

Kolář, Z., Šikulová, R. Hodnocení žáků

2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

V současné době probíhá diskuse o formách hodnocení a sebehodnocení žáků. I po zavedení rámcových, respektive školních vzdělávacích programů do praxe nejsou ještě zcela ujasněna kritéria pro hodnocení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů žáků. Pro tuto oblast by mohla být tato publikace Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové přínosem. Jejich publikace *Hodnocení žáků* z roku 2009 je druhým, doplněným vydáním stejnojmenné knihy z roku 2005¹, které je obohaceno o 42 stran. Autoři vycházejí z české i zahraniční literatury. Ve výčtu použitých zdrojů převažují zejména odborné články, sborníky a publikace vydané do roku 2000. Autoři čerpali i z diplomových a disertačních prací a z elektronických zdrojů. Kniha je určena zejména pro učitele a studenty pedagogických disciplín. Podle autorů zde mohou cenné informace nalézt i rodiče žáků, je ovšem nutné podotknout, že by měli mít základní znalost pedagogické terminologie, neboť publikace je psána odborným jazykem s teoretickými pasážemi.

Kniha je přehledně členěna do kapitol a většina z nich je dále dělena na podkapitoly. Kromě teoretických poznatků čerpaných z odborné pedagogické a psychologické literatury se v publikaci objevují náměty k zamyšlení a příklady konkrétních situací z praxe. Závěr každé kapitoly obsahuje stručné shrnutí. Některým čtenářům by mohl chybět slovníček důležitých pojmů nebo rejstřík.

V jedenácti kapitolách je daná problematika představena z několika úhlů pohledu.

V předmluvě autoři označují hodnocení jako rozporuplný prvek vyučování týkající se všech účastníků vyučovacího procesu, nevyjímaje ani rodiče žáků. Úvodní kapitola *Hodnocení jako organická součást jakékoliv lidské činnosti* představuje hodnocení v obecné rovině. Ve druhé kapitole *Hodnocení žáků ve vyučování a jeho specifika* je zachycena specifická školního hodnocení, ukázána propojenost mezi hodnocením a cíli vyučování a dále jsou zde popsány jednotlivé typy hodnocení. Autoři zmiňují otázky spojené s vnější motivací známku, zároveň však upozorňují na to, že pokud by někdo v jejich publikaci hledal možná řešení těchto otázek, odpověď nenalezne. Následující kapitola je věnována *Hodnocení a vztahu mezi učitelem a žákem* a uvádí se zde, že se jedná o subjektivní rovinu, která je propojena s učitelovým očekáváním vůči žákům a s jeho pojetím žáka. Čtvrtá kapitola je věnována *Funkcím školního hodnocení z pohledu učitele, žáka a rodičů žáků*. Pomocí teoretických poznatků a praktických příkladů jsou objasněny funkce hodnocení. Při popisu regulativní funkce autoři zmiňují cenný poznatek Amonašviliho, který se týká regulace další učební činnosti žáka na základě známky. Uvádějí, že pokud žák obdrží za učivo známku, již se k němu obvykle sám od sebe nevrátí, a pokud dostal špatnou známku, učivo si tedy neosvojí. Učitelé by si tohoto faktu měli být

¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 2005.

vědomí a měli by mu přizpůsobit používání zpětné vazby. V následující kapitole *Fáze hodnotícího procesu* je provedena analýza procesu hodnocení z hlediska průběhu činností učitele a žáka a jsou rozebrány postoje učitele k žákům na základě teorie Mareše a Křivohlavého a atribučních stylů žáků podle Kusáka a Dařílka. V kapitole *Formy hodnocení žáků* jsou podrobně popsány zejména dvě formy hodnocení, a to klasifikace známkou a slovní hodnocení. Na závěr jsou stručně shrnuty ostatní možné formy hodnocení žáka. V kapitole zabývající se *Principem objektivitu a subjektivitu ve školním hodnocení* se autoři shodují na tom, že hodnocení žáka ve škole je věc subjektivní, byť může být založena na objektivním pedagogickém měření. Do učitelova hodnocení vstupují další okolnosti, jako je například únava, stres, časová tíseň atd. K subjektivní chybě může docházet zejména v případech hodnocení kvalitativních změn nebo kompetencí žáků. Autoři doporučují, aby si učitelé subjektivní chyby uvědomili a odstranili je, nicméně způsoby odstraňování neuvádějí. Dále je zmíněno, že i žáci přijímají hodnocení subjektivně, většinou na základě vztahu k učiteli.

