

Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výukových situacích zeměpisu: výsledky předvýzkumu

Lokajíčková Veronika

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky předvýzkumu zaměřeného na příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výukových situacích zeměpisu. Analýza 7 vyučovacích hodin zeměpisu je ukázkou toho, jak analyzovat kompetenci k učení v praxi. Kvantitativní část se opírá o kategoriální systémy mapující didaktické prostředky a média; výukové fáze; výukové formy; kognitivní náročnost otázek; zadavatele; řešitele; hodnotitele otázek; způsob/formu zadávání; způsob/formu řešení; způsob/formu hodnocení otázek. Kvalitativní část pracuje s metodikou AAA.

Klíčová slova: kompetence k učení, příležitosti k učení, rozvíjení kompetencí, kvalita výuky, výukové situace, zeměpis

Abstract: The text presents results of the preliminary research which focuses on opportunities for developing learning to learn in geography classroom situations. Analysis of 7 lessons shows how to analyse learning to learn in practice. The quantitative part works with systems of categories and the qualitative part works with AAA methodology.

Key words: learning competencies, opportunities to learn, developing competencies, instructional quality, teaching situations, geography

1 Úvod

Kompetence k učení je konceptem novým, který se v českém kurikulu objevil nedávno a jeho etablování je mj. spojeno se zaváděním školních vzdělávacích programů do školní praxe a stejně jako další kompetence je nástrojem inovace encyklopedického vzdělávání.

2 Teoretická východiska a vymezení základních pojmů

2.1 *Příležitosti k učení v kontextu kompetence k učení*

Vhodným konceptem ke zkoumání procesu vyučování a učení jsou příležitosti k učení (McDonell, 1995). Podle Najvara a kol. (2011, s. 91) mají příležitosti k učení v užším pohledu povahu určité výzvy, podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem (resp. učebními úlohami a otázkami). Kompetence k učení je závislá právě na dostupných příležitostech k učení, které žákům výuka a v ní vytvořené výukové situace zeměpisu nabízí.

Kompetenci k učení chápeme jako dispozici ke zvládnutí situací učení: „je charakterizována porozuměním procesům učení včetně jeho reflexe, dovednostmi a schopností vytvářet podmínky pro vlastní učení, hledat a nacházet nástroje k podpoře vlastního učení” (Chvál a kol., 2012, s. 12). Za příležitosti k rozvíjení kompetence k učení autoři považují edukační výzvy k žákovi, aby se učil učit se. Usuzujeme, že dostupnost příležitostí k učení se ve výuce odvíjí od komplexity učebních úloh a otázek řešených žáky – spíše ty kognitivně náročnější mohou podporovat vyšší kognitivní procesy a metakognici (srov. Rheinberg, Vollmeyer,

2000). Specifikace příležitostí k rozvíjení *kompetence k učení* ve výuce je z teoretického hlediska problematika prozatím otevřená a komplikovaná (podrob. Lokajíčková, 2013).

2.2 Výuková situace

Realita je nekonečně složitá, a pokud jí chceme porozumět, je nutné se soustředit a vybírat ty části (vlastnosti), které považujeme za podstatné pro zvolené cíle (Slavík, 1995, s. 46). V našem výzkumu identifikujeme menší celky – výukové situace, které jsou ve výuce navozovány žákovskou prací s učivem prostřednictvím řešení učebních úloh a otázek. Výukovou situaci navozuje kontext – „přípravná půda“ pro to, aby učební úloha nebo otázka byla zadána (např. průvodní slovo učitele, kterým žáky připravuje na výklad nového učiva). Učební úlohu a její zadání, řešení a hodnocení považujeme za jádro výukové situace. Učební úloha je nejčastěji zadána formou otázky ze strany učitele (srov. Vaculová, 2009, s. 43). Za zakončení výukové situace pokládáme změnu výukové formy, fáze nebo tematickou změnu otázek.

