

LUCIE ZORMANOVÁ

Obecná didaktika

PRO STUDIUM A PRAXI



LUCIE ZORMANOVÁ

Obecná didaktika

PRO STUDIUM A PRAXI



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.

OBEČNÁ DIDAKTIKA

Pro studium a praxi

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5459. publikaci

Odpovědná redaktorka Drahůše Mašková
Sazba a zlom Milan Vokál
Zpracování obálky Antonín Plicka
Kresby Michaela Zormanová

Počet stran 240
Vydání 1., 2014

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2014
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4590-9

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-9131-9 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-9132-6 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Předmluva	9
1. Obecná didaktika	10
1.1 Pojem a předmět obecné didaktiky	10
1.2 Rozdělení didaktik podle zaměření	11
1.2.1 Obecná didaktika	11
1.2.2 Předmětová didaktika	12
1.2.3 Oborová didaktika	12
1.2.4 Školní didaktika	12
1.3 Historický vývoj didaktiky	12
1.3.1 Jan Amos Komenský	13
1.3.2 Jean-Jacques Rousseau	14
1.3.3 Johann Heinrich Pestalozzi	15
1.3.4 Johann Friedrich Herbart a další	15
1.4 Proudý didaktického myšlení 20. a 21. století	17
1.4.1 Didaktika založená na teorii vzdělávání	17
1.4.2 Didaktika orientovaná na učební cíle a didaktika založená na teorii učení a vyučování	17
1.4.3 Didaktika založená na teorii kurikula	17
1.4.4 Komunikativní didaktika	18
1.4.5 Psychologická didaktika a konstruktivistická didaktika	18
2. Výuka a vzdělávání	21
2.1 Základní pojmy	21
2.2 Výuka	22
2.2.1 Plánování a realizace výuky	22
2.3 Výuka z historického pohledu	24
2.3.1 Modely výuky	24
2.3.2 Pojetí výuky z historického hlediska	25
2.4 Typy výuky	30
2.4.1 Výuka informativní	30
2.4.2 Výuka heuristická	30
2.4.3 Výuka produkční	30
2.4.4 Výuka regulativní	32
2.5 Fáze výuky	33
2.5.1 Motivační fáze výuky	33
2.5.2 Expoziční fáze výuky	33
2.5.3 Fixační fáze výuky	33
2.5.4 Diagnostická fáze výuky	33

2.5.5	<i>Aplikační fáze výuky</i>	34
2.6	Výuka na dnešní základní škole z pohledu výzkumu	34
2.7	Determinanty výuky	34
2.7.1	<i>Čas</i>	34
2.7.2	<i>Interakce</i>	35
2.7.3	<i>Klima třídy</i>	42
2.7.4	<i>Učitel</i>	44
2.7.5	<i>Žák</i>	48
3.	Výukové cíle	54
3.1	Dělení cílů výuky	57
3.2	Funkce výukových cílů	57
3.3	Taxonomie výukových cílů	58
3.3.1	<i>Taxonomie kognitivních cílů podle Blooma</i>	58
3.4	Požadavky na výukové cíle	61
4.	Didaktické zásady	63
4.1	Historický vývoj didaktických zásad	63
4.2	Analýza didaktických zásad	64
4.2.1	<i>Zásada uvědomělosti a aktivity</i>	64
4.2.2	<i>Zásada komplexního rozvoje žáka</i>	64
4.2.3	<i>Zásada vědeckosti</i>	64
4.2.4	<i>Zásada spojení teorie s praxí</i>	65
4.2.5	<i>Zásada přiměřenosti</i>	65
4.2.6	<i>Zásada individuálního přístupu</i>	65
4.2.7	<i>Zásada emocionálnosti</i>	65
4.2.8	<i>Zásada trvalosti</i>	65
4.2.9	<i>Zásada názornosti</i>	66
4.2.10	<i>Zásada soustavnosti</i>	66
4.2.11	<i>Zásada zpětné vazby</i>	66
5.	Kurikulum a pedagogické dokumenty	68
5.1	Kurikulární dokumenty	68
5.2	Národní program rozvoje vzdělávání v ČR	69
5.2.1	<i>Hlavní části dokumentu</i>	73
5.2.2	<i>Předškolní vzdělávání v ČR podle Bílé knihy</i>	73
5.2.3	<i>Základní vzdělávání v ČR podle Bílé knihy</i>	73
5.2.4	<i>Středoškolské vzdělávání v ČR podle Bílé knihy</i>	73
5.2.5	<i>Terciární vzdělávání v ČR podle Bílé knihy</i>	74
5.3	Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací programy	75
5.3.1	<i>Typy rámcových vzdělávacích programů v České republice</i>	75
5.3.2	<i>Hlavní změny ve vzdělávání vzniklé zavedením RVP</i>	76
5.3.3	<i>Učební plán</i>	78
5.3.4	<i>Učební osnovy</i>	79
5.4	Školní vzdělávací programy	79
5.4.1	<i>Struktura ŠVP</i>	79