V osmé kapitole se autoři snaží objasnit *Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků ve škole*. Mimo jiné se zaměřují na žákovy chyby a učitelovu práci s chybou. Odkazují se na korekční postupy, které navrhl Mareš a Křivohlavý. Shrnují, že pozitivní hodnocení by mělo v učitelově práci převažovat. V tomto 2. vydání knihy se objevuje zcela nová kapitola *Hodnocení kompetencí žáků*. Součástí této kapitoly je například přehledná tabulka Bloomovy taxonomie výukových cílů v kognitivní oblasti spolu se slovníkem aktivních sloves. Dále jsou zde uvedeny příklady očekávaných výstupů vzdělávání, které korespondují s klíčovými kompetencemi uvedenými v rámcových vzdělávacích programech pro základní a střední vzdělávání. Velmi zajímavé je rozklíčování kompetencí pozpátku na příkladu běžných situací ze života. Desátá kapitola *Učitel i žák – účastníci procesu hodnocení* se opět vrací ke vztahu učitel a žák, nyní však v souvislosti se sebehodnocením žáků. Autoři uvádějí, že je dobré aktivně zapojit žáka do procesu hodnocení, naučit ho pracovat s kritérii pro hodnocení a učit jej rozlišovat podstatné od nepodstatného jak v jeho práci, tak i v práci spolužáků. Závěrečná kapitola *Od kvalitního hodnocení učitele ke kvalitnímu sebehodnocení žáků* se již zabývá samotným sebehodnocením žáků a uvádí příklady sebehodnotících metod a technik. Na rozdíl od předešlého vydání je tato kapitola členěna do podkapitol a obsahuje příklady z praxe. Došlo také ke změně terminologie, kdy ve vydání z roku 2005 autoři uvádějí výraz „samostatná hodnotící činnost žáků“ a v novém vydání již uvádějí termín „sebehodnocení“.

Při srovnání s publikací Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole* z roku 1999², z které také autoři vycházeli, lze sledovat určitý posun v souvislosti se změnou vzdělávací politiky v ČR.

² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

V publikaci Koláře a Šikulové je tato změna reflektována především používáním současné terminologie (očekávané výstupy vzdělávání, tzv. aktivní slovesa, sebehodnocení) a kapitolou o hodnocení kompetencí žáků. Nicméně obě publikace řeší mnoho společných oblastí, jako například vztahy mezi učitelem a žákem, motivační aspekt hodnocení, úlohu chyby nebo formy hodnocení. Podobným způsobem popisují rozdíly mezi slovním hodnocením a používáním známek a představují další formy hodnocení. Je však překvapivé, že v nejnovější publikaci zabývající se hodnocením žáků se neobjevuje oblast hodnocení portfolia. Na druhou stranu je zde podrobněji rozebráno sebehodnocení žáků, včetně námětů a formulářů pro záznamy dílčího sebehodnocení žáků v příloze. Za velmi hodnotné lze považovat i další přílohy, ve kterých čtenář nalezne ukázky týdenního plánu, hodnotících listů nebo slovních hodnocení z konkrétních škol v ČR i zahraničí, citace části vyhlášky týkající se hodnocení žáků nebo pravidla pro sebehodnocení žáků.

Podle slov autorů, závažným úkolem dnešní i budoucí pedagogiky je naučit žáky hodnotit sami sebe a osoby a skutečnosti kolem sebe. Za velmi důležitý považují názor, že hodnocení by mělo být vždy pedagogicky účinné, jinými slovy efektivně působící na žáka. Autoři v tomto smyslu poukazují na fakt, že žáci nejsou většinou srozuměni s kritérii učitelova hodnocení a to jim dává velký prostor pro subjektivní interpretaci. Otázkou však zůstává, jestli sám učitel ví, jaká kritéria vlastně při hodnocení používá. Znamená to, že k hodnocení by měl dojít učitel společně se žáky, aby se žáci s kritérii hodnocení mohli ztotožnit. V tomto případě je ovšem důležité, aby sám učitel měl jasno v cílech vyučování, a to nejen ze své strany, ale zejména z pohledu žáka. Teprve potom lze konkretizovat kritéria pro hodnocení. V současné době je toto velmi diskutované téma. Při srovnání této nejnovější publikace se Slavíkovým *Hodnocením v současné škole*, které je o 10 let starší, není ovšem rozdíl tak zřetelný. Ve Slavíkově publikaci jsou kritériím hodnocení věnované dvě samostatné kapitoly, ve kterých dává návod jak kritéria vymezovat, kolik jich při hodnocení použít, jak kritérium kvantifikovat, a uvádí také příklady z praxe. V publikaci Koláře a Šikulové se toto téma objevuje zejména v kapitole o hodnocení kompetencí žáků, informací je méně a nejsou uvedeny příklady z praxe. Zmiňují, že kritéria lze pojmenovat pomocí aktivních sloves a velké množství těchto sloves uvádějí v přehledných tabulkách jako příklad.