3 Metodologie výzkumu

Cílem příspěvku je sdělit, do jaké míry je rozvíjena kompetence k učení ve vybraných výukových situacích zeměpisu a nabídnout jejich alterace. Výzkum smíšeného charakteru je rozčleněn do dvou fází: (1) kvantitativní analýza příležitostí k rozvíjení kompetence k učení ve výukových situacích zeměpisu a (2) kvalitativní analýza příležitostí k rozvíjení kompetence k učení ve výukových situacích zeměpisu. Předvýzkum pracuje s již pořízenými videozáznamy 7 hodin zeměpisu v 8. ročnících na 2. stupni základní školy. Vyučovací hodiny byly pořízeny pro účely videostudie TIMSS 1999¹ (Roth a kol., 2006) a pracují s učivem o České republice.

3.1 Kvantitativní analýza příležitostí k rozvíjení kompetence k učení

Cílem kvantitativní fáze je podrobné zmapování příležitostí k učení v souboru vyučovacích hodin zeměpisu zaznamenaných prostřednictvím videozáznamu. Tzv. kvantitativní analýza videozáznamu (Najvar a kol., 2011, s. 91) využívá strukturovaného pozorování – již před samotným pozorováním byly vytvořeny pozorované kategorie, které byly zaznamenávány prostřednictvím kódování v programu Videograph.

Sestaveno bylo 10 kategoriálních systémů, které slouží k podchycení výukových situací z pohledu: (a) didaktických prostředků a médií (převzato z videostudie fyziky Janík a kol., 2007), (b) výukových fází (převzato z videostudie zeměpisu Hübelová, 2009), (c) výukových forem (převzato z videostudie zeměpisu Hübelová, 2009), (d) kognitivní náročnosti otázek (s využitím kategorizace Švaříčka, 2011), (e) zadavatele, (f) řešitele (převzato z Vaculová, 2009), (g) hodnotitele otázek, (h) způsobu/formy zadávání, (i) způsobu/formy řešení (upraveno dle Vaculová, 2009), (j) způsobu/formy hodnocení otázek. Jednotlivé kategorie kategoriálních systémů jsou disjunktní (navzájem se vylučují).

Ve výuce jsme analyzovali výukové situace realizované, nikoli potenciální či avizované. Identifikace těchto výukových situací probíhala na principu opakovaného pozorování

¹ České vyučovací hodiny, pořízené videostudií TIMSS 1999, byly oficiálně uvolněny k dalším analýzám.

videozáznamů a zaznamenávání výukových situací na časovou osu vyučovací hodiny. Zároveň bylo zaznamenáváno i časové rozpětí výukových situací. Za začátek výukové situace považujeme výše zmíněný kontext, který výukovou situaci uvádí.

3.2 Kvalitativní analýza příležitostí k rozvíjení kompetence k učení

Kvalitativní analýza, klíčová pro náš výzkum, si klade za cíl analyzovat určité situace a jejich charakteristiky, mající potenciál kompetenci k učení rozvíjet. Kompetence k učení je z našeho pohledu nejvyšší cílová úroveň a mělo by jí být dosaženo prostřednictvím „širokého“ transferu z více dílčích situací při práci žáka s obsahem. Pokud chceme pracovat na rozvíjení kvality výuky prostřednictvím příležitostí k učení, neobejdeme se bez výzkumného nástroje, který by umožnil a usnadnil reflexi učitelovy výuky. Metodika AAA pracuje na principu reflektivní praxe a může být využívána výzkumníky i učiteli s cílem zlepšení kvality výuky. Metodika AAA popisuje výukovou hodinu z pohledu žáků, učitele a jejich činností. Jedná se o metodologický postup o třech krocích: (1) *Anotace* zahrnuje poznatky o pozorované výuce a přináší základní poznatky o probíraných výukových situacích (kontext). (2) *Analýza* spočívá v rozboru vybraných výukových situací (zde z pohledu kompetence k učení). (3) *Alterace* spočívá v posouzení kvality výukové situace, návrhu alterace a jejím přezkoumání. Míra kvality situace je rozlišena do čtyř úrovní: (1) *selhávající*, (2) *nerozvinutá*, (3) *podnětná* a (4) *rozvíjející*. Úrovně se liší v míře přínosu pro žáky a tím i potřebou alterací – kvalitativních změn (Tab. 1).