5.4.2	Obsah ŠVP	82
5.4.3	ŠVP v praxi na jednotlivých školách	83
5.4.4	Nejčastější chyby v ŠVP	83
5.5	Standardy základního vzdělávání	84
5.6	Tematický učební plán	86
5.7	Individuální vzdělávací plán	89
6.	Plánování, projektování a příprava práce učitele	95
6.1	Plánování, projektování a příprava práce učitele	95
6.2	Didaktická analýza učiva	95
6.2.1	Pojmová analýza	95
6.2.2	Operační analýza	96
6.2.3	Analýza z hlediska mezipředmětových vztahů	96
6.3	Příprava učitele na vyučování	96
6.3.1	Postup tvorby přípravy	96
7.	Organizační formy výuky	102
7.1	Pojem a třídění organizačních forem výuky	102
7.2	Klasifikace organizačních forem výuky	102
7.3	Historický vznik jednotlivých organizačních forem výuky	103
7.4	Charakteristika jednotlivých organizačních forem výuky	104
7.4.1	Individuální forma výuky	104
7.4.2	Systém vzájemného vyučování	105
7.4.3	Individualizovaná forma výuky	106
7.4.4	Samostatná práce žáků	109
7.4.5	Skupinová výuka	111
7.4.6	Projektová výuka	116
7.4.7	Týmové vyučování	121
8.	Výukové metody	126
8.1	Vyučovací metody	126
8.2	Klasifikace výukových metod	127
8.2.1	Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky	127
8.2.2	Klasifikace výukových metod L. Mojžíška	130
8.2.3	Model členění výukových metod z hlediska aktivity žáků	131
8.3	Vývoj vyučovacích metod	132
8.3.1	Metody tradičního vyučování	134
8.3.2	Inovativní výukové metody	134
8.4	Klasické výukové metody	135
8.4.1	Metody slovní	135
8.4.2	Metody názorně-demonstrační	140
8.4.3	Metody dovednostně-praktické	141
8.5	Inovativní výukové metody	143
8.5.1	Aktivizační výukové metody	143
8.5.2	Komplexní výukové metody	159
8.6	Kritéria volby metod	171

9. Učební úlohy ve výuce	176
9.1 Druhy učebních úloh	177
9.1.1 <i>Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové</i>	178
9.2 Parametry učebních úloh	184
9.3 Další důležité vlastnosti učebních úloh	184
9.4 Použití učebních úloh v současné škole	185
10. Materiálně-didaktické prostředky	188
10.1 Didaktické prostředky	188
10.2 Materiálně-didaktické prostředky	189
10.2.1 <i>Učebnice</i>	191
10.2.2 <i>Využití ICT</i>	199
11. Diagnostika a hodnocení vědomostí žáků	204
11.1 Výsledky vyučovacího procesu	204
11.2 Metody zjišťování diagnostických údajů	204
11.2.1 <i>Výhody a nevýhody písemné a ústní formy zkoušení</i>	205
11.2.2 <i>Didaktický test</i>	205
11.3 Hodnocení	207
11.3.1 <i>Funkce hodnocení</i>	208
11.3.2 <i>Fáze hodnoceního procesu</i>	209
11.3.3 <i>Z historie hodnocení</i>	209
11.3.4 <i>Sebereflexe hodnocení žáka z pohledu učitele</i>	210
11.3.5 <i>Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení</i>	210
11.3.6 <i>Slovní hodnocení</i>	212
11.3.7 <i>Preferenze formy hodnocení u žáků z pohledu výzkumu</i>	215
11.3.8 <i>Sebehodnocení žáků</i>	217
11.3.9 <i>Sumativní hodnocení</i>	222
Závěr	225
Příloha 1 – Příklad učebních osnov	226
<i>Jazyk a jazyková komunikace</i>	226
Příloha 2 – Příklad testu	231
Příloha 3 – Příklad sebehodnocení (VÚP Praha, online)	232
Rejstřík	236

PŘEDMLUVA

Kniha, kterou právě držíte v rukou, vás srozumitelnou a jasnou formou seznámí s pojmy, stěžejními problémy a tématy obecné didaktiky. Ačkoli je určena především studentům učitelských oborů a učitelům na základních, středních a vysokých školách, doufáme, že zaujme i osoby, které vykonávají jiné zaměstnání, v němž se však také nevyhnou občasnému učení či informování druhých, neboť bez toho se nelze obejít téměř v žádné profesi. Takže doufáme, že po této publikaci sáhnou také ti, kteří příležitostně musí připravit přednášku či prezentaci před spolupracovníky ve firmě.

Tato kniha všem čtenářům odpoví na následující otázky, které jsou pro danou cílovou skupinu stěžejní:

1. Co je nutné vyučovat?
2. Jak vést výuku?
3. Jak postupovat při výuce?
4. Jak efektivně provádět kontrolu výstupů výuky?
5. Které prvky ovlivňují efekty vyučování?

Specifičností a kladem dané publikace je, že o daném tématu, tedy obecné didaktice, pojednává srozumitelně a jasně, co nejjednodušeji, avšak komplexně, bez nevhodného povrchního zjednodušování. Další kladnou stránkou této knihy je propojení teoretického vysvětlení probíraného tématu s konkrétními praktickými otázkami, které mohou studenti učitelství, začínající i zkušení učitelé poté použít ve vlastní výuce či se těmito ukázkami nechat inspirovat. Velkým pozitivem publikace je totiž velké množství praktických ukázek zasazených do teoretického textu, které vhodně ilustrují jednotlivá témata (kupříkladu výukové metody jsou doplněny několika ukázkami vyučovacích hodin, kde byla použita daná výuková metoda, tedy je zde konkrétní příklad, návod, jak metodu použít; téma o přípravě učitele na vyučovací hodinu je doplněno ukázkami již vypracovaných příprav, téma o slovním hodnocení je doprovázeno již vytvořenými slovními hodnoceními na různé typy žáků atd.) a na nichž jsou vysvětleny základní problémy, stěžejní témata a pojmy obecné didaktiky.

1. OBECNÁ DIDAKTIKA

Vzdělávací cíle kapitoly: Studenti po jejím prostudování budou umět definovat pojem „didaktika“, budou schopni popsat rozdíl mezi obecnou, oborovou a předmětovou didaktikou, vymezit předmět didaktiky a znát její historický vývoj.

