



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

2. DETERMINANTY REÁLNÉ VÝUKY

***Anotace:** Kapitola se zabývá zásadními činiteli, kteří ovlivňují proces vyučování. Jsou jednak na straně osobnosti žáka (intelektové schopnosti, motivace, aspirační úroveň) a jeho rodinného sociálního statusu a kulturního kapitálu. Klíčovým faktorem kvality výuky jsou ale také determinanty na straně učitele, jako je jeho vyučovací styl, profesní kompetence v oblasti znalosti učiva, schopnosti jeho psychodidaktické a ontodidaktické transformace, v oblasti práce s žákem, komunikace a interakce, organizačních kompetencí apod. Na efektech edukace se také podílí charakter učiva a časové parametry výuky.*

***Klíčové pojmy:** determinant, projektovaný čas, realizovaný čas výuky, intelekt, motivace, sociokulturní prostředí, socioekonomické prostředí, Bernsteinův jazykový kód, autorita, vyučovací styl, strukturně logické členění učiva*

2.1 Vymezení pojmů, kategorizace činitelů ovlivňujících výuku

Je zřejmé, že samotný proces i efekty výuky ovlivňuje řada činitelů (determinantů). Ty jednak vycházejí z vnitřních předpokladů a potencialit na straně žáka, jako jsou jeho kognitivní a sociální dispozice, motivace, aspirace apod., a určují možnosti jeho učební činnosti. Významným determinantem jsou ale také vytvářené vnější podmínky výuky, např. povaha učiva nebo faktory na straně profesního výkonu učitele (vyučovací styl). Na schématu didaktického trojúhelníka (schéma 5) jsme již operovali s pojmy **učení** (jako činnost žáka), **vyučování** (především aktivity organizační a regulační povahy realizované učitelem) a **výuka**, jako komplex obou uvedených aktivit.

V této kapitole budeme hodnotit **determinanty reálné výuky**, čili **činitele, kteří ovlivňují skutečnou (realizovanou) výuku**. Zkoumat lze tento fenomén sledováním, pozorováním uskutečněné výuky. Vedle toho by bylo také možné zjišťovat, čím a jak je determinována výuka projektovaná, plánovaná (tu je možno zkoumat např. obsahovou analýzou kurikulárních projektů).

Abychom mohli provést důkladný inventář všech determinant reálné výuky, je výhodné tento rozsáhlý počet různorodých činitelů, kteří výuku ovlivňují, nějak smysluplně kategorizovat. Budeme se držet kategorizace determinant reálné výuky, kterou prezentoval Průcha (1994), pro její logiku a přehlednost. V dalším textu podrobněji upozorníme na některé aspekty a dílčí determinanty v každé z uvedených kategorií:

- časové determinanty realizace výuky
- determinanty založené ve výukové interakci a komunikaci
- determinanty založené ve faktoru učitel
- determinanty založené na faktoru žák
- determinanty založené ve faktoru obsah vzdělání

? Úkoly, otázky (2/1):

