

2. 4 Fáze výukového procesu

Přemýšlení o fázích vyučovacího procesu nás přivedlo k faktoru času ve výuce. Při stručném historickém exkurzu se opíráme především o J. Kotáska, který podává přehled uvažování o fázích výukového procesu v souvislosti s pojmem „racionalizace výchovně-vzdělávacích postupů“ (KOTÁSEK In CHLUP a KOPECKÝ 1963, s. 149). Uvádí, že k vyvozování vyučovacího postupu z analýzy duševních procesů došlo poprvé u **J. A. Komenského**, když ve 20. kapitole Velké didaktiky ukazuje, že lidský rozum pochopí i nejskrytější věci, jestliže je dodržen určitý postup: Vzbudíme zájem, postupujeme od věcí blízkých ke vzdáleným, využijeme smyslového vnímání v názornosti, vysvětlujeme, jak se věc užívá, postupujeme od obecného k zvláštnímu, od celku k částem a nakonec budeme otázkami zjišťovat, zda žák rozuměl, a vyzveme ho, aby opakoval to, čemu se učil. V pedagogice novější doby si problém vyučovacího postupu jasně uvědomil **J. F. Herbart**. Na rozdíl od Komenského, u něhož je vzdělávací postup sice racionalizován, ale přitom úzce spjat se vzdělávacími cíli a obsahy (zbožností, mravností, věděním), izoluje Herbart problém výukového procesu od zvláštností toho, čemu se má žák naučit. Současně však spojuje veškeré pozdější hledání vyučovacích postupů s analýzou duševního dění a dospívá k rozfázování výuky (*Artikulation des Unterrichts*). Herbartovi následovníci věřili, že rytmus duševního dění lze vtisknout každé vyučovací jednotce. Např. W. Rein uvádí pět formálních stupňů, které má obsahovat každá vyučovací hodina: příprava (*Vorbereitung*), sdělení (*Darbietung*), spojení (*Verknüpfung*), shrnutí (*Zusammenfassung*), použití (*Anwendung*) (citováno podle KOTÁSEK In CHLUP a KOPECKÝ 1963, s. 151). **Kritika herbartovské školy** na konci 19. století spočívala v odmítnutí pasivní role žáka a příliš reglementující teorii formálních stupňů postupu učitele. Nicméně ani různé směry reformního pedagogického hnutí neodmítají myšlenku, že výuka má určité fáze. Např. **H. Gaudig** uvádí, žák si nejprve stanoví cíl samostatné činnosti, určí si postup, krok za krokem jej realizuje, v kritických okamžicích se rozhoduje, kontroluje, koriguje a hodnotí svou práci. **G. Kerschensteiner** dospívá k jinému vymezení vyučovacího postupu, nikoli k charakteristice stupňů vyučování, ale jde mu o rozbor myšlenkových operací, jak je popsal **T. Huxley**: otázky a obtíže vzniklé při pozorování faktu; předběžné odpovědi, tedy domněnky o řešení otázek; zkoumání domnělých řešení pomocí znalostí o jiných faktech, pravidlech, zákonech; potvrzení, nebo nepotvrzení přijatých závěrů srovnáním s jinými fakty, verifikace. Podobnou charakteristiku myšlenkových procesů podal i **J. Dewey**, který rozeznává tyto stupně: pozorování vyvolávající pocit obtíže při vysvětlování; bližší ohraničení a zjištění obtíží; domněnky o možném řešení (*inference*); promyšlení důsledků

domněnky (*reasoning*); další pozorování pro přijetí či odmítnutí a závěr (*conclusion*). J. Kotásek na jiném místě sám formuluje etapy výukového procesu v pořadí, v kterém se v praxi nejčastěji vyskytují: **příprava** žáků na aktivní osvojování učiva, první seznamování žáků s **novým učivem**, opakování a **procvičování** učiva, **prověřování**, jak si žáci učivo osvojili (KOTÁSEK In PEŠEK 1964, s. 76). Rozlišení etap, v nichž se výukový proces rozvíjí, má značný teoretický i praktický význam, neboť na něm do značné míry závisí stavba vyučovacích hodin a celkové plánování učební práce. Členění výukového procesu na etapy ovšem nesmíme chápat jako neměnné, strnulé, jednou provždy dané, ale jako živou skutečnost, vyplývající logicky z výchovného cíle, povahy učiva, epistemologických a psychologických zákonitostí výukového procesu a ostatních podmínek výuky (např. věku žáků) (volně podle Kotáska).