Prvním velkým didaktikem byl Jan Amos Komenský, který tuto vědu definoval jako umění vyučovat. Podrobněji popsal Komenský cíle didaktiky takto: „Naši didaktiky začátkem a koncem budiž: hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více. Podle něhož školy by měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku.“

Když si přečtete tyto věty, tyto cíle didaktiky, řekněte sami, který učitel nebo student učitelství by nechtěl takto vyučovat? Věřím, že všichni čtenáři, naši učitelé a studenti učitelství chtějí „hledati a nalézati“ takovýto způsob výuky, neboť sami z vlastní zkušenosti vědí, že opravdu jsou učitelé, kteří dokážou, že se jejich žáci učí lépe, jsou více motivovaní k práci ve vyučovací hodině, méně neukázněni, a potom tito učitelé i jejich žáci nepocítují nechuť ze společné práce, ale mají z ní potěšení.

1.1 POJEM A PŘEDMĚT OBECNÉ DIDAKTIKY

Ačkoli se definice didaktiky mění s dobou a pojetím výuky, je ze všech těchto definic zřejmé, že vzdělávací proces, učitel a žák jsou stále centrem těchto definic.

Slovo „didaktika“ je odvozeno z řeckých slov *didaktikos* (poučující) a *didasko* (učím).

Dalšími podobnými řeckými slovy, která dala základ termínu „didaktika“, jsou sloveso řeckého původu *didáskein* (které může znamenat jak „vyučovat, poučovat, učit“, tak „být vyučován, poučován, učen“), termín *didáxis* (který je překládán jako „vyučování“ či „poučování“) a termín *didaktiké téchne* (jako „dovednost“ či „umění – um – vyučovat“).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi obecné didaktiky.

J. Skalková (2007) vymezuje obecnou didaktiku jako teorii o vzdělávání a vyučování, která se zaměřuje především na problematiku obsahu a také na proces, v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučování a učení.

J. Maňák (2003) definuje didaktiku jako teorii vzdělávání, která zahrnuje všechny jevy a procesy, dotýkající se záměrné kultivace člověka, a to ve všech formách a stadiích jeho vývoje.

Jako nejnovější pojetí můžeme chápat definici didaktiky od J. Průchy (2006, s. 101), který chápe didaktiku jako obecnou teorii o „intencionálních procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů ... ať se realizují ve školní třídě, nebo v podnikovém kurzu, při výcviku artistů aj.“

Při podrobnější analýze popsanych definic pojmu „didaktika“ zjistíme, že většina definic chápe obecnou didaktiku jako základní pedagogickou disciplínu, která usiluje o vědeckou reflexi, analýzu a objasnění procesů vyučování a učení ve všech stupních a formách vzdělávání, a takto přispívá k jejich zkvalitňování.

V systému pedagogické terminologie didaktika označuje teorii vyučování a učení. Didaktika se stává obecnou teorií vyučování a učení, pokud vychází z věku vzdělávaného jedince, z oboru, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje, z instituce, v níž se vzdělávání odehrává, atd. Cílem obecné didaktiky v teoretické rovině je definování základních didaktických pojmů, jako jsou „vzdělání“, „výchova“, „vyučování“, „učení“ a další, a rozpracovávání teorií vztahujících se k vyučování a učení.

Pokud shrneme vše, co bylo o pojmu „didaktika“ řečeno, můžeme definovat tento pojem takto: **Didaktika je věda, která se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř. Obecná didaktika se zabývá obecnými problémy výuky.**

Předmět didaktiky:

- výukový cíl;
- didaktické zásady;
- výukové metody;
- organizační formy výuky;
- diagnostika výstupů výuky – didaktické testy, hodnocení atd.

Obecná didaktika dává odpovědi na následující otázky:

1. Které prvky ovlivňují efekty vyučování?
2. Co je nutné vyučovat?
3. Jak vést výuku?
4. Existují také jiné možnosti, jak by mohla probíhat výuka?
5. Jak postupovat při výuce?
6. Je třeba provádět kontrolu výuky?
7. Kdo, proč a jak řídí vyučování?

1.2 ROZDĚLENÍ DIDAKTIK PODLE ZAMĚŘENÍ

1.2.1 OBECNÁ DIDAKTIKA

Obecná didaktika jakožto věda, která se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř, a zabývá se obecnými problémy výuky. Má úzké sepětí s didaktikou oborovou.

1.2.2 PŘEDMĚTOVÁ DIDAKTIKA

Předmětová didaktika představuje didaktiku pro daný studijní předmět (např. didaktika fyziky).

Předmětové didaktiky jsou zpravidla chápány jako metodiky (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 50). Předmětové didaktiky se utvářejí ve vazbě na příslušné vyučovací předměty a v podmínkách daných kurikulem školního vzdělávání.

1.2.3 OBOROVÁ DIDAKTIKA

Oborová didaktika představuje didaktiku pro daný studijní obor (např. didaktika přírodovědných předmětů).

Vymezení pojmu „oborová didaktika“ není doposud ustálené. Definice tohoto termínu se pohybují od pojetí oborové didaktiky jako metodiky (pravidla správného vyučování v určitém oboru) až po komplexní pojetí oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu. Pro současný vývoj je charakteristické směřování ke komplexnímu pojetí oborových didaktik.

1.2.4 ŠKOLNÍ DIDAKTIKA

Školní didaktika představuje teorii vyučování.

1.3 HISTORICKÝ VÝVOJ DIDAKTIKY

Úvahy nad didaktickými otázkami nacházíme již v období starověkého antického Řecka, kde se touto oblastí zabývali hlavně sofisté, kteří rozvíjeli didaktiku ve smyslu péče o duši.

Didaktika byla také uplatňována na středověkých školách, kde se rozvíjela spolu s katechetikou (teorie a praxe předávání víry), a to především na teologických fakultách. Ve vědeckém významu se termín „didaktika“ začíná používat až v osvícenství 17.–18. století.

Prvním, kdo použil tento pojem, byl německý pedagog Wolfgang Rathke, který považoval didaktiku za umění vyučovat. Přívlastek „didaktický“ použil pro označení učebního postupu.