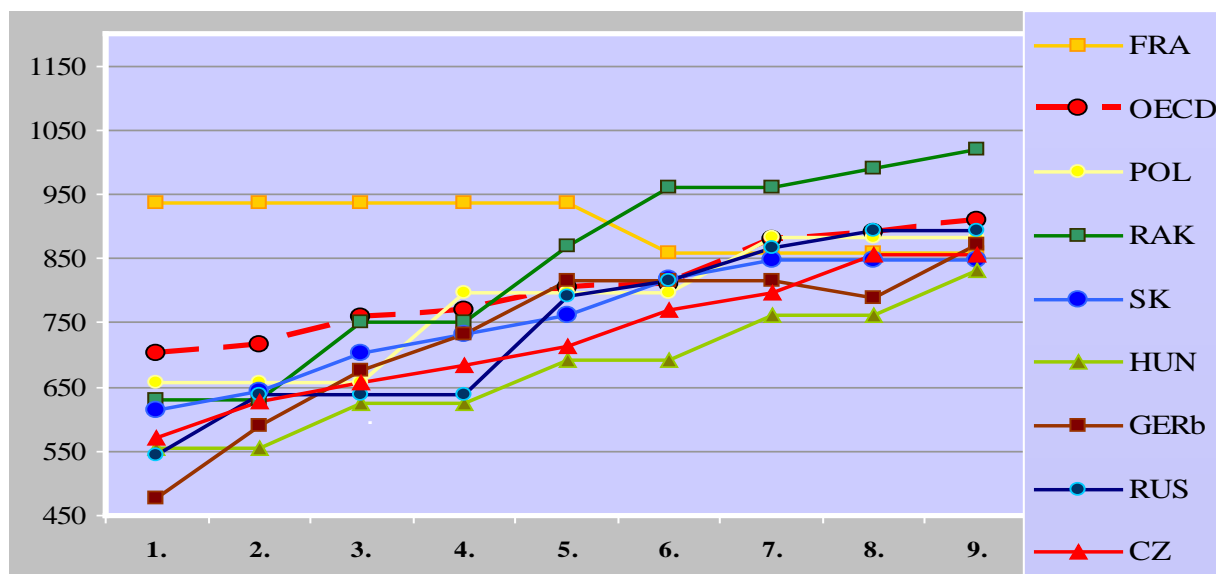
- a) Vymezte pojmy *učení*, *vyučování*, *výuka*, *determinant reálné výuky*. Porovnejte vymezení těchto pojmů v pedagogickém slovníku.
- b) Vyjmenujte výčet okruhy determinant reálné výuky. Promyslete, které faktory ovlivňující výuku uvedený Průchův výčet pěti oblastí nezahrnuje.

2.2 Časové determinanty výuky

Časové možnosti jsou velmi významným činitelem, který zasahuje do procesu a efektů vyučování. Nejde přitom jen o samotný rozsah, který je pro výuku předmětu k dispozici, ale významná je také otázka, v jakém věku je efektivní se školní výukou začít (a kdy s ní skončit), kdy začínat vyučovat konkrétnímu předmětu. Časový aspekt je také nutno uvažovat při časové struktuře výuky (délka vyučovacích hodin, dvouhodiny, delší bloky, epochy ve Waldorfské škole apod.). Výhoda učitele na prvním stupni ZŠ je bezesporu v tom, že může nakládat daleko svobodněji s vymezeným časem výuky a také jej může efektivněji využívat.

Graf 2.1: Celkový rozsah výuky v ročnících v základním vzdělávání

Celkový čas školního vyučování ve vybraných zemích (počet vyuč. hodin v jednotlivých ročnících zákl. vzdělávání; 2000-2002)



Zásadním determinantem je celkový čas, který je pro výuku vymezen. Hovoříme o **projektovaném čase výuky**. Ten je v principu stanoven centrálně v kurikulárních dokumentech (na národní úrovni). Může být ovšem decizí striktně vymezen a vztahován až k jednotlivým vyučovacím „časotématům“; anebo je určen volněji jako širší časový rámec, ve kterém se má výuka odehrávat (např. rámcový vzdělávací program umožňuje učitelé nezanedbatelnou časovou disponibilitu). Projektovaný čas plánuje pro vlastní výuku i sám učitel, kdy si předem vymezení časové proporce (tematický plán). Projektovaný čas není stejný pro všechny žáky. Zpravidla nižší celkový počet vyučovacích hodin (za rok) mají žáci nižších ročníků. Platí to ve většině školských systémů a také pro průměr zemí OECD (graf 2.1). Jsou ovšem i země, kde tomu tak není, resp., kde je tomu naopak. Rozdíly v rozsahu výuky jsou ovšem i v rámci prvního stupně (tabulka 2.1). Zohledňovány jsou tak věkové zvláštnosti. V tomto smyslu je také vhodné respektovat odlišnosti v kognitivní a psychohygienické rovině, kdy je např. u žáků ZŠ praktických redukcí vyučovacích hodin zohledňována jejich rychlejší unavitelnost apod.

