K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrize (průzkum mezi plzeňskými učiteli)

Václav Duffek [a], Jiří Kohout [b], Markéta Kuberská [a], Pavel Masopust [b], Iva Motlíková [c], Jan Slavík [d], Václav Stacke [a]

[a] Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Centrum biologie, geověd a envigogiky
[b] Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy
[c] Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra německého jazyka
[d] Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy a kultury

V textu redakční výzvy, k níž se tento text vztahuje (Minaříková & Najvar, 2020), zazněly tyto věty: „Nečekaným způsobem byly ze dne na den odhrnuty letité nánosy učitelské rutiny. (…) Jsou dočasně pryč (…) odhalena zůstává jen samotná podstata učitelské práce." Skutečně – uzavření škol v době koronakrize zřetelně omezilo mnohostrannost a rozmanitost součinnosti učitelů se žáky a soustředilo ji na základní vztah mezi vyučováním a učením realizovaným distančním vzděláváním. Nečekaná a zcela mimořádná situace sice vyvolala nemálo nesnází, ale současně s nimi přinesla i plodnou inspiraci nejenom pro samotné vyučující v základních nebo středních školách, ale i pro oborové didaktiky, kteří s nimi soustavně spolupracují. K nim patříme i my – autoři tohoto příspěvku. Rozhodli jsme se využít našich dobrých profesních vztahů s učiteli z našich vzdělávacích oborů k tomu, abychom od nich získali poznatky o tom, čemu v názvu říkáme „jádro učitelské práce": o přípravě a realizaci učebních úloh. Zajímalo nás, jaké způsoby zadávání, realizace a hodnocení učebních úloh učitelé uplatňují během distančního způsobu výuky v době koronakrize.

Náš výběr tématu vychází z předpokladu, že učební úlohy jsou klíčovými elementy výuky, které rozehrávají edukační proces a podmiňují jeho dynamiku, protože (1) zakládají vzdělávací situaci a podmiňují její formu, organizaci i průběh, (2) vyzývají žáka k aktivní činnosti, (3) vycházejí ze vzdělávacího oboru a směřují k cílům učení (Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010, s. 31). Právě to jsou atributy, které činí z učebních úloh skutečné jádro či ohnisko spolupráce mezi žáky a učitelem. Otázka, jak se tyto atributy proměňují a uplatňují ve ztížených podmínkách, má zjevně dobrý didaktický smysl.

https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-184

Pro získání informací k danému tématu jsme dle specifik jednotlivých oborů využili orientační dotazníky a/nebo rozhovory spojené s informativním didaktickým rozborem úloh[1], se kterými učitelé a žáci pracovali v průběhu prvních čtyřech týdnů mimořádných opatření. Dotazníky kromě základních informací o učitelích (délka praxe, aprobace atd.) zjišťovaly postoje učitelů k online výuce, jaké IT systémy učitelé používali (MS Teams, Google Classroom atd.), co vnímali jako náročné (jak časově, tak na promyšlení) a co méně, jak klasifikovali, co se jim osvědčilo a jejich vztah k online výuce po odeznění opatření koronakrize.

S ohledem na rychlost a proměnlivost vývoje událostí byl náš průzkum zaměřen pouze na zjištění základních informací o úlohách, s nimiž učitelé v době koronakrize pracovali, a organizačních specifik výuky. Kladli jsme si za cíl obeznámit se zejména s tím, jakou míru kognitivní angažovanosti tyto učební úlohy od žáků vyžadovaly, na jaké okruhy nebo jaká místa kurikula se zaměřovaly, jaké cíle byly převážně kladeny při zadávání úloh (získání nových poznatků, upevňování, motivace k učení atp.) a jak byly úlohy konstruovány (k jakým mikrostrategiím učení směřují). Z organizačních specifik nás zajímala zejména podpora a nařízení ze strany vedení školy, vlastní pocity učitelů z výuky, kvalita a možnosti spolupráce se žáky a střednědobé plánování výuky učiteli.