Avšak za prvního pedagoga, který se skutečně hlouběji zabýval didaktikou, je uznáván Jan Amos Komenský, na jehož učení či na některé prvky z něj poté navázali další velcí didaktici: J.-J. Rousseau, J. H. Pestalozzi či J. F. Herbart. Komenský vypracoval první systematickou didaktiku, *Didactica magna* (česky *Velká didaktika*), která představovala mezník ve vývoji didaktiky – díky ní se stal Jan Amos Komenský prvním velkým didaktikem.

1.3.1 JAN AMOS KOMENSKÝ

Ačkoli Komenský byl velkým pedagogem i teologem, pokud se řekne „Komenského odkaz“, bývá nejčastěji připomínáno jeho didaktické dílo. V pedagogice totiž dosáhl největších úspěchů, a to již za svého života, jako autor učebnic, zvláště *Brány jazyků otevřené a Světa v obrazech*, v pozdější době zejména jako autor *Velké didaktiky* a česky napsaného *Informatoria školy mateřské*.

Komenský chápal didaktiku jako „umění, jak dobře učit“. Co však podle Komenského znamená „učit dobře“? Na tuto otázku nám dal jednoznačnou a srozumitelnou odpověď, že to znamená učit rychle, s chutí a napevno (čímž myslel tak, aby si probrané učivo žáci trvale zapamatovali). Zdůrazňuje, že učitel by měl při své výuce podporovat u žáků vlastnosti, jako je racionálnost a motivace, což povede k efektivnosti výuky.



J. A. Komenský

Komenský jako první nastolil didaktické zásady, které se musí respektovat při výuce. Základním didaktickým zákonem Komenského je požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Prosazuje důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající

pro praxi. Vychází zde z Baconovy myšlenky, že nic není v rozumu, co neprošlo smysly. Komenský tedy prosazuje smyslové poznání probíraného učiva, pokud je to možné.

Rozpracoval také základní didaktické principy, které jsou dosud platné. Hlavním je princip názornosti, tj. požadavek opírat se při vyučování co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost, který označoval jako „zlaté pravidlo“ vyučování. Za důležitou didaktickou zásadu považoval také princip systematickosti, ze kterého mu vyplynul i v současnosti aktuální požadavek propojování probíraného učiva s dříve poznanou látkou nejen v rámci jednoho předmětu, ale i mezioborově. Považoval za důležitý předpoklad efektivní výuky, aby učitel probouzel zájem žáků o výuku, motivoval je k učení a podněcoval jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost. Zavedl také dodnes zdůrazňovaný princip přiměřenosti, který byl pro tehdejší dobu, kdy škola byla založena na pamětním biflování učiva, kterému žáci vůbec nerozuměli, opravdu revoluční. Komenský tento princip přiměřenosti definoval jako požadavek respektovat při výuce věkové a individuální zvláštnosti žáků, tedy aby učitel při své výuce zohledňoval přirozený vývoj dítěte, jeho potřeby, schopnosti a osobnostní charakteristiky. Komenský usiloval o takovou výuku, která akceptuje individualitu každého dítěte a dochází při ní k propojení rozumových, praktických a jazykových schopností žáka.

Zajímavé podněty vnesl i do oblasti školské organizace, když doporučoval, aby se vzdělávala veškerá mládež, tedy i dívky, což byl na tuto dobu neobvyklý požadavek. Škola pro veškerou mládež byla podle něj nejefektivnější při členění na čtyři šestileté stupně. Do šesti let to byla škola mateřská, čímž myslel výchovu v rodině, „v klíně mateřském“, jak to sám nazýval, od šesti do dvanácti let žáky čekala škola obecná, ve které se výuka uskutečňovala v mateřském jazyce, od dvanácti do osmnácti let pak nastupovala škola latinská, kde byla výuka vedena v latině jakožto univerzálním světovém jazyce této doby, a od osmnácti do dvaceti čtyř let akademie. Komenský doporučoval systém vyučování ve třídě, a to hromadně všech žáků najednou, což byla na tu dobu geniální myšlenka, neboť ve školách bylo používáno individuální vzdělání, které nebylo vhodné pro výuku velkého počtu žáků.

Genialita jeho díla se výrazně projevuje v myšlenkách, ve kterých výrazně, tedy o několik století, předběhl svou dobu a které realizujeme až dnes, tedy myšlenka celoživotního vzdělávání (formulovaná ve 4. díle *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských* ve *Vševýchově – Pampedii*).

1.3.2 JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Nejznámějším Rousseauovým spísem je jeho pedagogický spis – výchovný román *Emil čili o výchově*, ve kterém přináší koncepci nové, harmonické výchovy.

V této knize Rousseau prosazuje přirozenou a svobodnou výchovu, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte, která by byla zbavena jakéhokoli biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti, která má respekt k individuálním schopnostem a potřebám dítěte. Za cíl výchovně-vzdělávacího procesu považuje vychovat „dobrého člověka“.

Jako svobodná výchova je chápána ta, která respektuje Rousseauem definovaný princip svobody. Svoboda ve výchově se dle Rousseaua projevuje jak v jejím obsahu, tak v metodách, formách a organizaci. Požaduje, aby výchova byla zbavena stavovských rysů.

Přirozená výchova znamená, že se opírá o osobní zkušenost. Dítě, které má být vychováváno a vzděláváno přirozeně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, na základě vlastní zkušenosti. Rousseau doporučuje, aby učitel při výchově nepoužíval knihy, protože jedinou knihou má být dítěti sama příroda. Mimořádný důraz klade na rozvoj smyslového vnímání.

Pro psychický rozvoj dítěte, který povede k cíli, je důležitá samostatná a tvořivá činnost a aktivita dítěte, která je často problémově orientovaná, jelikož dítě se podle Rousseaua má především učit vlastním objevováním.

V mravní výchově, která se také má uskutečňovat svobodně a přirozeně, staví Rousseau nad poučování metodu přirozených následků. Jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů, díky nimž pochopí, co je dobré a co zlé chování a jednání.