Tabulka 2.1: Roční rozsah výuky žáků v primárním stupni vzdělávání

Porovnání celkového času školní výuky (počet hodin za rok) žáků v primárním vzdělávání (výběr zemí Evropy)

<i>Stát</i>	<i>7 let</i>	<i>10 let</i>	<i>Stát</i>	<i>7 let</i>	<i>10 let</i>
Skotsko	950	950	Německo	613	712
Nizozemsko	880	1000	Česko	607	662
Francie	846	846	Dánsko	600	720
Anglie a Wales	840	893	Slovensko	586	781
Španělsko	810	810	Maďarsko	555	694
Itálie	800	900	Polsko	499	638
Portugalsko	788	875			

Key Data on Education in the European Union 97, 1997.

Podstatné ovšem je, do jaké míry se daří předem projektovaný čas vyjádřený počtem vyučovacích hodiny opravdu realizovat v realitě školní práce. Hovoříme pak o **skutečném (realizovaném) čase výuky**, tedy jen o realizovaných vyučovacích hodinách. Do tohoto realizovaného času přirozeně nelze započítat z různých důvodů neodučené vyučovací hodiny, a to i bez ohledu na to, zda je důvodem jiná edukační aktivita žáků (návštěva školního divadelního představení) či nikoliv (nemoc učitele).

Využitý čas výuky hodnotí, do jaké míry je skutečný čas výuky využit. Kritériem je otázka, zda je operováno s plánovanými obsahy výuky či nikoliv. Jde tedy o realizovaný čas, od kterého se ale odčítají různé výukové prostoje (pozdní příchod učitele), administrativní aktivity (zjišťování docházky, zápis do žákovských knížek) nebo řešení kázeňských prohřešků ve třídě atd.

Učitel ovšem může vyučovací hodinu velmi efektivně z hlediska času využít, pakliže práci dobře zorganizuje, eliminuje prostoje atd. Neznamená to ale nutně, že dochází k efektivnímu učení všech žáků. Podstatné pro kvalitu učební činnosti žáka je jeho vlastní aktivita. Jako významná časová kategorie proto bývá ještě vymezován **aktivní čas učení**, který je chápán jako čas, kdy žáci sami aktivně laborují s učivem. Nelze do něj např. jednoznačně zahrnovat čas, kdy žáci sice „sledují“ učitelův výklad, avšak nejsou aktivními aktéry práce s učivem.

Mezi výše formulovanými časovými rovinami školního vyučování – čili mezi *projektovaným časem* výuky, *realizovaným časem* výuky, *využitým časem* výuky a *aktivním časem učení* – existují nezanedbatelné rozdíly. Uváděná data, byť jsou získána ve zcela odlišném kulturním prostředí Spojených Států a na jiném stupni a typu školy (střední školy) i ve vzdálenější době (Berliner, 1979), jsou

ale i pro nás značně překvapivé a inspirativní: realizovaný čas výuky zde naplňoval 83% projektovaného času; využitý čas představoval již hodnotu mezi 37 a 74% a aktivní čas učení jen pouhou šestinu až třetinu z projektovaného času. Hospodaření s časem a jeho efektivní využívání je v procesu reálné výuky velmi významnou determinantou.

? Úkoly, otázky (2/2):

- a) Prostudujte rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a zjistěte, jakým způsobem je stanoven rozsah výuky pro jednotlivé předměty, resp. vzdělávací oblasti primárního stupně.
- b) Jaké faktory ovlivňují časovou dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů při realizaci výuky?
- c) Ve většině zemí stoupá celkový čas školního vyučování s vyšším ročníkem. Na grafu 2.1, který ilustruje toto pravidlo, určete, u které z vybraných zemí tomu tak není. Pokuste se zdůvodnit proč. Najděte ve vhodných materiálech další země, které se uvedenému pravidlu vymykají.
- d) V tabulce 2.1 (s údaji z roku 1997) naleznete nejvyšší rozdíly mezi celkovým časem školní výuky sedmiletých a desetiletých žáků. Uveďte země, kde se oba údaje shodují. V dostupných pramenech porovnejte s aktuálním stavem (2010).