Naším záměrem bylo získat poznatky využitelné pro vzdělávání studentů – budoucích učitelů a pro spolupráci s fakultními učiteli při praxích. Kromě toho jsme přepokládali, že získáme příležitostné podněty k hlubšímu porozumění samotnému fenoménu „učební úloha“, zejména s ohledem na kognitivní aktivizaci a motivování žáků, protože právě v těchto parametrech se distanční vzdělávání dle našich zkušeností stalo prověrkou kvality učebních úloh.

1 Účastníci, podmínky a způsob realizace průzkumu

V rámci našeho průzkumu jsme oslovili celkem 15 učitelů (po pěti učitelích fyziky, němčiny a zeměpisu) s rozdílnou délkou praxe i absolvovanou VŠ. Převážně se jednalo o mladší učitele (13 účastníků s praxí 2–12 let), ale ve vzorku nechybí ani zkušenější kolegové s delší praxí (praxe dlouhá až 35 let). Čtyři učitelé působí na SŠ (SOŠ i gymnázium), zbytek učí na základních školách.

[1] Konstrukt úloha chápeme ve shodě s výše uvedeným vymezením učebních úloh: úloha (a) podmiňuje charakteristiky a kvality vzdělávací situace, (b) vyzývá žáka ke konkrétní činnosti spojené s kognitivní aktivizací, (c) je oborově specifická a směřuje k cíli učení.

Pro získání potřebných dat o organizačních specificích výuky v době mimořádných opatření byl využit polostrukturovaný rozhovor s učiteli zeměpisu realizovaný dle doporučení Švaříčka a Šeďové (2007) a ad-hoc dotazník u učitelů fyziky a němčiny. Hlavní výzkumná otázka byla: Jak se proměnila výuka v době koronakrize? Na jejím základě byly formulovány specifické výzkumné otázky:

VO1: Jak učitel přemýšlel nad tvorbou učebních úloh pro žáky?

VO2: Jaké rozdíly v přístupu učitele k jeho výuce zapříčinila situace spojená se současnými opatřeními proti epidemii covid-19?

VO3: Jak učitel hodnotí distanční výuku obecně?

K těmto otázkám bylo ve finální fázi přípravy rozhovoru vytvořeno několik tazatelských otázek a pouze tyto zazněly v samotném rozhovoru, resp. dotazníku. Odpovědi následně vstupovaly do další kvalitativní analýzy.

Druhou částí výzkumu byla analýza učebních úloh, se kterými učitelé a žáci pracovali v průběhu prvních čtyřech týdnů mimořádných opatření. Analýza sebraných úloh byla zaměřena na zjištění:

a) převládající úrovně kognitivní angažovanosti dle Bloomovy taxonomie výukových cílů,

b) úrovně a formy motivace v úlohách,

c) množství didaktických formalismů,

d) časové náročnosti řešení jednotlivých úloh a

e) zda úlohy vyžadují od žáků využívání vícera zdrojů.

V následujících kapitolách je proto uvedena syntéza informací získaných z rozhovorů s učiteli a analýzou učebních úloh napříč obory.

2 Poznatky získané průzkumem

2.1 Co nám řekli učitelé

Na základě informací z rozhovorů s učiteli lze vypozorovat určité shody napříč zkoumanými obory. V prvním týdnu učitelé takříkajíc stáli na místě. Očekávali pokyny od vedení (které často nepřicházely) a do jisté míry nevěděli, jak si