Navzdory své pokrokovosti Rousseau, pokud jde o výchovu dívek, zůstal konzervativní a zastával názor, že výchova dívky má být určována jejím vztahem k muži. Dívka má ve své výchově být vedena pouze k tomu, aby se líbila muži a aby o něho uměla pečovat. K těmto úkolům dívkám plně dostačuje výchova tělesná a mravní.

1.3.3 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Tento švýcarský pedagog ovlivnil zejména elementární vzdělávání, pro které vytvářel také speciální pomůcky a sepisoval metodiky vyučování. Za důležitou didaktickou zásadu, která prostupovala celým jeho pedagogickým myšlením, považoval propojení teorie s praxí, které mělo v jeho případě podobu propojení učení s prací. Pestalozzi prosazoval ve výchově všestrannost a systematickosti, která podněcuje přirozenou aktivitu dítěte.

Pestalozzi ve svém pedagogickém pojetí kladl důraz na formální vzdělání, které nevidí cíl vyučování v osvojených poznatcích, ale v rozvoji žákových schopností, a to především žákovu myšlení. Veškeré vyučování opíral o názornost, učení pomocí smyslů, propojení teorie s praxí a kladl důraz také na systematickosti. Veškeré vyučování má podle něj být výchovné. Hlavní cíl viděl v mravním rozvoji, ve stálém sebezdokonalování a v postupném odhalování lidskosti v každém jedinci.

1.3.4 JOHANN FRIEDRICH HERBART A DALŠÍ

Německý filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart svým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu silně ovlivnil výchovnou praxi, především pojetí středního školství. Herbartův pedagogický systém se opíral především o etiku (praktickou filozofii), která pomáhá určit výchovné cíle, a o psychologii, která analyzuje výchovné metody. Toto sepětí pedagogiky s etikou a psychologii v Herbartově pedagogickém myšlení se nejvíce odráží ve výchovných cílech a v metodice výchovy. Výchovné cíle rozlišuje na nezbytné, za které považuje zformování pevného charakteru žáků, rozvoj jejich aktivity a mnohostranných zájmů, a možné, které se vztahují ke konkrétnímu povolání.

Herbartovým hlavním přínosem pro didaktiku je zdůraznění motivace žáků ve výuce, propojenost učitelových a žákových činností ve vyučování. Podstatou vedení

vyučování učitelem má být regulace současného chování vychovávaného jedince. Vyučování má probíhat ve čtyřech fázích, v tzv. formálních stupních:

- První stupeň je nazýván „jasnost“ a znamená názornou expozici probírané látky.
- Druhý stupeň, který představuje navázání na dosavadní znalosti, je označován jako „asociace“.
- Třetí stupeň se nazývá „systém“ a dochází při něm k vyvozování závěrů.
- Poslední, čtvrtý stupeň se nazývá „metoda“ a znamená procvičení a použití probraného učiva v praxi.

Herbart se také zabýval mravní výchovou, již považoval za velmi důležitou. Základním posláním mravní výchovy je podle Herbarta vstřípení etických ctností.

K rozlišování didaktiky na obecnou didaktiku, tzv. *didactica generalis*, a na speciální didaktiku, tzv. *didactica specialis*, se setkáváme již počátkem 17. století, a to u německého pedagoga Ch. Helwiga.

Představitelem pojetí didaktiky jako umění vyučovacího, a tedy vědy vyučovatelské, bylo u nás v 19. století učení G. A. Lindnera. Jako empiricky fundovaná disciplína se však didaktika začala vytvářet až od konce 19. století, kdy se pedagogika osamostatnila od filozofie.

Počátkem 20. století nebylo didaktické a pedagogické myšlení jednotné, na tomto poli se odehrávala konfrontace dvou výrazných ideových proudů reprezentovaných německým představitelem duchovních věd W. Diltheyem (1833–1911) a americkým pragmatikem J. Deweyem (1859–1952).

Pedagogické myšlení na počátku 20. století, především ve dvacátých a třicátých letech, se neslo v duchu experimentální pedagogiky a didaktiky, reprezentované reformně pedagogickým hnutím, kdy byly promýšleny a v praxi aplikovány nejrůznější edukační postupy a v některých případech se také empiricky ověřovala jejich efektivita, takže lze říci, že tato doba také přispěla k rozvoji didakticky orientovaného výzkumu pedagogické skutečnosti, jehož cílem bylo na základě pozorování a protokolování pedagogických situací zlepšovat praxi výuky.

Z našich reformních pedagogů zmíníme významného pedagoga O. Chlupa, profesora pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně – podle něj je didaktika teorií vyučování, která řeší otázky funkcí, cílů, obsahů, metod, prostředků a organizačních forem. Takto chápaná didaktika je zaměřena ke vzdělávacímu obsahu, což se odráží v autorově zájmu vytvořit koncepci základního učiva.

Ve druhé polovině 20. století vznikly četné didaktické modely, tj. teoretické systémy určené k analýze a plánování didaktického jednání (Jank, Meyer, 1991). Soudobé české didaktické myšlení bylo ovlivněno zejména modely vytvořenými v Německu, kupříkladu kriticky konstruktivní didaktikou (Klafki, 1967), informačně teoreticko-kybernetickou didaktikou (Cube, 1965), didaktikou orientovanou na učební cíle (Möller, 1969), didaktikou založenou na teorii učení a vyučování (Schulz, 1986), didaktikou založenou na teorii kurikula (Robinson, 1967), kriticky komunikativní didaktikou (Popp, 1976), konstruktivistickou didaktikou (Reich, 2002) ad.