2.3 Determinanty založené na výukové interakci a komunikaci

Další zásadní činitel, který ovlivňuje reálnou školní výuku a její efekty, je založen na sociální interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem nebo žáky. Jde přitom o velmi významný faktor, který má jednak svou „technickou“ rovinu a dále svůj sociální rozměr, mnohdy i emotivně ovlivňován.

Technická stránka pedagogické komunikace souvisí především s obecnou úrovní jazykového vyjadřování. Kromě toho ovšem souvisí také se strukturou, proporcí verbálních aktivit, s typem otázek kladených učitelem atd. To vše může determinovat proces výuky.

Tabulka 2.2: Determinanty založené na výukové interakci a komunikaci

A) Technická stránka komunikace

- Proporce verbálních aktivit
- Struktura výukové komunikace a řízení výukové komunikace učitelem
- Typy otázek kladených učitelem
- Charakter dialogu mezi učitelem a žákem

B) Sociálně psychologické charakteristiky výuky

- Učitelovy preferenční postoje k žákům
- Učitelovy kauzální atribuce k žákům
- Učitelovo hodnocení schopností
- Charakter dialogu mezi učitelem a žákem

C) Komunikace text – žák; porozumění textu

D) Klima třídy

? Úkoly, otázky (2/3):

- a) V kontextu k výukové interakci a komunikaci vysvětlíte pojmy *preferenční postoje k žákům*; *učitelovy kauzální atribuce*. Uveďte konkrétní příklady, vysvětlíte jak se projevují ve výuce na prvním stupni ZŠ.

2.4 Učitel jako nejvýznamnější determinant výuky

Ukazuje se, že učitel jako řídicí prvek v systému výuky, je jedním z nejvýznamnějších faktorů, který ovlivňuje kvalitu a výsledné efekty procesu vyučování. Platí to především pro učitele na prvním stupni ZŠ. Které profesní kvality učitele předně determinují reálnou výuku?

- A) Především je to souhrnný faktor učitelova profesního působení, **vyučovací styl učitele**.

Vyučovací styl lze definovat jako svébytný postup, jímž učitel vyučuje. Styl stojí nad vyučovací strategií, je relativně stabilní, nezávislý na tématu či dalších proměnlivých okolnostech edukace.

Ukazuje se, že z profesních činností má na výsledky výuky zásadní vliv způsob řízení a organizace výuky, regulace a kontrola práce žáků, učitelovo hodnocení, prezentace učiva, motivování žáků a zejména učitelovo komunikační chování. Jde zde především o komunikační struktury (zahájení, ukončení, průběh komunikace, její frekvence) a způsob řízení komunikace (její regulace a zpětnovazebná kontrola).

Rámeček 2.1:

Způsob řízení a organizaci výuky učitele přitom registruje a je schopno hodnotit, případně porovnávat i relativně malé dítě, jak ukazuje autentický ranní rozhovor

rodiče (R) se svým synem, žákem třetí třídy (Ž), v prvních týdnech školního roku.

Ž: „*Ach jo, dneska zase ta výtvarka...*“

R: „*Vždyť ti nikdy nevadila, pamatuji si, že jsi vloni vždycky rád kreslil.*“

Ž: „*Nojo, vloni, to jsme měli naši paní učitelku, to bylo fajn...*“

R: „*A letos ta výtvarka už fajn není?*“

Ž: „*To naše paní učitelka vždycky napřed vysvětlila, co se bude dělat, ukázala hotové výkresy, řekla, co máme dělat... a pak někdo už to měl, těm se to sušilo, a mohli to ukazovat jiným, mezitím paní učitelka pomáhala loudalům a těm, co jim to moc nešlo...*“