s nastalou situací poradit. V prvním týdnu tak učitelé převážně nepředkládali žákům novou látku, pouze ve velmi omezené míře opakovali. V průběhu této fáze se žáky komunikovali převážně e-mailem. Ve druhém týdnu již učitelé začali žáky exponovat novou látkou a při zpětném pohledu mnozí učitelé sebekriticky uvádějí, že tak činili velmi špatně (převážně v otázce přehlcení). Stále převládala komunikace pomocí e-mailů, kterých často chodilo velké množství. Učitelé si již v této fázi uvědomili, jak velké problémy jim činí jasné zadávání učebních úloh, a jak moc v běžné situaci spoléhají na upřesňování zadání v návaznosti na žákovské dotazy. Někteří explicitně uvedli, že se stydí za svou výuku v úvodních týdnech. Poté, co již bylo jasné, že mimořádná opatření budou mít delší trvání, začali učitelé k výuce přistupovat profesionálněji, a zejména plánovitěji. Většina z nich změnila cíle, které měli stanovené na začátku školního roku tak, aby se vyvarovali přehlcení žáků, které často v prvních týdnech nastalo, a začali využívat sofistikovanější nástroje pro vedení distanční výuky. Z ICT nástrojů učitelé nejčastěji využívali prostředí Google Classroom a MS Teams, společně s používanými webovými školními informačními systémy. Většina učitelů se v této fázi již soustředila na expozici nového učiva, menšina se však na základě pokynů od vedení nebo vlastního rozhodnutí soustředila pouze na opakování již probraného učiva. Dle svých vyjádření si učitelé dávali velmi záležet na hodnocení žáků, kdy mnohdy poprvé ve své kariéře začali využívat slovní hodnocení; ukázalo se však, že mnozí žáci (a velmi pravděpodobně i rodiče) nejsou schopni se slovním hodnocením pracovat a stále preferují známkování. Na nejnáročnějším či nejsložitějším úkolu, před který byli postaveni, se učitelé neshodli, nicméně opakovala se tvrzení, že pro ně bylo náročné hodnocení úloh a následná korekce chyb, částečná shoda panovala i v náročnosti umožnění vzdělávání plošně všem bez ohledu na sociální prostředí. Všichni dotazovaní učitelé se shodují v tom, že by některé prvky online výuky rádi zakomponovali i do vyučování v běžných podmínkách po skončení mimořádných opatření, většina pak i v tom, že jim ani jejich žákům technická stránka nuceného využití ICT nečinila hlubší problémy ani přesto, že někteří z učitelů zmiňovali velmi nízkou úroveň proškolení k práci s ICT či jeho naprostou absenci.

2.2 Co nám řekly úlohy

I přes značná specifika do průzkumu zapojených oborů, lze analýzou učebních úloh zadávaných v průběhu mimořádných opatření stanovit tvrzení, která mohou mít ambice na dílčí zobecnění a na další ověření. U všech třech

oborů převládá zaměření učebních úloh na nižší cíle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. U učitelů fyziky nejsou nižší cíle překvapující, protože rozvíjení vyšších cílů je na úrovni ZŠ poměrně těžké, přesto se v menší míře v zadávaných úlohách objevují i prvky aplikace. Učitelé němčiny se kromě zapamatování (opakování probraného učiva) a porozumění (videa v němčině) taktéž snažili rozvíjet i cíle zaměřené na analýzu (německého textu). Úlohy zaměřené na syntézu a hodnocení se ve výuce němčiny objevily pouze ve dvou případech. U učitelů zeměpisu můžeme také pozorovat převažující pozornost na znalosti, porozumění a aplikaci. Vyšší cíle, jako je hodnocení (krajiny, regionu) nebo analýza (grafů) byly spíše výjimečně, ale také rozvíjeny.

Alespoň některé prvky motivace byly zaznamenány u většiny úloh téměř všech učitelů. Vzhledem k situaci museli učitelé využít lehce odlišných motivačních činitelů než v případě klasické výuky. Nejvíce se učitelům osvědčila motivace propojením učiva s reálným a praktickým životem, jehož lze dosáhnout i pouhým kreativním přeformulováním zadání. Napříč některými úlohami v zeměpise a fyzice byly objeveny prvky individualizace, která také napomáhá zvýšení vnitřní motivace. Učitelé němčiny a zeměpisu také často vsázeli na zábavné, interaktivní a herní kvízy a úkoly, které taktéž vedly ke zvýšení motivace žáků. Někteří učitelé pracovali i se zajímavostmi nebo se žákovskými představami.