Menší vliv, ale také významný, který obohatil české didaktické myšlení, měly směry rozvíjené ve Francii: psychologická didaktika (Aebli, 1951) či nověji transpoziční didaktika (Chevallard, 1991). Mezi populární proudy didaktiky, které se rozpracovávají

v současné době v České republice, patří psychodidaktika, ontodidaktika ad. V průběhu 20. století se evropské didaktické myšlení dostávalo do interakce s angloamerickým výzkumem, který se zabývá především oblastí vyučování, učení a kurikula – vlivné jsou zejména práce Skinnera, Blooma, Tylera, Glasera, Brunera, Ausubela, Gagného aj. A proto se od devadesátých let 20. století evropská didaktika také začíná výrazněji zabývat kurikulárním výzkumem, a otevírají se tak nové horizonty didaktického myšlení (Skalková, 2007).

1.4 PROUDY DIDAKTICKÉHO MYŠLENÍ 20. A 21. STOLETÍ

1.4.1 DIDAKTIKA ZALOŽENÁ NA TEORII VZDĚLÁVÁNÍ

Toto didaktické myšlení je především ovlivněno duchovědnou pedagogikou, reprezentovanou pedagogií jako Dilthey, Willmann a pedagogikou kultury (Klafki, 1967).

Klíčovým konceptem didaktiky založené na teorii vzdělávání je vzdělání (*Bildung*) ve smyslu uvádění do kultury. Volba cílů, obsahů a metod výuky se podřizuje vzdělávací úloze, která spočívá v aranžování „plodného setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki, 1967, s. 121). Později byl model didaktiky založené na teorii vzdělávání rozvinut do modelu kriticky konstruktivní didaktiky, který na rozdíl od modelu didaktiky založené na teorii vzdělávání zdůrazňuje úlohu didaktiky ve smyslu vedení žáků k sebeurčení, spoluurčení a solidaritě. Kriticky konstruktivní didaktika byla silně ovlivněna kritickou teorií frankfurtské školy (Adorno, Horkheimer, Habermas).

1.4.2 DIDAKTIKA ORIENTOVANÁ NA UČEBNÍ CÍLE A DIDAKTIKA ZALOŽENÁ NA TEORII UČENÍ A VYUČOVÁNÍ

Tyto dva modely mají mnoho společného. Oba byly při svém vzniku silně ovlivněny pozitivistickou psychologií a behaviorálním pojetím učení (Skinner, Thorndike).

Základem didaktiky orientované na cíle učení (Bloom, Möller) je, jak už napovídá název, analýza cílového chování žáků, na jejímž základě jsou stanoveny přesné dílčí cíle vyučování a učení (Möller, 1969). Učitel je v tomto modelu chápán jako „racionální expertní systém“, který se rozhoduje s ohledem na cíle, kontroluje výsledky svého jednání a vychází z nich pro plánování další výuky. Z tohoto didaktického modelu byla vyvinuta koncepce programovaného učení.

Model didaktiky založené na teorii učení a vyučování (Schulz, 1980) si uvědomuje také skutečnost, že výuka je ovlivňována rovněž institucionálními a společenskými faktory.

1.4.3 DIDAKTIKA ZALOŽENÁ NA TEORII KURIKULA

Tento model, zaměřující se především na obsahovou stránku výchovně-vzdělávacího procesu, je ovlivněn americkou školou a opírá se o americké teorie a výzkumy kuri-

kula, které do Evropy uvedl Robinsohn koncem sedmdesátých let 20. století, kdy zde započíná jejich konfrontace s evropskou didaktickou tradicí (Robinsohn, 1967).

1.4.4 KOMUNIKATIVNÍ DIDAKTIKA

Tento model (Popp, 1976) vychází z učení kritické pedagogiky a teorie komunikace a interakce, podle níž požaduje symetrickou komunikaci ve výuce. Důležitou roli v tomto modelu hraje akční výzkum.

1.4.5 PSYCHOLOGICKÁ DIDAKTIKA A KONSTRUKTIVISTICKÁ DIDAKTIKA

Tyto dva modely vycházejí z učení kognitivní psychologie a pedagogického konstruktivismu.

Aebliho psychologická didaktika (Aebli, 1951) byla vytvořena se záměrem odvodit didaktické důsledky z Piagetovy teorie kognitivního vývoje.

Model konstruktivistické didaktiky (Reich, 2002; u nás Vyskočilová, Dvořák, 2002) staví na předpokladu, že žáci si ve vyučování své znalosti či pojetí učiva (prekoncepty) musí sami konstruovat.

Přelom 20. a 21. století je obdobím plurality didaktických modelů a teorií. Vedle didaktických modelů založených na pozitivistické metodologii se rozpracovávají také modely založené na kvalitativně (např. hermeneuticky) orientovaném výzkumu. V opozici vůči modelům, které redukuje didaktiku pouze na technologický aspekt zprostředkování, se rozvíjejí antropologicky fundované modely, které chápou didaktiku jako uvádění dorůstajících do světa, v němž žijí.

SHRNUTÍ

Didaktika jakožto vědní disciplína o teorii vyučování se dělí na obecnou, předmětovou, oborovou; má úzký vztah k ostatním humanitně orientovaným vědním disciplínám, zvláště pedagogickým a psychologickým.

Ačkoli je didaktika disciplínou poměrně mladou, neboť její počátky se vztahují až k osobě Jana Amose Komenského, který byl prvním didaktikem, úvahy nad didaktickými otázkami nacházíme již v období starověkého antického Řecka.

Více než v období starověkého Řecka se didaktika rozvíjela později na středověkých školách, a to především na teologických fakultách. Ve vědeckém významu se termín „didaktika“ začíná používat až v období osvícenství 17.–18. století.

Prvním, kdo použil pojem „didaktika“, byl Wolfgang Rathke, který považoval didaktiku za umění vyučovat. Wolfgang Rathke se však didaktikou hlouběji nezabýval, a tak za prvního velkého didaktika je považován Jan Amos Komenský, který vypracoval první systematickou didaktiku – *Didactica magna*. Na učení Jana Amose Komenského či na některé prvky z jeho učení navázali další velcí didaktici, především J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi či J. F. Herbart.