R: „*No, a jak je to teď?*“

Ž: „*Ani nám neřekne, co máme dělat, vadí jí, že si povídáme nebo něco chceme... a potom nám vynadá, že je to blbě...*“

B) Kvalitu výuky ze strany učitele dále determinuje **modifikace vzdělávacích projektů**. Jde o to, že každý učitel z hlediska vlastního pojetí výuky a v závislosti na schopnosti didaktické transformace koriguje, resp. modifikuje učivo vzhledem ke konkrétním podmínkám výuky (zkracuje, zpřehledňuje, vypouští, zatraktivní, aktualizuje, učivo dělá zajímavějším atd.).

? Úkoly, otázky (2/4):

- b) Seznamte se s publikacemi *Sociální a pedagogická komunikace ve škole* (Mareš, Křivohlavý, 1989) a *Komunikace ve školní třídě* (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Najděte v nich výzkumná data, která se vztahují k proporcím verbálních aktivit, ke struktuře a řízení výukové komunikace a k typologii kladených otázek učitelem. Kde je to možné porovnejte výsledky obou publikací zjišťované ve školách s dvacetiletým odstupem. Zjistěte, zda se zásadní parametry pedagogické komunikace z obou šetření liší.
- c) Prostudujte publikaci *Vyučovací styly učitelů* (Fenstermacher, Soltis, 2008) a seznamte se s kategorizací a charakteristikami vyučovacích stylů. Rozhodněte, které jsou typické, resp. vhodné pro učitele na prvním stupni.
- d) Co usuzujete z uvedeného rozhovoru, resp. z výpovědi školáka (Rámeček 3.1) v kontextu ke způsobu řízení a organizaci výuky učitelem, k regulaci a kontrole práce žáků a k učitelovu komunikačnímu chování?
- e) Seznamte se s publikací *Učitelovo pojetí výuky* (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) a identifikujte

C) Významnými pro efekty výuky jsou na straně učitele také jeho **preferenze, názory a postoje** zejména k obsahům, učebnicím, reformám, ale i celkově na smysl vzdělávání, na cíle a pojetí vyučování. Hovoříme pak o **učitelově pojetí výuky**, které reguluje učitelovu činnost, determinuje např. jeho tvořivost a nemusí být plně uvědomované, a dále v širším rámci vymežeme

učitelovo pedagogické myšlení. To lze chápat jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 327).

Tabulka 2.3 ilustruje relativně výrazné rozdíly v preferencích složek učiva českého jazyka třemi učiteli na vyšším stupni ZŠ. Lze předpokládat, že obdobné diference mezi učiteli lze zaznamenat i ve výuce na prvním stupni, v jakémkoliv jiném předmětu, mezi tematickými celky apod.

Tabulka 2.3: Individuální preference složek učiva

	učitel A	učitel B	učitel C
Jazyk [%]	107	90	130
Sloh [%]	60	80	100
Literatura [%]	80	80	50
Plánované hodiny	101	101	101
Realizované hodiny	88	88	93
Podíl nerealizovaných [%]	13	13	8

Podle Průcha, 1994 (upraveno)

D) V neposlední řadě mají vliv na učitelův profesní výkon také vytvářené **podmínky práce učitele.**

? Úkoly, otázky (2/5):

- Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) definujte pojmy **učitelovo pedagogické myšlení** a **učitelovo pojetí výuky**.
- Prostudujte publikaci *Učitelovo pojetí výuky* (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Vymezte klíčové teze.
- Lze předpokládat, že učitelovo pedagogické myšlení bude kromě řady individuálně specifických faktorů (identifikace s profesí učitele, individuální postoje k nadřízeným aj.) ovlivněno také stupněm školy, na kterém učitel vyučuje? Jaká jsou specifika pojetí výuky u učitelů prvního stupně ZŠ?
- Interpretujte pravděpodobné příčiny rozdílů v individuálních preferencích složek učiva (tabulka 2.3).
- Vymezte např. podle *Pedagogické encyklopedie* (Průcha et al., 2009, s. 402-407) inventář podmínek práce učitele. Zjistěte u sledovaných a „měřitelných“ podmínek práce učitele (prestiž, výše mezd, délka dovolené, průměrný počet žáků ve třídách aj.) aktuální data, příp. porovnejte s vybranými zahraničními zeměmi. Usudte, do jaké míry mohou podmínky práce učitelů ovlivňovat reálnou výuku. Jaké další změny v podmínkách práce učitelů 1. stupně lze v bližší perspektivě předpokládat?