Didaktické formalismy nebyly až na jednu výjimku v úlohách zaznamenány. Touto výjimkou bylo využití videa z filmu Doba ledová pro znázornění problematiky deskové tektoniky. I přes to, že si měli žáci pustit toto video jen jako motivaci k tématu, mohou smyšlené informace z videa žákům utkvět v paměti díky atraktivnímu zpracování a následně vést ke vzniku miskoncepcí. U několika kreativně pojatých úloh zadávaných ve fyzice bohužel došlo k odborně ne zcela korektnímu zadání. V jednom případě rovněž byla použita nefyzikální terminologie.

Po korekci výše zmíněného přehlcení žáků, které nastalo v počáteční fázi nejčastěji u učitelů zeměpisu, lze tvrdit, že všichni učitelé vytvářeli učební úlohy s časovou náročností odpovídající běžným vyučovacím hodinám. Učitelé němčiny vzhledem k zaměření výuky (zejména opakování již probraného) konstruovali učební úlohy s časovou náročností spíše nižší, než je klasická vyučovací hodina. Učitelé fyziky uváděli jako problematický výběr toho, co při distanční výuce probrat a co třeba odložit až na začátek nového školního roku. Fyzika je zde specifická i nutností doprovázet výklad experimenty, které

je při distanční výuce obtížné realizovat (natočit/analyzovat). Zadávané úlohy byly různě časově náročné, od jednoduchých typových úloh z pracovního sešitu až po např. časově náročné spojování pojmů a vět. Obecně měly úlohy ale spíše nižší časovou náročnost než klasické vyučovací hodiny.

Drobné rozdíly mezi obory lze zaznamenat v poslední analyzované kategorii sledující žákovské využívání jiných než základních zdrojů (učebnic, pracovních listů, event. atlasů). Učitelé fyziky využívání jiných zdrojů žáky při návrhu učebních úloh spíše nepředpokládali. Pouze dva ze zúčastněných učitelů fyziky vyžadovali v úlohách práci s portálem YouTube, ČT edu (kde ovšem v jednom z videí byla nalezena chyba) nebo explicitně vyžadovali dotázání se rodičů či dohledání informací na internetu. Oproti tomu učitelé němčiny a zeměpisu při návrhu učebních úloh využívání jiných zdrojů podporovali častěji – ať už v podobě interaktivních kvízů a procvičování (Quizlet, Kahoot, Settera nebo portál lepsiageografia.sk), nebo pro vyhledávání nových informací (Deutsche Welle, Fred, Slavné dny, ČT Déčko, iDNES, Aktuálně.cz, online atlasy a tematické mapy).

3 V souhrnu a na závěr

Pandemie způsobila ve vzdělávání řadu komplikací, zároveň však nabízí některé (snad neopakovatelné) příležitosti. Za významný přitom pokládáme potenciál směrem k výzkumu distančního vzdělávání v celé jeho komplexnosti. V odborné literatuře je možné najít mnoho studií zaměřených na srovnání klasické a distanční výuky nebo na porovnání různých jejích forem (asynchronní vs. synchronní výuka). Důraz je přitom kladen (především v anglosaském světě) na otázku efektivity této výuky. Roky intenzivních výzkumů vedly ke zformulování něčeho, co je obvykle nazýváno „no significant difference fenomén" (Russell, 1999). Distanční výuka je totiž v převážné většině výzkumů klasifikována jako stejně efektivní jako výuka klasická a žádné rozdíly nebývají systematicky zaznamenávány ani mezi různými jejími formami. Především v posledních letech se však objevují i studie upozorňující na to, že je třeba se ve výzkumu distančního vzdělávání dívat za uvedený fenomén (Nguyen, 2015). Je přitom upozorňováno mimo jiné na problém tzv. self-selection, kdy distanční kurzy vedou lektoři, kteří k této formě výuky mají pozitivní vztah, a zapisují se do nich studenti, kteří mají možnost volby mezi distanční a prezenční formou. Právě v tomto je situace vzniklá v souvislosti s pandemií unikátní, protože distanční výuka byla vynucena plošně,

byť její konkrétní uchopení ve výuce bylo (a to náš prvotní výzkum popsaný v této studii jasně prokázal) velmi různorodé. Nabízí se tak možnost například zkoumat systematicky prediktory efektivity distanční výuky.