Závěrem autoři uvádějí, že hodnocení je velmi složitý proces, který by měl reflektovat konkrétní pedagogické situace a sledované cíle, s čímž lze bezpochyby jen souhlasit. Nakonec je totiž hodnocení žáka jen a jen na učiteli a jeho subjektivním posouzení dané pedagogické reality. Publikace je tak velmi vhodná pro nastudování problematiky v teoretické rovině, pro jakýsi teoretický vhled, na jehož základě si bude učitel stanovovat cíle a kritéria pro hodnocení žáků v rovině praktické.

Helena Zitková

Sociální determinanty vzdělávání

Monotematické číslo. *Orbis scholae*, 2009, č. 1. 152 s. ISSN 1802-4637.

Monotematické číslo odborného pedagogického časopisu *Orbis scholae* nás uvádí do problematiky tzv. sociálních determinant vzdělávání. Výhodou prvního čísla časopisu (1/2009) je propojenost teoreticky orientovaných studií se studii empirickými. Problematika sociálních determinant vzdělávání je zde zastoupena v sedmi příspěvcích o celkovém rozsahu sto čtrnácti stran textu.

První studie (S. Jobst, J. Skrobanek) nás seznamuje se dvěma teoretickými přístupy k sociální reprodukci a školnímu vzdělávání. Jádrem studie je teoretický rozbor tzv. společnosti vědění v rámci sociální stratifikace a vzdělanostních šancí z úhlu Bourdieuho „teorie kapitálu“ a Willisovy „kulturní reprodukce“. Autoři studie se zabývali aktuálně celospolečensky probíraným tématem spravedlnosti ve vzdělávání v kontextu sociální mobility, resp. oprávněností předpokladu, že vzdělávání je klíčem k hospodářské prosperitě a sociálnímu růstu. Kromě srozumitelného výkladu obou teoretických přístupů je zde nastíněn tříúrovňový model vztahu sociální reprodukce a školního vzdělávání. Model odhalil nejen styčné plochy zvolených teoretických přístupů, ale především provokuje ke klíčovým otázkám, které souvisejí s praktickými důsledky meritokratického přístupu ve vzdělávání. Autoři interpretovali dané styčné plochy z pozice současného prostředí symbolických sil ve vzdělávání jako prostředku k uplatnění se na trhu práce. V souladu s konceptem Bochumské školy sociálního konstruktivismu bychom mohli hlavní přínos studie spatřovat v položení si otázky, co je ve školním prostředí komunálním diskurzem, komunálním mýtem a jak tyto jevy fungují?

Druhý příspěvek (L. Jarkovská) vycházel z předpokladu získaného vzdělání jako prostředku k vyšší sociální mobilitě. Autorka se snažila v teoretickém úvodu dokázat úskalí tkvící ve spásitelnosti myšlenky meritokratického principu. Jádro výkladu spočívalo v etnografické studii, kde byly předloženy formou ukázek terénních poznámek z výuky mechanismy udržování symbolické moci a sociálních nerovností (vztahy nadřízený–podřízený, starší–mladší, chlapec–dívka). V základu jednoduchý způsob metodologického uchopení předmětu výzkumu přinesl čitelný vhled do problematiky a zároveň podpořil validitu získaných dat. Sociální nerovnosti jsou zde prezentovány jako důsledek biologických daností a ne sociálního života. Autorka shledala, že nalézt cestu k odstraňování sociálních bariér ve vzdělávání je dlouhodobý proces, vyžadující citlivost všech sociálních aktérů a správně zvolenou komunikační strategii. Kurikulem proklamovaná rovnost a participace vystupuje v edukační praxi spíše v autoritářském hávu. L. Jarkovská svým příspěvkem podpořila trendy postmoderního pedagogického myšlení, které se jeví jako stěžejní cesta optimalizace školního vzdělávání.

Třetí studie (V. Ježková) podává ucelený přehled kroků sociální politiky v oblasti vzdělávání dětí z rodin imigrantů v Německu. Tento problém je zde řešen mj. celodenními

školy a vzdělávacími domy. Obě instituce se primárně zaměřují na podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí s cílem zvýšit jejich šance na úspěch ve školním vzdělávání. Přínosem příspěvku je kromě prezentace konkrétního řešení sociálního problému vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin i možnost komparační studie s českým edukačním prostředím. Kvalitní rozbor problematiky by bylo možné obohatit alespoň nástupem možností či alternativ ve vztahu k problematice sociálních determinant v českém vzdělávacím systému. Ačkoli název příspěvku odkazuje na analýzu dvou sociálních determinant německého školního vzdělávání, je pozornost jednoznačně zaměřena na popis zázemí žáků než na roli žen na trhu práce.