Nástroj je zaměřen na posuzování kvality výukových situací z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva prostřednictvím kategorií: (a) *základní pojmy nebo dovednosti*, (b) *analýza a porozumění obsahu* a (c) *zobecňování, aplikace a metakognice*. První úroveň představuje naučení se pojmem, druhá úroveň značí porozumění konceptům v kontextu příslušného vyučovacího předmětu a teprve třetí úroveň je přesahem ke kompetencím, tedy i ke kompetenci k učení.

Situace	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu		zobecňování, aplikace a metakognice	Naléhavost alterací
	nabývání znalostí	konceptualizace	žakovské zkoumání	metakognice, řízení učení a motivace	
selhávající	-	-	-	-	+++
nerozvinutá	+	-	-	-	++
podnětná	+	+	+ nebo -	-	+
rozvíjející	+	+	+	+	-

Tab. 1: *Operacionalizace kategorií pro posuzování kvality situací výuky z pohledu kompetence k učení*² (Janík a kol., 2011, s. 110, upraveno autorkou)

Výukové situace byly analyzovány z pohledu kompetence k učení prostřednictvím kategorií: (a) *nabývání znalostí*, (b) *konceptualizace*, (c) *žakovské zkoumání* a (d) *metakognice, řízení*

² Označení kvality (+ nebo -) v polích tabulky je pouze orientační pomůckou, jejíž váha závisí na kontextu, není tedy normativem použitelným za všech okolností.

*učení a motivace*³. Nabytí znalostí spadá do kategorie základních pojmů nebo dovedností; konceptualizace a žákovské zkoumání spadá do kategorie analýzy a porozumění obsahu a metakognice, řízení učení a motivace je součástí zobecňování, aplikace a metakognice.

4 Výsledky předvýzkumu

4.1 Výsledky kvantitativní analýzy příležitostí k rozvíjení kompetence k učení

Kvantitativní analýze výukových situací z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce zeměpisu bylo podrobeno celkem 7 vyučovacích hodin. V pozorovaných vyučovacích hodinách jsme identifikovali celkem 39 výukových situací o průměrné délce 4:44 minut. Z toho nejkratší výuková situace byla dlouhá 00:30 minut a nejdelší 18:08 minut. Průměrně připadlo 5,57 výukových situací na jednu vyučovací hodinu.

Nejčastěji používaným didaktickým prostředkem byla *mapa* (specifický didaktický zeměpisný prostředek) a žáci s ní pracovali průměrně 10:44 minut (zároveň byla zahrnuta i v kategorii *více médií současně*). Nejvíce byla zapojena výuková fáze *zprostředkování nového učiva* (průměrně 11:08 minut) a *zkoušení/prověrka/kontrola úkolů* (průměrně 07:41 minut). Naopak fáze *rekapitulace*, která přispívá k metakognitivní podpoře učebního procesu žáků, nebyla identifikována vůbec. *Výklad/přednáška/instrukce učitele* (průměrně 14:58 minut) a *rozhovor se třídou* (13:58 minut) byly v nejvíce uplatněnou výukovou formou.

V 39 vymezených výukových situacích jsme identifikovali celkem 426 otázek. Na jednu výukovou situaci tak připadlo průměrně 10,9 otázek, na vyučovací hodinu 60,8 otázek. Převládaly ty méně kognitivně náročné – *uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti* (71 % z celkového počtu) a *otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti* (21,6 % z celkového počtu). *Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti* (7,3 % z celkového počtu) byly identifikovány pouze ve dvou vyučovacích hodinách a *otevřené vyšší kognitivní náročnosti* jsme nezaznamenali vůbec.

Zadavatelem otázek byl převážně *učitel* (průměrně 03:47 minut), žákovské podněty se vyskytly spíše ojediněle (průměrně 2,7 sekund). *Slovní zadání* otázek (průměrně 03:29 minut) převládalo nad *písemným* (průměrně 00:23 minut). Řešitelem otázek byl nejčastěji *žák vyvolaný učitelem* (průměrně 04:12 minut) a *žáci samostatně* (03:59 minut). Žáci otázky řešili především *slovně* (průměrně 07:12 minut) a *písemně* (průměrně 04:00 minut). Hodnotitelem procesu řešení byl *učitel* (průměrně 01:33 minut) a převládalo *slovní hodnocení* (průměrně 01:27 minut). Sami žáci se na hodnocení řešení otázek nepodíleli.