Domníváme se, že uvedená stručná sonda do dějin pedagogiky ukazuje soustavné pokusy o **identifikaci určitých fází výukového procesu, které by odpovídaly myšlenkovým činnostem žáků**. Vnímáme to jako pokusy přizpůsobit vyučovací činnosti učitele procesům učení žáka. Ukázalo se, že na jedné straně příliš rigidní formální stupně u herbartistů mohou svazovat tvořivost, ale na druhé straně, že ani velmi volná pojetí výuky některých reformních směrů se bez vymezení určitých fází výuky neobejdou.

V současnosti fáze výuky rozlišuje například T. Janík při identifikaci průběhu vyučovací hodiny v rámci videostudií. Používá kategoriální systém, který vznikl v Institutu pro didaktiku přírodních věd (IPN) v německém Kielu, který člení výuku tradičně na organizační formy, časový průběh a fáze výuky. Pro kódování záznamu průběhu výuky se používají tyto fáze:

- žádná,
- opakování,
- úvod,
- zpracování nového učiva,
- upevňování/procvičování učiva,
- aplikování/prohlubování učiva,
- shrnutí učiva,
- rekapitulace hodiny,
- zkoušení/kontrola výkonu/kontrola domácích úkolů,
- jiné

(JANÍK a MIKOVÁ 2006).

V našem pojetí se vyskytují podobné fáze, avšak na rozdíl od uvedeného přístupu nevycházíme z vnější jevové struktury, ale pokoušíme se vycházet z vnitřní struktury dané učebními procesy žáků. Nevydělujeme organizační formy výuky, ale snažíme se je integrovat do výukových fází. Vede nás k tomu přesvědčení, že organizační formy jsou především teoretickým konstruktem vhodným pro popis výuky, ale v aplikované rovině při plánování a následné realizaci výuky učitel neodděluje organizační formy od metod a strategií.

V dalším textu se pokusíme se navrhnout strukturální model, který vychází z myšlenkových procesů probíhajících u žáků. Hovoříme proto o učebním cyklu. Záměrem je, aby vznikla struktura, která bude **dostatečně pevná, aby poskytovala učitelům rámec pro plánování a realizaci výuky a zároveň dostatečně pružná, aby učitele nesvazovala v jejich tvořivosti.**