Ve čtvrtém příspěvku se autor (S. Ježek) rozhodl zpracovat problematiku klimatu školy pohledem začínajících učitelů, resp. studentů učitelství anglického jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice. Pro zvýšení validity výzkumu byla data získána tzv. triangulací sběru dat (reflektivní deník, focus group, polostrukturovaný rozhovor v angličtině – z hlediska sycení dat by možná byla vhodnější komunikace v rodném jazyce). Rozbor získaných dat proběhl prostřednictvím tematické analýzy. Samotné výsledky, resp. interpretace dat přinášejí zajímavý vhled do problematiky klimatu školy, přesto je patrné, že výsledky postrádají hlubší analýzu a koherenci. Za informačně nejcennější byla označena metoda reflektivních deníků. Sám autor výstižně popsal klady a zápory (studenti učitelství místo klimatu školy zapisovali vlastní učitelské začátky) této metody. Studie je přínosná především v aspektu hledání efektivity sebeevaluačních nástrojů na našich školách. Za zmínku stojí rovněž volba pojetí školy jako učící (se) komunity.

Pátý příspěvek se týkal chronologického komparačního výzkumného šetření, zaměřeného na způsoby internetových prezentací vybraných základních škol. Cílem autorů (J. Lukas a J. Mareš) bylo zhodnotit podle indikátoru internetová prezentace ZŠ kvalitu sociálního klimatu zkoumaných základních škol. Stejně jako v příspěvku S. Ježka se teoretickou oporou výzkumu stal Sengeho koncept školy jako učící se organizace. Výzkum byl realizován prostřednictvím metody obsahové analýzy, ve které autoři vytvořili vlastní kategorizační systém o dvaceti položkách. Konkrétně se zaměřili na interpretaci interaktivnosti a aktuálnosti prezentací a na paralelní chronologické srovnání změn internetových prezentací stejných základních škol v rozmezí tří let. Výzkumný zájem sledoval více potenciální komunikační efektivitu internetových prezentací než samotnou technicko-administrativní stránku tvorby prezentací. Autoři pomocí metody obsahové analýzy mohli zjistit potenciál, ale méně už reálné efekty internetových prezentací. Pro hlubší analýzu sociálního klimatu školy je nutné zakomponovat vícero indikátorů, jak autoři výzkumu přiznali. Nabízí se zde vhodný prostor pro realizaci smíšeného typu výzkumného šetření, v rámci kterého by bylo možné například rozpracovat trendy ve sledované oblasti.

Šestá studie měla výzkumnou povahu. Její autorka (V. Vojtová) se zabývala způsoby verifikace využitelnosti modifikovaného dotazníku „Školního života“ pro identifikaci žáků v riziku vývoje poruchy chování pro vnitřní evaluaci školy. Jednalo se o první fázi výzkumné verifikace. V příspěvku je potřebné ocenit strukturovanost a věcnost analýzy a interpretace zjištěných dat vzhledem k cíli výzkumu. Procesy ověřování validity a reliability sledovaných škál proběhly v rovině induktivní statistické analýzy. Na základě statistické průkaznosti autorka dospěla k přijetí první modifikované verze zmíněného dotazníku, resp. posuzovaných škál a dimenzí jako adekvátního diagnostického nástroje. Pečlivě zpracovaný postup výzkumného šetření by bylo vhodné pro názornost zpracovat do schématu výzkumného designu.

Poslední sedmý příspěvek od J. Němce byl zaměřený na sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. Údaje v textu vycházely z několika kvalitativních výzkumných sond, realizovaných na Katedře sociální pedagogiky na PdF MU. Autor příspěvku srozumitelně a čtivě vyložil realizované výzkumné postupy a zároveň nastínil tři konkrétní varianty řešení složité problematiky edukační reality u romských žáků. Průkaznost navrhaných řešení, resp. strategií zvyšuje možnost jejich praktického ověření v již fungujících projektech. Jistě nezanedbatelný význam z výzkumných šetření má tvrzení, že zjištěné kulturní determinanty se úžeji vázaly k romskému etniku než determinanty sociální, které autor shledal jako společné i pro majoritní společnost. Mezi pozitiva výzkumné studie patří koherentní výklad interpretace zjištěných dat prostřednictvím tzv. faktorů. Tyto faktory výstižně vypovídají o složitosti komunikačního nepochopení mezi vnímáním edukační reality u majoritních, resp. minoritních sociálních skupin. Text je velmi vhodně proložen citacemi zkoumaných aktérů.

Celkově lze první číslo odborného časopisu *Orbis scholae* z roku 2009 zhodnotit jako zdařilý počín mapující sociální determinanty edukace, zvláště sociálně znevýhodněných skupin žáků. Přínos jednotlivých příspěvků je možné shledat v užitečnosti prezentovaných výzkumných dat pro edukační praxi v souladu s moderním trendem tvorby aplikovaného výzkumu. Kvalitu tohoto čísla časopisu *Orbis scholae* zvýrazňují solidně zpracované textové pasáže věnované teoretickému pozadí sledované problematiky.

Dušan Klapko

Hanzelka, M., Souček, Z., Kantorová, J., Prokůpková, D. Meritum Řízení školy 2009

Praha, ASPI, a. s., 2009. 258 s. ISBN 978-80-7357-413-0.

Na začátku roku 2009 vyšla publikace nakladatelství ASPI, *Řízení školy 2009*, která patří do výkladové řady MERITUM. Jedná se o příručku zaměřenou na problematiku

práva, managementu, ekonomie a řízení lidských zdrojů, která je na současném trhu s pedagogickou literaturou zcela ojedinělou záležitostí. Kniha částečně zaplňuje mezeru, která v oblasti právnícké i ekonomické literatury s pedagogickým zaměřením stále ještě přetrvává. Je určena nejen ředitelům škol, ale i studentům a široké veřejnosti.

Obsah knihy je rozdělen na čtyři části, které zpracovali různí autoři, vesměs odborníci na danou problematiku. Nejedná se o zcela samostatná témata, všechna mohou být zahrnuta pod kategorii řízení školy a jsou zaměřena na její účinné fungování. Všechny části jsou členěny podle stejného schématu na díly, kapitoly a odstavce, aby čtenář rychle našel informace, které potřebuje. Texty obsahují definice rozebíraných pojmů s výkladem, dále příklady a upozornění na výjimky. Doplněny jsou poznámkami a odkazy na relevantní právní předpisy, či přímo konkrétní paragrafy a odstavce zákonů vztahujících se k problematice. Jistou nevýhodou může být pro některé čtenáře členění obsahu pouze podle marginálních čísel, nikoli podle stránek knihy. Marginální čísla odkazují na související pojmy také přímo v textech. Praktický je rejstřík věcných hesel nebo seznam zkratk a užitých právních předpisů. V knize je také místo pro poznámky čtenáře o změnách a dalších důležitých údajích.

První část, kterou napsal Mgr. M. Hanzelka, nese název Ředitel školy. Zabývá se ředitelem jakožto vedoucím pedagogickým pracovníkem, jeho povinnostmi a odpovědností, plánováním v práci školy a celkovou organizací (např. školním a provozním řádem). Dotýká se také problematiky ŠVP či hodnocení a autoevaluace školy, dále kontrolní činnosti ředitele, pedagogické rady a správního řízení (průběh, rozhodování, stížnosti). Všechna témata jsou pojata stručně tak, aby poskytla základní informace o řízení a vedení školy. Odkazy směřují zejména ke školskému zákonu a vyhláškám MŠMT. Jedná se o stručný přehled, který lze chápat jako úvod k celé publikaci. Čtenářům přinese mnoho zajímavých podnětů, na druhou stranu postrádá názorná schémata a obrázky (např. týkající se struktury organizace, plánu školy), které jsou hojně obsaženy v ostatních částech knihy.

Druhá část, jejíž autorkou je PhDr. J. Kantorová, Ph.D., je nazvána Klima školy. Jedná se o stručný souhrn informací o tomto fenoménu, který vychází ze vztahů školy a veřejnosti a dále zužuje pozornost na vztahy uvnitř školy. Podrobně charakterizuje varianty klimatu školy a jejich typologii. Autorka popisuje vztah mezi efektivitou školy a školním klimatem, charakterizuje pozitivní školní klima a postupy vedoucí ke zlepšení klimatu. Na konci se zabývá možnostmi ve výzkumu klimatu školy. Text je doplněn přehlednými grafy a příklady dotazníků, které se využívají při deskripci klimatu školy, včetně popisu dotazníku, způsobu jeho zadávání a interpretace výsledků, což se jeví jako velmi praktické. Na konci je uveden rozsáhlý seznam literatury k tématu. Druhá část je zejména díky konkrétním příkladům kvalitativních i kvantitativních výzkumných metod a věcným doporučením pro zkvalitnění klimatu vhodná jak pro studenty, tak pro pedagogické pracovníky, kteří se chtějí klimatem zabývat v praxi. Autorka předává čtenářům vlastní zkušenosti s výzkumem školního klimatu.

Třetí část Merita, Ekonomickou oblast, sepsala Ing. D. Prokūpková. Soustředí se na tematiku informační základny a jejího využití k finančnímu řízení školy. Největší prostor je zde věnován účetnictví (finanční, pro vnitřní potřebu organizace, vyhodnocení úrovní účetnictví, účetní výkazy, zásady, klasifikace majetku, české účetní standardy atd.), dále také finanční analýze (zejména jsou propracovány techniky rozboru finanční analýzy), kontrolní činnosti (veřejnoprávní kontrola, kontrolní prostředí) a řízení rizik (modely řízení, zdroje rizik). Autorka se neomezuje na pouhý popis základních pravidel a postupů, ale doplňuje text praktickými radami a komentáři, které ulehčují porozumění uvedených metod. Část je opět prakticky doplněna tabulkami a grafy, které pomáhají při orientaci v problematice. Každá podkapitola je zakončena shrnutím základních informací. V tomto případě se jedná o velice složitou oblast, která mohla být v daném rozsahu zpracována jen velmi povrchně. Přesto může být dobrým zdrojem informací zejména s využitím přesně mířených odkazů na legislativu a aktualizace.

Autorem čtvrté části s názvem Dokumentace školy je PaedDr. Z. Souček. Souhrnně zde popisuje povinné dokumenty školy, jako například školský rejstřík, zřizovací listina, školní matrika, dokumenty o přijetí a průběhu vzdělávání, ŠVP, výroční zpráva, zpráva o vlastním hodnocení školy, třídní kniha, školní řád, řády učeben, personální a hospodářská dokumentace atd. Hned v úvodu části je seznam všech aktuálních zákonů a vyhlášek, které se týkají dokumentů ve školství. Vždy je uveden výčet všeho, co musí daný dokument obsahovat a jeho účel ve škole. Jedná se o nejkratší část publikace, nicméně jde o přehledně zpracovaný a stručný přehled požadavků na dokumenty školy, podle kterého se lze orientovat v praxi. Autor uvádí několik příkladů pro inspiraci (Zpráva o vlastním hodnocení školy, Řád učebny apod.).

Jak je uvedeno v úvodu knihy, má být nápomocna zejména při řešení problémů, které přináší praxe, slibuje nabídnout úplné informace o daném tématu, a to stručnou formou s množstvím příkladů. Publikace se vzhledem k rozsahu, který činí 256 stran, skutečně věnuje velkému množství problémů, pojmů, požadavků a možností jejich naplnění, nicméně informace jsou spíše základní, umožňující ucelený prvotní vhled do problematiky. Je nutné hojně využívat odkazů na další zdroje, pokud jde uživateli o hluboké porozumění a řešení problémů. Kniha funguje jako přehled informací, ke kterému se uživatel bude stále vracet. Čtenář publikaci pravděpodobně neocení po jednom přečtení, kdy bude zahlcen mnoha informacemi, ale až po čase jejího využívání.

Důležitým doplňkem knihy jsou aktualizace na internetu, které jsou bezplatně dostupné na internetu ke stažení (www.aspimeritum.cz). Týkají se zejména nových vyhlášek, změn zákonů, účetnictví, mezd a daní, to znamená, že doplňují hlavně první, třetí a čtvrtou část knihy. Po vyhledání potřebné aktualizace (např. Daň z přidané hodnoty k 31. 5. 2009) stačí vyplnit jednoduchý formulář, který umožní její stažení. Na stejné internetové adrese je také k dispozici přehledný katalog dalších produktů nakladatelství. Jsou zde nabízena i školení k produktům ASPI. Propojení publikace na aktualizace

z ní dělá skutečně pokrokovou a užitečnou učebnici nejen pro studenty pedagogiky. Ve spojení s odkazy na právní předpisy a aktualizace je jako základní přehled k řízení školy také vhodným doplňkem knihoven ředitelů škol. Jedná se o přehlednou, inovativní publikaci, která stručným a názorným podáním informací vyhovuje požadavkům dnešního čtenáře.

Ilona Jirečková

Kratochvílová, J. Teorie a praxe projektové výuky

Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

Český vzdělávací systém je v souvislosti se společenskými a politickými proměnami po roce 1989 a v souladu s celospolečensky akceptovanými demokratickými principy nově koncipován, dochází k jeho proměně a prostřednictvím vzdělávacích programů k jeho inovaci. Učitelé hledají jejich optimální podobu, a tak do škol pronikají i „nové“ (v českém kontextu nové) alternativní projekty. Mezi významná témata současné pedagogiky se tak vedle Waldorfské školy Rudolfa Steinera, Petersenova Jenského plánu nebo Daltonského plánu H. Parkhurstové řadí i projektová výuka se svou snahou přispět k obnově a k oživení vyučovacího procesu. Pedagogika tak soustřeďuje pozornost na *interaktivní modely výuky*, které respektují osobnost dítěte jako subjekt vzdělávání. Jedním z nich je i model projektové výuky, jehož detailně zpracovaný „obraz“ podává autorka recenzované publikace.

Jana Kratochvílová patří ke střední generaci vysokoškolských učitelů. Po studiu učitelství 1. stupně na Pedagogické fakultě Palackého univerzity a čtrnáctiletém učitelování na základní škole, kdy se programově zaměřila na vytvoření školy založené na osobnostním rozvoji dítěte, vstoupila do týmu učitelů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Aktivně působí v oblasti vzdělávání učitelů a ředitelů škol, a to v jejich přípravě na tvorbu vlastního vzdělávacího programu. Jako odborná asistentka katedry pedagogiky se této problematice věnuje soustavně, a to nejen prakticky, ale i teoreticky (je autorkou publikace *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*): v roce 2005 obhájila doktorskou disertační práci, jejíž podstatná část je uložena v recenzovaném spise.

V podrobně strukturovaném obsahu (v jedné kapitole až ve čtyřech úrovních) přehledně rozvrhuje problematiku své práce. V úvodních kapitolách obhlíží její širší společenské a edukologické souvislosti a pojednává teoretická východiska projektové výuky též v kontextu historickém, aby se pak zaměřila na terminologické vymezení základních pojmů, s nimiž ve své práci operuje. Objasňuje je i promyšlenými prostředky vizuálními – především schémata, mentálními mapami a tabulkami – což její výklad oživuje a didakticky zhodnocuje. Na základě podrobné znalosti odborné literatury ozřejmuje

významově blízké pojmy jako jsou projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka, rozdíl mezi problémem a projektem, různé typy projektů a jejich typologii a posléze i přednosti a úskalí projektové výuky. Při svých výkladech a analýzách se autorka opírá převážně o literární zdroje české produkce (cizojazyčné tituly uvádí jen ojediněle) a poučeně a účelově z nich těží pro své syntézy a závěry. Postrádám však pohled na ústřední téma její práce za hranice České republiky a alespoň stručnou informaci o tamní odborné literatuře zabývající se projektovou výukou (nebo projektovým vyučováním, projektovými metodami či problémy blíže souvisejícími). Pokud by pak byl takový vhled ještě doplněn o kritickou analýzu a obohacen o komparativní zřetel, posílila by Jana Kratochvílová nejen teoretickou hodnotu svého pojednání, ale i svůj autorský kredit.

Samostatná kapitola je věnována integraci, konsolidaci a koordinaci obsahu různých vyučovacích předmětů a integrované tematické výuce, která s projektovou výukou a její metodickou výbavou velmi úzce koresponduje. V oddíle pojednávajícím o *profesní přípravě studentů na projektovou výuku* se autorka opírá o model ostravské pedagogické fakulty, který popisuje velmi podrobně, škoda jen, že zůstává u pouhého popisu a že tak činí převážně jazykem vedoucí tohoto modelu Hany Lukášové. Kratochvílová se přitom odvolává na dvě její práce a cituje (nebo parafrázuje) myšlenky Lukášové beze snahy nahlížet „její“ model kritickými očima a konfrontovat její vidění s vlastní vizí a se svým pojetím. Při referování o programu profesní přípravy na brněnské pedagogické fakultě se opírá již o více autorů, přičemž jejich názory využívá k podpoře koncepce přípravy na projektovou výuku na „svém“ pracovišti. Přípravu projektu dokládá několika zdařilými příklady studentských projektů, které jsou zpracovány podle shodné struktury: návrh – realizace – sebereflexe; ta by nepochybně usnadnila jejich srovnání a hodnocení, což však v textu nenajdeme. Autorka tak podle mého soudu promarnila jedinečnou příležitost prezentovat při hodnocení projektů (v dialogu se studenty) své vidění z pozice vysokoškolské učitelky, ale též své zkušenosti bývalé učitelky základní školy. Posílit didaktickou hodnotu svého textu mohla např. tím, že by zveřejnila kritéria, podle nichž studentské projekty pro svoji publikaci vybírala, nebo ukázala, v čem se liší, který z nich (a proč) považuje za nejhodnotnější apod.

Práci uzavírá nejobsažnější část spisu, v níž autorka referuje o *výzkumu zaměřeném na učitelovo pojetí projektové výuky* a na zkušenosti studentů s tvorbou a realizací projektu během své profesní přípravy. Za nejcennější považuji první část této kapitoly, a to nejen pro její praktickou a teoretickou přínosnost, ale i pro systematickosti, s níž je celý průběh výzkumu zaznamenán a jeho výsledky zpracovány. Při přípravě výzkumu autorka již využila svých zkušeností, které získala během své učitelské činnosti na základní škole. Cílem výzkumu bylo získat „obraz“ o tom, jakou mají učitelé představu o projektové výuce, jak ji chápou, jaké zkušenosti získali a v čem spatřují její přínos ve vztahu k efektivitě vzdělávacího procesu. Metodologicky hodnotná a pro pregraduální přípravu učitelů (a jejich učitele) poučná a inspirativní je i druhá část kapitoly, v níž jsou zpracovány vý-

sledky výzkumu orientovaného na realizaci projektu vytvořeného studenty prezenčního a kombinovaného studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Závěry vyplývající ze srovnání výsledků kvantitativního výzkumu sledované problematiky mohou být (a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity také díky Janě Kratochvílové jsou) využity při koncipování modelu profesní přípravy studentů na projektovou výuku.

Nahlížím-li recenzovaný spis též *kritickým pohledem filologa*, nemohu přehlédnout několik drobných kazů, které kalí celkové velmi pozitivní hodnocení této práce. Při odkazech na citovanou literaturu není respektována ani česká státní norma pro bibliografické citace, ani ortografická pravidla: např. v pozn. 15 (*PdF OU, 2003, s. 46*) autorka odděluje název fakulty od názvu univerzity čárkou, ač se nejedná o pojmy souřadné, a v poznámkách pod čarou i v seznamu literatury píše v těchto případech důsledně po tečce malé písmeno. Některým údajům nerozumím (v pozn. 14: s. 10 s.), u jiných si mohu jen domýšlet (např. v pozn. 21: 292 s. 226). Zkrácené tituly doc. a prof. se ve větě souvislosti píší malým počátečním písmenem a volný přístavek je třeba od okolního textu oddělit čárkami (na s. 59: *pod vedením Doc. Lukášové, vedoucí katedry...*). Zcela ojedinělá jsou pochybení ve větě interpunkci (např. na s. 12: *Většina pedagogů a tým i většina...*) nebo stylistické neobratnosti (s. 104: *provedli jsme označení – místo označili jsme*). Nadměrná kumulace iniciálových zkratk (KPAV PdF OU) sdělení ztěžuje a v obsahu (s. 4) je takové seskupení pro čtenáře, který není obeznámen se strukturou fakulty a univerzity, nesrozumitelné. Na s. 86 (*my jsem vytvářely*) nebo na s. 136 (*Katedra primární a alternativní vzdělávání*) se zřejmě jedná o pouhý překlep. Až bude autorka uvažovat o reedici spisu, měla by znovu a důsledně text korigovat i z tohoto aspektu. Globálně nahlíženo má však její práce po stránce jazykové – zvláště stylistické – velmi dobrou úroveň. Také z hlediska formální úpravy textu lze konstatovat, že autorka měla na mysli budoucího čtenáře, a proto člení text přehledně a se zřetelem k jeho obsahu zvýrazňuje důležité, klíčové partie tak, aby usnadnila čtenáři orientaci.

Práce Jany Kratochvílové je nepochybně přínosná, a to v několika směrech: jednak teoreticky – tím, že podporuje rozvoj teorie projektové výuky a upřesňuje její terminologický aparát, především však prakticky – tím, že konkretizuje představu o současném stavu učitelova pojetí projektové výuky tak, jak je v terénu realizována. Díky publikovaným návrhům studentských projektů a podrobnému „technologickému“ postupu, při němž je při tvorbě projektu využito pojmového mapování, se recenzovaný spis stává vysoce hodnotným a pro každého, kdo usiluje o zkvalitnění školní výuky, nepostradatelným. Autorce přeji, aby její knížka probudila zájem kreativních učitelů, jimž je určena především, a setkala se u nich s plným pochopením a touhou po následování a tvořivém experimentování. Věřím, že i v dalších letech bude moci svůj tvůrčí potenciál zúročit při promýšlení i jiných problémových okruhů, které již získaly její trvalý odborný interes (např. hodnocení žáka), a že se pokusí některé z nich zpracovat v širším interdisciplinárním kontextu a publikovat v knižní podobě.

Vladimír Spousta