Tento výzkum by však rozhodně neměl opomenout to, co je především předmětem tohoto příspěvku, a to problematiku kvality učebních úloh. V tomto ohledu naše předběžné zkoumání vede k mírnému optimismu v tom smyslu, že podstatná část učitelů si uvědomila, jak nesnadné je formulovat učební úlohu tak, aby měla všechny potřebné atributy a byla pro žáky srozumitelná i bez dalšího doptávání se a upřesňování (toto uvědomění si v dobách prezenční výuky rozhodně není samozřejmé). Někteří si s tímto nesnadným úkolem poradili tak, že se rozhodli „nepouštět se do žádných větších akcí" a schovali se do ulity praxí osvědčených (byť speciálně pro distanční výuku ne vždy úplně motivujících) učebnicových úloh. Další se naopak rozhodli uplatnit vlastní (někdy značně kreativní) přístup, kdy pro žáky připravili podnětné úlohy. Ne vždy se jim však podařilo udržet soulad s instrumentální praxí oboru, a ačkoliv jsme téměř nezaznamenali didaktické formalismy, některé zadané úlohy by bylo možné pokládat při kritičtějším pohledu za přinejmenším problematické.

Naším cílem není soudit, který z uvedených přístupů (či jaká míra kompromisu mezi nimi) byl ve specifických podmínkách pandemie správný. Koronakrize však potvrdila, že je důležité zaměřovat výzkumy na jádro učitelské práce: na didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu prostřednictvím učebních úloh. Online výuka v době koronakrize se totiž prokazuje jako tvrdá prověrka kvality výuky právě v tomto ústředním bodě vzdělávacích aktivit. Vzdělávací obsah je ta část kultury, jež obohacuje žákovskou zkušenost a kterou si žáci mají odnášet ze školy do společenského života. Jestliže právě v didaktické práci se vzdělávacím obsahem se ukazují problémy, je to význačný podnět pro uplatňování a rozvíjení obsahově orientovaného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky (Janík et al., 2013). Zároveň vyvolává otázku, zda je v přípravě budoucích učitelů dostatečně akcentováno právě to, co označujeme jako „jádro učitelské práce", a zda přehršel jiných faktorů vyžadujících pozornost toto poněkud nezastiňuje. Jako didaktici různých předmětů na pedagogické fakultě si tak, více než kdy dříve, musíme položit otázku: „Děláme dost proto, aby naši studenti obstáli v náročných výzvách vyžadujících jít až k samotné podstatě učitelské profese?"

Literatura

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V…, & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Brno: Masarykova univerzita.

Minaříková, E., & Najvar, P. (2020). *Pedagogická orientace: Výzva pro autory napříč vzdělávacími kontexty.* Dostupné z https://journals.muni.cz/public/journals/10/PedOr_Vyzva2020_final.pdf

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *11*(2), 309–319.

Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon: As reported in 355 research reports, summaries and papers.* North Carolina State University.

Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika, 2010*, *60*(3–4), 223–241.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Autoři

Mgr. Václav Duffek, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Centrum biologie, geověd a envigogiky, Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň, e-mail: duffekv@fpe.zcu.cz

doc. Mgr. Jiří Kohout, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Klatovská 51, 301 00 Plzeň, e-mail: jkohout4@kmt.zcu.cz

Mgr. Markéta Kuberská, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Centrum biologie, geověd a envigogiky, Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň, e-mail: pluhym@cbg.zcu.cz

PhDr. Pavel Masopust, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Klatovská 51, 301 00 Plzeň, e-mail: pmasop@kmt.zcu.cz

Mgr. et Mgr. Iva Motlíková, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra německého jazyka, Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň, e-mail: motli1@knj.zcu.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy a kultury, Klatovská 51, 301 00 Plzeň, e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

RNDr. Václav Stacke, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Centrum biologie, geověd a envigogiky, Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň, e-mail: stacke@cbg.zcu.cz