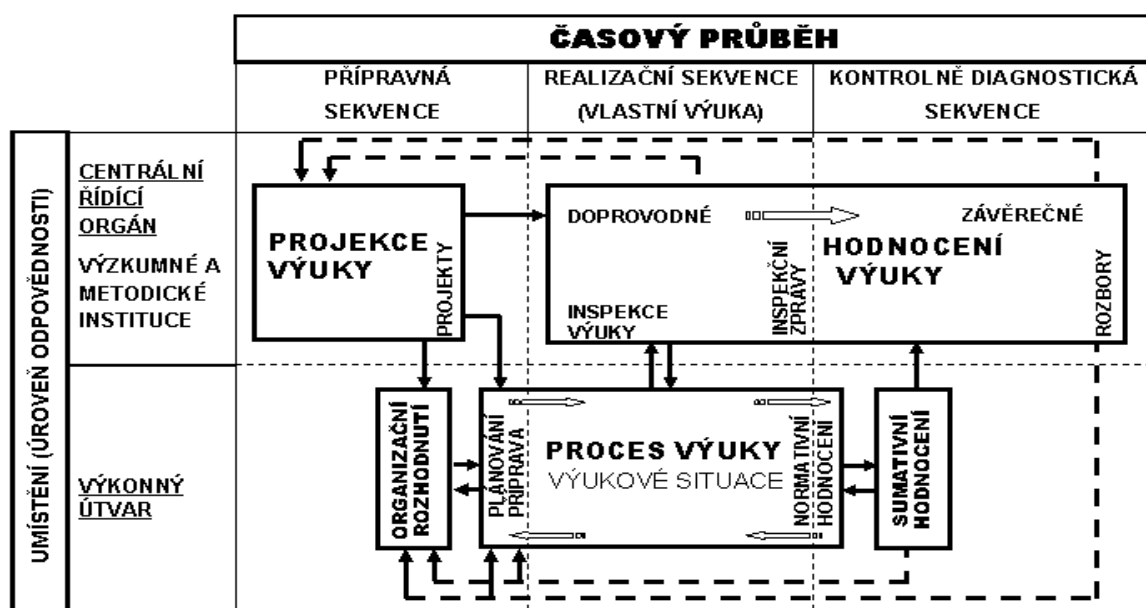
2.5 Cyklus efektivního učení

Jak bylo naznačeno výše, vyšli jsme z Marešova pojetí, ale pokusili jsme se na složky smysluplného učení uplatnit pohled spíše obecně didaktický než pedagogicko - psychologický. Výsledkem našich úvah je tzv. **cyklus efektivního učení**. Pojem efektivní je zde použit v podobně širokém smyslu jako pojem smysluplné učení u J. Mareše. To znamená, **že učení je vlastně chápáno jako celý výukový proces, ne pouze jako myšlenková činnost žáků.** Označení smysluplné učení a efektivní učení se značně překrývají a vyjadřují, že se jedná o **žádoucí podobu výuky**. I v případě našeho schématu platí, že jednotlivé složky jsou seřazeny podle toho, jak obvykle následují za sebou (podobně jako u Mareše), přičemž některé z nich mají své umístění pevněji ukotveno, jiné jsou poněkud volnější (viz níže).

V české pedagogické terminologii se nejedná o první případ použití termínu **cyklus**. J. Kotásek použil pojem **výukový cyklus** již koncem 60. let, ale v poněkud odlišném významu. Publikován byl vinou období tzv. normalizace až s větším odstupem v kolektivní práci a v malém nákladu. Vzhledem k obtížné dostupnosti původní publikace proto předkládáme schéma výukového cyklu J. Kotáska zde.

Obr. č. 3

VÝUKOVÝ CYKLUS



Zdroj: ČESKOSLOVENSKÁ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA A OTÁZKY PEDAGOGIKY 1980, s. 168

Výukový cyklus člení Kotásek podle časového průběhu na tři základní období:

1. přípravné období – projektování a plánování
2. realizace – vlastní výuka
3. kontrolně diagnostická sekvence.

Upozorňuje na důležité přesahy jednak **časové** - mimo časovou výukovou jednotku, jednak **obsahové** - domácí příprava žáků nebo učitelovo opravování písemných prací a příprava na vyučování. Toto pojetí umožňuje vnímat výuku v nejširším slova smyslu (obecně pedagogickém) **na makroúrovni vzdělávacího systému**, kdežto náš pohled je pohledem spíše do **mikroúrovně** situací školní výuky, probíhající ve třídě jako interakce mezi učitelem a žáky nebo studenty.

