

Didaktická analýza:

Metodika 3A na pomoc při reflexi výuky a hodnocení její kvality

Se souhlasem autorů převzato a pro tyto účely zkráceno z knihy: Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., Soukupová, P., Benešová, D., Chocholoušková, Z., Lukavský, J., Pluháčková, M., Stacke, V., Vejvodová, J., & Východská, H. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky 1. díl (ZRHV)*. Západočeská univerzita v Plzni. (s. 120–136).

1. Metodika 3A

V této kapitole se zaměříme na prozkoumání metodického postupu, který by při reflexi umožnil objevovat ve výuce potíže s kvalitou, odhalit možné příčiny didaktických formalismů a navrhnout cesty k zvýšení kvality výuky. Tento metodický postup byl popsán a je rozvíjen pod názvem **Metodika 3A** (Janík et al. 2013, Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017). Její název, jak ještě vysvětlíme podrobněji, je odvozený od tří základních kroků, kterými postupuje didaktická analýza výuky: nejprve **Anotace** výuky, tj. její stručná charakteristika, poté **Analýza**, tj. podrobný didaktický rozbor klíčových a kritických situací výuky, a konečně **Alterace** – návrh didaktické změny ve výuce, která má přinést zvýšení kvality výuky

1.1. Metodika 3A jako výzkumně orientovaná reflexe výuky

Metodika 3A je metodický postup reflexe a kvalitativní analýzy výuky, který je spojený s hodnocením kvality výuky a s návrhem zlepšujících změn – tzv. alterací výuky. Pojetí metodiky 3A se hlásí k tradici Schönovy *reflektivní praxe* a spolu s ní k tradici Korthagenovy *realistické přípravy učitelů*.¹

Metodika 3A svými postupy navazuje na běžnou praxi oborově didaktických *hospitací ve výuce*. Typicky jde o ředitelské hospitace učitelské práce ve školní výuce, vzájemné hospitace (náslechy) mezi kolegy ve škole nebo hospitace studentů ve školních třídách spolu se svými vysokoškolskými vyučujícími, tzv. náslechové praxe.² Ve všech uvedených typech hospitací je reflexe a hodnocení výuky vedeno cílem rozvíjet *profesní vidění, sekundární intuici a reflektivní kompetenci* jako dispozice k následnému *zlepšování učitelské profesní činnosti* a ke zvyšování *kvality výuky*. S ohledem na hlavní cíl, který směřuje k profesnímu rozvoji učitelů, nazýváme toto hospitační pojetí **rozvíjející hospitace**. Svým zaměřením na profesní rozvoj účastníků se liší od *kontrolního* pojetí hospitace, které je zacílené na prověření kvality učitelovy práce.

1.2. Cíle a struktura metodiky 3A

Metodika 3A zkoumá *učební prostředí výuky* s obecným cílem didakticky *analyzovat* výuku a zvyšovat *kvalitu výuky* prostřednictvím rozvoje *reflektivní kompetence* učitelů. Metodika 3A má tímto způsobem podporovat *součinnost teorie s praxí* v profesním společenství učitelů.

Tomuto obecnému cíli jsou podřízeny metodické nástroje Metodiky 3A. Kvalita profesní orientace učitele ve výuce má být podporována prostřednictvím tří postupných fází zkoumání výuky, které jsou osnovou pro použití metodických nástrojů Metodiky 3A a podmiňují její název: *anotace, analýza,*

¹ Protikladem k pojetí reflektivní praxe a realistické přípravy učitelů je podle Schöna tzv. *model technické racionality* v učitelské přípravě, který není založený na reflexi praxe spojené s budováním profesních znalostí, ale hlavně jen na samotných znalostech.

² V něčem jsou uvedeným typům hospitací podobné hospitace inspektorů České školní inspekce ve školních třídách, jejichž kontrolní cíle se však od předchozích typů hospitací liší.

alterace. Rozčleněním metodického postupu do tří hlavních položek je určen základ *struktury* Metodiky 3A

Struktura metodiky 3A

Anotace, tedy základní popis výuky a jejích kontextů, je vedena cílem zaznamenat výchozí myšlenkový obraz výuky a jeho podstatné vnitřní a vnější souvislosti. Anotace odpovídá především na otázku, CO se ve výuce událo a bylo to důležité pro ne/dosahování cílů výuky.