f) Interpretujte umělcův písemný komentář, popisující obtížnou práci učitele, kterou přijal (rámeček 2.2)

Rámeček 2.2:

„Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu; děti přicházející do školy jsou zlé, svéhlavé, bludně vychované bytosti, rafinované, zlomyslné, zhýčkané, zbloudilé, instinktivně nepřátelské a ve velikém procentu úžasně neschopné. Vracím se po pěti hodinách vyučování fyzicky i duševně vysílen, dizgustován, umrtven, zatemněn, tupý, mdlý a sešlý. Pouze noc jest vyhrazena mé duševní práci a i tu nedostavuje se vždy dispozice, vystřebaná celodenním rozechvíváním nervového systému a stálým krvácením intelektuálním.“

(Otokar Březina, dopis zaslaný Anně Pammrové dne 8. října 1892)

2.5 Žák, osobnostní a sociální faktory

Přirozeně, že velmi významným faktorem efektů v procesu výuky je také samotný žák, subjekt edukace. Především jde o **osobnostní a sociální charakteristiky žáka**, které determinují výukové možnosti a určují jejich hranice. Výše jsme uvedli úryvek z dopisu Otokara Březiny, který uměleckou dikcí emotivně vypovídá o velmi negativních charakteristikách jemu svěřených žáků. Je zřejmé, že líčený problém se třídou dětí konce devatenáctého století není ani tak tragédií popisovaných žáků. Spíše prozrazuje selhání a bezmoc na straně zdrceného učitele, a jeho neschopnost s dětmi efektivně pracovat.

V tabulce 2.4 podrobněji strukturujeme faktory na straně žáka, které ovlivňují reálnou výuku.

Tabulka 2.4: Determinanty výuky založené na faktoru žáka

A) Osobnostní charakteristiky žáka

- intelektové schopnosti
- motivační dispozice
- profesní aspirace
- adjustace a anxieta
- verbální schopnosti žáků

B) Sociální charakteristiky žáka

- rodinné prostředí
- vzdělanostní úroveň rodičů
- interkulturní rozdíly
- problematika genderu
- problém přetěžování žáků

Zásadními faktory, které ovlivňují z osobnostních charakteristik učební možnosti žáka, a tedy také efekty ve výuce, jsou jeho **intelektové předpoklady** a **motivační dispozice**. Motivovanost dítěte k vyučování jistě ovlivňuje strategie učitele, souvisí však i s dalšími vnějšími faktory, jako je (rodinou) vytvářený postoj dítěte ke škole, k učení, k učiteli. To se týká také **profesních aspirací**, byť ty jsou u dětí mladšího školního věku ještě málo založené na reálném hodnocení. Někteří žáci mohou být také blokováni **chorobnou úzkostí** (anxieta) ze školní práce, přehnaným strachem ze školního neúspěchu. Proces učení také brzdí **horší schopnost adaptace na změnu** ve specifických případech a specifických školních situacích (adjustace). Na prvním stupni základní školy může jít o změnu učitele, na kterou si pak děti těžko zvykají. Pro školu typickou velmi výraznou změnou, se kterou se žáci musí vyrovnat, je již samotný začátek školní docházky, tedy **vstup dítěte do školy**, První třída je ovšem specifická, přizpůsobování dítěte probíhá pod citlivým a důsledným dohledem školy i učitele a zpravidla tuto zásadní změnu v životě dítěte doprovází i dostatečný zájem a podpora rodiny. Rizikovější je adjustace, tedy připravenost žáků na změnu školní práce a jejich podpora, při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň. ([příloha 1](#))

Zcela zásadním faktorem úspěšnosti dítěte ve školním vyučování, který již přesahuje osobnostní charakteristiky a významně souvisí se sociokulturním statutem rodiny, jsou **verbální schopnosti žáků**.