4.2 Výsledky kvalitativní analýzy příležitostí k rozvíjení kompetence k učení

U předvýzkumu kvalitativní části jsme zvolili věcné hledisko výběru výukových situací. U výběru jsme upřednostnili ty situace, u kterých jsme předpokládali, že mají potenciál rozvíjet kompetenci k učení v ideálním případě u všech žáků ve třídě. Jedná se především o výukové situace vedené formou *rozhovoru se třídou*. Prostřednictvím metodiky AAA jsme v rámci předvýzkumu analyzovali celkem 5 výukových situací.

³ Vycházíme z kategorií *kompetence k učení*, které definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (*Rámcový vzdělávací ...*, 2007).

Analyzované situace obstály v kategoriích (a) *nabývání znalostí* a (b) *konceptualizace* a částečně kategorie (d), v případě *řízení učení a motivace*. Nejvíce problematická se jevila oblast (c) *žákovského zkoumání* a (d) *metakognice* (což jen potvrzuje chybějící výuková fáze *rekapitulace*, která k metakognitivní podpoře přispívá). *Žákovské zkoumání* související s kognitivní aktivizací žáků jsme nezaznamenali ani v jedné z pěti analyzovaných situací. *Metakognice* ve třech výukových situacích nebyla zastoupena vůbec a ve dvou případech pouze částečně (jednalo se ale o opakování učiva a především v těchto případech by na metakognici měl být kladen důraz). Vyučující se jednoduše spokojily se správnou odpovědí žáka a už netrvaly na jejím zdůvodnění. Nejvyšší úroveň, která je pro rozvíjení kompetence k učení žádoucí, se tak do sledovaných výukových situací promítla jen částečně.

5 Závěr

Schopnost učit se náleží k těm, které by měly být u každého jedince postupně rozvíjeny tak, aby obstál v průběhu školní docházky i v běžném životě. Také proto by jí měl i český výzkum věnovat náležitou pozornost nejen v rovině praktické, ale i teoretické. Výše jsme se pokusili stručně nastínit teoretická východiska, stěžejní pojmy a metodologický postup kvantitativní i kvalitativní fáze ke zkoumání příležitostí k rozvíjení kompetence k učení ve výukových situacích zeměpisu. Dále jsme stručně představili výsledky analýz. Předvýzkumná fáze nás přesvědčila o funkčnosti jednotlivých kategoriálních systémů i metodiky AAA.

Literatura

- HÜBELOVÁ, D. Pohledy na výuku zeměpisu. Metodický postup a výsledky CPV videostudie zeměpisu (Disertační práce). Brno: PdF MU, 2009.
- CHVÁL, M. a kol. Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce. Praha: Karolinum, 2012.
- JANÍK, T. a kol. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.), Hodnocení učebnic. Brno: Paido, 2007, s. 82–97.
- JANÍK, T. a kol. Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuálních hospitací k videostudiím. Praha: VÚP, 2011.
- LOKAJÍČKOVÁ, V. Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 3, s. 318–341.
- MCDONNELL, L. M. Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational evaluation and policy analysis*. 1995, roč. 17, č. 3, s. 305–322.
- NAJVAR, P. a kol. Videostudie v pedagogickém výzkumu. Brno: Paido, 2011.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.
- RHEINBERG, F., VOLLMEYER, R. Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung-zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In SCHIEFELE, U., WILD, P.S. (Eds), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster, Germany: Waxmann, 2000, s. 145–161.
- ROTH, K. a kol. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2006.

SLAVÍK, J. Pojem situace ve školní praxi. In UČITEL – VYUČOVÁNÍ – SITUACE. Brno: Paido, 1995, s. 46–52.

ŠVARŤÍČEK, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 9–46.

VACULOVÁ, I. Dovednosti žáků ve výuce fyziky na základní škole (Disertační práce). Brno: PdF MU, 2009.

Veronika Lokajíčková,
Institut výzkumu školního vzdělávání, PF MU
PF MU
Poříčí 31
603 00 Brno
e-mail: veronikalokajickova@atlas.cz