

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2006

Andrea Codrová

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Participativní metody ve výuce

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce :

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracovala :

Andrea Codrová

Brno 2006

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „ *Participativní metody ve výuce* “ jsem vypracovala samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury.

.....
Andrea Codrová

Poděkování

Toto mé upřímné a srdečné poděkování patří PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za vynikající a mnou velmi oceňovanou metodickou pomoc, která mi byla průběžně poskytována při zpracování této bakalářské práce.

Obdobně bych také ráda alespoň touto formou poděkovala své rodině a blízkým za trpělivost, vstřícnost a toleranci.

Děkuji Vám všem

Obsah

Úvod.....	4
<i>1 Alternativní školy a pedagogické inovace.....</i>	<i>6</i>
1.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“	6
1.2 Jak tedy chápat pojem „alternativní škola“?	10
1.3 Vznik a vývoj alternativních škol	13
1.3.1 O. Decroly.....	14
1.3.2 P. Petersen	14
1.3.3 Ferrière	15
1.4 Situace v Čechách a na Moravě	16
1.5 Dílčí závěr	16
<i>2 Typy alternativních škol</i>	<i>17</i>
2.1 Waldorfská škola	18
2.2 Montessoriovská škola.....	20
2.3 Freinetovská škola	22
2.4 Jenská škola	23
2.5 Daltonská škola.....	24
2.6 Moderní alternativní školy	25
2.7 Dílčí závěr	26
<i>3 Podporování aktivního zapojení žáků do výuky.....</i>	<i>27</i>
3.1 Řízení studijního času žáků	27
3.2 Zásada uvědomělosti a aktivity žáků při vedoucí úloze učitele.....	28
3.3 Sledování pokroku žáků.....	29
3.4 Poskytování podporující zpětné vazby	29
3.5 Dílčí závěr	30
<i>4 Klima třídy</i>	<i>31</i>
4.1 Vytvoření pozitivního klimatu třídy	31
4.1.1 Cílevědomé a na úkol orientované prostředí	31
4.1.2 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí	32

4.2	Motivujeme žáky	33
4.2.1	<i>Vlivy působící na motivaci žáků</i>	33
4.2.2	<i>Podporujeme motivaci žáků</i>	34
4.2.3	<i>Stavíme na vnitřní motivaci</i>	35
4.2.4	<i>Stavíme na vnější motivaci</i>	35
4.3	Vztahy se žáky	36
4.3.1	<i>Vzájemná úcta a kontakt</i>	36
4.3.2	<i>Bud'te dobrým příkladem</i>	37
4.3.3	<i>Humor</i>	37
4.3.4	<i>Zvyšování sebeúcty žáků</i>	38
4.4	Vzhled učebny a složení třídy	39
4.4.1	<i>Vzhled učebny</i>	39
4.4.2	<i>Uspořádání učebny</i>	40
4.4.3	<i>Oblékání</i>	41
4.5	Dílčí závěr	42
5	<i>Participativní (aktivizující) vyučovací metody</i>	43
5.1	Brainstorming	45
5.1.1	<i>Zásady a pravidla brainstormingu</i>	45
5.1.2	<i>Realizace brainstormingu</i>	46
5.1.3	<i>Formy brainstormingu</i>	46
5.2	Diskusní metody	48
5.2.1	<i>Dialogická metoda</i>	48
5.2.2	<i>Diskuse</i>	49
5.2.3	<i>Plánovaná diskuse</i>	50
5.3	Situační metody	50
5.4	Inscenační metody	52
5.5	Simulační metoda	53
5.6	Hry	55
5.6.1	<i>Rozhodovací hry</i>	56
5.6.2	<i>Kviz</i>	56
5.6.3	<i>Soutěž</i>	57
5.6.4	<i>Seznamovací hry</i>	57
5.6.5	<i>Ekonomické hry</i>	58

5.7	Dramatizace	59
5.8	Skupinové vyučování.....	61
5.9	Výzkumné metody	63
5.9.1	<i>Metoda objevování a řízeného objevování.....</i>	63
5.9.2	<i>Projektová metoda</i>	64
5.10	Dílčí závěr	66
<i>Závěr</i>		67
<i>Resume</i>		68
<i>Anotace</i>		69
<i>Seznam literatury</i>		70
<i>Přílohy.....</i>		71

Úvod

Toto téma jsem si vybrala, neboť vyučuji na středním odborném učilišti, a tak sama vím, jak důležité je udržet žáky aktivní při vyučování. Ráda bych proto i mým kolegům chtěla nastínit metody, které se zabývají participací ve výuce. Tyto metody jsou velice oblíbeny i mezi samotnými žáky. Pro ně je lepší průměrně efektivní metoda, při níž mají maximální soustředění, než velmi efektivní metoda, při níž se nesoustředí.

Ve své bakalářské práci se snažím uvést veškeré možnosti inovace ve školách jak v historii tak i současnosti. Dále uvádím řadu aktivizujících metod, které jsou více či méně použitelné pro různé typy škol.

Domnívám se, že žáci jsou rádi aktivní : hovoří spolu, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí, konají činnosti.

Nacházíme v situaci, kdy přebudováváme celou společnost, není lepší příležitost k zásadním změnám v našem školství, než je tato: naše školství může (jak tomu bývalo) patřit ke špičce.

Je velmi pravděpodobné, že v našich školách budou vznikat naše původní modely školy. Rozumným důvodem pro to je jistě fakt, že není možné implantovat něco, co vzniklo ve zcela odlišných podmínkách a v kontextu národa s odlišnou mentalitou. Přesto by asi bylo zbytečné objevovat znovu žárovku, když už nic jiného, mohou nám ve světě ověřené a odzkoušené didaktické systémy poskytnout inspiraci pro vlastní tvůrčí práci.

Ve starém Řecku nebylo ani tak podstatné, do jaké školy dítě chodí, ale k jakému učiteli. Dobrý učitel býval vážený a štědře placený, k učitelům patřili největší filozofové a matematici starověku. Dnes se osoba učitele ztrácí za osnovami, metodikami a horou centrálně přikázaných nesmyslů: učitel nemá právo být osobností s vlastním přístupem a názorem, změnil se v realizátora cizích, zpravidla pochybených, teorií a systému. Kde a kdy došlo k té chybě?

Kdysi jsem slyšela, že děti se do školy chodí bavit, za práci že je placen učitel. To je velmi chytré. Ovšem... člověk, který dělá něco jen pro to, že je za to placen, to většinou nedělá moc dobře. Škola nesmí být zábavou jen pro děti – škola musí být zábavou i pro učitele.

Současný stav je typický tím že učitel je ve škole velmi nepřírozený. Hraje divadlo, přetvařuje se, přemáhá se, je pokrytecký. Mile se usmívá, i když se zlobí, hodinky natažené na perko. Uvolní se až při odchodu ze školy, někdy vůbec.

Tady vůbec nejde o typ školy, materiální podmínky, učebnice nebo metody. Chci říci, že učitel musí mít ze své práce opravdovou radost a spoluexistence s dětmi ho musí bavit. Jen tak se mu totiž podaří nastolit ve třídě příjemnou atmosféru a přenést ji do dětí. Pokud nechodí učitel mezi přátele (své žáky), ale mezi hordu ječících protivů, vytvoří ze školy peklo pro sebe i děti.

1 Alternativní školy a pedagogické inovace

Než přistoupíme podrobněji k tématu této monografie, je nutno vyjasnit terminologické problémy, které s ním souvisejí. Jak je to v pedagogické teorii obvyklé, setkáváme se zde s některými nepřesně vymezenými pojmy.

1.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“

Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne - nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích - terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.

Existují samozřejmě určité obecné definice daného pojmu v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích. Například britský pedagogický slovník definuje „alternativní vzdělávání“ takto: *Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*

Na terminologickou nejednotnost poukazuje např. německá pedagogická encyklopedie (L. Roth, Hrsg., Pädagogik - Handbuch für Studium und Praxis, München): *Pro označení pojmu „školy s nestátním provozovatelem“ se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu „soukromá škola“ se nyní dává přednost termínu „svobodná škola“ (freie Schule). Kromě toho se také používají termíny „alternativní škola“ (Alternativschule) a „reformní škola“ (Reformschule).*

Nejnovější německý Wörterbuch Pädagogik uvádí k pojmu alternativní školy (Alternativschulen) tento výklad: *Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy,*

a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.

Opět jiné terminologické rozlišení se uplatňuje v USA, kde se termínem „alternativní škola“ (alternative school) vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole (public school), tak v soukromé škole (private school). Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje pouze s významem termínu „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás.

Jak je patrné, v zahraniční odborné literatuře nenalezneme zcela jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola. To ale není v pedagogice - a vůbec ve společenských vědách - nic neobvyklého. Některé pojmy se nedají snadno a jednoduše definovat, buď v důsledku své složitosti, anebo proto, že jsou dosud nové, zatím málo prozkoumané. Je nutno se s tím smířit a pokusit se hledat nějaké vlastní vyhovující ujasnění.

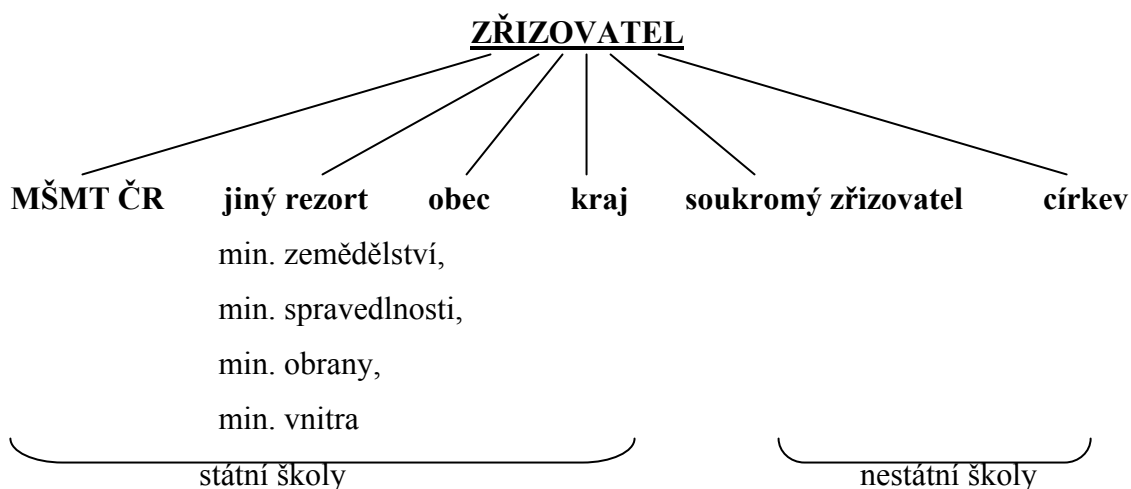
Domnívám se, že je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“, a to podle sféry jeho užívání. V úvahu totiž můžeme brát:

- školskopolitický aspekt;
- ekonomický aspekt;
- pedagogický a didaktický aspekt.

Školskopolitický aspekt

První a základní významové vymezení se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy (v zahraniční terminologii označované nejčastěji jako public schools, tj. veřejně spravované, veřejně vlastněné) jsou zřizovány nějakými orgány státní správy. V České republice jsou za státní či „veřejně spravované“ školy považovány školy zřízené obcí nebo krajským úřadem nebo ministerstvem. Nestátní školy - v zahraničí označované zpravidla jako private schools (soukromé školy) nebo též non-governmental schools (nevládní školy) - jsou školy zřizované a spravované jinými zřizovateli než státními (veřejnými) orgány.

Obr. 1 Druhy škol podle zřizovatele



V tomto školskopolitickém či právním vymezení, tedy z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem „alternativní školy“ mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi. Alternativními jsou tedy školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů aj..

Ekonomický aspekt

Další významová diference je spjata s rozlišováním škol podle způsobu jejich financování. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní (veřejné) školy jsou pro žáky bezplatné, jsou financovány ze státních, resp. jiných veřejných zdrojů (např. z rozpočtů obcí aj.). Jsou ovšem různé výjimky - v některých zemích jsou určité druhy soukromých škol plně nebo z větší části financovány i z veřejných zdrojů, jak je tomu také v České republice.

Z tohoto hlediska by bylo možno charakterizovat alternativní školy jako takové, v nichž za vzdělávání jejich klienti, tj. žáci a studenti, resp. jejich rodiče, obvykle platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. Jak dále uvádím, alternativními školami mohou být nejen školy soukromé,

v nichž se platí školné, nýbrž někdy i školy veřejné, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Aspekt ekonomický tedy není pro vymezení alternativnosti vzdělávání rozhodující.

Pedagogický a didaktický aspekt

Patrně nejvíce relevantní je významové určení, které se týká aspektu pedagogického a didaktického. Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické, vymykající se běžnému modelu školního vzdělávání.

V souvislosti s tím se v posledních letech začal častěji uplatňovat pojem inovativní škola (innovative school).

Uvedené tři roviny významových rozdílů pojmu „alternativní škola“ se ovšem úzce prolínají, a z toho důvodu dochází často k nepřesnému splývání termínů „alternativní škola“, „soukromá škola“, „svobodná škola“, „nezávislá škola“ apod. K terminologické nepřesnosti hojně přispívají některá média svými ne vždy odborně a exaktně založenými články a pořady na dané téma.

1.2 Jak tedy chápat pojem „alternativní škola“?

Za rozhodující považuji pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol.

Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys - odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

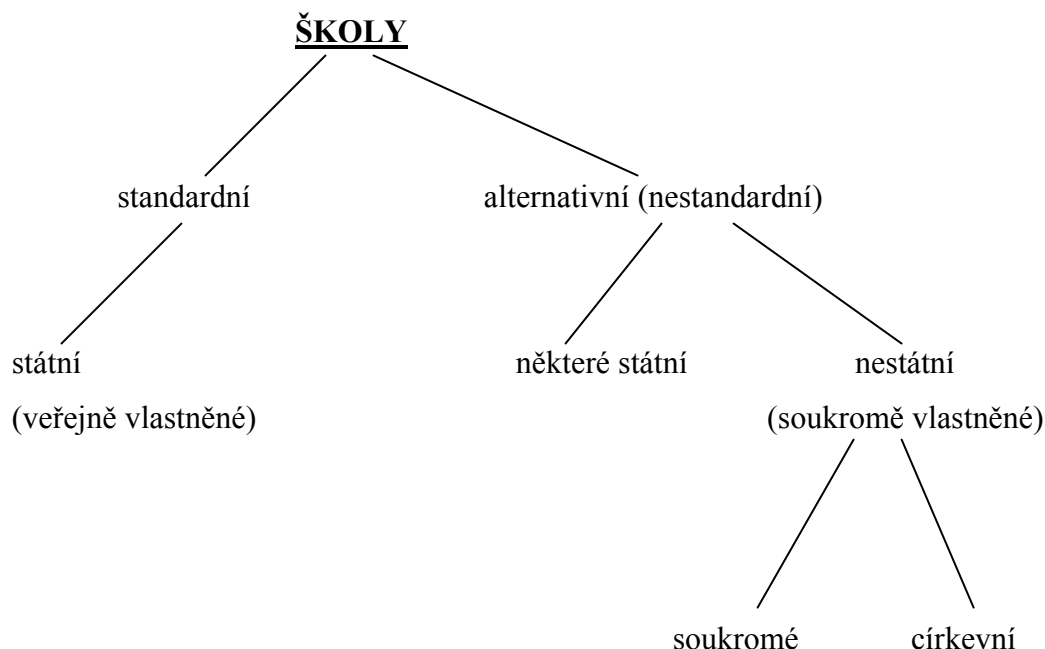
V tomto smyslu je tedy kritériem pro vymezení alternativních škol pedagogická specifická určitá vzdělávací instituce, nikoliv typ zřizovatele (školskopolitický aspekt) nebo způsob financování (ekonomický aspekt). Tato pedagogická specifická samozřejmě není nahodilá, nýbrž je vytvářena za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání a v tom je vlastní smysl existence alternativních škol.

Při tomto vymezení musíme k alternativním školám počítat samozřejmě nejen různé tzv. reformní školy (klasické i moderní), ale také - a to je pro naše pojetí důležité - různé typy specifických škol v rámci státního/veřejného školství. Jde o školy, které uplatňují některé odlišnosti, vznikající např. z volby určitého, státem uznaného vzdělávacího programu (jak známo, v českém základním vzdělávání existuje několik takovýchto programů).

Jinými slovy: Neztotožňujeme pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifickostí, která je odlišuje od standardních, běžných škol.

Pro ujasnění komplikovaného pojmu „alternativní škola“ a jeho vztahu k pojmům „státní škola“ a „soukromá škola“ můžeme zavést toto schéma :

Obr. 2 Druhy škol podle kritéria „alternativnost“



Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat za „nestandardní“, tj. alternativní. V tomto pojetí lze státní základní školy v České republice většinou považovat za školy standardní, kdežto soukromé školy a církevní školy jsou školami alternativními, protože se odchyľují od stanovené normy, standardu. Samozřejmě platí, že od běžného standardu se mohou odchyľovat, a tedy fungovat jako alternativní, i některé ze státních škol- např. základní školy s rozšířeným vyučováním (matematiky a přírodních věd, cizích jazyků, tělesné výchovy aj.). Právě tak je nutno považovat za alternativní takové státní školy, které aplikují specifické vzdělávací programy např. školy s programem Národní škola nebo s programem Zdravá škola aj.

Přitom se automaticky předpokládá - z hlediska pedagogického a didaktického - že odchylka nestandardních škol od standardu je vždy posunem ve směru pozitivním, že specifické charakteristiky těchto škol umožní dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, že budou poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání apod. Ostatně

to je podporováno i legislativní formulací o zřizování a fungování nestátních škol. Ve vyhlášce MŠMT ČR č. 353/1991 Sb. o soukromých školách se stanovuje, že soukromé školy (základní, střední, speciální atd.) mají poskytovat „vzdělání rovnocenné alespoň vzdělání poskytovanému v základních školách, středních školách“ (rozumí se státních). V tom je implicitně zahrnut postulát, že soukromé školy mají poskytovat spíše lepší než nejméně stejně kvalitní vzdělání ve srovnání s tím, které zabezpečují státní školy.

S tím jsou ovšem v praxi spojeny problémy. Vyplývají z toho, že lze obtížně zjišťovat a vyhodnocovat rozdíly v kvalitě vzdělání produkovaného standardními a alternativními školami. Z dosavadního poznání lze konstatovat, že uvedený předpoklad, zastávaný protagonisty alternativního vzdělávání zejména mezi pedagogickými teoretiky, není jednoznačně potvrzován.

1.3 Vznik a vývoj alternativních škol

Významnou skupinu v rámci všech typů alternativních škol současnosti představují školy, které vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, která se rozvíjela od počátku 20. století a zvláště pak v jeho 20. a 30. letech, je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. a jejich následovníci.

U nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, avšak v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z ideologických pozic. Dnes je však k dispozici početná literatura, která informuje o reformních pedagogických teoriích a jejich představitelích, o různých reformních hnutích v evropské pedagogice a v Československu (Průcha; Rýdl; Svobodová, Jůva; Urbanovská; Václavík). Existují také české překlady původních prací zahraničních pedagogických reformátorů.

Proč vlastně vznikaly různé alternativní (reformní) školy?

Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno - instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně i tendence tento stav měnit.

Samozřejmě příčiny vzniku alternativních škol lze spatřovat i ve zcela konkrétních okolnostech: Například s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání docházelo k „informační explozi“, která se promítala negativně i do obsahu školního vzdělávání - přesycení učiva množstvím detailních a vzájemně izolovaných poznatků atd. Reakcí na to byly a jsou některé alternativní koncepce prosazující např. exemplární vyučování (jehož cílem není osvojení všech poznatků, ale jen určitých reprezentací celkového poznání prostřednictvím vhodně vybraných příkladů).

Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky již od počátku 20. století. Z mnoha těchto kritiků tradiční školy lze upozornit alespoň na některé, u nás méně známé osobnosti.

1.3.1 O. Decroly

Belgičan Ovide Decroly (1871-1932) se stal zakladatelem reformní linie, která se i dnes uplatňuje na některých školách v Belgii a Francii. Již roku 1907 založil v Bruselu reformní „Školu životem pro život“ (L'école pour la vie par la vie), v níž prosazoval zejména principy pracovní výchovy a respektování zájmů dítěte. Jeho reformní snahy vyrůstaly z kritiky nedostatků tehdejší školy, které spatřoval zejména v tom, že:

- existuje malá souvislost mezi různými činnostmi dítěte ve škole a mimo ni;
- vyučovací předměty mají velmi malý vztah k základním zájmům dítěte;
- soubor vyučovacích předmětů je vytvářen bez ohledu na přirozený vývoj dětského myšlení;
- pro většinu dětí přesahuje množství učiva v mnoha vyučovacích předmětech schopnost mu porozumět a trvale si je osvojit;
- učební plány zvýhodňují předměty, ve kterých se vyučování realizuje převážně verbálně;
- škola poskytuje příliš malý prostor pro takové činnosti, které by si žáci mohli sami vybírat.

Jak patrně, Decroly tím formuloval výhrady, které se i dnes často objevují v kritikách současné školy, včetně české.

1.3.2 P. Petersen

Němec Peter Petersen (1884-1952) vydal v roce 1926 knižně zásady své koncepce „nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí“, a to v opozici k profilu tradiční školy. Radikálněji než Decroly odsoudil dělení vyučovacích předmětů na hlavní a vedlejší, výraznou intelektuální povahu školy, systém zkoušení, vydávání vysvědčení a operování se strachem žáka, omezování pohybu ve škole a striktní rozdělování času tráveného dětmi ve škole do stejných úseků. Petersenova koncepce se stala teoretickým základem alternativních škol tzv. jenského plánu.

1.3.3 Ferrière

Značný vliv na reformně-pedagogické snahy měly názory švýcarského pedagoga Adolpha Ferriéra (1879-1960), jednoho ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu. Ta byla založena v roce 1921 v Calais na prvním kongresu pedocentricky orientovaných teoretiků a učitelů (s příznačným názvem hlavního tématu – „Kreativní sebevyjádření dítěte“). Ferrière publikoval své ideje v několika pracích, zejména v díle *Činná škola* (*L'école active*, Paříž 1920), která se stala jedním ze základů koncepce tzv. činné školy, uplatňované i u nás V. Příhodou a jinými.

Ferriérový názory našly příznivce v rychle se šířící mezinárodní Lize pro novou výchovu. Z Ferriérových pedagogických zásad stojí za uvedení zvláště následující:

- Vychovatel se musí vžít do osobnosti dítěte, aby mohl rozvinout všechny jeho schopnosti.
- Každá výchova ve škole nového typu by měla probíhat podle zájmů dítěte. Platí to právě tak pro výchovu charakteru a rozvoj citového života jako pro osvojování vědomostí.
- Škola by měla být "samosprávnou obcí", tvořenou a spravovanou současně dětmi a dospělými.

Některé typy alternativních škol, které původně vznikly v jedné zemi, se postupně rozšířily i do zemí dalších (např. waldorfská škola aj.) a představují dnes mezinárodně uplatňovaný typ alternativního školního vzdělávání.

V některých západních zemích, zejména v USA a Velké Británii, se vedle samostatných typů alternativních reformních škol (jakožto specifických, od státních škol odlišných vzdělávacích zařízení) vyvinuly i alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol (public schools). Například v USA bylo v 80. letech 20. století přes 10 tisíc alternativních forem vzdělávání v rámci státních škol. Jde např. o tzv. svobodné/otevřené školy (free schools, open schools), inspirované idejemi S. Nelila a jeho tzv. Summerhillským modelem školy, a jim podobné - např. „škola bez ročníků“.

Kromě toho se v zahraničí rozvinuly další druhy alternativních škol, soukromých, církevních i státních, četné varianty klasických reformních škol atd., které v souhrnu vytvářejí neobyčejně rozsáhlou a v úplnosti nezhodnocenou rozmanitost alternativního školství. (Průcha; 2004)

1.4 Situace v Čechách a na Moravě

Dnes, po delším časovém odstupu a po eliminaci zkreslujících interpretací v období socialismu, lze konstatovat, že Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. To vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která se ovšem bohatě sytila ze zahraničních pedagogických teorií, stejně jako z domácího výzkumu a praxe. Je charakteristické, že nejvýznamnější představitel tehdejší reformní pedagogiky u nás, pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979), uskutečnil několik studijních pobytů v USA a v jiných zemích, odkud k nám přinášel řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoje školství.

O tomto období českého školství a vzniku reformních škol již existují některé solidní práce. Tehdejší alternativní (reformní) školy se vyvíjely v důsledku jak tvořivosti a nadšení učitelů, tak ale současně byly iniciovány a podporovány pedagogickou teorií a výzkumem. To je dokumentováno na jedné straně počtem individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem vyučování, počtem pokusných reformních škol (v Praze, Humpolci, Zlíně, Kladně a na dalších místech), počtem alternativních učebnic, metodických příruček, testů aj.

Na druhé straně pak je podpora alternativním (pokusným) školám ze strany výzkumu doložena četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhera, C. Stejskala, O. Chlupa aj., jakož i vytvořením alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů - Školy vysokých studií pedagogických (od roku 1921). Také je příznačné, že tehdy vycházel v Brně (od roku 1927) speciální časopis Nové školy věnující se školským alternativám.

1.5 Dílčí závěr

Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohostranné a na světové úrovni. Násilné přerušení vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní musíme nejen shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale měli bychom také objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi a inspirovat se jimi. První cíl se daří plnit - po roce 1989 vznikla u nás početně rozsáhlá publikační a přednášková aktivita týkající se alternativních (reformních) škol i jejich přímý „ideový import“ prostřednictvím zahraničních odborníků.

2 Typy alternativních škol

Jak jsme již objasnili, pojem „alternativní škola“ je významově různorodý. Uplatnili jsme pojetí, že alternativní škola je jakákoliv škola - bez ohledu na zřizovatele, tj. škola nestátní i státní - která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu. Například státní základní škola vyučující podle vzdělávacího programu Obecná škola je alternativní škola v síti všech základních škol České republiky, přičemž za standardní, nejvíce rozšířenou je nutno považovat školy s programem Základní škola.

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou jen soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného) školství, tak ve školství soukromém. Počet a variabilita alternativních škol má za následek, že se v nich lze obtížně orientovat. Typologii alternativních škol (příloha č. 1).

Tato typologie rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

- klasické reformní školy;
- církevní (konfesní) školy;
- moderní alternativní školy.

2.1 *Waldorfská škola*

V současné době je u nás waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy. K seznámení s ní přispěly četné informace, které byly v naší pedagogické literatuře publikovány po roce 1989. Zpočátku to byly zprávy zachycující dojmy z návštěv waldorfských škol v zahraničí, např. v Nizozemsku. V poslední době se objevily i samostatné knižní publikace o waldorfských školách

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána antroposofie. Praktického využití došla tato teorie v podobě alternativní školy, která byla otevřena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Školy tohoto typu se postupně rozšiřovaly nejprve v Německu (s přerušením své činnosti v období druhé světové války) a posléze i v jiných zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii.

Z hlediska pedagogické a didaktické koncepce lze waldorfskou školu stručně charakterizovat následovně:

- Waldorfská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem (v Německu je označována jako "freie Schule" - svobodná škola). Rodiče platí školné. V České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol.
- Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1.-8. ročník, vyšší stupeň 9.-12. ročník. Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy.
- Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky:

- Obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen (kromě teoretických předmětů) na estetickovýchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky.

- Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka.

- Učitelé waldorfských škol jsou „svobodní“ v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Namísto soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv ve waldorfské škole se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky.
- Waldorfské školy jsou i netradičně řízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. Waldorfské školy jsou soukromými školami v tom smyslu, že rodiče žáků platí určité školné, ovšem část rozpočtu těchto škol je hrazena ze státních či jiných zdrojů.

Waldorfská škola je zřejmě nejrozšířenější typ alternativní školy, která vznikla na bázi reformně-pedagogického hnutí. V současné době existuje téměř ve všech západoevropských zemích. Nejpočetněji je zastoupena v Německu, kde působí asi 150 těchto škol, v Nizozemsku, Rakousku a jinde. V České republice působí celkem 7 základních waldorfských škol (Praha, Semily, Písek, Příbram, Ostrava) a několik škol mateřských. Od roku 1996 pracují tyto základní školy jakožto experimentálně ověřující, na základě programu Waldorfská škola schváleného MŠMT ČR. Dostávají tak tytéž finanční příspěvky jako státní školy.

Waldorfské školy u nás propaguje Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, které spolupracují s mezinárodní organizací Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání.

2.2 Montessoriovská škola

Tento typ alternativní školy je nazván podle Marie Montessoriové (1879 až 1952), italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Patří bezpochyby k nejvýznamnějším postavám reformně - pedagogického hnutí.

Původně se věnovala mentálně postiženým dětem. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini), kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi a zejména z vlastních pozorování dětí v různých situacích.

Stručně lze tuto školu charakterizovat takto:

- Základním smyslem montessoriovské koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Teprve když okolní edukační prostředí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho „absorbující duch“ přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat „normální“ výchova.
- Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení činností „praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj řeči, rozvoj matematických schopností aj.
- V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci - hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“

- Charakteristické pro didaktickou koncepci Montessoriové je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.
- Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové vyučování.

Montessoriovská pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření. Už v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale - AMI), která propaguje toto alternativní hnutí. Nejvíce se montessoriovské školy rozšířily v Německu a Nizozemsku, a to jak v soukromém, tak i ve veřejném (státním) školství. Většinou jde o mateřské školy a základní školy.

Mnozí současní výrobci učebních pomůcek v západní Evropě označují své výrobky (hračky, pomůcky pro čtení, psaní, počítání aj.) jako didaktický materiál koncipovaný v duchu zásad pedagogiky M. Montessoriové. Tento materiál je předváděn na velkých výstavách - např. každoročně na výstavě Didacta v Düsseldorfu. Tím se pedagogické ideje M. Montessoriové šíří v řadě škol, které se mezi alternativní ani nepočítají.

Také v České republice existují některé mateřské školy, které využívají prvky montessoriovské pedagogiky. Nejdále zatím pokročilo „Centrum volného času pro děti a mládež Marie Montessori“, které je zřízeno při Vyšší pedagogické škole v Praze 6. Ojedinělou publikací je příručka „Marie Montessori aktuálně“ (1999), která se zabývá možnostmi aplikace montessoriovské koncepce v české škole. (Zelinková; 1997)

2.3 *Freinetovská škola*

Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta (1896-1966), jednoho z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených v 20. letech 20. století, zní „Par la vie - par le travail“ (Z života - pro život - prací). Vypracoval koncepci o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci.

V rámci freinetovského hnutí byl vyvinut velký počet didaktických pracovních technik, které mimořádně obohacují vzdělávací proces. Nejdůležitější prvky školní práce podle Freineta jsou:

- Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností („pracovní ateliéry“).
- Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem.
- „Pracovní knihovna“, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“, nyní včetně audiovizuálních materiálů.
- Kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních.
- Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.
- Školní tiskárna s mnohostranným použitím, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků (tvorba školního časopisu aj.).
- Nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.

Alternativní školy Freinetova typu jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice nepracuje alternativní škola s komplexní freinetovskou koncepcí.

2.4 *Jenská škola*

Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Jejím zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen (1884-1952), který byl průkopníkem snah o „novou výchovu“. Vedl od roku 1923 pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Petersenova reformní škola se stala známou v zahraničí jako tzv. jenský plán (Jenaplan).

Nejdůležitější rysy jenského plánu:

- Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let apod.).
- Rytmický týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).
- „Školní obytný pokoj“, tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.
- Neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě.

V jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Dnešní jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií. Tyto alternativní školy pracují nejvíce v Nizozemsku (asi 250 škol), zatímco v Německu je jich jen malý počet (v samotné Jeně byla v roce 1990 vytvořena „vzorová“ škola jenského plánu).

2.5 *Daltonská škola*

Daltonská škola (nazývaná podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA) vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové (1887-1973). Spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež byla založena roku 1919. Ve svém hlavním díle *Education on the Dalton Plan* (1923), které bylo přeloženo do řady jazyků, popsala teoretické základy a praxi své reformní školy. Ta se opírá o několik ústředních principů:

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce najeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.
- Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.
- Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.
- Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám.

Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“, což vystihuje důležitý rys této alternativní školy. Zároveň však je koncepce daltonského plánu kritizována kvůli určitým potížím, které vznikají při jeho praktické realizaci. Obtíže způsobuje např. nedostatečné opakování látky, které je pro zapamatování nutné, dále nesystematické získávání poznatků a hlavně přílišné spoléhání na žákovu aktivitu, neboť žáci se slabou vůlí, neteční apod. pracují méně a pomaleji, než jsou schopni.

Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie a odtud do Nizozemska, kde jsou dnes zastoupeny nejpočetněji. V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také pracuje jedna základní škola podle daltonské alternativní koncepce.

2.6 *Moderní alternativní školy*

Termínem „moderní alternativní školy“ označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).

Moderní alternativní školy mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích. Jsou to většinou školy soukromé, některé typy i školy státní, resp. komunální, veřejné (public schools v USA). Také jejich názvy jsou velmi pestré. Například v Německu jsou označovány jako „svobodné školy“ (freie Schulen), ve Švýcarsku a Rakousku se vedle označení svobodné či alternativní školy používá též atribut aktivní, demokratická, kreativní nebo kooperativní škola, v dalších zemích se uplatňuje označení „nezávislé školy“ atd. Celkově vládne v terminologii těchto alternativních škol velká pestrost.

Počet typů moderních alternativních škol v zahraničí je tak velký, že není možno je v úplnosti přehlédnout. Příčina spočívá v tom, že každý rok vznikají v jednotlivých zemích nové a nové specifické alternativy, kterými se jednotlivé školy či skupiny škol chtějí odlišovat od standardních škol. Snad největší líhni těchto alternativ jsou školy v USA. To je důsledkem enormního růstu inovačních aktivit v americkém školství, které vznikají jako reakce na kritiky vážných neúspěchů amerického vzdělávacího systému. Alternativní a inovativní hnutí v USA, označované nejčastěji termínem „restrukturalizace vzdělávání“ (restructuring of education), vyvinulo četné typy alternativních škol.

Zřizování moderních alternativních škol je iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ. Mnohé tyto školy byly v západních státech zakládány již v 70. letech 20. století skupinami angažovaných rodičů či učitelů a byly odezvou na vývoj společnosti koncem 60. let (radikálně demokratické hnutí na vysokých školách aj.).

Moderní alternativní školy se opírají o určité ideové proudy či „filozofie“, jako je zvláště hnutí za „antiautoritativní výchovu“, hnutí za „odškodnění“ vzdělávání a výchovy, hnutí za důsledné respektování práv dítěte aj. Mnohé z těchto proudů jsou ovlivňovány různými psychologickými teoriemi, zejména psychoanalýzou, humanistickou psychologií, teorií skupinové dynamiky aj..

V konkrétní pedagogické činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou zčásti také přejímány, avšak často jsou uplatňovány ještě radikálněji. Jde zejména o:

- silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy;
- odmítání honby za učitelskými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky;
- časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely;
- flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky;
- odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky.

Moderní alternativní školy se vyznačují značnou dynamičností. Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené koncepce a ustálených zkušeností, jsou tyto moderní školy méně dogmatické a více flexibilní. (Průcha; 2004)

2.7 Dílčí závěr

Dětství je samostatná závažná část lidského života, která se zásadně liší od života dospělých. Není přechodem mezi narozením a dospělostí. M. M. stejně jako jiní reformní pedagogové usilovala o humanizaci dětství a objevení dítěte. Škola není místem, kde dítě kráčí v zástupu, ale jde svým tempem. Mnoho námětů reformních pedagogů prvních třiceti let našeho století se již uskutečnilo. Žáci se učí ve světlých třídách, počty žáků jsou menší, k výuce jsou používány učebnice, v průběhu výuky na některých školách mají děti možnost pohybu, částečná úprava učebních plánů podle schopností žáků je v kompetenci učitele.

Stále však zůstává celá řada námětů nevyužita. Nelze je všechny beze zbytku aplikovat v dnešních školách. Lze však o nich přemýšlet a hledat možnosti jejich využití v jiných podmínkách a souvislostech.

3 Podporování aktivního zapojení žáků do výuky

Jakmile je vyučování v plném proudu, stává se hlavním úkolem udržování pozornosti a zájmu žáků a jejich zapojení do učebních činností. Nejde však pouze o to, aby žáci měli co dělat. Můžete žákům připravit mnoho činností, které je zaměstnají, které jim však neumožní efektivní osvojování plánovaných dovedností. Proto je řízení výuky tak složitou dovedností – musíte totiž připravit činnosti, které jsou účinné jak ze vzdělávacího hlediska, tak z hlediska udržení aktivní účasti žáků na vyučování. Tyto dvě složky by měly jít ruku v ruce, avšak snadno bychom našli činnosti, v nichž je neúměrně položen příliš velký důraz na druhou složku.

3.1 Řízení studijního času žáků

Aktivní zapojení žáků do výuky lze také podpořit, když jim poskytneme jasné informace o tom, kolik času a úsilí očekáváme, že budou věnovat jednotlivým úkolům nebo činnostem. Například když žákům zadáte úkol obkreslit do sešitu mapu a napsat odpověď na tři otázky s mapou související, někteří žáci se do úkolu pustí s vervou, protože očekávají, že na takový úkol by mělo stačit deset minut, zatímco jiní žáci budou předpokládat, že na to mají třicet minut času. Pokud žákům oznámíte, že na splnění úkolu je asi dvacet minut, pomůže jim tato informace přizpůsobit tempo své práce vymezenému limitu.

V tom je samozřejmě skryto nebezpečí, že žáky povzbudíte, aby úkolu věnovali víc času, než kolik skutečně potřebují. Obecně vám to však pomůže zajistit, aby někteří žáci nepracovali příliš pomalu a nebyli teprve v polovině práce ve chvíli, kdy už by měli přejít k dalšímu úkolu. Také to pomáhá udržet vzornost a zájem žáků, protože vědí, kdy bude následovat další činnost. Tento fakt zase usnadňuje rozložení vyučovací hodiny do atraktivnějších úseků.

3.2 Zásada uvědomělosti a aktivity žáků při vedoucí úloze učitele

Podstata zásady uvědomělosti a aktivity žáků ve vyučování spočívá v zabezpečení optimálně příznivého vztahu pedagogického vedení s uvědomělou tvořivou činností žáků. Otázka proto zní : Jak je možno využívat zákonů vyučování, aby si žáci osvojili vědecké poznatky a metody jejich využívání v praxi uvědoměle a projevovali přitom iniciativu, zájem a tvořivý přístup? Jedině tímto způsobem může škola připravit mladou generaci k intenzivní tvůrčí činnosti při budování nového života. V procesu uvědomělého osvojování poznatků se formuje tvořivý vztah k učení a k využívání vědomostí, logické myšlení žáků a jejich světový názor.

Nelze ovšem nevidět složitost a rozpornost těchto didaktických zásad. Vzniká dokonce otázka, zda je možno spojovat na jedné straně aktivitu a uvědomělost žáků, jejíž vyšší formou projevu je samostatnost, a vedoucí úlohu pedagoga ve vyučovacím procesu na straně druhé. Toto velmi složité a současně citlivé spojení se mnohým učitelům nedaří. Je to opravdu velmi složitý pedagogický problém. Jeho řešení je třeba hledat v osobitém způsobu vyučovacího procesu. Vnější působení na žáky se vždy uskutečňuje pod vlivem vnitřních podmínek, tj. navyklých názorů, způsobu myšlení, etických zásad a zvyklostí, které charakterizují ustálené povahové vlastnosti žáka. Pouze takový vyučovací proces, který žáky zaujme, vyvolává jejich pochybnosti, úvahy a podněcuje jejich úsilí, může změnit jejich vnitřní schopnosti a síly a ovlivnit rozvoj osobnosti každého žáka.

Požadavek aktivního osvojování nových poznatků žáky a výchovy jejich samostatného myšlení, potřeba učit žáky hledat pravdu a hájit ji nás nutí dívat se na tento problém z jiné strany. Namísto vedení žáků za ruku po vyježděné cestě hotových pravd je nutno alespoň v nejdůležitějších tématech učiva využít jiného způsobu vyučování. Žáci si aktivně osvojují poznatky a rozvíjejí samostatnost myšlení tenkrát, jestliže před nimi v průběhu vyučovacího procesu vyvstane úloha nebo vznikne problém, který vzbudí pochybnost o správnosti obvyklých představ a zobecnění, vyvolá v nich potřebu hledat nové řešení, vyžadující tvořivé myšlení.

To všechno vede k požadavku všestranně rozvíjet aktivitu a samostatnost žáků, usměrňovat jejich činnost tak, aby uměli pochopit úlohu, téma, cvičení, správně je analyzovat, stanovili si plán jejich řešení, realizovali jej a prověřili pak dosažené výsledky. (Cangelosi; 1994)

3.3 Sledování pokroku žáků

Celkově nejdůležitější dovedností, která se podílí na podporování aktivního zapojení žáků do výuky, je pečlivé sledování pokroku práce žáků. Této činnosti byste se měli věnovat aktivně – pohybovat se po učebně a klást žákům otázky, i pasivně – tím, že budete uplatňovat osvědčené metody, které budou žáky povzbuzovat, aby se v případě potřeby neostýchali požádat o pomoc. Důležité je aktivní a pasivní sledování. Na jejich základě provádíte zásadní rozhodnutí pro udržení maximální aktivní účasti žáků na výuce. Taková rozhodnutí se mohou týkat potřeb jednoho nebo dvou žáků i potřeb třídy jako celku.

3.4 Poskytování podporující zpětné vazby

K podpoře a povzbuzení je žákům třeba poskytovat také konstruktivní a nápomocnou zpětnou vazbu. Ta žákům jednak prakticky poslouží k identifikaci problémů nebo k hodnocení úspěšnosti vlastní práce. Jednak jim poskytne informaci, že jejich činnost pečlivě sledujete a že vás jejich pokrok zajímá. Pravidelně poskytovaná zpětná vazba tedy systematicky podporuje jejich motivaci a úsilí.

Dovednost poskytnout takovou zpětnou vazbu je dovednost značně složitá. K jejímu rozvoji je třeba dostatečné množství času a praxe. Především musíte být schopni rozpoznat povahu žákova problému. Pouhé určení „správné“ metody nemusí žákovi poskytnout potřebný vhled. Dále musíte být schopni poskytnout zpětnou vazbu takovým způsobem, aby se žák necítil být ohrožen. Jakmile dostane strach, je pro něho těžké sledovat váš výklad. Je tedy třeba, aby žák z vašeho hlasu vycítil náklonnost a pochopení a abyste mu dali najevo, že hledáte problém v činnosti nebo úkolu, nikoli v něm. Jinými slovy – je lépe říci : „ U podobných otázek je dobré si všimnout informací obsažených ve schématu“ než „Měl sis dávat lepší pozor“. První výrok se soustředí na úkol, zatímco druhý přenáší vinu na žáka. (Smith; 1994)

3.5 *Dílčí závěr*

Při dovedném řízení třídy jde v první řadě o zajištění rovnováhy mezi učebním potenciálem žáků, nutným k realizaci dané činnosti, a mírou jejich aktivní účasti na výuce. Bez aktivního zapojení do výuky se žáci nic nenaučí. Učitelé jsou proto v situaci, že nebudou dostatečně kriticky hodnotit kvalitu procesu učení, když se jim podaří udržet vysoký stupeň aktivní účasti žáků na výuce. Nicméně zároveň musíme mít na zřeteli, že mezi výukové cíle, kterých se učitelé snaží dosáhnout, patří i rozvoj (samostatných) učebních dovedností žáků, jejich organizačních dovedností a schopnosti delší dobu se soustředit. Těchto cílů lze dobře dosáhnout při dlouhých samostatných pracích bez interakce s učitelem. Učitel tedy může volit učební činnost, která dokáže udržet vysokou míru samostatného a aktivního zapojení žáků po dlouhou dobu v první řadě jako prostředek k vytváření těchto dovedností.

4 Klima třídy

4.1 Vytvoření pozitivního klimatu třídy

Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.

Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci. Z rozboru dovedností uplatňujících se při navození kladného klimatu třídy jasně vyplývá, že klima se do značné míry odvozuje od implicitních hodnot, kterými je výuka prostoupena. Žáci a jejich učení proto mají velký význam pro vytváření příznivého klimatu.

4.1.1 Cílevědomé a na úkol orientované prostředí

Cílevědomost a orientace na úkol do značné míry vycházejí z toho, jak učitel zdůrazňuje potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení. Přitom je důležité zajistit maximální využití učebního času. Včasné a rychlé zahájení hodiny, pozorné sledování pokroku žáků a pečlivá pozornost věnovaná organizačním záležitostem mohou napomoci zajistit hladký průběh hodiny a udržet aktivní zapojení žáků. Když dopustíte, aby podružné záležitosti nebo zbytečné organizační problémy přerušily plynulost výuky, předáváte tím žákům sdělení, že jejich učení není natolik důležité, aby vám stálo za to postarat se o zajištění plynulosti výuky a učinit opatření, aby se zbytečným přerušením předešlo. Pokud tónem svého hlasu nebo dokonce výslovnou poznámkou předáte žákům informaci, že dané téma nemá žádnou zvláštní hodnotu, podkopete proces vytváření cílevědomého a na úkol orientovaného étosu. Předčasné ukončení hodiny bude mít pravděpodobně tentýž účinek.

Obecně lze říci, že důraz na cílevědomost a orientaci na úkol lze s úspěchem popsat jako výuku „v podnikatelském duchu“. Pro takové prostředí je charakteristické, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnosti.

Zároveň v takovém prostředí převládá u učitele i u žáků očekávání, že žáci pozitivně přistupují k zadané práci a že dosáhnou dobrých výsledků.

V zájmu vytvoření takových kladných očekávání u žáků je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Toto dobré mínění může učitel do jisté míry podpořit tím, že žákům poskytuje realistické příležitosti k dosažení úspěchu a nabízí podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy mají potíže. Učení je citově vysoce riziková činnost a selhání je často velice bolestivé. Pokud žák delší dobu selhává a navíc slyší srážející poznámky učitele o špatných učebních výsledcích, může to nepříznivě ovlivnit jeho sebeúctu. Takoví žáci se potom pravděpodobně přirozeně stáhnou do ústraní a přestanou se snažit. Toto chování jim slouží jako ochrana před dalším zraňováním (v pozadí takového jednání je myšlenka „pokud se nesnažím, můj neúspěch je prostě mým rozhodnutím“).

4.1.2 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí

Uvolněný, vřelý a podporující étos vyrůstá do značné míry z vašich vztahů s žáky a ze stylu a způsobu vašeho jednání s nimi. Budete-li sami uvolnění, a obzvláště budete-li veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, pomůžete tím k uvolněnosti i žákům. To u nich pomůže probudit zvědavost a zájem o učební činnosti.

Vřelé prostředí si lze nejlépe představit jako takové, ze kterého žáci cítí, že se o ně i o jejich učení zajímáte, což částečně vyčtou z vaší náklonnosti k nim jako k jednotlivcům.

S dovedností jednat tak, aby ve vás žáci nacházeli oporu, souvisí vaše úsilí pomáhat žákům a povzbuzovat je ke splnění nároků, které jsou na ně kladeny. Je to důležité zejména při řešení těžkostí, se kterými se střetávají v situacích, kdy potřebují spíše pomoc než napomenutí. Nesmíte však ztrácet ze zřetele skutečnost, že pokud budete příliš ochotně poskytovat individuální pomoc a podporu, může to být pro některé žáky podnětem k tomu, aby spoléhali spíše na tuto pomoc, místo toho, aby vyvíjeli patřičné úsilí, dávali pozor při frontálním vyučování nebo aby se k výsledku snažili dopracovat vlastním úsilím. Při individuální zpětné vazbě můžete žákům pomoci rozvinout jejich učební dovednosti, když jim naznačíte, jak jim pozorné sledování výkladu nebo použití určitých postupů v přístupu k práci umožní splnit požadavky vlastními silami. V kontextu navození kladného klimatu třídy může být taková zpětná vazba užitečnou součástí nabízené podpory.

4.2 Motivujeme žáky

Důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření kladného klimatu třídy je podpoření motivace žáků k učení. Přitom je užitečné rozlišit tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě:

- vnitřní motivace,
- vnější motivace,
- očekávání úspěchu.

4.2.1 Vlivy působící na motivaci žáků

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Záleží tedy na tom, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Zdá se, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je přitom cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení dalších cílů.

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (například pochvaly od rodičů nebo od učitele, akademické kvalifikace, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu). Vnitřní a vnější motivace jsou často stavěny proti sobě. V podstatě však nejsou neslučitelné. Mnozí žáci totiž mají vysokou vnitřní i vnější motivaci pro zapojení do určitého úkolu.

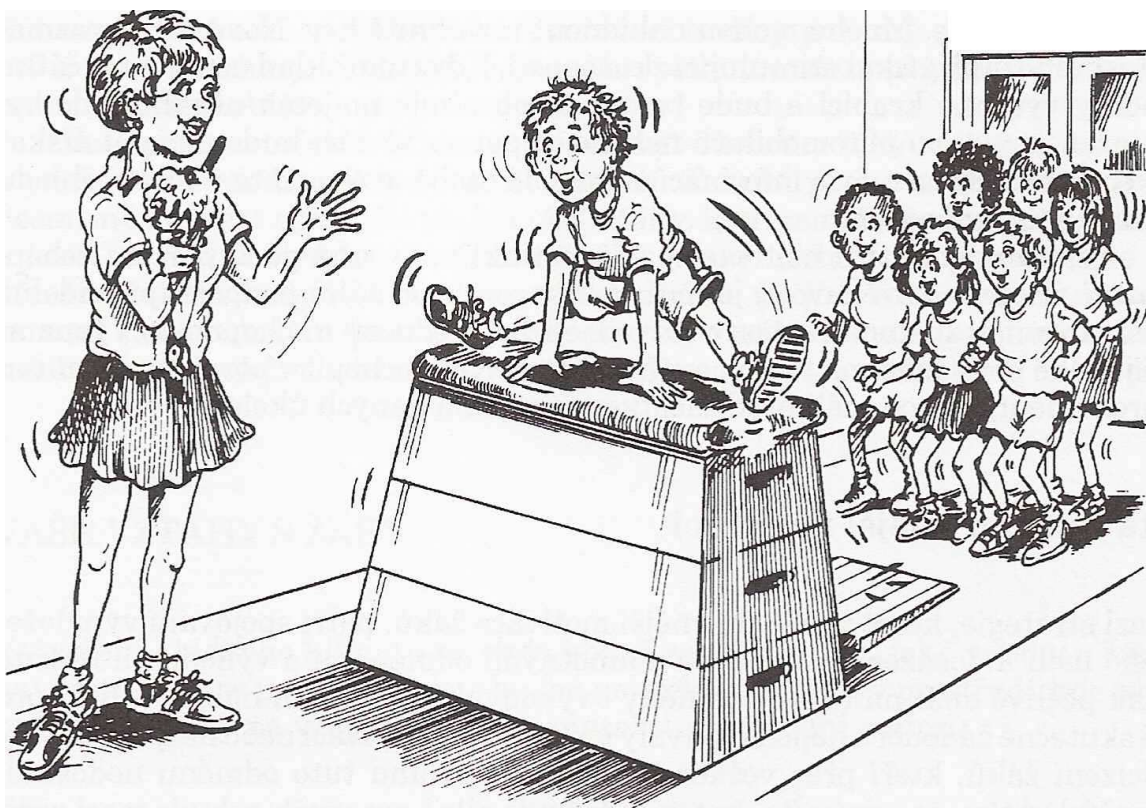
Očekávání úspěchu se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají mnoho šancí na úspěch. Je ovšem zajímavé, že ne všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. O příliš jednoduchých úkolech si žáci mohou říkat, že nestojí za námahu, jediné když by k jejich splnění měli nějaký vnější důvod.

4.2.2 Podporujeme motivaci žáků

Ve snaze povzbudit u žáků motivaci jsou důležité techniky související s vnitřní a vnější motivací žáků a jejich očekáváním úspěchu. Musím však poznamenat, že mezi jednotlivými žáky existují velké rozdíly v tom, jak a kdy lze jejich vnitřní a vnější motivaci a očekávání úspěchu aktivizovat.

Je to do značné míry ovlivněno jejich zkušenostmi z domova (obzvláště toho, do jaké míry je rodiče povzbuzují, aby se zajímali o učení ve škole, snažili se dosáhnout dobrých výsledků v učení a vážili si jich), jejich zkušenostmi se školou (především jejich dosavadními zkušenostmi s úspěchem a selháním) a také tím, jak vnímají, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade při zadávání různých úkolů. V kontextu dovedného vyučování je nejdůležitějším faktorem potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, a předávat jim vysoká kladná očekávání. Ta musejí být realistická, ale náročná; musejí sdělovat, že činnosti jsou cenné a zajímavé, a především že na pokroku každého žáka skutečně záleží.

Obr. 3 *Motivace*



4.2.3 Stavíme na vnitřní motivaci

Mezi strategie, které využívají vnitřní motivace žáků, patří výběr témat, která budou pro žáky pravděpodobně zajímavá, zejména pokud nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi.

Podnítit zájem žáků můžete i tím, že jim nabídnete možnost vybrat si úkol. Například při sestavování školních novin se mohou sportovní stránce věnovat žáci, které zajímá sport. Aktivní zapojení a spolupráce žáků také podporuje potěšení z práce. Mnoho mohou nabídnout rozmanité hry. Nové věci a rozmanitost umožňují získat stimulující zkušenosti.

Protože do vnitřní motivace patří instinktivní touha po zvyšování schopností i přirozená zvědavost, je možné tuto motivaci žáků podpořit pravidelně poskytovanou zpětnou vazbou o rozvoji jejich dovedností a schopností. Významné je také poukázání na to, co nového mohou nyní pochopit v porovnání s mírou porozumění, kterou měli před začátkem práce na daných úkolech.

4.2.4 Stavíme na vnější motivaci

Mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami. Musíte však pečlivě dbát na to, aby odměny i výhody, které žákům nabízíte, byly pro ně skutečně žádoucí a nepodkopávaly jejich vnější motivaci nebo nezpůsobovaly odcizení žáků, kteří přes veškerou upřímnou snahu tuto odměnu nedostali.

K dalším strategiím patří odměny související s prestiží, například dobré známky v daném předmětu nebo jiné formy uznání za úsilí nebo úspěch. I zde je však třeba upozornit, že mají-li takové odměny příliš silnou tendenci vyvolávat soutěživost, musíte si dávat pozor, jaký budou mít vliv na jiné žáky. Vaše pochvala je velmi důležitým a mocným motivujícím prvkem, ovšem její účinky závisejí na tom, jak dovedně je používána. Pochvala, která výslovně souvisí s úsilím a výsledky žáka, která vyjadřuje upřímné potěšení učitele a je používána věrohodně, je efektivnější než pravidelně poskytovaná pochvala, která tyto vlastnosti postrádá.

Vnější motivaci můžete také posílit, když žáky upozorníte, čím je probíraná činnost užitečná a důležitá a jak souvisí s jejich potřebami. Může jít o jejich krátkodobé potřeby, například kvalifikaci pro další studium nebo vysoké bodové ohodnocení v plánovaném testu, nebo o dlouhodobé potřeby, například nutnost vyrovnat se úspěšně s požadavky, které život klade na dospělého jedince, nebo touhu realizovat budoucí kariéru. (Lokšová, Lokša; 1999)

4.3 Vztahy se žáky

Vytvoření kladného klimatu ve třídě hodně závisí na tom, jaké vztahy s žáky navázete. Žáci se pravděpodobně budou nejefektivněji učit v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi vámi a nimi.

4.3.1 Vzájemná úcta a kontakt

Pro vytvoření vzájemné úcty je do značné míry podstatné, aby žáci z vašich činů zřetelně viděli, že jste jako učitel kompetentní a že se zajímáte o jejich pokrok, protože připravujete a řídíte efektivní vyučování a své úkoly plníte s maximálním nasazením. Kromě toho i svým jednáním s žáky během vyučování a v osobních kontaktech s nimi jim vyjadřujete, že si vážíte každého žáka jako jednotlivce s jeho individuálními a osobními potřebami.

Dobrý kontakt se vytváří, když žákům dáváte najevo, že chápete jejich osobní názory na řadu záležitostí a zkušeností v oblasti školní, společenské i osobní, sdílíte je s nimi a vážíte si jich. To vše pomáhá k navázání vřelých a uvolněných vztahů. Vytvoření kladného klimatu ve třídě závisí na tom, zda tento vztah je obousměrný: žáci by vaši úctu měli oplácet úctou k vám a vaše chápání jejich potřeb by měli opěťovat chápáním vašich potřeb. Avšak protože jste dospělý a s přihlédnutím k vaší úloze nutno říci, že mít hlavní vliv na vytvoření takových harmonických vztahů ve třídě je vaším úkolem.

Dovednosti uplatňující se při vytváření ovzduší vzájemné úcty a kontaktu jsou ve školách vysoce ceněny, protože mají významný vliv i na celkové klima ve škole. Kromě toho vám otevírají dveře k roli rádce v osobních záležitostech. Umožňují vám zhostit se i výchovné úlohy učitele, pro žáky je potom snazší svěřit se vám s osobními problémy a těžkostmi.

4.3.2 Bud'te dobrým příkladem

Důležité také je, abyste si uvědomovali, jaký vliv může mít vaše vlastní chování na žáky, protože jim můžete být určitým příkladem nebo vzorem. Toto ztotožnění se s učitelem je obzvláště silné v prvních letech školní docházky. U většiny žáků se však stále velmi výrazně projevuje i v dalších letech a na střední škole. Žáci od vás budou očekávat, že budete dobrým příkladem v požadavcích, které na ně kladete. Pokud od žáků vyžadujete upravenou práci, musí být váš zápis na tabuli také upravený. Očekáváte-li, že se žáci budou chovat civilizovaně, neměli byste ztrácet nervy ani zraňovat jejich city sarkasmem. Chcete-li, aby daná činnost byla pro žáky zajímavá, měli byste o ni v jejím průběhu sami dávat najevo zájem.

4.3.3 Humor

Jedna z obtíží, s níž se potýkají začínající učitelé, se týká dovednosti vědět, zda, kdy a jak použít humor, a schopnosti rozeznat, do jaké míry by měl být vztah učitele s žáky přátelský. Přiměřené používání humoru a vytváření povědomí, že máte smysl pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy. Humor lze dobře využít v celé řadě situací, včetně zábavnějšího uvádění nadcházející práce nebo vtipu učitele na vlastní účet (případně i na účet žáka, ovšem jen způsobem, který žákům umožňuje se z žertu radovat a necítit se jako oběti). Humor lze uplatnit také k zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo má potíže, nebo k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování. Váš smysl pro humor žáci poznají z toho, jak vtipně reagujete na situace nebo jak se s nimi dokážete zasmát nad humorným prvkem, který oni vidí v určité situaci. Může to být něco tak prostého, jako třeba vaše poznámka v situaci, kdy se vám zlomí křída, kterou píšete na tabuli, nebo vaše reakce na žakovu repliku pronesenou po straně.

S využitím humoru souvisí to, do jaké míry se budete snažit navázat s žáky přátelské vztahy. Součástí vytváření dobrého kontaktu s žáky je do určité míry i sdílené chápání a pohled na život ve třídě a život mimo školu. Sem spadá i to, že si žáci a učitel jedni druhých váží a respektují názory ostatních.

4.3.4 Zvyšování sebeúcty žáků

Snad nejdůležitějším prvkem, který přispěl ke zlepšení kvality vzdělání poskytovaného ve školách, je stoupající povědomí učitelů o důležitosti podpory sebeúcty a sebedůvěry žáků a jejich důvěry ve vlastní učební schopnosti. Mnozí autoři ve svých pracích doložili, jak mohou učitelé poškodit sebeúctu žáků tím, že mnohým z nich zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky. Takoví žáci při všem, co dělají, prožívají určitý pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni. V důsledku toho se mnozí pohybují v bludném kruhu klesající spirály nedostatečných výsledků na jedné straně a nízkých očekávání ze strany učitelů ohledně jejich budoucí práce na straně druhé.

Formální kurikulum se týká osvojování příslušného předmětu a tématu. Jako skryté kurikulum se označují všechny poznatky, které žáci získávají ze svých školních zkušeností. Tyto poznatky jsou ovlivněny tím, jakým způsobem je s nimi komunikováno a jaké postoje a hodnoty jsou jim vštěpovány o jejich úloze a hodnotě jako jednotlivců a také o hodnotě výsledků, jichž dosáhli. Mnohé informace sdělované v rámci skrytých osnov mohou být komunikovány neúmyslně. Například pokud během diskuse ve třídě s žáky nerozvíjíte jejich příspěvky, ale vždy je striktně posoudíte z úzkého hlediska správnosti či nesprávnosti (tedy v tom smyslu, zda obsahovaly informace, které jste chtěli slyšet), potom z tohoto postupu mohou žáci usuzovat, že jejich myšlenky a nápady mají malou hodnotu a význam, s výjimkou těch, které ohodnotíte jako správné. To může podkopat jejich ochotu přicházet s vlastními nápady, obzvláště vyslovovat "pracovní" myšlenky, jimiž se pokoušejí prozkoumat témata, které ovšem mohou být pravým opakem toho, co byste si přáli slyšet. (Fischer; 1997)

4.4 Vzhled učebny a složení třídy

Významnou měrou ovlivňují klima třídy dva důležité rysy výuky, ačkoliv nejsou součástí jí samotné. První se týká celkového vzhledu učebny, včetně uspořádání zařízení, a dokonce i vzhledu učitele a žáků. Druhý se týká složení kolektivu třídy, tedy toho, zda jsou v ní žáci se stejnými nebo různými schopnostmi, stejného nebo různého věku. Oba tyto rysy předávají intenzivní sdělení prostřednictvím skrytého kurikula, o němž jsme se zmínili již dříve.

4.4.1 Vzhled učebny

Celkový vzhled učebny žákům naznačuje, kolik péče bylo věnováno tomu, aby se mohli učit v prostředí, které podporuje získávání vědomostí a dovedností. Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, světlá a dobře větraná, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků. Také správné rozmístění obrazů a dalších vizuálních pomůcek, které souvisejí s typem práce realizovaným v učebně, napomáhá pozitivnímu duševnímu naladění. Vystavené žákovské práce také naznačují hrdost na dosažené výsledky a zároveň působí jako motivační prvek pro ty, kteří díla, jež mohou být vystavena, vytvářejí. Kamkoli se žák podívá, mělo by na něho dýchat kladné očekávání. Světlost, prostornost a vzdušnost učeben mnoha novějších škol je všeobecně na dobré úrovni.

I když základní étos učebny bude částečně závislý na celkovém étosu školy, každý učitel může vzhled vlastní třídy v mnohém zlepšit, pokud ji má, což je případ většiny učitelů. Vyučujete-li odborný předmět na střední škole, měla by vaše učebna sloužit jako pozvánka ke studiu daného předmětu. Například při vstupu do jazykové učebny by žáci měli částečně cítit atmosféru cizích zemí z plakátů, map nebo předmětů - suvenýrů z těchto zemí. Pokud se v jedné učebně odehrává mnoho činností, je často možné vytvořit ve třídě alespoň kout pro konkrétní předmět, který může zároveň sloužit jako knihovnička nebo jako prostor pro určité činnosti.

4.4.2 Uspořádání učebny

Uspořádání učebny by mělo být zaměřeno na funkci, jakou bude učebna plnit. Přinejmenším by měla být dobře viditelná tabule a vy jako učitel. Hodně se diskutuje o tom, do jaké míry je důležité přizpůsobovat uspořádání učebny základnímu stylu vyučování a učení, které v ní probíhá. V „otevřených učebnách“, v nichž jsou uplatňovány aktivizující výukové metody, včetně časté práce ve skupinách, pohybu žáků mezi jednotlivými odděleními, využívání knihoven, samostatné práce s kartami s úkoly nebo počítačových programů, bude nezbytné srazit lavice dohromady a využívat oddělení vybavená pro jednotlivé činnosti. V „tradičních učebnách“, v nichž je kladen důraz na frontální výuku, jsou vhodnější obvyklé řady lavic. Nepoměr mezi počtem žáků a velikostí učebny mnohdy učitele v některých školách výrazně svazuje. Proto nemohou vytvořit co nejfunkčnější uspořádání učebny. V zahraničí jsou mnohé moderní školy navrhovány tak, aby místnosti v nich mohly sloužit jako otevřené třídy. To umožnilo vývoj nových, funkčně efektivních uspořádání učeben, někdy dokonce s využitím pohyblivých stěn. Některé školy si vytvořily multimediální knihovny v samostatných místnostech, kam učitelé mohou poslat jednotlivce nebo skupiny žáků provést určitou práci, a to buď bez dozoru, nebo pod dozorem učitele, který má v knihovně službu.

Chcete-li do výuky začlenit zajímavé učební činnosti, musíte být schopni se snadno a rychle pohybovat po učebně. Učebna musí mít takové akustické vlastnosti, aby žáci mohli slyšet to, co slyšet mají, bez rušivého dozvuku a šumu. Žáci se také stěží mohou zapojit do učební činnosti, jejíž součástí je použití vizuálních prostředků, nevidí-li dobře, co je jim ukazováno. Dále lze těžko minimalizovat přechodový čas, je-li nutno mezi jednotlivými učebními činnostmi provádět větší přemísťování zařízení učebny. Kromě toho je velmi obtížné vzít i jednoho nebo několik žáků stranou k soukromému pohovoru, pokud k tomu není v učebně žádné vhodné místo a navíc přitom musíte dohlížet na ostatní žáky.

Otázka optimální velikosti učebny a ideálního tvaru místnosti je předmětem mnoha výzkumů. Akustiku učebny lze značně zlepšit obložením stěn materiálem pohlcujícím zvuk, položením koberců. V náročněji vybavených učebnách lze použít elektronické vybavení. Takové úpravy kladně ovlivňují žáky směrem ke spolupracujícímu chování. Naneštěstí obvykle učitelé ani v nejmenším nemohou rozhodovat o tom, jaký tvar a velikost bude mít jejich učebna, ani o tom, jaké vybavení

bude v učebně trvale nainstalováno. Učitelé dostanou přidělenou místnost, kterou navrhl někdo jiný, a mají v ní pracovat se skupinou žáků, kterou si nevybrali. Navzdory nepříznivým podmínkám mnozí učitelé maximálně využívají svých možností a pečlivým a tvořivým uspořádáním učebny zlepšují učební prostředí.

Fyzické prostředí, v němž vyučování probíhá, má zásadní význam a může výuku aktivní metodou usnadnit, nebo ji naprosto znemožnit. Neexistuje žádné ideální uspořádání, můžeme si však vybrat z mnoha možností. „Výzdoba“ učebny pro výuku aktivní metodou je věc zábavná i náročná (obzvláště není-li vybavení učebny ideální). V některých případech lze nábytek lehce přesunout a vytvářet různá uspořádání. Pokud se rozhodnete této možnosti využít, požádejte žáky o pomoc s přesunutím stolů a židlí, tím je také „aktivně zapojíte“.

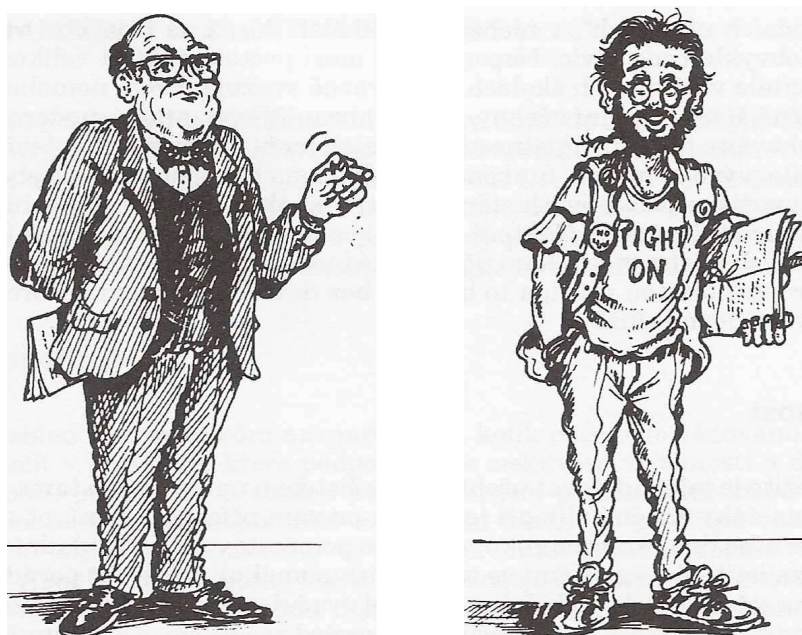
Základním tvarem je tvar „U“. Je to víceúčelové uspořádání, v němž mají žáci prostor na čtení a psaní, mohou snadno vidět i vás i na vizuální pomůcky a zároveň sedí proti sobě. V tomto uspořádání je možno snadno rozdělit žáky do dvojic, obzvláště jsou-li u každého stolu dvě židle. Dále je ideální pro rychlé rozdávání pomůcek, protože můžete vejít dovnitř „U“ a jednotlivá místa jsou vám snadno dostupná. Toto uspořádání je ideální pro vedení diskuse. Různé možnosti uspořádání třídy - příloha č 2,3,4.

4.4.3 Oblékání

Váš vzhled hodně vypovídá o tom, jakou péči a pozornost věnujete prezentaci celkově. V naší společnosti je oblečení znakem postavení a formální role člověka. Avšak tyto normy se neustále mění. V Británii nosí v některých školách žáci školní uniformy, učitelky nesmějí nosit kalhoty, většina učitelů nosí sako a vázanku, učitelé jsou oslovováni „pane učiteli“ nebo „paní učitelko“ a žáci příjmením. Na druhé straně existují i školy, kde se žádná taková pravidla neuplatňují. Pro učitele je nejvhodnější přizpůsobit se zvyklostem školy, v níž pracuje, protože zásadnější odchylky od těchto norem by žáci pravděpodobně nesprávně pochopili. Určitá míra odklonu ke směru, který považujete za vhodný z pedagogického hlediska, je přijatelná a žádoucí. Přece však se v učebně musíte chovat v souladu se svou rolí člena učitelského sboru - i vy svým působením přispíváte k důsledné snaze učitelského sboru jako týmu rozvíjet a zdůrazňovat určité hodnoty a očekávání.

I když oblékání žáků nebudete moci příliš ovlivnit (pouze v případech zásadnějších odchylek od zvyklostí školy), měli byste vyžadovat, aby žáci přicházeli na hodinu připraveni k úkolu, kterému se budou věnovat, s patřičnými pomůckami (pery, tužkami, pravítky atd.). Brašny by neměli nechávat na lavicích a neměli by mít oblečené kabáty nebo bundy. V některých školách tyto zdánlivé maličkosti stojí učitele mnoho času a úsilí. V takových případech je v zájmu včasného zahájení výuky nenahraditelné používat dobře zavedené postupy. (Hunterová; 1999)

Obr. 4 *Váš vzhled o vás mnoho prozrazuje*



4.5 *Dílčí závěr*

Produktivní prostředí pro učení se vyznačuje etikou péče, která prostupuje vzájemné působení mezi žákem a učitelem i interakce mezi žáky navzájem a překonává rozdíly genderu (pohlaví), rasy a národnosti, kultury a socioekonomického postavení, hendikepy a všechny ostatní individuální odlišnosti.

Od žáků se očekává, že budou odpovědně zacházet s výukovými materiály, že se budou důkladně zapojovat do učebních činností a podporovat to, co přispívá k osobnostnímu a vzdělávacímu prospěchu všech členů třídního společenství.

5 Participativní (aktivizující) vyučovací metody

Zkoumání účinnosti vyučovacích metod provázely také některé omyly, které převzala i pedagogická praxe. Přecenění metod vyučování a jejich vytržení z kontextu celého didaktického procesu vedlo k formalismu a k tzv. „metodikaření“ zatíženému povrchním subjektivismem. Na druhé straně výzkum opřený o důkladnou znalost podstaty vyučovacího procesu a znalost psychologie žáka přispěl k modernizaci vyučovacích metod rozšiřující efektivitu vzdělávání i na další stránky osobnosti žáka vedle intelektu. V souvislosti s rozvojem koncepce problémového vyučování byly vypracovány aktivizující metody.

Participativní vyučovací metody jsou metodami, které zajišťují vysokou účast (participaci) studentů ve výuce, vzájemné předávání si poznatků a zkušeností, tvořivé řešení zadávaných úkolů. Využívají přirozené potřeby každého člověka komunikovat s jinými lidmi a tím se učit.

Participativní metody lze rozdělit na :

- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- hry. (Fejová; 2004)

Diskusní metody jsou základem všech ostatních aktivizujících metod a uplatňují se hlavně při skupinovém řešení problému. Podle formy je můžeme dále rozdělit na diskusi ve skupině, středověkou disputaci, brainstorming, panelovou diskusi, konfrontační diskusi aj. Přínosem těchto metod je kromě obsahové stránky řešení odborného problému také rozvoj schopností osobnosti – sebeovládání, formulování myšlenek, naslouchání, schopnost argumentace. Diskusní metody v sobě mají mnoho prvků sociálního učení, neboť napomáhají i k tomu, aby se účastníci vzájemně chápali a respektovali.

Situační metody v původní podobě byly vyvinuty v USA již před druhou světovou válkou (tzv. harvardské metody). Jsou založeny na analýze konkrétních případů z hospodářské praxe. Účastníci jsou seznámeni s určitou modelovou situací, učí se sbírat, klasifikovat a hodnotit informace, tvůrčím způsobem hledat varianty řešení a problémy řešit komplexně s využitím různých vědních disciplín. Cílem je opět rozvoj dovedností potřebných k řešení nových situací.

Inscenační metody jsou podobné předchozím metodám, ale na rozdíl od nich v tomto případě účastníci vystupují jako přímí aktéři inscenace. V přidělených rolích ředitelů, náměstků, mistrů plní odpovídající úkoly. I v tomto případě je cílem nejenom problém řešit, ale zamýšlet se nad motivací a způsobem jednání druhých osob a osvojit si dovednosti a techniky jednání s lidmi. Tyto metody jsou vhodné zejména při doškolení řídicích pracovníků a uplatňují se dobře v různých formách postgraduálního studia. (Mazánková, Vavrečková; 2003)

Hru trvale využívají učitelé nejnižších ročníků základní školy. Včleňují ji do vyučovacího procesu s cílem posilovat zájem žáků při osvojování nových vědomostí, jako formou cvičení, která představuje účinnou motivaci při upevňování dovedností. Při hře se děti učí organizovat vlastní činnost ve spolupráci s druhými dětmi, osvojovat si určité komunikační dovednosti. Při hře lze využívat různých hraček – hra s dětským telefonem, hra s tiskárnou, hry s maňásky. Oblíbené jsou hry se stavebnicemi, které umožňují stavět modely domů, jeřábů, letadel. Slouží k rozvíjení technického myšlení žáka. (Fejová; 2004)

5.1 Brainstorming

Tuto metodu lze velmi efektivně využívat při řešení problémů také ve výuce na všech stupních škol. Poprvé byla tato metoda realizována v USA v roce 1938. Byla nazvána brainstorming, což v překladu znamená bouře, útok na mozek (brain – mozek, storm – bouře). Autorem metody je Osborn (1963). Předpokládal, že lidé mnohé myšlenky ani nevysloví, protože mají zábrany říci něco nepřesně, špatně, nechtějí vypadat hloupě nebo neschopně. Pochopil, že zábrany či bariéry v myšlení brzdí tvořivost lidí. Proto se snažil vymyslet metodu, která by odbourala psychické bariéry, jež tvořivosti neprospívají a blokují vznik nových, netradičních a originálních nápadů.

5.1.1 Zásady a pravidla brainstormingu

- Oddělení tvorby, produkce nápadů od hodnocení,
- kvantita vyvolává kvalitu – čím je nápadů více, tím je větší pravděpodobnost, že se objeví originální nápad. Nejlepší nápady se objevují obvykle ke konci etapy tvorby, produkce nápadů, až když všechny konvenční nápady jsou vyčerpány,
- efekt spočívá v tom, že pracují-li lidé společně, vzájemně se inspirují, vytvoří více nápadů, než když pracují individuálně,
- zákaz kritiky v jakékoli podobě (úšklebek, mávnutí rukou apod.), i za cenu vyloučení kritizujícího člena ze skupiny,
- uvolnění fantazie nebo svobodná hra myšlenek – řídí se zásadou, že i zdánlivě nejabsurdnější návrhy mohou být těmi nejlepšími nebo mohou vést k řešení,
- produkce co největšího množství nápadů – čím více nápadů, tím větší pravděpodobnost, že se objeví hodnotný nápad,
- pravidlo vzájemné inspirace – pro úspěšný průběh brainstorming je důležitá kombinace a vzájemné spojování, zdokonalování nápadů, rozvíjení myšlenek,
- pravidlo úplné rovnosti účastníků – při brainstormingu neplatí vztahy nadřízenosti a podřízenosti.

Zásadním přínosem metody brainstormingu je to, že odděluje fázi produkce od fáze hodnocení nápadů a řešení.

5.1.2 Realizace brainstormingu

- *1. fáze – produkování nápadů* – jedná se o vytvoření co největšího množství nápadů, řešení daného problému. Zakazuje se ironie, posměšky a jakékoli náznaky hodnocení. Ve třídě je nutno navodit tvořivou atmosféru beze strachu a zábran. Žákům řekneme, aby vymýšleli, ale hloupě nepřeháněli. Podněcujeme fantazii a množství návrhů. Nápady zapisujeme. Humor podporuje a uvolňuje tvořivost,
- *2. fáze – hodnocení* – mluví se o kritériích hodnocení řešení. Posuzuje se užitečnost a novost řešení, je-li řešení realizovatelné, jsou-li vytvořeny podmínky, posuzuje se jeho přínos. Hledají se také způsoby, jakými by se řešení mohlo provést, a ne proč by se uskutečnit nemohlo. V této fázi se uplatňuje hodnotící myšlení, dokazování, práce s kritérii a mírami. Doporučuje se sekvenční analýza, tj. probrat důsledky, co se stane, když,
- *3. fáze – hodnocení odložených nápadů* (může být, taky nemusí) – po jisté době se lze vrátit k nápadům, které byly při hodnocení považovány za nepoužitelné. Po časovém odstupu se k nim můžeme vrátit. Obvykle získáme s odstupem času na problém jiný pohled a vidíme jiné možnosti řešení problému.

5.1.3 Formy brainstormingu

➤ Brainwriting – psaný brainstorming

Hodí se pro žáky, kteří neradi mluví. Mezi žáky necháme kolovat list papíru, na který všichni zapisují nápady. Cílem je vytvořit co nejvíce nápadů. Každý žák po zapsání svých nápadů (5-10 minut) předá list dalšímu. Ten po přečtení nápadů spolužáka doplní na papír své nápady, pošle ho dalšímu řešiteli, který si přečte, co napsali jeho předchůdci, a doplní své myšlenky. Seznam se posouvá, dokud se nevystřídají všichni členové skupiny. V další fázi nápady hodnotíme. Deset nejlepších nápadů napíšeme na tabuli a můžeme o nich hlasovat.

Tuto formu brainstormingu lze realizovat i tak, že připravíme dostatek lístečků. Na které se píší nápady. Pak je posbíráme a hodnotíme.

➤ *Pingpongový brainstorming*

Je to forma určená pro dva účastníky. Jeden řekne návrh, druhý žák na něj reaguje svým návrhem, na který první žák zase odpoví atd.

➤ *Individuální brainstorming*

Provádí jedinec sám tak, že při řešení problému používá zásady brainstormingu.

➤ *Konsekvenční brainstorming*

Důsledková burza nápadů, při níž se zvažují důsledky, dopady jednotlivých navrhovaných řešení.

➤ *Questionstorming*

Otázkový brainstorming spočívá v kladení otázek, na které neznáme odpověď.

➤ *Gordonova metoda*

Další varianta brainstormingu, jehož cílem je vytvořit pouze jedno, avšak nové originální řešení. Žáci, studenti neznají problém, který budou řešit, zná ho pouze učitel. Účastníci řeší problém zeširoka, ze všech aspektů, které učitel postupně tématicky zužuje. Například řešení problému „Jak zkvalitnit ovzduší ve městě?“ Cílem je vyřešit problém ovzduší zamořeného spalovnou odpadu. Hledá se optimální způsob řešení. Jedná se v podstatě o metodu, která zdůrazňuje hlavně cvičení asociací a rozvoj analogického myšlení.

➤ *Metoda Philips 66*

Pracujeme se šestičlennými skupinami. Každá skupina si určí vedoucího a diskutuje 6 minut o daném problému. Po šesti minutách se všichni vedoucí shromáždí a snaží se společně vyřešit problém.

➤ *Metoda 635*

Ve třídě vytvoříme skupiny po 6 žácích. Každý žák napíše své tři návrhy a podá papír dalšímu žákovi. Celý proces pokračuje a opakuje se nejméně pětkrát. (Lokšová, Lokša; 2003)

5.2 Diskusní metody

Tvoří základ všech ostatních aktivních didaktických metod. Pod pojmem diskuse přitom rozumíme skupinové řešení problému, diskuse představuje určitou formou tvořivé aktivity, kdy se problém promýšlí, dochází ke svobodné výměně názorů, provádí se rozbor otázek s cílem dosáhnout určité shody a dopracovat se určitých poznatků, tzn. najít cestou kolektivního řešení optimální přístup k nějakému problému.

Podle toho, jakých postupů a organizačních forem při diskusi používáme, rozeznáváme celou řadu diskusních metod, jako je problémová diskusní metoda, diskuse v plénu, beseda a rozhovor, panelová diskuse a konfrontační metody.

Diskusní metody tím, že učí vystupovat, argumentovat, naslouchat pozorně názoru druhých, skupinové a tedy všestranněji a hlouběji zkoumat problémy – vedou ke změně ve způsobu myšlení, vyjadřování, argumentace, způsobu práce, postojů účastníků navzájem k sobě samým.

Diskusní metody vedle oblasti výchovně a vzdělávací hrají důležitou úlohu i praktickém životě, hospodářství, ve vědě i v politice. Při výchově a vzdělávání můžeme diskusních metod použít jako metod samostatných i v rámci tradičních didaktických metod. Nejvýznamnější úlohu však hrají ve spojitosti s ostatními didaktickými metodami. (Kyriacou; 2004)

5.2.1 Dialogická metoda

Většina zkušených učitelů používá při rozhovoru s celou třídou, se skupinami nebo jednotlivci velmi často metody otázek a odpovědí. Otázky bývají samozřejmě pokládány jak ústní, tak písemnou formou. Mnoho pedagogických odborníků, mezi nimiž je mnoho vynikajících a zkušených učitelů, považuje ústní otázky za jeden z nejúčinnějších nástrojů učitele.

Výuka formou kladení otázek klade důraz spíše na pochopení než na pouhou znalost. Při výuce formou výkladu bylo učňům pouze řečeno, co mají vědět. Učitel neusiloval o to, aby učni problém pochopili, a proto je i menší pravděpodobnost, že si obsah hodiny budou pamatovat. Otázky učně přiměly, aby si aktivovali, přehodnocovali a opravovali své domněnky a dosavadní znalosti. Před hodinou si někteří z nich mysleli, že „okorat“ znamená „zkazit se“, v jejím průběhu ale zjistili,

že to znamená spíše „oschnout“. Učitel je vedl k tomu, aby se nesprávné představy odnaučili. Mnoho žáků přichází na hodiny s nesprávnými představami a domněnkami, které si žádají přehodnocení – a právě zde ohromně napomáhá kladení otázek.

Povšimněte si také, že učitel, který kladl otázky, si tak zajistil v průběhu celé hodiny bezprostřední zpětnou vazbu – kdykoli se mohl přesvědčit, zda uční látce porozuměli. Dialogická metoda má ještě další podstatnou výhodu. Když jsme se zabývali motivací, ukázali jsme si, že žáci potřebují vědět, že jsou při učení úspěšní. Nic nemotivuje žáka tolik jako pocit vnitřního uspokojení, který získá, když správně zodpoví otázku a je za to učitelem ihned pochválen.

Žáci zpravidla považují dialogickou metodu za aktivní činnost, a to především proto, že správné odpovědi jim dodávají sebedůvěru a naplňují je pocitem úspěšnosti. I žáci, kteří na otázku neodpověděli, získají jistou sebedůvěru, pokud byli schopni si v duchu zformulovat správnou odpověď. Tato sebedůvěra a úspěch, společně s chválou a akceptací, jež by je měli provázet, zvyšují motivaci.

5.2.2 Diskuse

Všichni milujeme diskuse. Třebaže to nedošlo všem vyučujícím, bleskurychle to pochopila média. Když si pustíte televizi nebo rádio, často na ně narazíte – ať už se bude jednat o panelové diskuse, „arény“, debaty za účasti publika ve studiu či diskuse s posluchači po telefonu.

Jako vyučovací metoda je diskuse užívána možná častěji, než si uvědomujete. Znamená volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní ze skupiny. Někteří učitelé užívají krátké spontánní diskuse jako přirozené rozšíření techniky kladené otázek. Témata obsahující jen nesporná fakta samozřejmě pro učení formou diskuse vhodná nejsou. Mnozí učitelé žáky při diskusi povzbuzují, aby si na probíranou látku vytvářeli vlastní informované názory – a přesně při tom se diskuse velice osvědčuje.

Dobře vedené diskuse jsou zajímavé, poutavé a aktivní. Vytvářejí pro žáky bezpečné prostředí, v němž mohou zkoumat své názory a v případě potřeby je pozměnit (i když ke změně názoru většinou dochází později – až poté, co si žák nechá projít diskusí hlavou). Žáci mají možnost využít svých kognitivních dovedností vyššího řádu, jako například hodnocení a syntézy. Diskuse jsou prospěšné pro citovou výchovu, např.

při vyvolávání empatie, při zkoumání sociálních a morálních hodnot atd. Jsou rovněž pro žáky příležitostí, aby se vzájemně poznali, což je velmi důležité – mají-li se spolu cítit dobře a být sdílní.

5.2.3 Plánovaná diskuse

Kromě případů krátkých spontánních diskusí je žádoucí, aby měl učitel stanoveny cíle, jichž chce v průběhu diskuse dosáhnout. Když cíle stanoví, musí si vytvořit plán. Tento plán může mít jednoduchou formou seznamu klíčových otázek.

Některé diskuse mají otevřený konec, přičemž učitel se pak více soustředí na to, co žáci říkají, než na dosažení předem daného cíle. Jiné diskuse mají pevně dané cíle. Příkladem může být diskuse o bezpečnosti práce, jež má stanovit hlavní možné příčiny ohrožení zdraví a bezpečnosti při praxi ve stavebnictví a způsoby, jak tato ohrožení minimalizovat. Při diskusích tohoto typu nám pouhý seznam otázek k dosažení cílů nestačí. Z diskuse budou postupně vyplívat podstatné závěry, které je dobré ihned zapisovat – nejlépe někam, kde je žáci budou mít před očima a budou se na ně moci dále odvolávat. V každém případě je třeba, abyste si připravili jasně formulované shrnutí všech hlavních myšlenek, které chcete žákům předat. (Maňák, Švec; 2003)

5.3 Situační metody

Vznik situačních metod je spojován s harvardskou vysokou školou obchodní ve 20. a 30. letech minulého století, kde byly původně uplatňovány v právních disciplínách a potom též v ekonomických, např. při analýze událostí ze společenské a hospodářské praxe, při nácviku řídicích činností, při osvojování dovedností správného rozhodování vše složitých případech a v nezvyklých situacích, při hledání optimálních variant technologických postupů atd.

Postupně se situační metody začaly dobře uplatňovat také ve školách středních a základních, musely se však přizpůsobit mentalitě, rozhledu a potřebám žáků daného věku, zejména výběrem vhodných problémových situací a respektováním osnov. Zastoupení těchto metod v kurikulu školy není účelné a žádoucí jen proto, že umožňují žákům podrobněji se seznámit s nesnadnými, složitými nebo problematickými jevy

ze života. Toto hledisko je významné také proto, že v mnoha školách stále přetrvává pamětní učení bez vazeb na realitu života. (Kárníková; 1992)

Je jednou z aktivizujících metod tvořivého vyučování. Vychází z reálné události, která se stala. Žáci dostanou popis situace, případu, který mají řešit. Po seznámení s obsahem případu mají několik minut času na kladení otázek, na které učitel odpoví pouze tehdy, týkají-li se informací potřebných pro řešení problému. Příliš podrobná charakteristika spíše komplikuje analýzu situace. Při odpovědích musí učitel dbát na to, aby odpovědi obsahovaly jenom informace vyplývající přímo z otázky. Pro etapu kladení otázek musí být stanoven limit. Řešení zná pouze učitel.

Řešení takové úlohy si žádá komplexnější analýzu problému, motivuje studenty k zájmu o své budoucí povolání. Studenti většinou na začátku argumentují osvědčenými pravdami, které jsou typické pro všeobecné řešení problému. Řešení tohoto případu však žádá zapojit hodnotící myšlení na základě vědomostí z této oblasti a využít poznatky z řešení obdobných případů. Studenti kladou otázky a analyzují daný případ. Navrhují řešení. Ve druhé fázi je selektují z hlediska vhodnosti, dokud nenajdou správné řešení úlohy, které zná pouze učitel. Účastníci si utvářejí vlastní názor na řešený problém bez jakéhokoli ovlivňování.

Formy popisu situace mohou být různé – písemné, ústní, audiovizuální atd. Učitel nemá vnucovat vlastní názory. Po vyčerpání otázek následuje etapa společného hledání optimálního východiska, řešení situace. K tomu je nutné oddělení podstatných údajů od nepodstatných, výběr ověřených faktů souvisejících s problémem, výběr kritérií ke zhodnocení řešení a vytváření návrhů řešení. Na závěr se přijme optimální řešení, např. i hlasováním. Vycházel-li popis situace ze zkušenosti, porovná se navrhované řešení s realizovaným. Situační metodu je možné aplikovat ve vyučovacím procesu ve všech typech škol.

Za hlavní druhy situačních metod lze považovat : rozborovou situaci (harvardská metoda), konfliktní situaci, metodu řešení incidentu, postupné seznamování s případem, dynamickou situační metodu, basket-metodu, metodu zpracování projektů a skupinové řešení příkladů.

I když mezi jednotlivými situačními metodami jsou dostatečné rozdíly, můžeme říci, že situační metody vcelku učí sbírat, klasifikovat a hodnotit informace, učí chápat problémy komplexně z hlediska aspektů různých vědních disciplín atd.

5.4 *Inscenační metody*

Jsou způsobem výchovy, který napomáhá dosáhnout žádoucí změny v chování a jednání lidí tím, že si své nevhodné chování a jednání uvědomujeme, že se odnaučujeme je používat, že se seznamujeme s vhodným způsobem chování a jednání, že je sami provádíme a postupně si osvojujeme.

Situační metoda je ve srovnání s inscenační metodou statická. Proto byly vytvořeny i dynamičtější metody, ve kterých žáci mohou být spoluvůrci změn různých situací. Takovou metodou je např. inscenační metoda.

Její podstata spočívá v tom, že někteří (nebo všichni) žáci ve třídě budou hrát (inscenovat) jisté role, tj. inscenují určitou situaci podle scénáře. Výhodou této metody je, že při ztvárňování jednotlivých rolí vnášejí do nich žáci své zkušenosti, představy, postoje apod. Mají takto možnost prožít po emoční stránce různé způsoby reakcí v určitých situacích, což je velmi pozitivní pro autentické učení. V diskusi se potom pokusí najít východisko ze situace, tj. řešení problému. Jedná se tedy o simulaci situace nebo procesů, které se přihodily (nebo se mohou stát) ve skutečnosti.

Výhodou této metody je (kromě její dynamičnosti) výraznější zapojení žáků do vyučovacího procesu. Např. ve výchově k respektování lidských práv a práv dítěte, ve výchově ke zdraví, v podnikatelské výchově apod. Příkladem aplikace inscenační metody ve výchově ke zdraví může být např. inscenační situace, ve které jeden žák hraje zaměstnance nemocnice – lékaře, a prezentuje názory lékařů a pacientů. Lékaři chtějí vyšší platy a vzdělávací programy, pacienti lepší zdravotní péči, dostupnost moderních léků atd. Druhý žák hraje roli ředitele nemocnice a argumentuje, že nemocnice nemá dostatek finančních prostředků, je zadlužena, má zastaralé přístroje, chybí léky apod. Jak vyřešit tuto situaci nenásilným způsobem? Odpověď mají nalézt ostatní žáci.

Při aplikaci inscenační metody můžeme zvolit následující postup :

- Je nutno vybrat problém, který je účastníkům blízký, protože vznikne silnější emoční angažovanost,
- učitel by měl zpracovat scénář postupu podle výchovně-vzdělávacího cíle vyučovací hodiny. Měl by promyslet podrobně jednotlivé role žáků.

Měl by mít vypracovaný podrobný popis situace a scénář vlastností osob, které budou žáci představovat,

- do rolí je třeba vybrat vhodné typy žáků. Žáci by si měli po společném pohovoru umět představit svou roli,
- žáci předvedou – inscenují danou situaci,
- diskuse ve třídě o výkonech jednotlivých žáků,
- společné hodnocení na základě vypracovaných kritérií. Jsou-li podmínky, je vhodné natočit inscenaci na video, nebo alespoň na diktafon, což žákům umožní být při hodnocení přesnější a objektivnější.

Inscenační metoda dramatizuje učivo a umožňuje žákům rozvíjet nejen tvořivé myšlení, ale také afektivní stránku osobnosti. Umožní jim prožít situaci z reálného života a připravit je na ně. (Lokšová, Lokša; 2003)

5.5 Simulační metoda

Podobá se inscenační metodě. Má však komplexnější charakter a na její aplikaci ve vyučování se může podílet větší počet žáků, eventuálně celá třída. Jedná se o komplexnější učební činnost, která může trvat delší dobu než jedna vyučovací jednotka, např. měsíc nebo i celé pololetí. Podstatou této metody je simulovat reálné situace ze života. Tuto metodu je možné úspěšně využít ve všech vyučovacích předmětech. Rozvíjejí se při ní tvořivé, hodnotící myšlení a jiné psychické funkce. Jako příklad lze uvést např. problém chybějícího dětského areálu ve městě, kde žáci bydlí. Žáci mohou simulovat situaci při jednání se zastupiteli městského úřadu o potřebě tohoto areálu. Mohou představovat role žadatelů, zastupitelů města, role ekonomů, architektů, apod. Aby byli úspěšní musí si nastudovat problematiku, získat co největší množství materiálu o daném problému, připravit si argumenty a přesvědčit představitele města o správnosti svého požadavku a o reálné možnosti realizace díla. Jak bude situace simulovaná, záleží na cílech vyučovací hodiny, věku žáků a také předmětu.

Žáci se vžívají do různých rolí a jednají podle určitého scénáře:

- Studenti učitelství jsou rozděleny do dvojic. Jeden z dvojice se ujímá role žáka, který má stálé problémy s neomluvenými absencemi, druhý hraje jeho učitele. Později si své role vymění,
- budoucí recepční si připravují scénář; při němž si nazlobený manželský pár recepční stěžuje, že jejich pokoj nebyl uklizen. Žáci se v jednotlivých rolích střídají a dělají obecnostvo,
- tři žáci si mezi sebou rozdělí postavy románu, který třída společně čte. Ostatní se jich ptají na motivy jejich jednání,
- dva studenti se vžijí do role muslimských matek, které spolu hovoří o svých obavách z toho, že mají poslat své šestileté syny do převážně „bílé“ školy.

Hraní rolí se velmi osvědčuje při rozvíjení „mezilidských dovedností“ jednotlivců – např. při školení sociálních pracovníků ve službách a maloobchodě, při výcviku manažerů atd. Hraní rolí dává lidem příležitost, aby si své schopnosti vyzkoušeli v prostředí, kde nic neriskují. Je též užitečné při vyvolávání empatie – pro zkoumání pocitů a postojů. (To je případ posledního ze zmiňovaných příkladů.)

Propracovanému hraní rolí se často říká simulační hra. Může jít například o válečné hry, o hru na ministra financí s počítačovou simulací britské ekonomiky nebo o simulační řízení letadla. Dalším příkladem může být simulace výuky, kdy si student učitelství připraví krátkou vyučovací hodinu pro své kolegy.

Simulační hry mohou do vyučování vnášet prvek reality, případně poskytovat žákům zkušenosti. Které by ve skutečném světě neměli příležitost získat, a umožňují jim rozvinout určité dovednosti, aniž by zažívali skutečné důsledky svých chyb. Když šetrně zacházíte s časem a vypustíte nepodstatné rozptylování, budou ve vašich rukou představovat efektivní nástroj výuky. Dnes se jich hojně užívá při výuce podnikání, ekonomie, fungování kapitálového trhu, politologie a lékařských diagnóz.

Simulační hry samozřejmě problémy zjednodušují; je důležité, abyste to žákům připomínali. (Maňák, Švec; 2003)

5.6 Hry

Za mých školních let bylo učení pokládáno za vážný a obtížný proces; pokud se někdy ze třídy ozval smích, ostatní učitelé procházející kolem zlobně a podezíravě nahlíželi dovnitř. Hry však mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, jež jsou vyvolány kratší hrou, mohou nadto žáci získat k předmětu (a k učiteli) kladný vztah, který přetrvá týdny. Učení a hra se vzájemně nevyklučují.

Mnoho lidí se domnívá, že hra je jednak činností výlučně pro děti a jak děti dospívají, hra ubývá, jednak mnoho lidí ve hře spatřuje pustou ztrátu času. Rozdíly mezi hrou dětí a hrou dospělých je možné najít především v tom, že hry dospělých jsou hrány s cílem ovlivnit a změnit své okolí, hry dětí jsou hrány především pro vlastní rozvoj dětí. Hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost, při hře dochází, podobně jako při hypnóze nebo tvůrčím vědeckém či uměleckém výkonu, k úžasnému soustředění. Podaří-li se učení ať volní nebo mimovolní zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity.

Rozdíl mezi prací a hrou je v tom, že hra je činnost, kterou vykonáváme, protože nás baví (z vnitřní motivace), práci vykonáváme pro nějakou vnější sekundární motivaci (za odměnu). Činnost, která je pro někoho hrou, může být pro druhého nepříjemnou prací. Když si toto uvědomíme, měli bychom se snažit celý život, pokud to jde, vždy si jen hrát. Budeme při tom dosahovat lepších výsledků a především budeme šťastni.

Hra patří mezi potřeby lidí (tedy i dítěte), ke hraní her není zapotřebí žádná komplikovaná sekundární motivace, a přesto hru budou děti vykonávat ze všech svých sil a schopností. Hru volíme jako prostředek aktivizační a iniciační, řadu didaktických her volíme jako bázi učení ve druhém plánu a většina her působí jako prostředek socializační. Počítačové hry vedou k citové a sociální izolaci lidí, dětí tím více, a nemohou nikdy nahradit hru provozovanou skupinou dětí.

Obecně platí: čím jednodušší pravidla hry, případně čím jednodušší didaktické prostředky (herní plány apod.), tím větší naděje má daná hra na úspěch – ať jde o oblíbenost u dětí nebo efektivitu didaktického působení.

5.6.1 Rozhodovací hry

Tato hra je daleko zábavnější, než na první pohled vypadá. Lze ji hrát jako závod, při němž jde o čas nebo o přesnost. Nejlepší bývá, když žáci vytvoří dvojice, případně trojice. Učitel musí předem připravit pro každou skupinu sadu zvláštních kartiček, které je možno očíslovat pro urychlení kontroly správných odpovědí. Úkolem skupin je tyto kartičky roztrždit, klasifikovat nebo přiřadit k sobě. Princip hry lze nelépe popsat pomocí několika příkladů :

- skupiny sociálních pracovníků seznamujících se se všemi způsoby přenosu AIDS mají za úkol rozdělit kartičky podle toho, zda uvedené sexuální praktiky patří mezi „bezpečný sex“, či nikoli,
- žákům učebního oboru instalatér jsou rozdány sady lístečků; na každém z nich je popsána určitá činnost, která je prováděna při instalování nového ústředního topení. Učňové mají lístečky správně seřadit, a složit tak dohromady správný postup.

5.6.2 Kvíz

Kvizy jsou obvykle pojímány jako soutěže mezi skupinami a jsou oblíbeným prostředkem, jak oživit opakování. Otázky zpravidla klade učitel, je však též možné, aby skupiny vymýšlely otázky pro své protivníky.

V zpracovanější verzi kvizu vymýšlejí skupiny otázky z určitého oboru spolu s několika odpověďmi, z nichž jen jedna je správná. Zatímco skupiny vymýšlejí každá svou část kvizu, přecházíte mezi nimi a kontrolujete správnost jejich otázek a odpovědí. Potom si skupiny otázky navzájem pokládají a vy zapisujete body. Ujistěte se, zda jste předem určili všechna pravidla týkající se možností radit si navzájem atd.

Před začátkem kvizu se dohodněte na jeho průběhu a způsobu bodování a pak tato pravidla přesně dodržujte. Snažte se navodit veselou atmosféru.

5.6.3 Soutěž

Každý žák je buď „soutěžící“, který se připravuje vystoupit se svou prací, anebo „soudce“, který výkony soutěžících hodnotí podle předem stanovených kritérií. Jakmile byla určitá práce předvedena, diskutují soudci o tom, jak výkon ocení. (Pouze soudci smějí mluvit, nicméně soutěžící mají právo poslouchat. Soudci obvykle vytvoří kroužek uprostřed místnosti.) Po soudcích lze žádat, aby se jasně vyjádřili, co se jim na každém výkonu líbilo, a navrhovali jednu věc, kterou by na něm bylo možné zlepšit. Na konci můžete zvolit vítěze, odměnit jej menší cenou nebo jeho práci vystavit. Mohou probíhat dvě soutěže zároveň, s tím, že každý žák se jedné účastní jako soudce a druhé jako soutěžící.

Žáci mají takové soutěže velmi rádi, protože jim vytyčují jasně daný cíl. Nepodceňujte přínos, který mají ze soutěže soudci. Když si po úvaze stanoví posuzovací kritéria a použijí je při hodnocení výkonu svých spolužáků, budou je aplikovat také na svůj vlastní výkon.

Je též možné, aby výkony žáků hodnotil učitel či nestranný odborník. Vítězové se mohou zúčastnit dalších kol soutěže (celoškolského, městského, národního). Příkladem soutěže může být :

- Matematická olympiáda,
- recitace vlastní nebo cizí poezie,
- konkurs na výzdobu třídy a školních prostor. (Maňák, Švec; 2003)

5.6.4 Seznamovací hry

Některé hry a činnosti slouží k tomu, aby se členové nové skupiny vzájemně poznávali. Uvádím zde hru, která bývá často na programu prvního setkání nové skupiny kursu vzdělávání dospělých (ale je možné ji upravit pro jakoukoli skupinu).

Členové skupiny utvoří dvojice a vzájemně si položí řasu předem daných otázek : „Jak se jmenujete? Kde bydlíte? Proč chcete navštěvovat tento kurs? Kde pracujete? Jaké jsou vaše zájmy? Máte děti?“ a tak dále.

Dvě dvojice pak vždy vytvoří čtveřice a každý z dvojice představí druhé dvojici svého partnera tak, že na jejich otázky (stejně jako předtím) dává jeho odpovědi. Čtveřice pak vytvoří osmičlenné skupiny a každý pár představuje ostatním druhý pár své původní čtveřice. A tak dále. Tato hra učí lidi umění naslouchat.

Ke stejnému účelu lze využít hru, při níž má každý za úkol najít ve třídě někoho s určitou konkrétní charakteristikou : někoho, kdo nepije kávu či spí bez pyžama ... Každý by měl dostat svůj seznam osob, po nichž má pátrat, na kartičce.

5.6.5 Ekonomické hry

Ekonomické hry jsou nejnovější a velmi účinnou didaktickou metodou, založenou na modelech. Každá ekonomická hra napodobuje určité činnosti podniku (zásobování, odbyt, příprava výroby apod.) nebo globálně celý podnik. Účastníci většinou v týmové práci formulují problém, klasifikují informace, analyzují situace rozhodují. Skupiny kooperují nebo soutěží. Přínosem této metody je opět aktivizace účastníků, rozvoj jejich tvořivosti, vytváření schopností a dovedností uplatnit se v týmové práci.

Příkladem posledně jmenované metody ekonomických her je vyučovací předmět „Práce ve fiktivní firmě“ zaváděný po příkladu některých evropských zemí v ČR od roku 1992 na obchodních akademiích, případně dalších středních školách poskytujících ekonomické vzdělání. Vybraní žáci si pod vedením učitele založí „fiktivní“ firmu (včetně zápisu do obchodního rejstříku, otevření účtu u banky, hlášení u finančního úřadu ...) a zapojí se svojí činností do trhu fiktivních firem ČR i zahraniční. Žáci navazují obchodní kontakty, vedou potřebné účetnictví včetně daňového přiznání, účastní se veletrhů fiktivních firem atd. Finanční náklady spojené např. s poštovním či zřizováním specializovaných učeben jsou většinou zajišťovány sponzorstvím. Centrum fiktivních firem v ČR, které je zřízeno při katedře didaktiky na VŠE v Praze, koordinuje práci jednotlivých fiktivních firem a zajišťuje potřebné vzdělávání učitelů vyučujících tomuto předmětu. Zkušenosti potvrzují, že tato u nás nová vyučovací metoda velmi účinně rozvíjí aktivitu a samostatnost žáků, přispívá výrazně k rozvoji jejich schopností a k integraci vědomostí a dovedností včetně jazykových. Předmět „Práce ve fiktivní firmě“ je zdařilým a vysoce efektivním příkladem komplexně pojaté modernizace vyučovacího procesu ve středoškolské výuce. (Mazánková, Vavrečková; 2003)

5.7 *Dramatizace*

Tuto metodu doporučoval již Komenský, protože neznámé poznatky v konkrétních situacích při dramatizaci umožňují žákům kvalitněji prožít, zapamatovat si a pochopit učební obsah. Zvyšuje se tak zájem o učivo. V současnosti má dramatizace své vlastní metody a techniky. Vyvinula se také nová disciplína „dramatická výchova“. Má své opodstatnění na základní, ale i na střední škole.

Sociodrama ve škole má určité odlišnosti od sociodramatu používaného při psychoterapii. Sociodrama ve škole bychom mohli označit za metodu skupinového problémového učení. Má mnoho shodných rysů s aktivním sociálním učním. Sociodrama je metoda na pomezí dramatických metod a hry. Skupina maximálně 6 – 8 aktérů představuje herce, ostatní tvoří publikum. Má zhruba tyto tři fáze:

- přípravnou, tj. uvedení do situace, podstaty problému,
- vlastní sociodrama,
- hodnocení a závěr.

Učitel zadá problém, případně popíše výchozí situaci, ve které se herci nacházejí, a jednotlivým dětem, jež se sociodramatu aktivně účastní, rozdá role. Způsob ztvárnění role, stejně jako následující děj a dialogy, jsou dílem improvizace aktérů sociodramatu, kteří do postav promítají vlastní názory a pocity. Děti v rolích sociodramatu hrají ve své podstatě samy sebe, proto je nutné, aby problém, který řeší, odpovídal jejich úrovni.

Iniciátor sociodramatu – učitel – do průběhu může vstoupit, případně v určité fázi řešení problému může dialog přerušit, vyměnit některé z aktérů nebo všechny, případně jednotlivé aktéry prohodit v rolích. Jako výchozí situace pro hraní sociodramatu volíme nejraději situace konfliktní nebo situace, které v reálném životě dětí mohou vyvolávat stres či úzkost, prostě situace, k nimž mají potřebu se vyslovit, které potřebují zažít nebo si je alespoň dodatečně objasnit. Stejnou situaci si také můžeme s různými aktéry přehrát v několika odlišných provedeních.

Na závěr sociodramatického sezení učitel provede ve spolupráci s diváky i aktéry analýzu jednání jednotlivých postav. Aktéři vysvětlí, proč jednali tak, jak jednali, diváci mohou hodnotit, jak na ně jednotlivé postavy působily, co se jim na nich líbilo a které vlastnosti se jim nelíbily. Důležité je úsudky o jednajících postavách nevztahovat na herecký způsob provedení či herce, ale na postavu v ději.

Je tak možné kritizovat špatné vlastnosti a špatné jednání postavy, aniž bychom se chtěli citově dotknout aktéra. Pokud jde o analýzu samotného problému, který je námětem situace, vždy bychom měli dojít k několika alternativním vyústěním a řešením (patrně nikdy to nebude jediné správné řešení). Děti by se měly naučit stejně jako šachoví hráči najít v každé životní situaci také oněch několik alternativ řešení, umět si je promítnout se všemi důsledky a vybrat řešení, které bude v daném případě nejlepší.

Hraní sociodramatu má mnoho účinků: Děti se naučí chápat stanovisko několika lidí, výrazně stoupne schopnost empatie, a tím i porozumění mezi dětmi ve skupině. U situací, které byly pro děti nepříjemné, dojde k vyrovnání se se skutečností, často i k dodatečnému pochopení, u situací, které jsou pro děti neznámé nebo neprožité, dojde jejich předehráním k přípravě a předcházení nepříjemným prožitkům.

Účinek výchovný: Hodnocením vlastností a projevů postav v ději můžeme ovlivnit hodnotový systém dětí, aktéři si bez rizika mohou vyzkoušet, za co budou hodnoceni kladně a za co záporně. Zvýší se empatie a zlepší, vyčistí se vztahy ve skupině.

Účinek vzdělávací: Děti se naučí jednat v mnoha kritických situacích, během sociodramatu si vyzkoušejí hraní jak sebe, tak svých potenciálních životních protihráčů, a tím jsou pro eventuální kritické životní situace dobře připraveny.

Účinek psychoterapeutický: Děti se naučí chápat krizové situace jako běžně možné, jejich vznik je nevyvede z míry a nenechají se situací pohltit a jednat zkratově. Člověk, který se na mělčině naučí plavat, neutopí se ani ve hluboké vodě.

Hodnocení sociodramatu je vždy subjektivní, nelze je známkovat, ani hodnotit tak, jak je ve školách zvykem. Je dobré shrnout a zopakovat na závěr, jaká byla výchozí situace a k jakým řešením daného problému jednotliví aktéři dospěli. Na základě situace ve třídě a společného hodnocení s dětmi můžeme také naznačit, která řešení mají dané výhody a která bychom osobně preferovali.

5.8 Skupinové vyučování

Sama jsem prošla školou, kde skupinová práce byla popelkou. Snad jen při laboratorních pracích si pamatuji na naše hloučky, které se tlačili kolem pomůcky, jež se nedostávalo pro všechny, na hlavy skloněné nad jedním preparátem. Lépe by samozřejmě bylo, jak bylo vysvětlováno, kdyby bylo více mikroskopů a my mohli pracovat individuálně.

Mám v živé paměti, překvapivý vpád inovace do výuky na gymnáziu. „Ode dneška bude všechno jinak,“ slibovala profesorka češtiny a vysvětlila, že ve skupinové práci se skrývá úspěch našeho zvládnutí učiva, že ve skupinách se budeme učit nejen v škole, ale bude naším zájmem scházet se i v době volna, vyhledávat informace, diskutovat ...než se týden s týdnem sešel, seděli jsme opět čelem k tabuli a příjemným vytržením z výkladu tisícera literátů byla četba z jejich děl.

Je to teď jinak? Ptávám se na to studentů, kterým je kolem dvaceti, ptávám se i těch starších a skupinové vyučování je popelkou stále. I když započítám nečetné výjimky, jen minimum vyučovacího času se pracuje ve skupinách.

Proč je tomu tak? Proč praxe školy neslyší na výzvy společenské objednávky po lidech, kteří jsou schopni pracovat v týmech, proč nenechává stranou hlasy odborníků na učení? To přece musí mít svůj důvod!

Skupinové vyučování má svá pozitiva, ale ...

Tak především je potřeba si udělat pořádek v pojmech. Když mluvíme o skupinovém vyučování, mluvíme vlastně o jedné z forem výuky, kdy je třída rozdělena do menších skupin. V podstatě jednoduchý organizační úkon – z formy frontální, kdy základní interakce probíhá mezi učitelem a celkem třídy, na formu skupinovou, kde je těžiště interakce posunuto dovnitř skupiny, mezi žáky samotné.

Někteří učitelé pracují výhradně ve frontální organizační formě, jiní změni občas frontální způsob práce ve skupinový. Mají k tomu své důvody : dejme teď prostor těmto důvodům, jak je zformulovali učitelé z praxe – ať již začínající nebo ti pokročilejší :

- ***Klady skupinové práce :***

- zvýší se aktivita při učení,
- do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších,
- žák před spolužáky snadněji přizná, co neví,

- vyjadřování je přirozenější,
- žáci přebírají zodpovědnost za učení včetně chyb,
- žáci mají větší zájem o úkoly,
- žáci si do určité míry mohou volit tempo práce,
- ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení,
- žáci se učí komunikativním dovednostem,
- žáci se učí organizaci práce,
- zvyšuje se sebevědomí žáků,
- zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti,
- zvyšuje se samostatnost žáků,
- žáci ztrácejí zábrany,
- učitel se může věnovat slabší skupině,
- učitel má čas na přípravu další činnosti,
- jde o obranu proti stereotypu ve vyučování.

• ***Úskalí skupinové práce :***

- žáci ve skupině nepracují rovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou,
- ve skupinové práci se nedá počítat se systematickostí,
- žáci si nedovedou organizovat práci,
- skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují,
- neprobere se příliš učiva,
- odbíhání od zadaného úkolu,
- ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny,
- v učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují,
- obtížné je hodnocení učební činnosti,
- je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

Jak je vidět, čistě numericky, klady dokonce převyšují zformulovaná úskalí skupinové práce. Přesto v reálné činnosti našich učitelů je skupinová forma vynechávána, fakticky tedy jako by její kritická místa zastínila, převážila klady. Říkáme našim učitelům, ale pokud se podíváme do škol zahraničních, i tam najdeme příznivce a odpůrce, uživatele a neuživatele skupinové formy práce.

5.9 Výzkumné metody

Při výzkumné metodě je aktivita a tvořivost žáků (studentů) největší. Studenti se samostatně snaží vyřešit problém takovým způsobem, který odpovídá postupu při vědecké práci. V současnosti existuje mnoho výzkumných metod, které se využívají v edukačním procesu, zejména na středních a vysokých školách. Např. metoda objevování a řízeného objevování, tzv. badatelské hodiny. Postup při výzkumné metodě se podobá postupu ve výzkumu. Tyto metody si vyžadují větší časovou dotaci, proto si učitel musí promyslet a naplánovat, jak bude postupovat při řešení daného problému. Na první pohled by se mohlo zdát, že výzkumná metoda není vhodná pro nižší ročníky základní školy, ale není to pravda.

5.9.1 Metoda objevování a řízeného objevování

Tuto metodu začali na začátku 20. století prosazovat v Anglii představitelé tzv. „kognitivní školy“, která kritizovala mechanické učení. Podstatou byla myšlenka, že mají-li žáci naučené poznatky využít, musí jim, rozumět. Tato metoda umožňuje transfer, tj. přenos získaných vědomostí a dovedností do nových souvislostí, které nejsou možné při mechanickém memorování.

Metodu objevování je možné ve třídě aplikovat na vybrané témata – hlavně taková, při kterých žák může k daným poznatkům dospět sám. Při této metodě (jako i při všech výzkumných metodách) je nutné, aby si učitel podrobně naplánoval celou vyučovací jednotku nebo projekt, který bude trvat delší dobu.

5.9.2 Projektová metoda

Projektová metoda je metodou vysokého stupně integrace učiva z jednotlivých předmětů do jedné činnosti a maximální přiblížení této činnosti reálnému životu. Ne zcela přesnou projektovou metodou jsou Globální námětové hry, které tu však v rámci zjednodušení uvádím také. Rozdíl je právě v oné míře přiblížení se reálu.

Ke vzniku takového projektu je třeba značná vnímavost učitelky k tomu, co děti opravdu zajímá, a schopnost podnítit a rozvinout jejich zájem. Práce třídy v takovém projektu se pak velmi přibližuje práci reálného výzkumného týmu: v průběhu projektu děti objevují řadu souvislostí a informací, učí se spolupracovat, učí se pracovat ve svobodném týmu a získávají lásku k objevování nepoznaného. Stejně množství informací vykládané u tabule tradiční metodou by snad bylo vyloženo rychleji, ovšem efektivnost by byla o několik řádů horší, a to je nejdůležitější: Pro děti by asi ani zdaleka nešlo o činnost tak zábavnou a účinnou na rozvoj jejich vlastní osobnosti.

Globální námětová hra se liší tím, že nejde o úplnou imitaci reálu, ale hru na něj. Zatímco u klasického projektu lze hovořit spíše o cíli projektu, u globální hry bude přesnější hovořit o námětu. Námět může být velmi odtržená od reálu, například Pravěk, Středověké město, Indiáni apod. Námět lze vymyslet buď cíleně, nebo také může vyplynout ze situace.

Některé z dětí si třeba může povzdechnout: Včera běžel v televizi film o Indiánech, to já bych také rád žil u Indiánů. Na což lze rafinovaně zareagovat tak, že zavedeme řeč na téma Indiáni a zeptáme se: Proč? Kdo by také chtěl žít u Indiánů? A ke všeobecnému nadšení dětí řekneme, že příštích čtrnáct dní nebude škola, ale budeme si všichni hrát na Indiány. Ovšem hrát si naprosto důsledně: To znamená, že si budeme muset ušít nějaké indiánské oblečení, zřejmě v tom povedou dívky. K tomu je třeba vzít si vzájemně míry, nakreslit si střih, rozměřit, kolik látky na to bude potřeba atd. A tu zjistíme: Nelze přece šít indiánské šaty, když nevíme, jaké vlastně doopravdy Indiáni šaty nosily. Takže to v nějakých knížkách zjistíme. Přitom zjistíme, že Indiánů je vlastně velmi mnoho a že nestačí říci si, že to bude na Indiány, že musíme vědět, na který indiánský národ, eventuálně kmen. Ale hrát si na Apače z Kalifornie vprostřed lednových mrazů asi bude nevěrohodné. Tedy si mimo jiné musíme nakreslit mapu a rozhodnout se správně, kterým kmenem jsme. Hraje-li několik tříd najednou, lze z každé třídy udělat jiný kmen a hra bude o to zajímavější, mapa bude teď naprosto nevyhnutná. Teď víme, kdo jsme, postupně nás dívky ve třídě šatí, chlapci běhají

po zahradě nebo po hřišti a kolíkují místa pro stany: k tomu ale musíme umět něco z geometrie! Zkrátka nevyhneme se ani hudbě, malování stanů, studiu přírody, abychom věděli, co si Indiáni pěstovali a jakou svěř lovili. Indiáni do sebe absorbují všechny předměty, které do nich dokáže jen trochu tvůrčí učitel implantovat.

Globální námětovou hru budeme častěji požívat u dětí nižšího věku, metodu projektovou u dětí starších, přestože to není pravidlo. Některé hry uchvátí dospělé stejně jako malé. Časově asi nelze projekt přesně předem vymezit, měli bychom nechat dostatečný časový prostor pro rozvinutí projektu a nabalení všech problémů a otázek, které se v této souvislosti objeví, neměli bychom však projekt udržovat přes čas uměle. Některá témata se vyčerpají dříve, jiná později. Menší děti se projektem či hrou také nasytí rychleji. Je nutné se v tomto ohledu přizpůsobit situaci, žít projekt gejzírem inspirací a nápadů pro děti, ale citlivě přitom sledovat, kdy opadne vlna zájmu.

Také projektové metody či globální hry lze nalézt několik stadií vývoje:

1. Iniciaci problému, zrod hry či projektu.
2. Expozice námětu, shánění informací, zkoušení, vyslovování hypotéz.
3. Rozvinutí hry či projektu, ověřování hypotéz, nacházení detailů, vypilování - vrcholení hry.
4. Závěr hry, shrnutí výsledků, stanovení zákonitostí, velký oheň Indiánů atd. Vyrovnání se s tématem.

Učení metodou projektů vyžaduje tvůrčí vklad učitele a vtipnou a do důsledku provedenou přípravu. Ne do každého projektu či do každé hry můžeme implantovat všechna témata, je konec konců zbytečné montovat něco někam násilně, když víme, že patřičné téma nám hladce vyplyne z projektu či hry příští. Nelze se řídit osnovami, které toto násilné rozdělení témat do časové posloupnosti předepisují. Místo toho získáme mnohem více: To, co budou děti provádět metodou projektu, je bude skutečně bavit. Dokážeme-li dobře iniciovat projekt, přesvědčíme se, že známky dětí přestanou zajímat a že se děti dokáží překvapivě intenzívně a hluboce věnovat náročným úkolům. V tuto chvíli se nám totiž podaří využít sílu vnitřní motivace dětí pro danou činnost. Poznatky získané tímto způsobem se stanou opravdovým celoživotním ziskem dětí : věřte, že pro jejich další život budou nesrovnatelně hodnotnější, než poznatky získané učením ze strachu před špatnou známkou.

5.10 Dílčí závěr

Jedná se o metody, které umožňují aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování procesu učení, podporují individuální a kolektivní strategie učení, Vytváří prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, získávání osobních zkušeností, pro seberealizaci žáků, které přispívají k omezování úzkosti, strachu i nudy ze školního vyučování, které vedou k sebekontrolě a k vlastní odpovědnosti žáků.

Každé dítě je individualitou a má individuální vzdělávací potřeby. Většina lidského učení je však sociálním procesem, při němž ten, kdo se učí, nějak spolupracuje s ostatními. Úspěšné učení vyžaduje komunikační rámec. Ten lze vytvořit například součinností ve dvojicích při čtení nebo psaní, pomocí diskuse, řešení problémů nebo práce na společných výtvorech.

Závěr

Nejčastějšími starostmi, které v souvislosti s jejich školou znepokojují učitele i ředitele právě tak jako mnohé žáky a rodiče, jsou problémy týkající se nedostatku kázně, nekvalitního řízení vyučování a zvládnání třídy a rušivého chování žáků. Nářky učitelky jsou velmi běžné : „Dříve jsem se vždycky do školy moc těšila. Dneska jdu ráno do školy s nadějí, že snad přežiji až do konce vyučování, aniž bych se zbláznila, upadla do těžkých depresí nebo utrpěla nějaký úraz.“

Nepřekvapuje, že při posuzování vyučování, které má být podkladem pro hodnocení práce učitele, se klade často větší důraz na to, jak učitelé dokážou zvládnout své žáky, než na jiné aspekty vyučování. Učitelé mohou svalovat vinu na nepozornost žáků, nedostatek snahy, rušivé chování a všeobecnou neochotu ke spolupráci na charakterové vady žáků nebo na nedostatečnou podporu ze strany společnosti, rodin a vedoucích pracovníků. Avšak tisícům učitelů se daří překonávat zdánlivě nemožné podmínky a získat žáky pro spolupráci tváří v tvář nepříznivým postojům žáků a nevyhovujícím podmínkám ve škole. Tito učitelé vedou hladce fungující třídy, kde je spolupracující chování žáků spíše pravidlem než výjimkou. Žáci těchto učitelů dosahují dobrých výsledků a učí se být pyšní. Jak mohou učitelé získat pozornost svých žáků, přimět je k učení a ke spolupráci? Právě touto problematikou jsem se snažila zabývat v celé bakalářské práci.

Dospěla jsem k názoru, že pokud se učitel snaží, žáci mu vracejí pouze svůj úspěch a náklonnost. Má hypotéza se potvrdila, žáci jsou velice rádi aktivní a zapojují se do činnosti, pokud je učitel svou činností zaujme. Obecně se dá říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví. Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se pak drží. Široký repertoár metod umožňuje pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, na než se při výuce nutně narazí, a mimoto zintenzivňuje pozornost a zájem žáků. V moderní výchově (stejně jako v evoluci) platí, že přežije ten, kdo se přizpůsobí.

Existují i jiné důvody, proč stojí za to si do své učitelské dílny opatřit velkou sadu nářadí. Žáci se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností vám zajistí, že všichni plně využijí svých možností. Navíc díky rozmanitosti je učení podnětnější a zábavnější i pro učitele.

Resume

Metody získání a udržení spolupráce žáků učitelé nepochopí ani je nezačnou používat, pokud se neseznámí s mnoha praktickými příklady použití těchto metod v reálných každodenních situacích školního vyučování. Ve své bakalářské práci jsem se snažila popsat nejen rozdělení alternativních škol, ale i jednotlivé aktivizující metody, které mají učitelům pomoci získat žáky pro spolupráci při vyučování a udržet jejich pozornost. Vše vyplynulo z mnoha zkušeností s výukou a z výsledků studií teorie učení, motivace žáků, modifikace učení, poradenské psychologie, zapojení žáků atd.

Kapitoly se zabývají rozdělením škol nebo popisováním různých metod ve výuce. První kapitolu jsem nazvala alternativní školy a pedagogické inovace. Považuji za dobré se prvně seznámit s obecnými pojmy, proto jsem v druhé kapitole popsala typy jednotlivých alternativních škol. Zde už se dočtete, jak která škola pracuje a jaké jsou její přednosti.

Následující kapitoly se věnují již samotnému zapojení žáků do výuky a zpestření vyučovací hodiny. Jednotlivá témata sama hovoří o tom, co je dále popisováno tj. motivace, klima třídy, pokrok žáků, zpětná vazba, vzhled učebny nebo oblékání. Jako poslední kapitolu jsem vybrala participativní metody, tedy jejich popis a využití v jednotlivých předmětech.

Anotace

Codrová, Andrea. *Participativní metody ve výuce*. (Bakalářská práce) Brno, 2006. 71 s.

Tato bakalářská práce pojednává o participativních metodách ve výuce. Seznamuje čtenáře s různými typy škol nejen v historii, ale poukazuje na využití metod i v současné pedagogice. Jednotlivé kapitoly se zabývají tématy, které jsou z mého pohledu velice důležité pro zapojení žáků do výuky. Jsou to např. motivace, vzhled učebny, podpora zpětné vazby nebo samotný vztah se žáky. V práci jsou také podrobněji popsány jednotlivé aktivizující metody a příklady jejich uplatnění.

Klíčová slova

Pedagogika, alternativní škola, Waldorf, Montessori, Dalton, vyučovací metody, aktivita, motivace, klima třídy, brainstorming, diskuze, hra, skupinové vyučování.

Annotation

Codrová, Andrea. *Participate methods in education* (Bachelor work) Brno, 2006. 71 s.

This bachelor work deals with participation tutorial methods. It introduces the reader to various school types known not only in the past points at use of these methods in the present as well. Individual chapters go in for themes which are from my point of view very important for involving the pupils into education. These are e.g. motivation, design of the classroom, support of the feed-back or the pupil-teacher relationship itself. In this work there are also in greater detail described single activating methods and examples of their use.

Keyword

Pedagogy, alternative school, Waldorf, Montessori, Dalton, learning methods, activity, motivation, classroom atmosphere, brainstorming, discussion, game, group learning.

Seznam literatury

1. Cangelosi, J. S. Strategie řízení třídy. Praha : Portál, 1994.
2. Danilov, M. A. – Skatkin, M. N. Didaktika střední školy. Praha : Mír, 1982.
3. Dvořáček, J. Základy pedagogiky. Praha : VŠE, 1999.
4. Fejová, L. Učitel v pedagogické praxi. Brno : IMS, 2004.
5. Fisher, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha : Portál, 1997.
6. Houška, T. Škola je hra! Praha : Houška Tomáš, 1993.
7. Hradil, R. Průvodce českou anthroposofií. Hranice : Fabula, 2002.
8. Hunterová, M. Účinné vyučování v kostce. Praha : Portál, 1999.
9. Kárníková, J. a kol. Pedagogika pro ekonomy. Praha : VŠE, 1992.
10. Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1997.
11. Kyriacou, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2004.
12. Lošková, I. – Loška, J. Tvořivé vyučování. Praha : Grada, 2003.
13. Lošková, I. – Loška, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha : Portál, 1999.
14. Maňák, J. – Švec, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003.
15. Mazánková, L. – Vavrečková, M. Základy didaktiky. Brno : IMS, 2003.
16. Mezinárodní akademie vzdělávání Efektivní učení ve škole. Praha : Portál, 2005.
17. Patersonová, K. Připavit, pozor, učíme se! Praha : Portál, 1996.
18. Petty, G. Moderní vyučování. Praha : Portál, 1996.
19. Průcha, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělání. Praha : Portál, 2004.
20. Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2002.
21. Skalková, J. Obecná didaktika. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
22. Smith, CH. A. Třída plná pohody. Praha : Portál, 1994.
23. Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal. Praha : Portál, 1997.

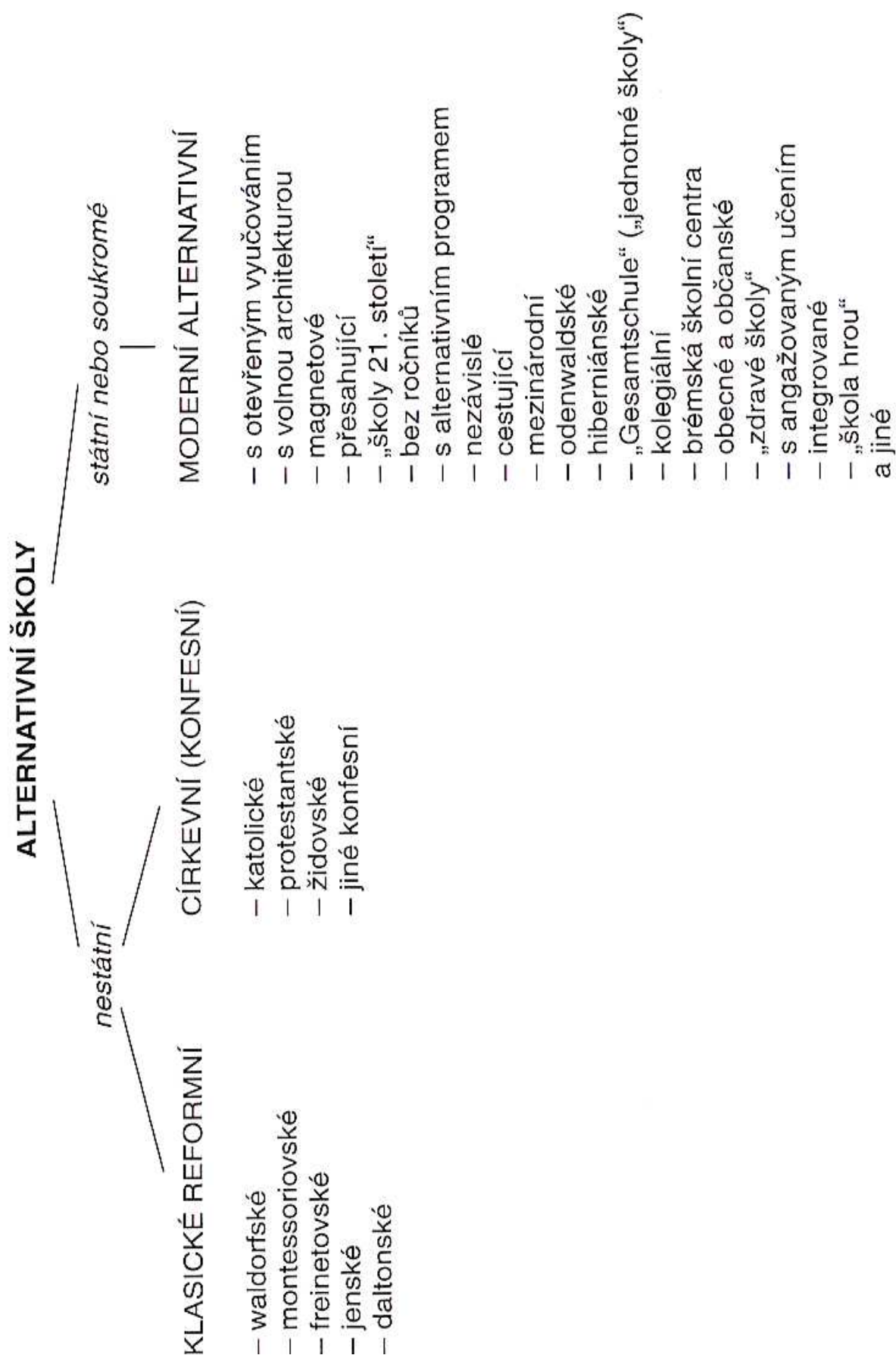
Seznam příloh

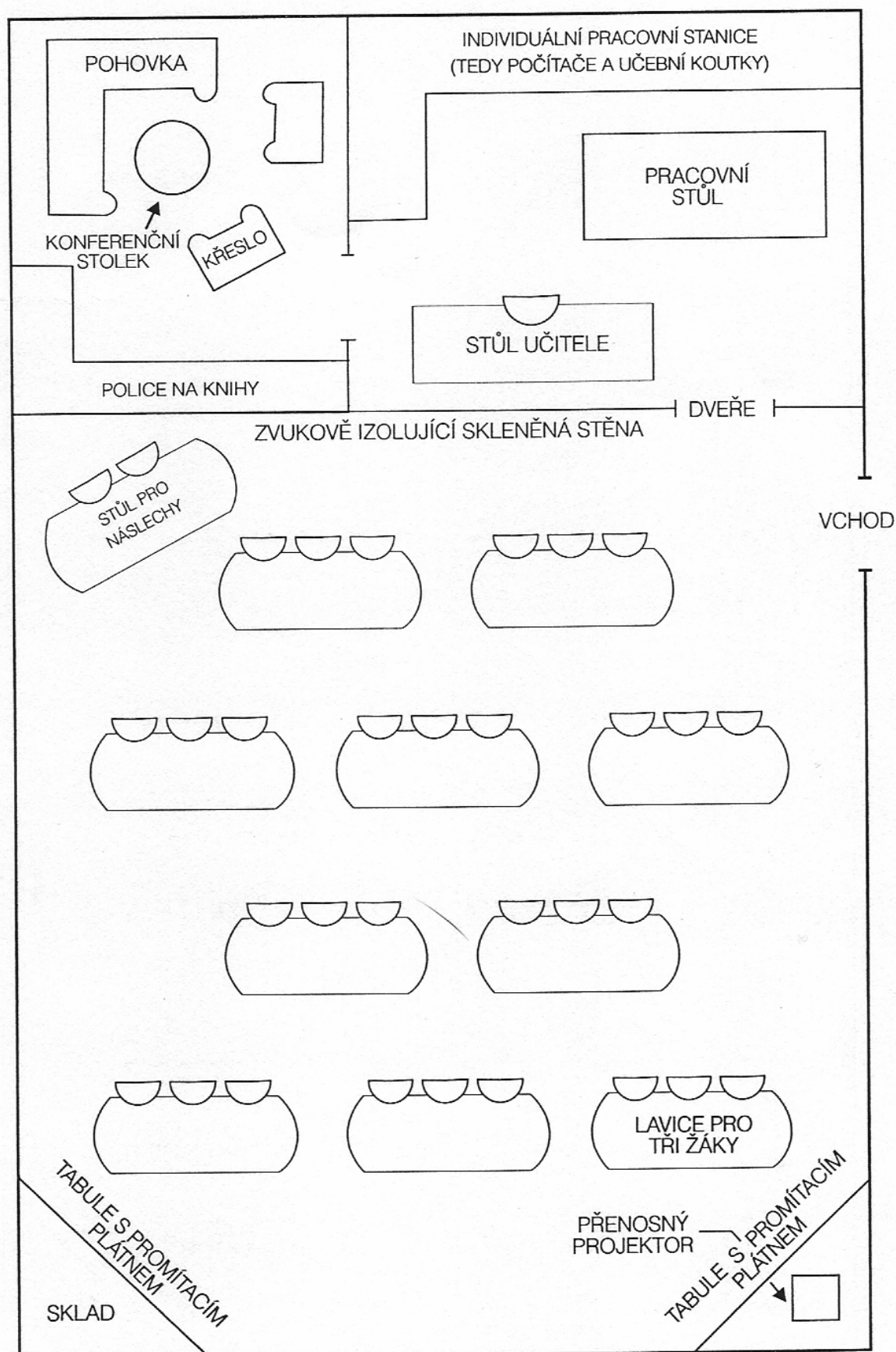
Příloha č. 1 - rozdělení alternativních škol

Příloha č. 2 - vzor uspořádání učebny

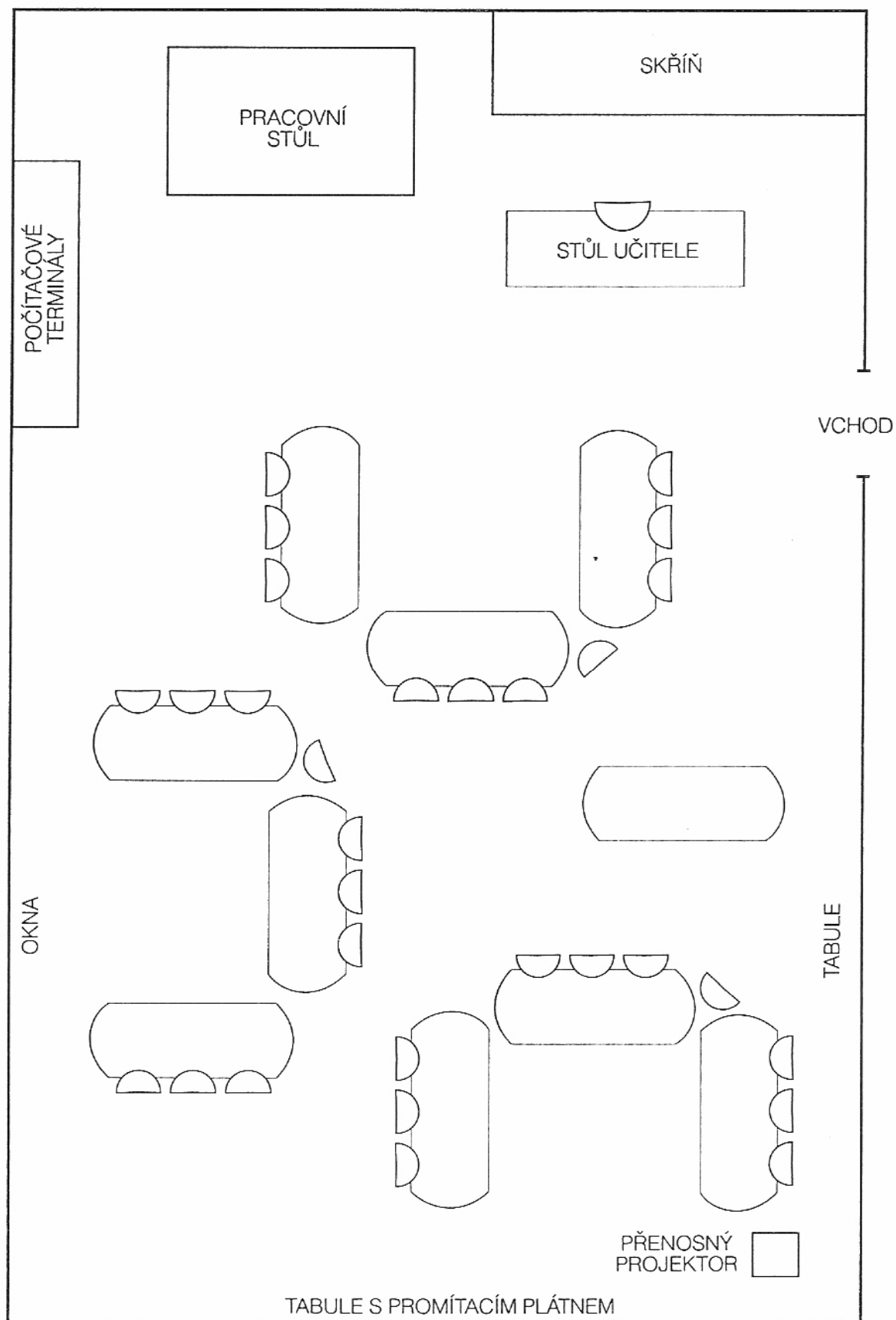
Příloha č. 3 - vzor uspořádání lavic v učebně

Příloha č. 4 - vzor uspořádání učebního prostoru





Příloha č. 3



Příloha č. 4