V současné době je pro didaktiku charakteristická pluralita didaktických modelů a teorií. Vedle didaktických modelů založených na pozitivistické metodologii se rozpracovávají také modely založené na kvalitativně orientovaném výzkumu. V opozici vůči modelům, které redukuji didaktiku pouze na technologický aspekt zprostředkování, se rozvíjejí antropologicky fundované modely, které chápou didaktiku jako uvádění dorůstajících do světa, v němž žijí.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Srovnajte předmět pedagogiky, didaktiky a pedagogické psychologie.
2. Na pojem „didaktika“ vytvořte myšlenkovou mapu, ve které znázorníte vše, co se vám pod tímto pojmem vybaví.
3. Jaký je podle vás vztah mezi pedagogikou a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
4. Jaký je podle vás vztah mezi filozofií a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
5. Jaký je podle vás vztah mezi sociologií a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
6. Jaký je podle vás vztah mezi etikou a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
7. Jaký je podle vás vztah mezi teorií komunikace a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
8. Jaký je podle vás vztah mezi biologií a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
9. Jaký je podle vás vztah mezi psychologií a didaktikou, co mají tyto dvě vědy společného, jak se navzájem prolínají a ovlivňují?
10. Jak ovlivnil J. A. Komenský a jeho učení J. J. Rousseaua?
11. Jak ovlivnil J. A. Komenský a jeho učení J. H. Pestalozziho?
12. Jak ovlivnil J. A. Komenský a jeho učení J. F. Herbarta?

POUŽITÁ LITERATURA

- AEBLI, H. *Didactique psychologique: Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Genève: Delachaux et Niestlé, 1951.
- CUBE, V. F. *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett, 1965.
- FILOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- JANK, W., MEYER, H. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen, 1991.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2003.
- MÖLLER, C. *Technik der Lernplanung*. Weinheim: Beltz, 1969.
- POPP, W. (Ed.). *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál 2006.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

- REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik. Lehrer und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand, 2002.
- ROBINSON, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin: Luchterhand, 1967.
- SCHULZ, W. *Die lehrtheoretische Didaktik*. In Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Eds.), *Didaktische Theorien*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1986.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- VYSKOČILOVÁ, E., DVOŘÁK, D. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In Kalhous, Z., Obst, O. a kol., *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 17–61.

DOPORUČENÁ LITERATURA

- CEDRYCHOVÁ, V., RAUDENSKÝ, J. *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993.
- HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009.
- JANIŠ, K. *Obecná didaktika: vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KLAPILOVÁ, S. *Didaktika pro učitele odborného vyučování a mistry odborného výcviku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- SVATOŠ, T. *Malá didaktika: v teorii a praxi pro seminární výuku obecné didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.
- ŠIKULOVÁ, R. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001.

2. VÝUKA A VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávací cíle kapitoly: Studenti budou po prostudování této kapitoly schopni definovat základní didaktické pojmy, vyjmenovat a charakterizovat základní determinanty výuky a popsát, jak výuku ovlivňují.

S pojmy „výuka“, „výchova“, „vzdělání“ a „vzdělávání“ se setkáváme ve svém každodenním životě. Ač jsou tyto pojmy často používané, jejich definice není jednoznačná a u různých autorů jsou vymezovány odlišně. V této kapitole se pokusím je uvádět tak, jak jsou definovány nejčastěji.

2.1 ZÁKLADNÍ POJMY

Vzdělávání je proces osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků a postojů. Také se jedná o proces formování osobnosti, názorů a zájmů. Vzdelávání se vztahuje především k socializaci jedince, přičemž největší důraz je při vzdělávacím procesu kladen na rozvíjení poznávacích stránek a kvalit jedince. V procesu vzdělávání dochází k osvojování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků (Čábalová, 2011).

Vzdělání je výsledek procesu výuky. Na rozdíl od vzdělávání je vzdělání relativně ukončený stav, který zahrnuje soubor získávaných vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot a norem. Vzdělání má mimo poznávací složky také kultivační složku, jelikož modifikuje chování, jednání a osobnostní vlastnosti jedince v životních a sociálních situacích (Čábalová, 2011).

Výuka je základní a nejvýznamnější forma vzdělávání, je to sociální systém, ve kterém jsou různé prvky (učitel, žák, učivo) v určité relaci a dochází k vlivu z vnějšku.

Výuku můžeme také definovat jako hlavní formu vzdělávacích procesů, jako činnosti učitele a studentů. Výuka probíhá v určitých předem stanovených časových intervalech, týká se konkrétního učebního obsahu, uskutečňuje se ve specifickém prostředí. Výuka není uskutečnitelná bez vzájemné komunikace a interakce mezi učitelem a žáky (Sikorová, 2007).

Vyučovací proces je proces, do kterého vstupují učitel, žák a obsah vzdělávání (neboli učivo) za účelem splnění výchovně-vzdělávacích cílů. Probíhá za nějakých podmínek, kde subjekty vstupují do vzájemných vztahů. Učitel musí vycházet z obsahu vzdělání, ale přizpůsobit se také zpracování učiva tak, aby to bylo vhodné pro žáky. Žáci přijímají učivo a zpracují si ho v mozku do podoby, které rozumějí, v souvislosti s jejich osobními zkušenostmi.

V zahraniční literatuře se běžně setkáváme s pojmem *education*, který v sobě zahrnuje výchovu i vzdělávání, je tedy jednotným termínem pro obojí. Pojem „eduka-

ce“ v českém prostředí používá J. Průcha, v jehož publikacích najdeme termíny jako „edukátor“, „edukační proces“, „edukační realita“ atd. Jinak se v českém prostředí stále pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ odlišují.

Výchova je tedy cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi, sociálními vztahy.