Analýza, tedy rozpoznání nejdůležitějších strukturních součástí či vlastností výuky, je vedena cílem uvědomit si ve výuce ty její složky, které by bylo možné měnit tak, aby se zvýšila kvalita výuky. Analýza se kromě podrobnějšího soustředění na otázku CO věnuje především odpovědím na otázku, JAK výuka probíhala a jaké její složky byly nejdůležitější pro ne/dosahování cílů výuky.

Alterace je návrh konkrétní změny, který je vedený cílem výuku zlepšit – zvýšit její kvalitu. Alterace se kromě dalšího prohloubení odpovědí na otázku CO a JAK soustřeďuje na téma, PROČ by výuka měla probíhat určitým žádoucím způsobem a jak ji v tomto směru zlepšit.

Alterace má být *kriticky přezkoumána*, to znamená, že má být podrobena další analýze a zvažování různých „pro a proti“, která mohou rozhodovat o její úspěšnosti. Nezbytnost kritického přezkoumání alterace vyplývá ze skutečnosti, že návrh na zlepšení nemusí být dost úspěšný: může být i hodnotově *neutrální* nebo dokonce *zhoršující*. O tom je třeba se přesvědčit.

Kritické přezkoumání alterace může proběhnout na podkladě úvahy – **myšlenkového experimentu** spojeného s kvalifikovaným odhadem důsledků, které by v praxi po uskutečnění alterace mohly nastat. Je žádoucí tuto experimentaci podrobit debatě v profesním společenství (např. v seminární skupině při vzdělávání učitelů). Ale může být realizována i **prakticky**. Nikdy se ovšem nebude jednat o „tutéž“ výuku, takže praktické ověření nemůže být srovnatelně spolehlivé jako např. opakování fyzikálního nebo chemického experimentu. Vždy však přináší důležité poznatky a přispívá k rozvoji profesní kompetence učitelů.

Cíle metodiky 3A:

I) *poznávání (anotace, analýza) a didaktické zhodnocení (alterace)* profesních praktik učitelů při utváření učebního prostředí a podpoře učení žáků.

II) využití poznatků získaných 3A pro *podporu učitelů* při zvyšování kvality výuky prostřednictvím rozvíjejících hospitací.

1.3. Obsahové zaměření metodiky 3A

Metodika 3A je *obsahově zaměřená*. Vyplývá to ze skutečnosti, že žádné didaktické soudy nebo úsudky o vzdělávání, vyučování a učení se nemohou vyhnout existenci vzdělávacího obsahu. Wolfgang Klafki (1967, s. 124) v tomto smyslu charakterizoval didaktický přístup k výuce jakožto snahy a úvahy „zaměřené k obsahovosti“.

Didaktické snahy a úvahy samozřejmě nemohou opomíjet ani žáka nebo učitele jako hlavní aktéry vzdělávacího procesu. Bez nich by se obsah vůbec nemohl ve výuce projevit, aktivizovat se a nabývat svou společenskou funkci a kulturní hodnotu. Obsah je pro učitele klíčovým východiskem všech prvních přiblížení k výuce jak během *přípravy* na výuku, tak během její *reflexe*. Od obsahu se totiž odvíjejí dvě základní učitelské otázky: co se moji žáci ve výuce mají učit? (výchozí otázka přípravy na výuku), co se moji žáci ve výuce reálně učili nebo naučili? (výchozí otázka reflexe a hodnocení kvality výuky).

Z uvedených důvodů charakterizujeme Metodiku 3A jako *obsahově zaměřený přístup k reflexi, hodnocení, zlepšování a výzkumu výuky*. Východiskem pro analýzu a hodnocení výuky v Metodice 3A je uspořádání (strukturace) vzdělávacího obsahu ve výuce. Jejím centrem jsou **obsahová jádra**, která tvoří základ **učebních úloh a jádrové činnosti** žáků při jejich řešení.

Kolem obsahových jader se ve výuce soustřeďuje součinnost mezi žáky a učitelem během řešení učebních úloh. Proto s oporou o znalost obsahových jader lze didakticky analyzovat postupy při **utváření učebního prostředí**.

Strukturu konceptových jader lze znázornit v podobě **konceptové mapy**. Pro ilustraci toho, jak se konceptová mapa může stát oporou pro didaktickou analýzu výuky, uvádíme obrázek 1.



Obrázek 1 Schematická charakteristika souvislostí mezi řešením učebních úloh (z tematické vrstvy) a cílovou znalostí chemických konceptů (z konceptové vrstvy).