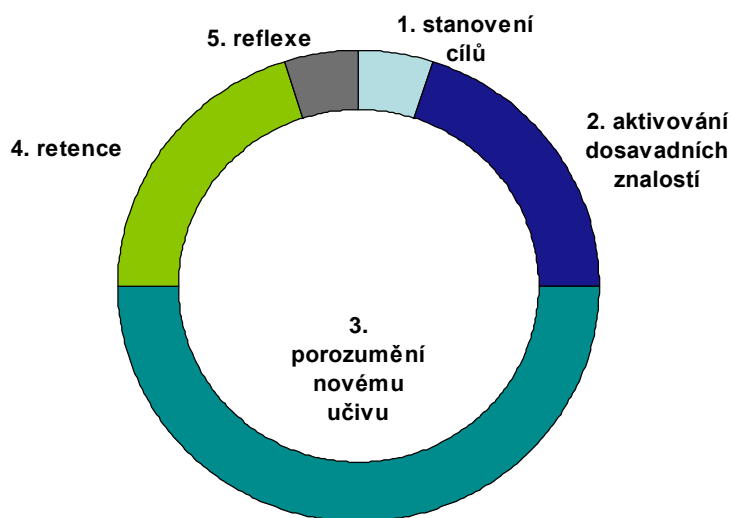
V naší práci se zaměřujeme na to, co ve výše uvedeném schématu odpovídá **procesu výuky v konkrétních výukových situacích**. Jako základní organizační jednotku bereme **standardní vyučovací hodinu** a členíme ji do určitých fází (viz výše). Uspořádání výukových fází podle našeho názoru lze uspořádat do struktury, kterou nazýváme **učební cyklus**.

Pro pojem **cyklus** jsme se rozhodli z několika důvodů. Prvním z nich byla snaha zdůraznit **pravidelně se opakující charakter učebních činností** probíhajících v nějakém časovém úseku.

Druhým důvodem byl pokus o vyjádření **cyklu jako kruhu**, abychom mohli vyjádřit, že se nejedná jen o lineární proces probíhající v čase, ale že **mezi začátkem a koncem existují silné vazby, které je obsahově přibližují, ač se v čase vzdalují**. Chceme tím říci, že cíle explicitně vyjádřené na začátku hodiny by měly být znovu zpřítomněny ve fázi reflexe na konci hodiny. Pokoušíme se tak vyjádřit současně **jak časový, tak obsahově-procesuální rozměr výuky**.

Jednotlivé fáze učebního cyklu vyjadřují žádoucí myšlenkovou aktivitu žáků. Jinými slovy vyjadřují, k jakým procesům by u žáků mělo docházet. Dospěli jsme k pěti základním fázím, které v rámci vyučovací hodiny probíhají zpravidla v takovém pořadí a rozsahu, jak vyjadřuje následující schéma.

Obr. č. 4 **Efektivní učební cyklus**



Zdroj: autor

K uvedenému schématu je potřeba uvést několik vysvětlujících dodatků:

K časovému průběhu:

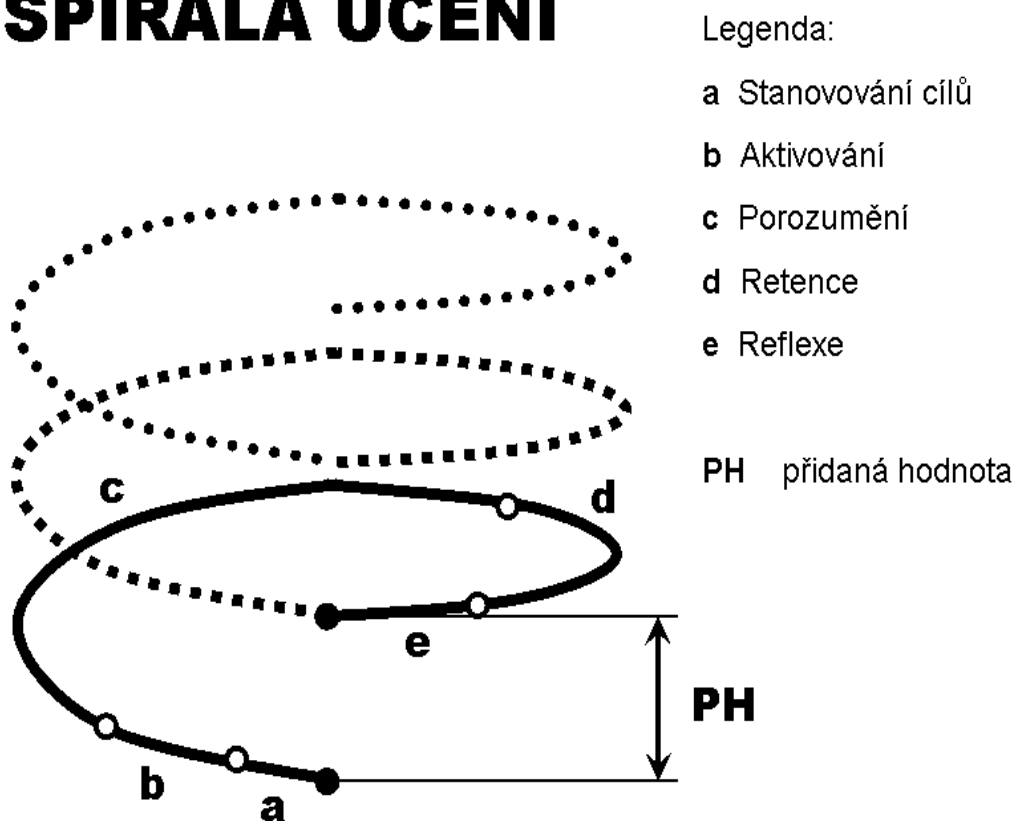
- jednotlivé fáze mohou být **různě dlouhé** (stanovování cílů je několikanásobně kratší než např. porozumění nového učiva), uvedené proporce fází jsou pouze orientační
- **některé fáze se v některých případech nemusejí vyskytnout vůbec** (z charakteru vyučovací hodiny například může vyplynout, že se pouze probírá nové učivo, nebo se pouze opakuje probrané učivo; naopak fáze stanovení cílů, aktivování dosavadních znalostí a reflexe by neměly chybět v žádné vyučovací hodině)
- **pořadí jednotlivých fází není nepřekročitelné** (např. cíle mohou být stanoveny na začátku, nebo až po aktivování dosavadních znalostí; reflexe může být na konci, stejně jako v průběhu).

K obsahovému charakteru jednotlivých fází:

- ve fázi porozumění by žáci měli **aktivně konstruovat vlastní poznatky**
- ve fázi retence by žáci měli **vytvářet** takové **záznamy**, které jim budou skutečně sloužit k zapamatování
- **nevydělujeme samostatnou fázi hodnocení**, protože projevy hodnocení se mohou vyskytovat prakticky ve všech fázích. Je přitom potřeba **rozlišovat procesy formálního hodnocení** jako např. didaktický test nebo ústní zkoušení, které se mohou samostatnou fází výuky stát (a být zařazeny na začátku, v průběhu i na konci hodiny), **a procesy „neformálního“ hodnocení**, které mohou např. v podobě okamžité ústní zpětné vazby doprovázet všechny fáze.

Učební cyklus nechápeme jako uzavřený kruhový útvar, ale jako **jeden vrut spirály** v půdorysném pohledu. Použití třetího rozměru umožňuje znázornit vertikální přírůstek znalostí žáka.

SPIRÁLA UČENÍ



Zdroj: autor

S vědomím jisté míry zjednodušení můžeme říci, že kruhy učebních cyklů jednotlivých vyučovacích hodin tvoří spirálu. Vertikální vzdálenost začátku a konce hodiny má tak schopnost obrazně vyjadřovat míru pokroku v učení, rozdíl mezi počátečním a konečným stavem, efektem výuky neboli **přidanou hodnotou** znalostí (vědomostí, dovedností, poznání, kompetencí) buď u jednotlivého učícího se subjektu, nebo u různě veliké skupiny. Schéma **spirály** chápeme jako **názornou pomůcku** pro vyjádření určitého pojetí výuky. Podobně použil spirálu pro uspořádání kurikula a výuky např. J. Bruner (1964).