2.2 VÝUKA

Výuka jako institucionalizovaná forma výchovy odehrávající se ve škole je forma systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka je chápána jako systém, který zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Výuka je chápána poněkud šířeji než pojem „vyučování“ (Čábalová, 2011). Výuka zahrnuje činnosti žáka, tedy učení, činnosti učitele, tedy vyučování a jejich vzájemný vztah a obsah.

Vyučování je zaměřeno především na činnosti učitele, které probíhají v interakci se vzdělávacími subjekty.

2.2.1 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VÝUKY

Model pro plánování a realizaci výuky (Kalhous, Obst, 2002) se dá rozčlenit do pěti fází, které můžeme označit slovesy označujícími jejich hlavní rysy.

1. Analyzuj

V této fázi učitel analyzuje potřeby žáků, cíle výuky (Kalhous, Obst, 2002). Zkontroluje kritéria hodnocení výkonu, které slouží ke sledování naplňování cíle. Učitel analyzuje existující výukové postupy a určí základní organizační rámec výuky.

2. Navrhni

V této fázi učitel formuluje výukové cíle. Také navrhne testy, jimiž bude zjišťovat výsledky výuky. Dále učitel popíše žádoucí úroveň vědomostí a dovedností, které by měli žáci na konci vyučovací hodiny dosáhnout, což slouží k bližší konkretizaci a podrobnějšímu popisu výchovně-vzdělávacího cíle vyučovací hodiny.

Učitel rovněž určí postup a strukturu výuky.

3. Vypracuj

V této fázi učitel specifikuje učební činnosti, vypracuje organizační plán řízení výuky a podrobněji popíše a konkretizuje způsob předávání učiva. Učitel také vybere z existujících materiálů a materiálně-didaktických pomůcek ty, které se mu jeví jako nejefektivnější k naplnění výchovně-vzdělávacího cíle dané vyučovací hodiny. Pro tuto fázi je též charakteristické, že učitel vypracuje detailní program výuky a zhodnotí reálnost, funkčnost a efektivnost navrhovaného programu výuky.

4. Uskuteční

V této fázi výuky učitel zajistí organizační předpoklady pro výuku a realizuje naplánovanou výuku.

5. Ověř

V této fázi učitel zhodnotí efektivnost realizované výuky a provede revizi výukového systému.

Pro efektivní naplánování výuky je vhodné, aby si učitel sám seberefektivně odpověděl na následující otázky (Sikorová a kol., 2007):

1. Stanovil jsem si jasný výukový cíl?
2. Odpovídá vymezený výukový cíl potřebám, schopnostem a zájmům žáků?
3. Slouží obsah výuky, zvolené materiálně-didaktické prostředky, výukové metody, organizační formy výuky k naplňování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů?
4. Připravil jsem si všechny potřebné materiálně-didaktické prostředky a studijní materiály, které budu potřebovat?
5. Mám dostatečné znalosti pro výuku daného tématu?
6. Jakým způsobem budu hodnotit efektivnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů, úroveň vědomostí a dovedností jednotlivých žáků?



Zrcadlo sebereflexe

Po realizaci výuky by si učitel měl ve své sebereflexi odpovědět na následující otázky, aby zjistil efektivitu právě proběhlé výuky:

1. Začíná má hodina včas?
2. Dokážu na začátku hodiny vzbudit pozitivní očekávání u žáků a motivovat je k učení?
3. Pomáhá řízení a organizace vyučovací hodiny vzbudit a udržet zájem, pozornost a motivaci žáků?
4. Je tempo výuky přiměřené žákům?
5. Dostávají ode mne žáci jasné požadavky toho, co od nich očekávám?
6. Používám efektivně materiálně-didaktické prostředky?
7. Poskytuji žákům zpětnou vazbu a její poskytování je efektivní a konstruktivní?
8. Končí má vyučovací hodina přesně, jsem schopen využít veškerou časovou dotaci danou mi k dispozici?

2.3 VÝUKA Z HISTORICKÉHO POHLEDU

V historii se setkáváme s rozmanitými podobami výuky, s různým postavením učitele a žáka, s odlišnou mírou aktivity a samostatnosti žáka ve výuce, s nerespektováním didaktické zásady přiměřenosti, názornosti, aktivity a uvědomělosti žáka či naopak s kladením důrazu na tyto didaktické zásady. Zmíněné podoby výuky odrážely změny ve společnosti a pohled společnosti na vhodnou výuku, efektivnost výuky a profil absolventa. Myšlení dané společnosti o tom, jaká podoba výuky je nejvhodnější, efektivní a jak by měl vypadat ideální absolvent, se pochopitelně přeneslo do výuky na školách či jiných vzdělávacích institucích. Podobu vzdělávání v jisté historické době pak popisujeme v dějinách pedagogiky pomocí pojmů, jako je „pojetí výuky“, „koncepte výuky“ či „modely výuky“, které odrážejí změny ve společnosti tak, jak v historii probíhaly.

2.3.1 MODEL VÝUKY

V dějinách pedagogiky se setkáváme s různými pedagogickými koncepcemi, které řeší vztah mezi učitelem a žákem. Tyto koncepce můžeme znázornit třemi základními didaktickými modely:

1. **Model pedeutocentrický**, také nazývaný po svém hlavním představiteli herbartovský, je charakteristický aktivní rolí učitele – předává poznatky, které žák pasivně přijímá a shromažďuje. Učení se opírá o paměť a pro výuku je důležitý princip názornosti, který usnadňuje zapamatování učiva.
2. **Model pedocentrický**, také nazývaný po svém hlavním představiteli deweyovský, vznikl jako reakce na systém předchozí a je to vlastně snaha o vytvoření opaku. V tomto modelu je středem veškeré pedagogické činnosti žák a výuka je chápána jako samoučení, při němž si žák osvojuje poznatky, které ho zajímají a jejichž osvojení považuje za prospěšné pro sebe.