Přerušovaná horizontální šipka ve střední části obrázku 1 poukazuje na vztahy mezi *konceptovou* a *tematickou* vrstvou hloubkové struktury výuky. Šipka má demonstrovat klíčovou roli obsahu při konstrukci učebních úloh a během tvorby učebního prostředí výuky.

Při pohledu na zobrazení tematické vrstvy si připomeneme, že na počátku analyzované výuky se učební úlohy týkaly rozpoznávání a vymezování *vlastností látek* na podkladě přirozené zkušenosti žáků s nimi (barva, sytkost, chuť). Odtud se ale pozornost měla přesunout k *instrumentální praxi v chemii* – k náhledu na vlastnosti látek jako na východisko jejich chemického třídění. Přitom jsme narazili na didakticky důležitý vztah mezi běžným užitím slova „kyselý“ a jeho odlišným kontextem a výkladem v chemii.

V přirozené žákovské zkušenosti je slovo „kyselý“ spojeno se slovy označujícími další chuťové vlastnosti látek: sladký, slaný, hořký. Není tu žádná polarita (protikladnost), která by tato slova sdružila do dvojic. Nelze totiž povědět, že „kyselý“ je protikladem kteréhokoliv z těchto slov, na rozdíl třeba od polarit světlý vs. tmavý, ostrý vs. tupý, dlouhý vs. krátký.

Oproti tomu v chemii má slovo „kyselý“ polární charakter ve spojení *kyselá látka* (kyselina) vs. *zásaditá látka* (zásada). Tím je způsoben zásadní rozdíl oproti přirozené zkušenosti: mezi póly „kyselý“ a „zásaditý“ v chemii lze zavést stupnici (škálu) a je tedy možné cosi *měřit a kvantifikovat*. V tomto případě *měřit pH*, třeba lakmusovým papírkem, jak si to žáci zkoušeli v analyzované výuce.

Z uvedeného vyplývá, jaké důsledky může mít uvedený rozdíl pro **instrumentalizaci zkušenosti** ve výuce a na jaké nesnáze či překážky může učitel se svými žáky narážet. S oporou v obrázku 1 se nyní můžeme přesvědčit, že tyto nesnáze a překážky je možné při reflexi analyzovat a hledat cesty k jejich překonávání s oporou o didaktické porozumění tomu, jak se zachází s obsahem v *situacích výuky*.

1.4. Hodnocení kvality výukových situací metodikou 3A

Při reflexi a hodnocení kvality výuky se nelze obejít bez analýzy výuky na dílčí složky – její *situace* a její *vlastnosti*. Rozčlenění výuky na dílčí složky je pro učitele zásadně důležité proto, aby mohl **operacionalizovat** svou reflexi výuky: aby ji mohl využít pro zlepšující změny svého jednání ve výuce.

Rozčlenění výuky na její časoprostorové a obsahové složky – *situace* – je důležité kvůli **frázování výuky** do plynulého a plynule se rozvíjejícího celku: *pedagogického díla*. Rozpoznávání a hodnocení *vlastností*, resp. *kvalit* těchto situací pak vede k výběru těch situací, které jsou pro celkovou kvalitu výuky **klíčové** nebo které naléhavě vyžadují zlepšení, protože jsou **kritické**. Tomuto postupu při reflexi jsou věnovány následující řádky.

1.4.1. Alterace: jak získat znalosti pro změnu a zlepšování výuky?

Učitel má během výuky udržovat její kvalitu a v případě potřeby uskutečňovat změny, které povedou k jejímu zlepšení. Musí si tedy prostřednictvím *profesního vidění* nejprve povšimnout momentů, které volají po zlepšení. K tomu má být vybaven *znalostmi pro změnu*: co je zapotřebí měnit. V druhém kroku však musí být též vybaven *znalostí pro zlepšení*: jak lze dosáhnout zlepšení. Teprve spojení těchto dvou typů znalostí umožní učiteli navrhnout zlepšující **alterace výuky**.

Alterace výuky je návrh, jak výuku *lege artis* zlepšit. Tento návrh, jak jsme dříve poznamenali, se ovšem nemusí prokázat jako úspěšný. Proto vyžaduje kritické přezkoumání. Právě díky přezkoumání se může prokázat, že navržená alterace nemá dost dobrých předpokladů pro úspěch. Z toho důvodu rozlišujeme tři možnosti: alterace *zlepšující*, *zhoršující*, *neutrální*.

Alterace je navržená *změna učebního prostředí* směřující ke *zlepšení* jeho původní, ve výuce pozorované podoby.

Alterace vyžadují *kritickou analýzu*, která umožňuje rozlišení jejich hodnoty.

Alterace zlepšující: alterace potvrdila svou přínosnost pro zlepšení výuky.

Alterace zhoršující: alterace neobstála při přezkoumání, ukázalo se, že je horší než hodnocená realita výuky (navzdory tomu, že byla se záměrem výuku zlepšit).

Alterace neutrální: alterace by sice nezměnila didaktickou hodnotu výuky (navzdory tomu, že byla se záměrem výuku zlepšit), ale přesto může být inspirativní pro hledání nových možností výuky.

Konstruk *alterace* vychází z předpokladu, že posuzovanou skutečnost lze nějak *zlepšit*. Kromě toho očekáváme, že lze hodnotit („testovat“) nejenom kvalitu reálných situací ve výuce, ale také kvalitu navržených alterací.

Kdyby tento předpoklad neplatil, neměly by smysl ani jakákoliv hodnocení výuky zaměřené na stanovení její kvality, ani pokusy o zlepšování výuky. Analogicky by tomu bylo v jiných profesních situacích, které jsou srovnatelně komplexní jako výuka (např. lékaři v týmu při chirurgické operaci musí být schopni testovat kvalitu reálné situace a přijímat opatření k nápravě případných problémů).

Čím lépe připraveni jsou představitelé profese pro své povolání, tím lépe dokážou citlivě vybírat právě ty momenty profesních situací, které je zapotřebí měnit k lepšímu, aby se zvýšila kvalita celého profesního výkonu. V reálné praxi se to skutečně běžně děje – prakticky vždy je profesní činnost úzce spojená s jejím hodnocením a s následnými návrhy jak zlepšovat nedostatečně uspokojivé aktivity.

Problém „testu kvality“, který se týká komplexního prostředí výuky, spočívá v tom, že nejde dokonale ověřit *prakticky*. Výuková situace je totiž natolik složitá a svébytná, že je ve své úplnosti

neopakovatelná. Proto není ani srovnatelná s žádným stabilním vzorem (etalonem), který by posloužil jako praktické ověření kvality.

Je však možné *teoreticky* porovnávat původní (pozorovanou) situaci s nově navrženou alterací. To znamená, porovnávat pozorovanou reálnou situaci s jejími vlastními hypotetickými verzemi. Přitom platí, že *kvalitní* dílo lze snadněji pokazit než zlepšit; je totiž obtížné pro něj najít nějaké zlepšení. U *nekvalitního* díla je tomu naopak: snáze se navrhne nějaké zlepšení, protože v díle je pro něj dostatek příležitostí.

Návrh alterací je tedy odvozen z *teoretické* didaktické analýzy obsahu pozorované výuky, ale může být formulován pouze s oporou o *fakticky pozorovaný stav* učebního prostředí ve výuce. Tím vyniká jeho zvláštní úloha při propojování teorie s praxí: alterace musí být *teoreticky podložená*, ale *prakticky zakotvená*.

V didaktické kazuistice výuky se návrh alterací může pojit s odhadem umístění posuzované situace na *škále kvality* od nejhorší k nejlepší. Škála má čtyři stupně: *selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející*. Odhad umístění na škále kvality obvykle není jednoznačný, protože posuzované situace nezdědka mají některé své složky lepší, jiné horší, takže jejich zařazení na škále kvality se tím komplikuje. Přesto však pokusy o něj usnadňují výběr i analýzu těch situací, které se při analýze jeví jako **klíčové** nebo **kritické**.

Postup, který vede k navržení alterace a k jejímu přezkoumání, samozřejmě musí začínat u didaktické analýzy výuky spojené s hodnocením. Na tomto základě reflexe pokračuje výběrem klíčových a kritických situací výuky. Tento výběr již bývá provázen odhadem, jaké zlepšující alterace navrhnout. Poté jsou návrhy alterací kriticky prověřovány, aby se zjistilo a zdůvodnilo, zda jsou, či nejsou dost vhodné.

Postupné kroky k navržení alterace výuky:

Posouzení kvality – didaktická analýza výuky vedoucí k hodnocení a případné kategorizaci situací na škále jejich kvality (selhávající, nerozvinuté, podnětné, rozvíjející) spojená se zdůvodněním, proč byla daná situace hodnocena tak či onak.

Návrh alterace – návrh zlepšujících alterací s ohledem na řešený problém a objasnění důvodů návrhu.

Přezkoumání navržené alterace – kritický rozbor využitelnosti navržené alterace spojený s určením míry její kvality a doprovázený vysvětlením, proč učitel alteraci nepoužil. Není to vždy jen proto, že učitel na alteraci nepomyslel, ale nevyužil ji z nějaké příčiny, která by měla být předmětem rozboru.

Postup *didaktické analýzy* výuky a *navrhování alterací* jsou zpravidla úzce provázané. V průběhu práce na didaktické kazuistice se oba tyto postupy obvykle cyklicky proplétají. Posuzovatel nejprve intuitivně odhadne, jakou situaci výuky vycítuje jako nekvalitní a vhodnou ke zlepšení, ale zároveň již promýšlí rozčlenění výuky na její dílčí složky, které se na snížení kvality podílejí.

Tak se postupuje stále dál v jakýchsi interpretačních smyčkách, které se rozvíjejí tak dlouho, dokud není dosaženo tzv. „teoretického nasycení“: didaktický výklad je shledán natolik bohatý, že jeho další rozvíjení a upřesňování již *nepřináší nové poznatky*. Zároveň je dostatečně *empiricky přiléhavý* a natolik *teoreticky zdůvodněný*, aby obstál v kolegiální kritice a mohl být obhájen v profesním společenství.

Na tomto základě se postupně ujasňují ty situace výuky, které jsou vyhodnoceny jako *kritické*. U nich jsou největší šance pro návrh zlepšení.

1.4.2. Kvalita výukových situací

Při hodnocení kvality výukových situací se úzce propojují úvahy o *cílech* výuky s analýzou činností se *vzdělávacím obsahem*. Proto si nejprve blíže povšimneme cílů. O nich jsme doposud mluvili jen příležitostně a nesoustavně ve spojení s výkladem analyzovaných situací.

1.4.2.1. Tři stupně kvality kognitivních cílů

Pro rozlišování různých kvalit cílů bylo v pedagogice navrženo mnoho rozmanitých kategorizací. V didaktice se soustřeďujeme na cíle kognitivní, přičemž samozřejmě (v úzké spolupráci s pedagogickou psychologií) bereme v úvahu jejich souvislosti k hodnotové a emoční stránce lidského jednání. Jedna z nejužívanějších kategorizací kognitivních cílů, která obstála prověrku časem již zhruba od poloviny 20. století, je tzv. **Bloomova klasifikace** kognitivních cílů ve vzdělávání (srov. Anderson & Krathwohl et al., 2001). Na tomto místě z ní využijeme jenom základní myšlenku: **vzdělávací cíle lze kvalitativně či hodnotově rozlišovat podle míry kognitivní a tvůrčí angažovanosti žáků během činností a komunikace ve výuce.**

Zkušenosti ze vzdělávací praxe ukazují, že pro praktické využití nebývá účelné používat složitý systém kategorií. Kategorie mají být proto v teorii navrženy tak, aby jejich základní třídění bylo co nejjednodušší a jeho složitost se případně dala zvyšovat tím, že základní kategorie se rozčlení „do hloubky“ na podrobnější prvky a vztahy. Proces jemnějšího členění kategorií do detailnějších úrovní může být prohlubován a obohacován podle potřeby (příkladem tohoto postupu je stať Veroniky Lokajčkové v knize *Kvalita ve vzdělávání*; viz Janík et al., 2013, s. 303–310).

Z uvedeného důvodu zde pro základní odlišení kvality cílů použijeme jenom *tři stupně* kategorizace. *Prvním* stupněm jsou cíle, které se u žáků projevují základními znalostmi (deklarativními nebo procedurálními): znalostmi víceméně izolovaných pojmů nebo dovedností. Žáci je umějí zopakovat nebo předvést, ale neumějí je hlouběji vysvětlit nebo dokonaleji zvládnout, např. Einsteinova rovnice teorie relativity $E=mc^2$, vznik vesmíru, velký třesk apod.

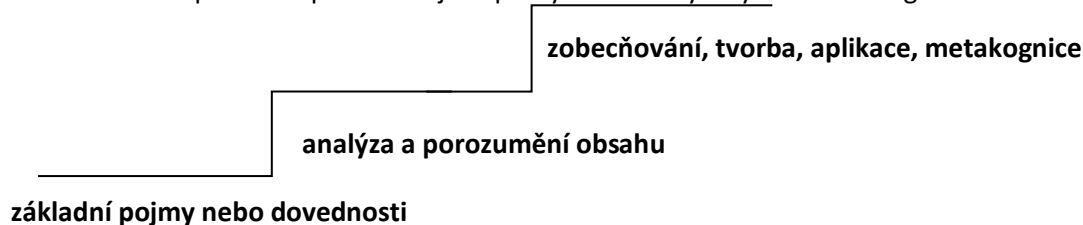
Druhý cílový stupeň se u žáků projevuje v porozumění pojmům spojeném s analýzou a s vysvětlením obsahu do větší hloubky. Žáci jsou schopni uvádět příklady, poukazují na souvislosti, které umějí srozumitelně vyložit a v dialogu o nich diskutovat alespoň na základní úrovni.

Na *třetím* stupni kvality cílů jsou žáci obeznámeni s obsahem v relativně nejvyšší možné míře, jakou žák daného věku může zvládnout. Žáci jsou schopni *zobecňovat* svoje empirické zkušenosti a zároveň umějí, v opačném postupu, *operacionalizovat* či *aplikovat* pojmy do konkrétních postupů, příkladů, názorných ukázek. Kromě toho žáci umějí své poznatky *tvořivě užívat a rozvíjet* s citlivostí pro příslušný kulturní kontext. A konečně, žáci na tomto stupni zvládají tzv. *metakognici* – umějí přemýšlet o vlastním jednání nebo o svých myšlenkových pochodech.

Tři stupně kvality kognitivních cílů pro orientační posouzení kvality výukových situací:

- I) **základní pojmy nebo dovednosti,**
- II) **analýza a porozumění obsahu,**
- III) **zobecňování, tvorba, aplikace, metakognice.**

Uvedené tři stupně si lze představit jako pomyslné schody k vyšší kvalitě kognitivních cílů výuky:



V prvním stupni, na úrovni základních pojmů a dovedností, se tedy jedná především o to, aby žák zvládal nejzákladnější srovnávání, abstrakce, třídění či grupování. Pro dosažení druhého stupně, tj. na úrovni analýzy a porozumění obsahu, musí umět zvládat obsah s ohledem na výkladový kontext oboru, k němuž se vztahuje příslušná znalost či dovednost.

Pro dosažení třetího stupně (zobecňování, tvorba, aplikace, metakognice) musí být žák schopen vyznat se v souvislostech mezi abstrakcí a pozorováním konkrétních jevů a má chápat jejich širší souvislosti v kultuře a přírodě. Kromě toho má tvořivě řešit úlohy. A také má být schopen metakognitivně pohlížet sám na sebe, resp. na vlastní zkušenosti jako na předmět pozorování a zobecňování.

V reálné praxi výuky by učitelé měli usilovat o dosahování cílů na třetím kvalitativním stupni. Přitom však mají brát v úvahu, že pro něj jsou předstupni předcházející dva. Nemá totiž valný smysl podněcovat žáka např. k zobecňování a chápání širších kulturních souvislostí, pokud nezvládá základní pojmy a dovednosti, které mu pro zobecňování poskytnou nezbytnou oporu. Proto je při hodnocení kvality výuky důležité vzít v úvahu všechny okolnosti výuky, které rozhodují o tom, ke kterému cílovému stupni je žádoucí směřovat v aktuální situaci.

1.4.2.2. Čtyři stupně kvality výukových situací

Analyzované situace výuky se navzájem liší svou přínosností pro žáky, a proto mohou být podle své kvality či hodnoty rozříděny do odstupňovaných (pořadových) kategorií. V této kapitole uvedeme jejich seznam a stručný výklad.

Zařazení analyzované situace na určité místo hodnotové škály se řídí především podle toho, *do jaké úrovně cílů se v ní žáci (s ohledem na situační okolnosti) mohli pozdvihnout*. Pokud jim situace neposkytla příležitost dosáhnout ani na základní cílovou úroveň (stupeň „nula“), označujeme ji jako **selhávající**. Jejím hodnotovým protipólem charakterizovaným cíli nejvyšší úrovně (III) jsou situace **rozvíjející**. O stupeň níže, s cíli na úrovni (II), jsou hodnoceny situace **podnětné**. Situace charakterizované cíli na základní úrovni (I) nazýváme **nerozvinuté**. Pro přehlednost ještě zopakujeme pořadí od nejhorších k nejlepším: (0) selhávající, (I) nerozvinuté, (II) podnětné, (III) rozvíjející.

Druhým měřítkem pro zařazení situace na čtyřstupňové škále kvalit je *naléhavost, s jakou situace „volá“ po zlepšení – po alteracích*. Logicky největší naléhavostí alterací se vyznačují *selhávající* situace. Naopak ty nejlepší situace, situace *rozvíjející*, alteraci nevyžadují. Lze ji sice navrhnout jako možnou variantu, ale bude jen neutrální – nedokáže situaci zlepšit.

Podle této logiky se řídí naléhavost alterací i u zbylých dvou stupňů hodnotové škály. Obecně tedy platí nepřímá úměra mezi kvalitou situace a naléhavostí alterace. Čím méně kvalitní je situace, tím naléhavější je potřeba ji měnit k lepšímu a naopak: čím víc kvality v situaci přibývá, tím méně naléhavé je navrhnout pro ni alteraci.

Soupis všech čtyř stupňů kvality se stručnou charakteristikou situací uvádíme v následující tabulce v obrázku 2.

Stupeň kvality	Název situace podle stupně kvality	Charakteristika výuky / výukových situací	Naléhavost alterací
0	Selhávající	Výuka pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez pozitivního důsledku pro kvalitu učení. Didaktické formalismy: utajené poznávání, odcizené poznávání ad.	velmi vysoká
I	Nerozvinutá	Výuka poskytuje žákům příležitost osvojovat si poznatky, ale žáci jim dost dobře nerozumějí. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez výraznějšího pozitivního důsledku pro kvalitu učení. Didaktické formalismy nejsou natolik zhoubné jako u selhávající situace.	vysoká
II	Podnětná	Výuka poskytuje žákům příležitost k dialogu, k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, k hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Výuka bývá pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro kvalitu učení.	nízká
III	Rozvíjející	Výuka poskytuje žákům příležitost k tomu, aby s patřičným porozuměním zobecňovali osvojené poznatky a dokázali je aplikovat na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jim blízké; aby získávali náhled na vlastní činnost a rozuměli vztahům mezi sebou samými a jejich sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.	Alterace nejsou nutné, jsou-li navrženy, nezpůsobí změnu hodnoty.

Obrázek 2 Škála kvality situací výuky (podle Janík et al., 2013, s. 241).

1.4.3. Hodnocení kvality výukových situací

Během analýzy posuzovaných situací je rozlišení různých kvalit závislé na dobrém porozumění **vnitřnímu kontextu** i **vnějšímu kontextu** příslušné situace. *Vnitřním kontextem* rozumíme různé okolnosti uvnitř posuzované výuky, včetně věku žáků, typických charakteristik školní třídy apod. Zpravidla se jedná přinejmenším o tu vyučovací jednotku, do níž posuzovaná situace patří. Ale často je zapotřebí brát v úvahu i návaznost na předcházející vyučovací jednotky a mnohdy i výhled k budoucí výuce.

Vnějším kontextem rozumíme různé okolnosti z kultury a z oborů nebo oblastí, z nichž výuka čerpá svůj vzdělávací obsah. Jedná se např. o to, jaké nejnovější poznatky z oboru může mít k dispozici učitel nebo jeho žáci, do jaké míry oborové poznatky „prosakují“ či „kloužou“ do společenského vědomí v podobě veřejného sdíleného vědění, do jaké míry se vinou tohoto „klouzání“ oborové poznatky mohou zkreslit apod.

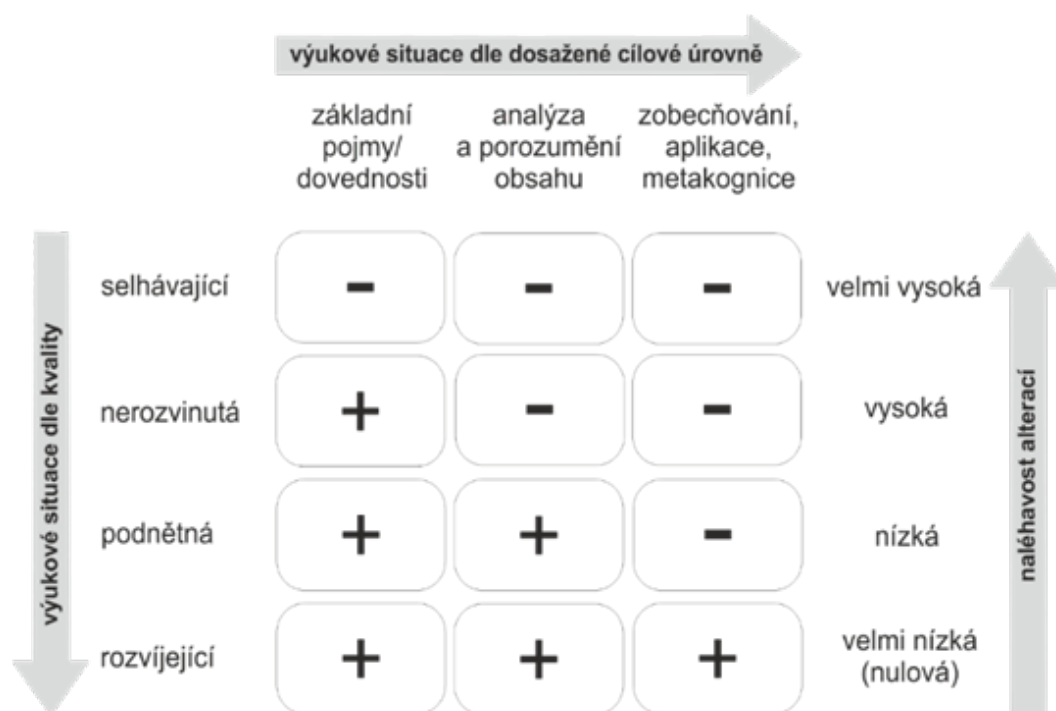
Vnitřní kontext jsou různé okolnosti uvnitř posuzované výuky, které mají či mohou mít vliv na kvalitu výuky.

Vnější kontext jsou různé okolnosti z kultury a z oborů nebo oblastí, z nichž výuka čerpá svůj vzdělávací obsah, a které mají či mohou mít vliv na kvalitu výuky.

Ohled k vnitřnímu kontextu je zjevně důležitý z hlediska věku, rozdílných schopností žáků či odlišnému stupni či typu školy apod. Ohled nejenom k vnitřnímu, ale i k vnějšímu kontextu je důležitý např. z toho důvodu, že nároky na zvládnutí základních pojmů nebo dovedností se liší mezi kontexty různých oborů. V praxi i v teoriích se leckdy rozlišuje mezi vzdělávacími předměty pro žáky náročnějšími (typicky: matematika) a méně náročnými (typicky: tzv. výchovné obory).

Proto při didaktické analýze a hodnocení obvykle není možné rozhodovat se podle absolutních měřítek, ale je zapotřebí opírat se o *porovnávání různých variant téhož typu situace*. Např. porovnat projevy dvou žáků ze stejné třídy, přístup dvou učitelů k didaktické práci s tímž obsahem apod. Čím více zkušeností může k tomu posuzovatel využít, tím přiléhavější bývá jeho analýza i hodnocení.

Během analýzy a hodnocení je nutné věnovat pozornost rozmanitým složkám i stránkám výuky v jejich vzájemných souvislostech. Platí to i pro souvislosti mezi základními hodnotícími kategoriemi: kvalita cílů (ve třech stupních), kvalita situací (ve čtyřech stupních), naléhavost alterací (ve čtyřech stupních). Schematický přehled těchto základních souvislostí pro hodnocení situací výuky uvádíme níže v tabulce na obrázku 3.



Obrázek 3 Schéma souvislostí mezi základními kategoriemi pro hodnocení situací výuky (podle Janík et al., 2013, s. 235).

Symbol „+“ vyjadřuje přítomnost nebo kvalitu projevu v dané kategorii a označuje přítomnost projevu v dané kategorii v jeho aspoň základní kvalitě. Symbol „-“ naopak znamená nepřítomnost anebo nízkou úroveň projevu v dané kategorii. Takže např. v prvním řádku jsou selhávající situace charakterizovány symbolem „-“ ve všech třech sloupcích, což znamená nepřítomnost anebo nízkou úroveň dosažení cílů již na úrovni základních pojmů a dovedností. Ve sloupci „naléhavost alterací“ se poukazuje na množství nebo intenzitu zlepšujících změn, které by byly potřebné, aby posuzovaná situace vykazovala nejvyšší kvalitu.

Literatura

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman.

Janík, et al. (2013). *Kvalita ve vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Klafki, W. (1967) *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.