Ukazuje se, a i pro naše kulturní prostředí bylo výzkumně prokázáno, že sociokulturní prostředí rodiny výrazně ovlivňuje verbální schopnosti žáků (Bernsteinův jazykový kód). Basil Bernstein (1924 – 2000) rozlišil **dva „jazykové kódy“**, které si děti osvojují v závislosti na sociokulturním statusu v rodině, ve které vyrůstají.

- **Omezený jazykový kód** využívá nižší sociální vrstva (veřejná řeč). Vyznačuje se sémanticky chudě, syntakticky jednoduše; krátkými neúplnými větami, nadužívání osobních zájmen, slabá je slovní zásoba, chudě jsou využívány přídavná jména a příslovce, nízká je pohotovost verbálních reakcí atd.
- **Rozvinutý jazykový kód** je doménou střední vrstvy. Vyznačuje se přesnou gramatickou strukturou, dokonalou větnou konstrukcí, bohatostí slovní

zásoby, rozvinutostí větných celků, souvětí, vyjadřující složitější myšlenky, zásobou synonym, odborných nebo cizích slov atd.

Situace může být specifická v různých kulturách, proto se tato závislost zjišťuje v kontextu k národním kulturním a společenským specifikám. Obecně nejde ani natolik o socioekonomickou rovinu života rodiny jako o její sociokulturní úroveň, o sdílené prožitky, společné hodnoty, zájmy, **vzdělanostní úroveň rodičů** atd. Žáci, kteří vstupují do školy s omezeným jazykovým kódem, jsou ve své učební činnosti znevýhodněni. Publikace *Komunikace ve školní třídě* (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012) seznámí studenty se zcela aktuálními výzkumnými nálezy z českého prostředí.

? Úkoly, otázky (2/6):

- a) Zkonstruuje si pro potřeby akčního výzkumu dotazník (anketu), kterým budete zjišťovat *profesní aspirace žáků na prvním stupni ZŠ* (např. první, druhou volbu profese, motiv / důvod, reálnost představy o studiu apod.). Usudte z výpovědí žáků na vliv rodiny na volbu profese žákem. Šetření opakujte s odstupem půl roku. U dvou, resp. tří následných šetření zhodnoťte vývoj profesní orientace dětí na prvním stupni.
- b) V příloze ([příloha 1](#)) jsou graficky prezentovány výsledky šetření klimatu vybraných komponent ve čtyřleté vývojové řadě. Sledována je žáky vnímaná *spokojenost, soutěživost, obtížnost a soudržnost*. Analyzujte a interpretujte, jak se změna učitele (mezi 4. a 5. ročníkem) a změna stupně (mezi 5. a 6. ročníkem) projevují na komponentech vnímaného klimatu třídy.
- c) Zopakujte si znalosti z vývojové psychologie, které se týkají tématu ontogeneze řeči dítěte od narození do vstupu do školy. Vymezte prostředí podnětné pro rozvoj řeči. Promyslete, jak rozvoj řeči souvisí s rozvojem myšlení dítěte. Využijte doporučené literatury, např.: *Vývojová psychologie* (Langmeier, Krejčířová, 2006); *Cesta životem* (Říčan, 2004); *Vývojová psychologie* (Vágnerová, 2005).
- d) Může škola organizačně a učitel při výuce eliminovat rozdílnosti jazykových kódů mezi žáky? Navrhněte řešení.
- e) Prostudujte publikaci *Komunikace ve školní třídě* (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Najděte aktuální data, která se týká problematiky verbálních schopností žáků a vztahu k sociokulturnímu statusu rodiny. Jak autoři k výzkumu tohoto fenoménu metodologicky přistupovali?

Ukazuje se tedy, že zásadní determinantou výuky na straně žáka jsou jeho sociální charakteristiky, kvalita rodinného zázemí a sociokulturní status. Ty pak dále (zpětně) ovlivňují i řadu dalších osobnostních charakteristik (motivaci, studijní a profesní aspiraci apod.). Z hlediska sociokulturního mohou školní výuku žáků také ovlivňovat **interkulturní rozdíly** (souvisejí mnohdy i s úrovní osvojení majoritního jazyka kulturní menšiny, s odlišnou hodnotovou orientací,

s jinými kulturními stereotypy apod.). K tématu genderu jako determinanty reálné výuky nejprve shlédněte prezentaci ([příloha 2](#)) a poté zodpovězte otázky a vyřešte úkoly 2/7.

? Úkoly, otázky (2/7):

- a) Vytvořte sám (sama) model dobrého žáka. Které další atributy (na rozdíl od Fendlova vymezení) ke stávajícím připojíte? Které lze podle vás vyloučit? Vytvořte váš vlastní model ideálních charakteristik „dobrého žáka“ (na prvním stupni ZŠ).
- b) Najděte další indicie, které dokumentují rozdílnosti v oblasti psychosociální mezi dívkami a chlapci. Doložte je (literatura). Aplikujte zejména na věkové období žáků prvního stupně.
- c) Interpretujte tabulku, vyjadřující průměrné školní hodnocení a průměrný výsledek testování u dívek a chlapců. V čem spatřujete příčinu prezentovaných rozdílů, resp. rozporů mezi výkonem a hodnocením žákyň a žáků.
- d) Týká se tato situace pouze žáků na druhém stupni? Hodnoťte tyto rozdíly (intuitivně ze zkušenosti) u dětí na prvním stupni. Jak může učitel tento problém řešit.

2.6 Determinanty založené na faktoru učivo

Také kurikulární koncept, struktura a parametry učiva velmi významně ovlivňují efekty vyučování. Učivo je (nejen) pro žáky vymezeno v **učebnicích**. Učebnice lze podrobovat odborným analýzám, čili zkoumat jejich parametry, resp. kvalitu. Komerčně je učebnice výhodným artiklem (hromadný odběr velkých sérií), nikoliv každá proto také dosahuje nejvyšší kvality. Tabulka 2.5 vymezuje různé oblasti charakteristik učiva.

Tabulka 2.4: Determinanty založené na faktoru „obsah vzdělání“

- strukturně logické vztahy učiva
- sémantické vztahy k učivu
- informační vlastnosti učiva
- rozsah učiva v učebnicích
- obtížnost učiva v učebnicích
- způsob didaktického ztvárnění učiva v učebnicích
- postoje žáků a učitelů k obsahům

? Úkoly, otázky (2/8):

- a) Seznamte se s publikací *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (Průcha, 1998) a podrobněji zjistěte, jak lze parametry učebnic vymezovat a zkoumat.
- b) Na základě studia uvedené publikace (Průcha, 1998) a získaných znalostí analyzujte v konkrétních učebnicích, se kterými pracujete: strukturně logické vztahy učiva, informační vlastnosti, přiměřenost rozsahu, obtížnost textu, didaktické ztvárnění textu.
- c) Vyberte si jeden vyučovací předmět prvního stupně ZŠ (matematika, vlastivěda, český jazyk) a seznamte se s několika variantními učebnicovými publikacemi. Porovnejte je z hlediska vybraných kritérií.



Literatura a odkazované zdroje k tématu a úkolům:

- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha : Grada.
- Mareš, J., Krivohlavý, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1989.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU.
- Průcha, J. Determinanty reálné výuky. *Pedagogika* 1994.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido.
- Průcha, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha : Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Škoda, J., Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum.