

9. Organizační formy vyučování

9.1 K vývoji organizačních forem vyučování	203
9.2 Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin	205
9.3 Skupinové a kooperativní vyučování	208
9.4 Individualizované vyučování. Diferenciace v procesu vyučování	212
9.5 Organizační formy vyučování v rozličných prostředích. Exkurze	216
9.6 Uplatňování různých organizačních forem vyučování při realizaci projektů a integrovaných učebních celků	217
9.7 Domácí učební práce žáků	223
9.8 Cesty k pružnému a variabilnímu systému organizačních forem a metod vyučování. Otevřené vyučování	224

S vývojem školy jako vzdělávací instituce a jejího vyučování souvisí i vývoj organizačních forem, v nichž se toto vyučování realizuje. Kapitola objasňuje funkci organizačních forem v souvislosti s pojetím vyučovacího procesu, jeho obsahem, s rolí učitele i pozicí žáka. Vysvětluje, proč si od dob J. A. Komenského podržely organizační forma frontálního vyučování a vyučovací hodina svou funkčnost. Nelze je však chápat jako organizační formu univerzální.

Seznámení s dalšími formami usnadní vyučujícím měnit navyklé a rutinní postoje, vnášet změny do činnosti vlastní i činnosti žáků. Jde o utváření variabilních, pružných a otevřených organizačních forem, které budou odpovídat měnícím se cílům a podmínkám školy v historické etapě, která bývá nazývána „učící se společností“.

9.1 K vývoji organizačních forem vyučování

Organizační formy, v nichž se realizují procesy vyučování a učení, mají dlouhou historii. Změny, k nimž při tom docházelo, byly vyvolávány změnami ve funkci školy a novými úkoly vyučování, změnami v pojetí obsahu vzdělávání i v charakteru činnosti učitele a žáků.

Ve starověkém a středověkém vyučování převládal individuální systém. S rozvojem obchodu, výroby, vědy vznikala potřeba poskytovat elementární vzdělání stále širšímu okruhu populace. Těmto tendencím demokratickému vzdělávání odpovídá systém vyučování, který v 17. století rozpracoval J. A. Komenský ve Velké

didaktice. Ve třídách se spojovali žáci přibližně stejného věku a úrovně připravenosti. Látka byla rozčleněna do jednotlivých hodin, každá hodina měla určitý didaktický cíl. I když tento postup představoval významný pokrok, prosazoval se do praxe jen postupně a nerealizoval se vždy v ideální podobě.

Vlivem herbartismu se systém frontálního vyučování ve vyučovacích hodinách stal zformalizovanou šablonou, mechanicky používanou bez ohledu na charakter látky či potřeby, zájmy, samostatnost a kreativitu žáků.

Naproti tomu řada významných pedagogů 19. století, jako např. německý pedagog F. W. A. Diesterweg, ruský pedagog K. D. Ušinskij aj., zdůrazňovali význam samostatné práce žáků a rozvíjející význam vyučovacích hodin, potřebu „učit děti učit se“.

Na počátku 20. století kritika znivelizovaného postupu frontálního vyučování ve vyučovacích hodinách, kdy všichni žáci byli nuceni pracovat stejným tempem při probírání téhož materiálu, vyvolala aktivní úsilí o reformu organizačních forem vyučování. Vznikaly různé pokusy o realizaci skupinového a individualizovaného vyučování.

Ve Spojených státech se uplatňovala tzv. winetská soustava (C. W. Washburn) a daltonský plán (H. Parkhurstová). Podrobně o nich ve třicátých letech u nás informovali S. Vrána a S. Velinský.

Z hnutí tzv. pracovních škol vzešlo skupinové vyučování, které se v Německu výrazně projevilo v jenském plánu P. Petersena a ve Francii u R. Cousineta. Dobrou orientaci o skupinovém vyučování této doby poskytuje A. Jakiel (1935).

V druhé polovině 20. století se organizační formy vyučování dále obohacovaly (otevřené vyučování, waldorfské školy apod.). K značné organizační pružnosti přispívají i metody, které předpokládají různorodou teoretickou a praktickou činnost žáků (projektové vyučování, různé druhy laboratorních prací a samostatných praktických i teoretických činností žáků, využívání her a dramatizace, exkurze aj.).

Ve velmi pestrých organizačních formách vyučování, které se vyvinuly až do současné doby, lze vyčlenit jako základní proudy:

- a) frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- b) skupinové a kooperativní vyučování,
- c) individualizované a diferencované vyučování,
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- e) domácí učební práce žáků.

Tyto organizační formy se v praxi ovšem vzájemně prolínají a podporují, každá z nich je používána v mnoha konkrétních variantách. Učitel volí tvořivě nejvhodnější z nich v závislosti na:

- cíli své práce,
- charakteru látky,
- připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštnotech,
- možnostech, které má v dané škole k dispozici.

V podmínkách vývoje učící se společnosti se předpokládá postupné zpružňování, případně stírání hranic mezi institucionálním vzděláváním ve škole i s jejími organizačními formami a oblastí učení v neformálním prostředí. Využívání nových technik učení (informačních a komunikačních) obohatí organizační formy vzdělávání mládeže a zvláště dospělých.

Otázky a úkoly:

Pozorujte celý týden vyučování v některé z nižších tříd (3. – 5.) a v některé z vyšších tříd (7. – 9.) základní školy nebo vyučování na některé střední škole. Na základě svých protokolů o pozorování vypracujte přehled o tom, jakých organizačních forem učitelé používali. Srovnajte organizační formy používané při práci s mladšími a staršími žáky. Pokuste se rozdíly vysvětlit.

9.2 Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin

V systému rozmanitých organizačních forem, jichž se při vyučování v reálné školní praxi využívá, má stále významné místo frontální (hromadné) vyučování v systému vyučovacích hodin (J. Velikanič, J. Maňák aj.). Trvalá didaktická funkčnost této organizační formy se zdůvodňuje významnými aspekty pedagogickými, didaktickými, psychologickými, sociologickými i ekonomickými.

V čem spočívá základní charakteristika této organizační formy?

- *Učitel pracuje s vymezenou skupinou žáků (celou třídou) plánovitě, soustavně a v určeném čase (v souladu s rozvrhem hodin).*
- *Každá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl, podmíněný pořadím v tematickém celku. Může navazovat i na jiné organizační formy vyučování a podle potřeby se s nimi různě prolínat.*
- *Při vyučování ve vyučovacích hodinách jsou procesy vzájemného působení a komunikace založeny na osobním kontaktu se třídou. Dochází k různorodému, přímému i nepřímému vzájemnému působení učitele a stálé skupiny žáků (tříd).*

V průběhu společné činnosti se učitel snaží udržovat kontakt nejenom se třídou jako celkem, ale i s každým jednotlivým žákem. Tak vytváří příznivé podmínky pro produktivní poznávací činnost žáků a pro to, aby všichni zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučovacího procesu.

- *Poměrná stálost pedagogického vedení umožňuje, že učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti. Má možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům. Zároveň se i žáci poznávají navzájem, rozvíjejí se sociální vztahy mezi nimi. Vytvářejí se tak předpoklady pro vznik kladné emocionální atmosféry při vyučování, pro vzájemnou kooperaci a spolupráci žáků.*
- *Důležité je ovšem dodržovat normy počtu žáků ve třídě. Výzkumy i zkušenosti ukazují, že jsou meze, kdy je učitel ještě schopen usměrňovat poznávací činnost celé třídy a přihlížet ke zvláštnostem každého žáka. Překročení této normy prakticky vylučuje efektivní používání vyučovacích hodin jako organizační formy vyučovacího procesu.*

Seskupení vyučovacích hodin různých vyučovacích předmětů, které se po týdnu opakuje, vytváří **rozvrh hodin** (viz rámeček 11, s. 222).

Formy organizace procesu učení žáků ve vyučovacích hodině

Pro vyučovacích hodinu jako organizační formu vyučování je významným momentem délka trvání. Běžná, v naší škole obvyklá, norma 45minutové hodiny není vždy funkční. Členění vyučovacího času je nezřídka potřebné pružně měnit, a to jak s přihlédnutím k věku žáků, tak ve vztahu k obsahu vyučování.

Např. v nižších třídách vedle standardní vyučovacích hodiny učitel pracuje s žáky v kratších sekvencích, např. dvacetiminutových, kdy střídá různé druhy činností (V. Spilková). Ve vyšších třídách učitelé využívají naopak i zdvojených hodin (slohové kompozice, laboratorní práce apod.).

Na problematiku členění vyučovacího času do standardního systému a střídání vyučovacích předmětů upozornil již ve 30. letech O. Chlup. Kriticky hodnotil kaleidoskopické a neorganické střídání jednotlivých předmětů na střední škole, které zvláště starším

žákům brání v soustředěném sledování určitých obsahů, navozuje spěch a neklid v práci. Navrhl a rozpracoval tzv. *konsolidovaný rozvrh hodin*. Jeho podstata spočívala v tom, že v každém dnu bylo učivo soustředěno na dva vyučovací předměty, jimž se věnoval delší vícehodinový časový úsek (1936).

Jak potvrzují i současné didaktické poznatky (H. Gudjons, 1991), časové uspořádání je těsně spjato s pojetím obsahu. Např. využívání *projektového vyučování* vyžaduje speciální časové uspořádání, jež je z hlediska tradičního chodu školy značně náročné. Podobně v didaktické koncepci tzv. *otevřeného vyučování* není stanovena délka vyučovací jednotky. Učitel organizuje činnosti žáků podle potřeb obsahu vyučování, případně podle zájmu, pozornosti či únavy žáků.

Výzkum vztahů procesu učení žáků a jeho organizace ve vyučovacích hodinách vedly ke snaze podat *určitou typologii vyučovacích hodin*. V závislosti na převládajícím cíli vyučovací hodiny se obvykle rozlišují:

- hodiny motivační,
- hodiny osvojování nových vědomostí a dovedností,
- hodiny opakovací a procvičovací,
- hodiny používání vědomostí a dovedností v praktických činnostech,
- hodiny zkoušení a hodnocení osvojených vědomostí a dovedností,
- hodiny smíšené, v nichž se realizují všechny tyto cíle.

Pokusy o klasifikaci vyučovacích hodin nechtějí ovšem posilovat šablonovitost postupu učitele. Spíše orientují k promyšlení celého jejich systému z hlediska tematického celku, projektu i z hlediska konkrétních potřeb žáků.

Vyučovací hodiny se vyznačují určitou vnitřní strukturou. Ta respektuje průběh učení žáků a charakterizuje určitý řád v postupu učitele. V didaktice se hovoří *o etapách vyučovací hodiny*. Každá z těchto etap má specifické didaktické určení. V nejčastěji používané smíšené vyučovací hodině didaktikové vymezují následující etapy:

1. Zahájení vyučovací hodiny (organizační příprava, určení cíle hodiny a jejího tématu, motivace žáků).
2. Opakování dříve probraného učiva, připomenutí zkušeností žáků aj. jako příprava na probírání nové látky. Často tato etapa bývá spojována s kontrolou domácích práce, jež byla uložena v minulé vyučovací hodině, s kontrolou a hodnocením vědomostí.
3. Probírání nového učiva, objevování nových poznatků, postupů a technik, zobecňování faktického materiálu.
4. Opakování a procvičování nového učiva, samostatné používání nových vědomostí, jejich systemizace, vytváření dovedností.
5. Kontrola a diagnóza stavu rozvoje vědomostí a dovedností, poznávacích procesů. Uložení domácích úkolů.

Informace o možném strukturálním členění vyučovací hodiny může pomoci zvláště začínajícím učitelům. Není to ovšem návod k mechanické aplikaci za jakýchkoliv podmínek.

Jak potvrzují četné analýzy vyučovacích hodin, **optimální působení na procesy učení žáků předpokládá, že jejich struktura nebude jednotvárná, stereotypně se opakující ze dne na den, z týdne na týden, bez ohledu na věk žáků a charakter učiva.** Produktivní se ukazují takové hodiny, které *promyšleně realizují dílčí cíle a obsah*, který si učitel (případně spolu s žáky) stanovil v rámci širšího tematického celku, projektu. Při tom využívá různých metod a prostředků, které:

- umožňují žákům vykonávat různorodou činnost v rámci celé třídy, ve skupinách i formou individualizované a individuální práce;
- podporují aktivitu žáků v činnostech teoretických i praktických;
- otevírají prostor pro jejich samostatnou práci, iniciativu a tvořivost, pro sebehodnocení a odpovědnost za vlastní práci;
- uplatňují náležitý zřetel k individuálním zvláštěm žáků, k jejich zájmům a potřebám;
- probíhají v příznivé motivačně emocionální atmosféře, která ve třídě rozvíjí pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Pozornost je nutno věnovat i *hygienické stránce vyučovací hodiny*. Používání rozličných metod, střídání různých druhů činností žáků, vhodné pauzy na oddech apod. pomáhají předcházet únavě žáků.

Konkrétní organizační formy i struktura vyučovacích hodin se mění i podle toho, kde vyučování probíhá. Lze je realizovat ve třídě, v odborných učebnách, na exkurzích, v dílnách a na pozemcích, v různých formách praxe (zvláště na odborných školách – L. Mojžíšek, 1984).

Specificky probíhá vyučování na malotřídních školách, kdy učitel rozděljuje některé vyučovací hodiny v heterogenní třídě na 2 – 3 homogenní oddělení. Přímá učitelova práce s jednotlivými odděleními se střídá s prací nepřímou. O těchto otázkách poučuje speciální literatura (M. Kořínek).

Nelze ovšem přehlížet ani **meze organizační formy vyučování v systému vyučovacích hodin**.

- Její absolutizace a mechanické používání často navozují jednotvárnost, která ubíjí zájem žáků ve vyučování a omezuje možnosti jejich vlastní aktivity.
- Učitel se při hromadném vyučování v systému vyučovacích hodin nezřídka orientuje k průměru, takže žáci nadprůměrní a žáci podprůměrní, i žáci méně průbojní a nenápadní, se dostávají na okraj jeho pozornosti.
- Množství žáků ve třídě vede k omezení času, který může učitel věnovat jednotlivci.

To ovšem neznamená, že je zdůvodněné naprosto odmítat tuto formu vyučování jako přežitou. Spíše jde o to, spojovat ji s dalšími organizačními formami. Lze předpokládat, že komplexní využívání rozmanitých organizačních forem, které se budou vzájemně doplňovat a podporovat, přispěje ke zkvalitňování vyučovacího procesu.

Otázky a úkoly:

Čím zdůvodníte, že hromadné vyučování na základě systému vyučovacích hodin se stále široce uplatňuje ve školní praxi? Jak učitel dosáhne toho, aby toto frontální vyučování nebylo pro žáky stereotypní a podporovalo jejich aktivní činnost? Zaprotokejte 20 vyučovacích hodin. Které typy vyučovacích hodin byly nejčastější? Jaká byla jejich struktura?

Zjistěte, jaké vyučovací metody se uplatňují při použití různých organizačních forem vyučování.

9.3 Skupinové a kooperativní vyučování

Skupinové vyučování

Pedagogická teorie i praxe dokázaly, že frontální vyučování v systému vyučovacích hodin má své meze. Ty vyplývají mimo jiné z toho, že se osvojování učiva chápe jako akt individuálního poznávání, které probíhá nejvýše v podmínkách interakce učitele a žáka. I když se učitel obrací k celé třídě, konkrétní kontakty se mohou realizovat vždy ve vztahu dvojice učitel – žák. Základním modelem postavení žáka ve vyučování je tedy postavení učícího se jednotlivce.

Ve skutečnosti se ovšem mezi žáky vytvářejí složité sociální vztahy. Učitel pracuje při vyučování nikoliv s izolovaným žákem, ale se žákem začleněným do těchto vztahů. Ty jej různým způsobem ovlivňují, ať už si to uvědomuje či nikoliv.

Sociální vztahy mezi žáky jako nedílné aspekty reálné výchovně-vzdělávací situace využívá **skupinové vyučování. Umožňuje vytvářet interaktivní situace a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků.** To znamená, že učitel už nemyslí pouze v kategorii dvojice učitel – žák. Myslí sociálněpsychologicky a sociálněpedagogicky, tj. uvědomuje si z těchto hledisek nové dimenze vyučovacího procesu a vyvozuje z toho důsledky i pro svou činnost.

Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3 – 5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.

Tyto skupiny jsou sociálním útvarům. Mezi jeho členy se rozvíjejí sociální interakce. Chování jednotlivce je v něm řízeno jak společným cílem, tak i chováním členů skupiny. Pedagogové, opírající se o dlouhodobé zkušenosti i experimentální výzkumy (E. Meyer, 1963; V. Švajcer, 1966; J. Skalková, 1978), dospívají v zásadě ke kladným závěrům v otázce vlivu skupinového vyučování na výsledky učení žáků. Jejich výsledky jsou potvrzovány a dále rozvíjeny i soudobými pracemi (H. Kasíková, 1997).

Vztahy vytvářející se mezi žáky ve skupině navzájem i mezi učitelem a žáky ovlivňují nejenom průběh intelektuálních procesů. Ovlivňují i utváření názorů a postojů žáků týkajících se vztahů mezi lidmi, dovedností kooperativního chování. Kladné momenty skupinového vyučování se vidí v tom, že si žáci navzájem pomáhají, že se uplatňují i pasivní a méně výkonní žáci, žáci nesmělí, kteří se ve větším kolektivu neodvážejí zaujmout vlastní stanovisko. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení takových vlastností, jako je ochota ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost, tolerance k mínění druhých, vlastní iniciativa žáků aj. Rozvíjí a upevňuje se dovednost spolupracovat, navzájem si pomáhat, vést diskuze, vyměňovat si názory, organizovat společnou práci.

Účinnost skupinového vyučování závisí rovněž na dosažení optimálního vztahu mezi ním a vyučováním frontálním za podmínky, že se náležitě uplatní i individuální a individualizované činnosti žáků. Jak ukazuje výzkum (J. Skalková, 1978) i zobecněné zkušenosti učitelů, úspěšný průběh skupinového vyučování předpokládá dodržovat určité podmínky. Uvedeme některé z nich.

- Dosavadní architektura tříd je stále většinou určována tradičními představami o vyučování a vytváří především optimální podmínky pro takové činnosti, kdy žáci sedí a poslouchají učitele. Proto je třeba nově uspořádat prostor pro skupinové vyučování, a to tak, aby skupinky žáků mohly spolu dobře kooperovat.

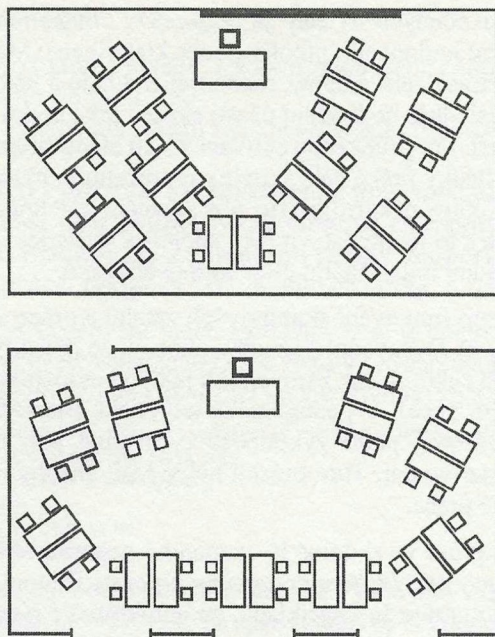


Schéma č. 11: Uspořádání prostoru pro skupinové vyučování

• Výzkumy potvrdily, že skupinové vyučování plní své poslání dobře tam, kde nejde o prosté naučení faktům a jejich reprodukci, ale v těch situacích, kdy mají *žáci před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu*. Např. možnosti aktivní výměny názorů v jednotlivých fázích řešení problémů ve skupině tvoří plodnou základnu pro odhalování věcných vztahů a zdůvodňování vlastních názorů, pro diskuzi. Didaktická příprava učiva pro problémově skupinové vyučování je pro učitele náročná. Jde totiž o to, stanovit ty partie, které jsou pro práci žáků ve skupinách nejvhodnější, formulovat dané učivo ve formě úkolů a problémů, které budou samostatně řešit.

• Účinnost skupinového vyučování není automatickým důsledkem začlenění této organizační formy do vyučování, ale závisí na *cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách*. Zobecněné výsledky praktické realizace skupinového vyučování umožňují vyčlenit tři základní fáze:

* Východiskem, tj. *první fází, je formulace otázky, úkolu nebo problému, ať už teoretické, nebo praktické povahy*, které jsou vhodné pro práci žáků ve skupině. Tyto problémy mohou být vyvozeny za spolupráce celé třídy ve frontálním rozhovoru, ale lze použít i jiných metodických prostředků (mohou být předem připraveny na lístcích, které učitel rozdává jednotlivým skupinám, mohou být předem napsány na tabuli, lze je promítnout při použití moderní techniky). Všechny skupiny řeší buď úkoly stejné, nebo je možné ukládat jednotlivým skupinám úkoly rozdílné. Jejich řešení je pak uvedeno do celé třídy při společné diskuzi.

* Následující fáze se týká činnosti žáků přímo ve skupině. Účinné jsou zvláště ty momenty, kdy žáci shromáždí materiál, srovnávají, vyčleňují podstatné vztahy z hlediska svého úkolu, diskutují, kdy probíhá analýza problémové situace, utvářejí si vlastní názory a hodnocení. Skupina se zde projevuje jako činitel, který podněcuje intelektuální činnost jednotlivce při hledání možných řešení, vytváří základnu pro vyslovení a konfrontaci názorů, poskytuje podněty k dalšímu hledání a podporuje pokusy o logické zdůvodňování přijatých řešení.

* Ve třetí etapě se *výsledky práce skupin stávají předmětem spolupráce celé třídy*. V této fázi dochází k myšlenkovému prohloubení, zhodnocení výsledků i k syntéze, v níž se integrují dílčí poznatky.

• Nedílnou součástí uvedených tří etap je *hodnocení činnosti žáků*. Velice často se používá především slovní hodnocení, nikoliv pouze klasifikace. Může mít různé formy: hodnocení společných zápisů celé skupiny, rozbor jejich kladů a nedostatků, porovnávání práce skupin a jejich výsledků, hodnocení účasti skupin jako celku i jejich jednotlivých členů na společné diskuzi. Pro průběžnou aktivaci všech členů skupiny se projevuje jako účinná metoda, kdy výsledky práce celé skupiny reprezentuje některý její člen, vyzván náhodně vyučujícím. Skupiny pak usilují o to, aby skutečně všichni jejich členové zvládli náležitě daný úkol a byli s to jej představit jako společný výsledek celé třídy. Skupinová práce ovšem nevyklučuje ani individuální dílčí hodnocení žáků.

• Významným aspektem fungování skupinových vztahů a práce skupin je *výběr členů skupiny a sestavení skupin*. Dosavadní poznatky ukazují, že důležitým úkolem učitele je usměrňovat seskupování žáků. Avšak zároveň jim je třeba umožnit dostatek prostoru pro vlastní volbu (kdo s kým chce). V pedagogické teoretické literatuře se často diskutuje otázka, zda sestavovat skupiny podle výkonnosti vyrovnané, tedy relativně homogenní, nebo nevyrovnané – heterogenní. Tuto otázku nelze řešit absolutně, ale v závislosti na cíli a úkolech skupinové práce.

• Pro úspěšný průběh práce ve skupině je významný nejenom výběr žáků do skupiny, ale i *jejich sociální projevy při vlastním pracovním procesu*. Při tom jsou cenné poznatky sociální psychologie. Potvrzuje se kupříkladu, že autokratické řízení skupiny vyvolává ve skupině apatii, pasivitu, povolnost, že dochází k ignorování práce, když se jí vedoucí skupiny nezúčastní.

To dokládá i následující příklad ze školní praxe. V jedné ze skupin si její členové zvolili jako vedoucího výborného žáka, který i při sociometrickém zjišťování měl vysoký volební status ve všech výběrových kritériích, tj. spolužáci jej kladně přijímali. Ovšem při práci ve skupině odmítal k svým návrhům jakékoliv námítky nebo diskuzi, jiné názory nepřipouštěl. Jestliže sám neuměl na zadaný úkol či problém odpovědět, odmítl se skupinou pracovat. V těchto případech skupina seděla pasivně a nepřipravovala se k odpovědi. Žádný ze členů skupiny vedle tohoto autoritativního typu nedovedl převzít iniciativu do svých rukou. Po změnách ve složení této skupiny se stav podstatně zlepšil.

Zatímco sociální psychologie zjišťuje podobná fakta, pedagog je vidí v širších souvislostech výchovných. Odhalují mu otázky, které často zůstávají skryty a jež se týkají pedagogického působení na sociální rozvoj žáků.

Jestliže učitel chce **přistoupit k realizaci skupinového vyučování**, je dobré, aby věděl, že je třeba určitého přípravného období. Jde o dobu, kdy si učitel i žáci osvojují nové netradiční formy činnosti.

Z hlediska učitele jde o nové pedagogické dovednosti spjaté s usměrňováním práce celé skupiny, vedení diskuze mezi jednotlivými žáky i celými skupinami, pružné začleňování této organizační formy do rozvíjejícího se vyučovacího procesu. Proto první pokusy mohou být pro učitele i svízelné.

Pro žáky přináší skupinové vyučování nové situace, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovednostmi formulovat své názory, účastnit se diskuze spolu s ostatními účastníky, dospívat k zobecňujícím závěrům. Jde o činnosti, které se při frontálním vyučování neuplatňují, a žáci také často nemají v příslušném směru základní dovednosti. Teprve postupně si osvojují dovednost kooperovat při řešení úkolů, vyslovovat důvody i protidůvody, umět pomoci.

Nestačí tedy pouze dát žáky dohromady. Lze očekávat, že přeorientování žáků z výrazně individuálních činností na formy spolupráce vyžaduje čas i určitou trpělivost. Při cílevědomém vedení si však tyto dovednosti rychle osvojují.

Kooperativní vyučování

Jak vyplývá z dosavadního výkladu, *sociální vztahy jsou chápány jako nedílná součást celistvého vyučovacího procesu.*

Sociální dimenze vyučování a učení žáků je specificky zdůrazněna v pojetí kooperativního vyučování.

Kooperativní pojetí vyučování „je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“ (H. Kasíková, 1998, s. 27).

Pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá větší prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování.

Výrazné aspekty kooperativních vztahů ve vyučování se v didaktice uplatňovaly i v minulosti. Např. Freinetova pedagogika zdůrazňovala takové základní ideje, jako:

- právo dítěte na sebevyjádření a komunikaci,
- kritickou analýzu reality,
- převzetí odpovědnosti za sebe sama,
- převzetí odpovědnosti za skupinu.

V současnosti je pojem kooperativního učení a vyučování vymezován často ve vztahu k soutěživosti. S. Kagan (1990) tvrdí, že naše soutěživé či kooperativní chování je určeno prožívanými situacemi. Uvádí, že „*Děti z venkova jsou daleko kooperativnější než děti z měst... při výzkumech prováděných s dvěma tisíci dětmi v Kalifornii konstatoval, že kooperativní učení v etnicky rozmanitě složených skupinách výrazně u dětí snižovalo rasismus*“ (Y. Bertrand, 1998, s. 144 – 145).

Také pedagogové kladou kooperační strukturu vyučování proti jednostranně soutěživému pojetí tzv. kompetitivního vyučování. Tím se rozumí takové vztahy, kdy úspěch jednoho je spojen s neúspěchem druhého.

Při kooperativním vyučování nejde o soutěžení mezi členy skupiny, o získání maximálního zisku pro jedince na úkor ostatních, ale o vzájemné porozumění, ochotu ke spolupráci a vzájemné pomoci i dovedností si vzájemně pomáhat.

Kooperativní vyučování zdůrazňuje, že kognitivní aspekty a osobnostně sociální dimenze se spojují v úkolech a cílech skupinové práce, jak naznačuje následující schéma.

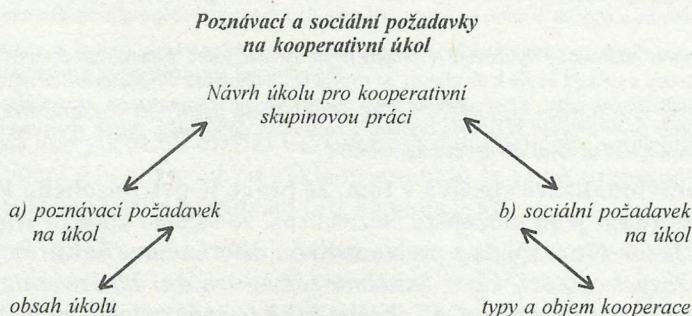


Schéma č. 12: Poznávací a sociální požadavky na kooperativní činnost (H. Kasíková, 1998, s. 45)

Mezi základní principy kooperativního vyučování a učení náleží: vzájemná pomoc, tolerance, získání dovednosti přesně formulovat vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých, reagovat na názory a požadavky skupiny, dovednost hodnotit sebe i druhé.

Experimentální výzkum sledující sociální učení v malých skupinách či ve dvojicích v pojetí kooperativního vyučování konstatoval pozitivní výsledky v oblasti rozvoje sociálních vztahů: přijetí druhých lidí, pokles projevu rasizmu, segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost ke spolupráci s druhými. Jednoznačněji se výsledky jeví u elementárních typů učení a mladších žáků. Názory na účinnost kooperativního učení se liší, jde-li o řešení obtížnějších úkolů nebo žáků středních škol, případně škol vysokých.

Kooperativní principy lze ovšem realizovat ve všech organizačních formách, i při frontálním způsobu vyučování.

Podněty a náměty k praktické realizaci kooperativního vyučování nalezne zájemce ve speciální metodické literatuře.

Otázky a úkoly:

- V čem vidíte pozitivní možnosti skupinového vyučování, v čem spočívají jeho meze? Připravte vhodné téma z vašeho aprobačního předmětu pro skupinovou práci žáků. Jak ji začleníte do vyučovacího procesu? Jak budete postupovat při utváření skupin? Využijte diferencovaných učebních úloh. Navrhněte uplatnění těchto úloh pro homogenní a heterogenní skupiny žáků.*
- Nalezněte v literatuře příklad praktické realizace kooperativního učení formou hry a rozeberte jej.*

9.4 Individualizované vyučování. Diferenciace v procesu vyučování

Snahy překonat nedostatky vyučování v přeplněných třídách, které vyžadovalo normování a standardizaci vyučovacího provozu a začasť vedlo k nivelizaci, se rozvíjely dlouhodobě. *Poukazovalo se na význam individuální diference mezi jednotlivými žáky, a to i stejného věku, na rozdíly ve schopnostech, pracovním tempu, na potřebu dát široké možnosti pro rozvíjení vlastního myšlení i vlastních zájmů žáků, jejich spontaneity i tvůrčí aktivity. Oproti autoritativní kázi se kladl důraz na kázeň vnitřní.*

Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou **diferenciace žáků**. *Její smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.* Od každého žáka se žádá zvláštní námaha, již je schopen a jež je mu přiměřená.

Individualizované vyučování

Od prvních desetiletí tohoto století se v didaktice hledaly cesty, jak realizovat **princip individualizace**. Byly spjaty s reformními snahami této etapy.

• Významnou roli v četných didaktických snahách o individualizaci vyučování v 20. – 30. letech hrály **daltonský plán a winnetská soustava**.

Zakladatelkou daltonského plánu byla americká vychovatelka H. Parkhurstová. *Opírala se o teorii J. Deweye*. **Daltonský plán** je pracovní metoda, při níž žák to penzum učiva, jež je určeno učebním plánem, zvládá samostatně a svým způsobem. Pro každý stupeň je zpracováno 10 tzv. kontraktů, tj. částí, které obsahují látku, jež má být v 10 měsících roku osvojena. Tato smlouva (kontrakt) má učít žáka odpovědnosti za svou práci. Třídy se změnilly v laboratoře, které se specializují podle předmětů. V každé je odborný učitel, jenž ale nevyučuje. Je k dispozici žákům různého věku, kteří zde pracují, jako poradce.

Žák má na základě brožury představu o práci, kterou musí během určité doby vykonat. Pracuje však svým tempem, podle svého zájmu, může se třeba celý den věnovat historii nebo matematice. Omezen je pouze tím, že k dalšímu měsíci učiva může přistoupit až tehdy, když zpracuje všechny předměty. Na každodenních společných setkáních (30 – 40minutových konferencích) žáci hovoří o výsledcích své práce, s učitelem odstraňují obtíže aj.

Pro systém daltonského plánu byla vypracována přísná kontrola. Kontroluje se nejprve pomocí testů sám žák a následně i učitel. Výsledky se zaznamenávají na zvláštní kartu. Některým předmětům (náboženství, tělesné výchově, zpěvu, ručním pracím) se nadále vyučovalo hromadně s přímou účastí učitelovou. Domácí práce se neukládaly.

Myšlenky Deweye, na nichž byl založen daltonský plán i sama organizace daltonského plánu, zdůrazňující individualizaci vyučování, získaly ve 20. – 30. letech velkou popularitu. Šířily se v mnoha zemích západní Evropy (např. O. Decroly v Belgii, A. Ferrière ve Francii).

Také v tehdejší Sovětské Svazu se široce uplatňovaly v 20. – 30. letech různé modifikace daltonského plánu, především ve formě tzv. *brigádně laboratorní metody*. Žáci se spojovali do tzv. brigád, které zpracovávaly určité úkoly v rozsahu dvou až čtyř týdnů. Tato metoda zahrnovala kolektivní práci třídy i individualizovanou práci jednotlivců. Hodnotila se práce celé brigády.

V Československé republice byl daltonský plán v třicátých letech realizován S. Vránou v pokusné škole ve Zlíně. Jak uvádí sám autor při jeho celkovém hodnocení, jde spíše o zhruba nadhozenou myšlenku svobodné práce žáků, která není kriticky domyšlena do všech důsledků. Pro učitele je tento způsob práce náročný. Proto připouští pokusy zavádět jej pouze u učitelů, kteří již s metodami individualizovaného vyučování mají zkušenosti (1934).

* Za didakticky propracovanější formu individualizovaného vyučování se pokládá **soustava winnetská**. I tato soustava chtěla poskytnout možnosti k plnému rozvoji kapacity každého jedince (S. Vrána, S. Velínský, L. Žofková).

Její zastánci prováděli dlouhá léta experimentální práce a snažili se určit pro každý věkový stupeň prvky vzdělání, které je dítě schopno si osvojit. Ve winnetské soustavě byly vypracovány autodidaktické testy, jejichž obsah byl odstupňován experimentálně a tak podán, že široce umožňoval sebekontrolu. Výrazná individualizace pracovního tempa umožňovala, aby si nadprůměrní žáci osvojili učivo osmi let za kratší dobu, slabší žáci postupovali pomaleji, ale méně se zdržovali, než když museli propadat. Diagnostické testy, jimiž se žák mohl zkusit i sám, zjišťovaly, ovládají-li žáci předpokládané učivo.

Ovšem ukázalo se, že asi v 50 % dětí nemohou pracovat samy. Proto se vedle vlastního individualizovaného vyučování ve winnetské soustavě využívala i systematická organizace hromadného vyučování podle vyučovacích hodin. Věnovalo se jí 50 % veškerého času. Byly podporovány také kolektivní činnosti s důrazem na význam sociálních dovedností, spolupráce a solidarity, na rozvíjení sociálního citění, tvořivosti žáků (společné hry a zábavy, výlety, dramatizace, společná shromáždění, provádění hromadných projektů, společná práce v dílnách a na zahradě, četba).

* **Projektová soustava** je další organizační formou, kterou didaktická literatura třicátých let uvádí jako jeden z pokusů o individualizované vyučování (viz kapitola 9.5).

I když starší koncepce v původní podobě nejsou realizovány, jejich podnětné myšlenky o individualizaci ve vyučování ožívají v soudobých didaktických inovacích. Především problematika učení a vyučování na základě projektů je nově propracována jako významná organizační forma vyučování (viz kapitola 9.5).

• Jedním z umírněných pokusů o individualizované vyučování bylo *využívání speciálních kartiček s úkoly větší nebo menší náročnosti, s cvičeními pro opakování* apod. Zaváděl je od 50. let známý švýcarský pedagog R. Dottrens, s tím, že je lze uplatňovat i při kolektivním vyučování ve třídách. Poskytovaly učitelům vhodný prostředek pro

individualizovanou práci v kterémkoliv předmětu. Předkládaly se žákům, kteří měli potíže, či naopak žákům velmi schopným nebo těm, kteří pracovali rychleji než ostatní. Takto se používají i v současnosti.

- V posledních desetiletích vznikají zároveň nové koncepce. Pozornost vzbuzují např. tzv. **individuálně řízené projekty vyučování (IPI – Individually Prescribed Instruction)**. Zvláště v USA se prosazují do praxe v oblasti vyučování čtení, matematice, přírodním vědám. Využívají principu operacionalizace cílů vyučování. Opírají se o diagnózu stavu znalostí žáků. Sledují proces jejich učení. Na základě této diagnózy se ukládají individualizované úkoly a poskytuje se v průběhu učení žáků individuálně potřebná pomoc (L. Roth, 1993, s. 739).

- Realizaci individualizovaného vyučování otevírá prostor i **psychodidaktická teorie „mastery learning“**, kterou koncipoval B. S. Bloom (1968, 1976), profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě. Bloom odmítá koncepcce, které dělí žáky podle tradičního inteligenčního kvocientu na „žáky dobré“ a „žáky špatné“. Předpokládá, že existují žáci, kteří se učí rychleji, a žáci, kteří se učí pomaleji. Důležité jsou podmínky, v nichž se žáci učí. Proto navrhuje takový způsob vyučování, kdy žáci nejsou omezováni v čase, který potřebují pro osvojení určitého učiva svým individuálním tempem. Pomalejší žáci dosáhnou dobrých výsledků, jestliže získávají častěji zpětnou vazbu o svém postupu a zároveň dodatečnou pomoc, která je zaměřena na momenty jejich obtíží.

Bloom tedy vychází z předpokladu, že ovládnutí určitého souboru poznatků nebo dovedností ve škole je možné za určitých podmínek u všech žáků.

Význam této teorie je i v tom, že překonává jednostrannou orientaci ke kognitivním aspektům při řešení otázky individualizace. Všímá si jak kognitivních, tak i afektivních vstupních charakteristik při školním učení. Výzkumy totiž dokazují, že deficity v učení mnoha žáků jsou spjaty s jejich zájmy, motivací, s jejich sebehodnocením, s úrovní rozvoje jejich sociálních vztahů, dovednostmi kooperace aj.

Bloomova teorie mastery learning podnítila k řadě typů didaktických inovací (adaptivní vzdělávání, kompetenčně založené vzdělávání aj., J. Průcha, 1997, s. 132 – 141).

Vývoj pokusů o realizaci individualizovaného vyučování ve 20. století přinesl cenné didaktické poznatky o jeho možnostech i mezích. *Potvrdilo se, že není na místě klást proti sobě individualizované a kolektivní formy vyučování, ale že je účelné uvažovat o jejich vzájemném doplňování.*

Diferenciace v procesu vyučování

Problematika individualizace vyučování těsně souvisí s jeho diferenciací.

- Již v období reformizmu byly realizovány pokusy vytvořit tzv. „soustavu stejnorodých tříd“. Spočívaly v tom, že žáci byli podle tzv. inteligenčního kvocientu a některých dalších ukazatelů rozřazováni obvykle do tří skupin (žáci velmi dobří, střední, slabí). Jak uvádí S. Velinský (1931, 1933), tato soustava se neosvědčila a byla kritizována v mnoha zemích, mimo jiné i pro nežádoucí důsledky prvků selektivity.

V současné době se hledají **různé cesty vnitřní diferenciacce**, které by byly ku pomoci všem žákům a nevedly k diskriminaci některých z nich (např. z méně výhodného prostředí, méně nadaných aj.).

- Jako jedna z možností byla v druhé polovině 20. století ověřována, zvláště ve Spojených státech, *organizační forma systému velkých a malých tříd* (M. Cipro, 1971). V rámci velkých skupin, do nichž bylo sdruženo i několik tříd, probíhá hromadné vyučování. Výklad provádí tým vysoce odborných učitelů (týmové vyučování). V dalším vyučování učitelé pracují s menšími skupinami diferencovaně – opakují, doplňují, procvičují a hodnotí v návaznosti na poznatky získané v hromadném vyučování.

- Ph. Meirieu (1988) formuluje *myšlenku dynamické diferenciacce*. Vychází z obecně přijatého poznatku, že žáci se neučí stejně ani tehdy, jestliže se zaměstnávají stejnou látkou za stejného postupu učitele. Působí zde faktory sociologické, hlediska kognitivní i emocionální. Jejich učení ovlivňuje řada činitelů, z nichž mnohé učitel nemůže poznat. Proto nelze s jistotou volit jediné optimální řešení. Učitel užívá aproximativně určité postupy a na základě jejich výsledků znovu promýšlí svou volbu. Tím stabilizuje pozitivní momenty společné práce se žákem a zbavuje se negativních.

Diferencovaný přístup v běžné didaktické práci proto předpokládá pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele. Neabsolutizuje žádnou metodu nebo prostředek vyučování, neboť nejen hromadné vyučování, ale i jednostranně používaná samostatná práce nebo skupinové činnosti mohou působit negativně na některé žáky (např. na žáky ze znevýhodněného prostředí).

Dynamická diferenciacce vytváří různé situace pro tvořivou a samostatnou činnost žáků. Organizuje tuto činnost kolem určitého cíle, kdy každý dělá něco jiného. Tyto cíle žáci přijímají za své. Vytvářejí si individuální plán a odpovídají za jeho plnění. Výsledky jsou hodnoceny (i na základě sebehodnocení žáků) vzhledem k cíli.

Individualizace a vnitřní diferenciacce vyučování se v praxi školy v současnosti realizují i v rámci frontálního vyučování prostřednictvím nejrůznějších metod, jako jsou samostatné práce žáků, řešení problémových situací různé míry náročnosti, hry i metody inscenační, praktické činnosti (V. Cedrychová, J. Raudenský, 1993). Značné možnosti individualizace a vnitřní diferenciacce poskytují také různé inovační a alternativní didaktické koncepce otevřeného vyučování.

Otázky a úkoly:

Jaké formy individualizovaného vyučování se rozvinuly v didaktickém myšlení prvních desetiletí 20. století? Lze vysledovat jejich vliv na soudobé inovační a alternativní snahy?

Co se chápe pod pojmem „vnitřní diferenciacce“? V čem spočívá jádro teorie „mastery learning“? V čem je přínos myšlenky „dynamické diferenciacce“?

Jaké konkrétní projevy individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům jste měli možnost pozorovat v reálné školní praxi? Jak byly začleněny do celkového průběhu vyučovacího procesu?

9.5 Organizační formy vyučování v rozličných prostředích. Exkurze

Spolu s vývojem školy a jejího vyučování se rovíjely i diferencované možnosti prostředí, v němž se toto vyučování realizovalo. Může probíhat nejenom ve třídách, odborných učebních pracovnách a laboratořích, ale také v dílnách, na školním pozemku, v muzeu, v přírodě na vycházkách, v exkurzích do závodů apod.

Exkurze

Exkurze je jedna z organizačních forem vyučování, která se realizuje v mimoškolním prostředí.

Její význam v souvislosti s modernizací vyučování neustále vzrůstá.

Exkurze se používá s různými cíli: podporuje názornost vyučování, prohlubuje společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků, ukazuje praktický význam osvojoovaných poznatků a jejich využití, navozuje vztah vyučování k praktickému životu, posiluje motivaci, zájem, předprofesionální orientaci žáků.

Didaktická účinnost exkurze do značné míry závisí na její důkladné a promyšlené přípravě.

1. *V přípravné fázi* si učitel především ujasní cíl a úkoly exkurze. To předpokládá, že se předem seznámí s místem exkurze, přečte si vhodnou literaturu, pohovoří s odborníky, promyslí si vlastní postup při exkurzi.

Exkurze může mít *orientační charakter* (např. návštěva knihovny, jejímž cílem je obecně žáky seznámit s jejím chodem a motivovat je k dalšímu samostatnému půjčování knih).

Exkurze s *intenzivním charakterem* si kladou za cíl poskytnout hlubší specializované poznání objektů (např. na odborných školách).

V přípravné fázi exkurze učitel seznamuje žáky předběžně s jejím obsahem, upozorní předem na významné jevy, s nimiž se žáci setkají.

Učí rovněž zvládat některé techniky pozorování (zápis, provádění náčrtků, sběr rostlin, třídění dokumentačního materiálu).

2. *Vlastní provedení exkurze* klade značné nároky na metodický postup učitele. Používá při tom řady metod, vedoucí roli však hraje demonstrace (viz kapitola 8.4.2). Kladením otázek, vysvětlováním apod. učitel orientuje pozornost žáků tak, aby si všímali podstatných jevů a procesů, vede k jejich analýze, chápání vztahů, spojování názorného materiálu s dosavadními poznatky a zkušenostmi.

3. *Fáze zhodnocení a využití exkurze* bývá obvykle realizována již ve třídě. Za aktivní součinnosti učitele a žáků jsou připomenuty nové zkušenosti a poznatky, které žáci získali, jsou uvedeny do širších souvislostí, hodnoceny. Žáci zpracovávají dokladový materiál, připraví výstavku apod.

V souvislosti s cílem a úkoly exkurze bývají exkurze jednooborové nebo komplexní. Na nich se často účastní vyučující různých oborů (historik a učitel literatury, fyzik a chemik).

O metodickém postupu při exkurzích v jednotlivých předmětech informují podrobněji oborové didaktiky.

Otázky a úkoly:

Na základě svých teoretických poznatků a vlastních zkušeností zformulujte podmínky účinnosti realizace organizační formy exkurze. Uveďte, v čem se nejčastěji projevují obtíže a nedostatky.

Proč zařazují alternativní a inovační didaktické koncepce cílevědomě exkurze do svého programu. Můžete uvést příklad?

9.6 Uplatňování různých organizačních forem vyučování při realizaci projektů a integrovaných učebních celků

Projektové vyučování

Idea projektového vyučování byla rozvinuta již na počátku tohoto století známým představitelem americké pragmatické pedagogiky J. Deweyem a W. H. Kilpatrickem jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy. Hluboce ovlivnila reformní hnutí v prvních desetiletích století i školní praxi.

Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.

V podmínkách 70. let se projektové vyučování znovu dostalo do popředí a stalo se trvalou součástí soudobých inovačních snah. Chce překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a ztrnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci. Nechce však zcela odstranit běžné vyučování. Spíše přináší korektiv k jeho mezerám. Je v současnosti chápáno jako jeho komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování.

Ve svých koncepčních východiskách se projektové vyučování orientuje především na pojem zkušenosti žáka. Vychází z předpokladu, že předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Zkušenosti jsou založeny na aktivním vztahu člověka k přírodnímu nebo společenskému prostředí. V kontextu se životem, který je žákům blízký, vznikají otázky, probouzí se přirozený zájem o poznávání. Jde o obohacování a rekonstrukci zkušeností žáků. Nejde ovšem o jakoukoliv zkušenost, o pouhé spontánní získávání zkušeností, ale o jejich promyšlení, zpracovávání, hodnocení.

Dále tato koncepce vychází z předpokladu, že **nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou.** Účast na společné činnosti je nejdůležitější prostředek, který přispívá k vývoji dispozic individua. Rozumí se činnost teoretická i praktická, individuální i sociální. Jde zároveň o takovou činnost, se kterou se děti ztotožňují, kterou prožívají.

Postup při projektovém vyučování lze charakterizovat následujícími momenty:

1. *Volí se situace, která představuje pro žáky skutečný problém.* Mohou to být situace, které nejsou typicky školní a vycházejí ze životního prostředí žáků, jejich místa bydliště, události, které žáci skutečně prožívají, problémy, jež si sami volí a chtějí řešit. Při návrzích se akcentuje iniciativa žáků. Mnohdy jde o volně formulovanou myšlenku nebo

nápad, v diskuzích pak dále zpřesňované (např. „Práva dětí a jejich uplatňování v různých zemích“, „Těžba uhlí, historie, současné problémy, ekologie“, „Historické památky naší obce“).

2. Další kroky spočívají v tom, že se s žáky diskutuje plán řešení zvoleného problému. Formulují a zpřesňují se otázky, které jsou řešitelné a které budou skupiny nebo jednotlivci řešit. Určí se, jaká bude forma výsledku (sdělení, výstavka, dokumentace, model aj.). Těchto diskuzí se účastní všichni žáci, mají prostor projevit svou iniciativu, vyjádřit svou představu, k níž ostatní zaujímají stanovisko. Výsledný plán může být např. ve třídě vyvěšen ve formě plakátu.

3. *Rozvíjejí se činnosti vyžadující řešení tohoto problému.* Musí být jasno, kdo, jak a co udělá. Skupiny žáků či jednotlivci se věnují řešení svých úkolů. Tato práce svou různorodostí daleko přesahuje činnosti obvyklé při frontálním vyučování. Např. žáci vyhledávají informace, shromažďují potřebný materiál (obrázkové knihy, sborníky, novinové výstřížky), spojují text a obraz (s využitím fotografií, měří, experimentují, organizují exkurze a účastní se jich, vyrábějí různé předměty, sestavují modely, používají interview, hrají různé role, připravují výstavku aj.).

4. *Závěr projektu by měl mít formu určitého zveřejnění výsledků práce i zhodnocení práce na projektu.*

V současnosti existuje v zahraničí (částečně i u nás) bohatá metodická literatura, která uvádí podrobný popis realizace jednotlivých projektů a přispívá k výměně zkušeností mezi učiteli. Tematika je velmi různorodá. Např. žáci 2. ročníku si pod vlivem místní povodně zvolili téma „Zkoumáme velkou vodu“. V jiné třídě obecné školy, kterou navštěvovaly děti migrantů, se rozhodli řešit téma „Obrázky z Turecka“. Projekt „Děti v jiných zemích“ byl realizován formou hry. Projekt „Tělo, výživa, zdraví“ byl rozpracován žáky třetí třídy (ve spolupráci s rodiči) až do rozvinuté podoby projektového týdne, který byl završen odpolední besídkou pro rodiče a děti. Žáci 5. třídy řešili projekt „Hra, hraní, hračky“.

Rámeček 10: Projektové vyučování od první třídy

Autorka ilustruje možnosti využívat projektové vyučování od nejnižších tříd. V prvních ročnících školy jsou děti ještě velmi hravé. Projektové vyučování dává prostor jejich hravosti a využívá ji k získání dětského zájmu a pozornosti.

Jako příklady projektů pro nejmenší uvádí témata jednoduchá a krátkodobá: „Co roste v lese?“, „Kdo žije v lese?“, „Naše rodina“, „Zvířátka v ZOO“, „Co snídáme, obědváme, večeříme?“, „Náš dům od sklepa až po střechu“.

Pro realizaci projektu doporučuje následující postup:

1. *Rozhodování ve volbě tématu.* I malí žáci mají mít možnost spolurozhodovat o tom, jaký objekt se bude pozorovat.
2. *Pozorování.* Vlastní projekt se zahajuje činností co nejvíce spojenou s praxí – pozorováním v lese, na louce, v okolí bydliště.
3. *Identifikace.* Děti nashromáždí materiál, rozeznávají jeho tvar, velikost aj.
4. *Klasifikace.* Např. podle barvy, velikosti, místa výskytu rozdělují nalezené rostliny a živočichy podle druhů.
5. *Zaznamenávání a vyhodnocování poznatého.* Např. žák první třídy napíše jeden či několik řádků textu, namaluje obrázek.
6. *Zpětná konfrontace.* Celý postup se s dětmi zopakuje, takže si uvědomí, čeho už dosáhly a proč to vlastně zkoumaly.
7. *Veřejné zhodnocení zkoumaného.* Děti potřebují vidět užitečnost své práce a její ocenění. Je možno vytvořit výstavku ve třídě, předložit výsledky na třídní schůzce s rodiči, ukázat v paralelní třídě.

Viz: Judasová, K.: Projektové vyučování od první třídy. Moderní vyučování. Roč. 4, 1998, č. 2, s. 10 – 11.

V praxi realizované projektové vyučování může mít různý rozsah. Někdy jde spíše o určité prvky, které lze uskutečnit v jedné nebo několika málo vyučovacích hodinách, jindy se tématu věnuje půlden. Drobnější projekty se realizují v rámci jednotlivých předmětů, širší projekty umožňují překonávat hranice jednotlivých předmětů. Vždy však se v jejich pojetí projevuje snaha spojit obsah se životem, takže přesahují „vypreparované“ pohledy školního učení. Za nejrozvinutější formu se pokládají úplné projekty organizované např. v tzv. projektovém týdnu, který se připravuje a uskutečňuje obvykle jednou za rok.

Uvedeme příklad rozsáhlého třítýdenního projektu, který zahrnoval několik předmětů a byl realizován na vyšším stupni střední školy v II. postupném ročníku (Bastian, J. – Gudjons, H., 1990). Jeho téma bylo věnováno renezanci a obsahovalo oblast společenskovední, přírodovědnou a oblast hudby. Učiteli, kteří se sdružili k realizaci tohoto projektu, šlo nejen o obsahovou stránku. Chtěli žáky naučit novému způsobu práce, jako je klást samostatné otázky, hledat na ně odpovědi, cítit zodpovědnost za vlastní proces učení a kriticky jej analyzovat.

Na základě komplexního pohledu na období renezance a věcného rozboru učitelé připravili pro žáky krátkou přednášku „Změny pohledu na svět v renezanci“, v níž poukázali na vzájemné vztahy mezi politikou, ekonomikou, náboženstvím, přírodními vědami, uměním a hudbou v období renezance. Promítli žákům film o Keplerovi, který ukazoval vliv nových poznatků přírodních věd v tomto období na světový názor člověka středověku. Byla zformulována téma v rámci tří oblastí. Každé oblasti byl věnován jeden týden. Žáci si volili téma v rámci jednotlivých oblastí.

Ve společenských vědách témata zněla:

1. Čarodějnice a jejich pronásledování. Obraz ženy ve středověku.
2. Nové objevy.
3. Brecht, Galileo.

V rámci přírodních věd byla zformulována následující témata:

1. Vývoj středověké medicíny.
2. Astronomie, měření.
3. Odpovědnost přírodovědců ve společnosti a za společnost.

V oblasti umění byla navržena témata:

1. Umění a renezance. Zobrazení těla, tělesné pocity.
2. Světská hudba v renezanci.
3. Divadelní představení o Keplerovi.

Běžný rozvrh byl pro příslušné tři týdny změněn tak, aby se žáci mohli denně věnovat zvoleným tématům, shromáždění a zpracování materiálu. Předměty matematika, jazykové vyučování a sport byly přesunuty na okrajové hodiny. Rozvrh hodin pak vypadal takto:

Hod.	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
1	Matematika	Jazykové		Jazykové	Matematika
2		předměty		Projekt	předměty
3	Projekt	Projekt	Sport		Projekt
4					
5					
6					
7		Sborový			
8	Podpůrné kurzy	zpěv		zpěv	

Podle: Bastian, J., Gudjons, H., Hrsg.: *Das Projektbuch II.* Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1990, s. 169.

Učitelé byli svými radami trvale k dispozici. Na počátku týdne bylo vždy téma představeno příslušným odborným učitelem. Žáci si pak vybírali, soustředovali se na určité problémy, které sami formulovali a zpracovávali ve formě referátu, nástěnných novin, videa, dramatizace. Výsledkům práce byl věnován „večer renezanze“, na nějž byli pozváni i hosté. Po dobu řešení projektu se neznámkovalo. Projekt vzbudil velký zájem žáků, i když někteří pociťovali obtíže vyrovnat se samostatně s materiálem, samostatně zformulovat sdělení. Ukázalo se, že většina z nich se uměla po skončení práce kriticky zamyslet nad svým postupem. Někteří přitom uváděli, v čem bylo možno postupovat lépe. Také učitele tato forma práce uspokojila. Nezakrývali přitom, že na ně kladla zvýšené nároky, mimo jiné překračující hranice jejich vlastní aprobace.

Diskuze se vedou o hodnocení projektového vyučování. Významnou roli při tomto vyučování hraje samostatnost, která se projevuje při formulaci otázek a problémů, při jejich řešení i při prezentování výsledků práce. Obvykle se neposuzuje výkon a nepoužívá se známkování. Při hodnocení se uplatňuje zřetel k pracovnímu postupu žáků: jak žáci zformulovali své hypotézy, jak je prověřovali, jak prezentovali své výsledky. Hodnotí se tedy také pracovní proces, nikoliv pouze reprodukce izolovaných poznatků. Tohoto hodnocení vlastního procesu učení se mají, jak jsme viděli na příkladu, zúčastnit i sami žáci. Učitelé slovně posuzují úroveň činnosti jednotlivého žáka i činnosti skupiny, v níž pracoval.

Dosavadní poznatky potvrzují, že projektové vyučování je přínosem tehdy, jestliže se daří začlenit je organicky do ostatních forem školního učení a vyučování.

Integrované učební celky a organizační formy vyučování

Ideje integrace učiva s sebou přinášejí požadavky na změny v organizačních formách vyučování.

Integrace učiva znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje.

Integrované učební celky se v teorii i praxi vytvářely v protikladu proti roztržiténosti vyučování v izolovaných vyučovacích předmětech, které odpovídaly jednotlivým vědním oborům. Zároveň byl odstraňován systém vyučovacích hodin. Žáci pracovali v učebních celcích, které byly organizovány podle potřeb látky i diferencovaných a individuálních potřeb žáků nebo jejich skupin.

Ve vývoji didaktického myšlení se utvořila celá řada teorií, které realizovaly tyto cíle.

- Již J. F. Herbart vyjádřil ideu těsného sepětí mezi předměty prostřednictvím zeměpisu.
 - V Rusku v šedesátých letech 19. století K. D. Ušinskij navrhl systém čtení s výkladem, kdy se kolem mateřského jazyka koncentrovala poznávací činnost žáků. Komplexy tvořila témata jako život dítěte v rodině, život a práce v jeho blízkém prostředí aj.
 - Belgický pedagog O. Decroly v prvních desetiletích 20. století navrhl seskupovat učivo podle „centra zájmů“ dětí. Jeho idea byla realizována především v předškolní výchově a při vyučování mladších žáků v obecné škole.
 - Idea integrace učiva na základě poznávání rodného kraje se realizovala především v nižších třídách obecné školy v Německu, Rakousku i jinde.
 - Pod vlivem teorie J. Deweye byl rozpracováván systém projektů. Významný představitel těchto snah W. H. Kilpatrick charakterizuje projekt jako určitě a jasně navržený úkol, který můžeme položit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě. Vyzvedá důležitost motivace a podporování zájmu jako zdroj aktivního učení žáků, zřetel k potřebám praxe a zřizování školy.
 - Pokusy se zaváděním projektů se rozšířily do mnoha zemí světa.
- Tzv. *komplexní systém vyučování* byl ve dvacátých a třicátých letech uskutečňován také v tehdejší sovětské škole, kde se učivo seskupovalo kolem tematiky poznávání okolní přírody a činnosti člověka.

Např. v programech pro rok 1922 – 3 byl centrální ideou jediného komplexu „život dítěte a jeho okolní prostředí“. V každém tématu se probíralo učivo o přírodě, práci, společnosti. Přitom se respektoval princip od dítěte ke světu a od světa k dítěti. Jednou z radikálních variant byly tzv. *komplexní projektové osnovy*, které byly v letech 1923 – 1927 v různých podobách zaváděny na široké základně celé školské soustavy. Opustily systematičnost vyučování v jednotlivých učebních předmětech a hledaly jiné rozvržení látky podle určitých stěžejních idejí ve třech oblastech: příroda – práce – společnost. Protože se dospělo k závěru, že vyučování založené pouze na organizaci laboratorně brigádních metod a na realizaci komplexních projektových osnov způsobuje celkové snížení úrovně vědomostí žáků, přerušil administrativní zásah používání této organizační formy (1932). Zároveň ovšem zabrzdil na dlouhou dobu tvořivě didaktické úsilí o rozvíjení různorodých forem organizace vyučování v tehdejší sovětské škole (Rossijskaja pedagogičeskaja enciklopedija, 1. díl, 1993).

• Dlouholetou zkušenost v integraci učebního plánu od 30. let až do současnosti představuje činnost tzv. **waldorfských škol**. Nejčastěji se v nich pracuje formou hromadného vyučování, v němž základní význam mají *vyučovací jednotky zvané epochy*. Využívá se i skupinové formy práce.

Epocha představuje obvykle dvouhodinovou jednotku, která se zařazuje na počátek rozvrhu dne. Probírá se v ní jeden z hlavních předmětů, a to nepřetržitě po delší dobu (3 – 6 týdnů). Poté následuje další hlavní předmět, který se probírá dlouhodobě, zatímco k původnímu předmětu, právě skončenému, se žáci vrátí až za několik týdnů, měsíců nebo i za delší dobu. Předpokládá se, že epochy umožní rozvinout celostní a obrazné vyučování, že žáci látku prožijí, procítí, vyjádří věc v rytmu a pohybu.

M. Pol (1993) uvádí příklad rozvrhu hodin ve waldorfských školách:

9 – 11: epocha – rodný jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, přírodní vědy apod.,

11 – 11,45: hudba, zpěv, nástroje, náboženství,

11,45 – 12,30: cizí jazyky, praktická perioda,

přestávka,

14,00 – 15,30: ruční práce, řemesla, tělesná výchova, exkurze.

R. Steiner, zakladatel této koncepce, věřil, že se epochy stanou praktickým nástrojem „pro implementaci pedocentrického obsahu koncentrovaného spíše na úplnost prožitku než na pouhou rozumovou znalost“ (M. Pol, 1993, s. 259).

Až do současnosti se rozvinuly velmi četné a pestré organizační formy vyučování. Jejich možnosti a meze byly prověřeny i v praxi. Tvořivý učitel má k dispozici obsáhlou didaktickou a speciálně didaktickou literaturu, informující o inovačních snahách v této oblasti (S. Kovalíková, 1995; G. Pike, D. Selby, 1994; H. Kasíková, 1997; M. Pasch, T. G. Gardner a kol., 1998, apod.).

Otázky a úkoly:

V čem spočívá přínos a v čem meze projektového vyučování? Nalezňte v didaktické literatuře příklady projektů a analyzujte je. Zformulujte vlastní projekt a určete podmínky jeho realizace ve školní praxi.

Uveďte příklady didaktických snah o utváření integrovaných učebních celků. Co je zdrojem těchto snah?

Co se rozumí pojmem „epocha“ ve waldorfských školách?

Rámeček 11: Rozvržení vyučovací doby

Rozvrh hodin je školský dokument, který určuje časové uspořádání a střídání vyučovacích hodin jednotlivých vyučovacích předmětů v týdnu. Tento ustálený pořádek sestavuje po dohodě s vyučujícími vedení školy. Napomáhá utvářet klidný pracovní rytmus práce školy, rovněž je významný pro organizaci práce učitelů a žáků mimo vyučování (nepovinné předměty, zájmové činnosti).

Předpokládá se, že při sestavování rozvrhu hodin jsou respektovány určité pedagogicko-psychologické a hygienické požadavky. Žáci budou rovnoměrně zatěžováni jak školní učitelskou činností, tak i domácí přípravou na školní vyučování.

Hygienické hledisko žádá, aby při vyučování nebyla jednostranně namáhána psychika žáků. Nedoporučuje se proto zařazovat po sobě předměty blízké svým charakterem (např. anglický a německý jazyk).

Podle křivky výkonnosti se doporučuje na 2. a 3. vyučovací hodinu, kdy žák ještě není unaven, zařazovat předměty teoretického charakteru. V průběhu týdne lze očekávat nejvyšší výkon v druhém a třetím vyučovacím dnu.

Doporučuje se několikahodinové předměty rozvrhovat rovnoměrně v týdnu.

Je nezbytné uvažovat i o rytmu zatížení učitelů (učitel by neměl vyučovat více než tři po sobě jdoucí hodiny) a o vytvoření vhodného prostředí pro jejich odpočinek.

Na sestavování rozvrhu mají ovšem vliv i vnější činitele a konkrétní podmínky, v nichž škola pracuje (obsazení tělocvičny, laboratoří, možností externích učitelů apod.).

Námítky proti kaleidoskopické rozmanitosti a přílišnému střídání předmětů vedly již v minulosti k návrhům za změnu tohoto uspořádání frontálního vyučování v systému vyučovacích hodin. Tak např. O. Chlup v třicátých letech navrhoval pro gymnázium tzv. konzolidaci rozvrhu (1936).

Také zkušenostně a činnostně orientované vyučování, které se výrazně uplatňovalo v reformních snahách prvních desetiletí tohoto století, se snažilo odstranit některé organizační omezující podmínky spjaté s tradičním rozvrhem hodin (střídání předmětů po 45 minutách). Navrhuje spojovat hodiny příbuzných předmětů (např. přírodovědných), spolupráci učitelů různých předmětů při realizaci projektů, jejichž řešení nepodléhá rytmu běžného rozvrhu hodin.

Alternativní formy vyučování využívají často jiného uspořádání. Představují vyšší úroveň autonomie učitele i žáků při organizaci vyučovací doby a časovém rozvržení učiva. Charakteristické při tom bývají týdenní plány, které připravuje učitel spolu se žáky. Ty obsahují úkoly povinné pro všechny i nabídky pro vlastní volbu žáků, pro jejich samostatnou práci, návrhy projektů aj. Někdy si zpracovávají takovéto týdenní plány na obecném základě i sami žáci, každý individuálně pro sebe (viz např. otevřené vyučování v kapitole 9.8).

9.7 Domácí učební práce žáků

Za jednu z organizačních forem vyučování lze pokládat i domácí učební práci žáků (domácí úkoly). Mezi učením žáků ve škole a jejich učební činností mimo školu existuje těsná souvislost. Je dána především cílem této činnosti a jejím obsahem, jenž určitým způsobem navazuje na školní vyučování.

Charakter domácí práce žáků je velmi těsně spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací.

Především na kvalitě školního vyučování záleží většinou i kvalita domácí práce žáků. Je neospravedlnitelným nedostatkem práce učitele, jestliže neefektivní využití vyučovacího času a neracionální práci ve vyučovací hodině řeší přesouváním tíhy učební činnosti žáků na domácí přípravu. Také přiměřená forma uložení domácího úkolu, náležitě objasnění tak, aby mu všichni žáci rozuměli, je základním předpokladem úspěšné samostatné domácí práce. Přetěžování žáků množstvím nebo náročností domácí učební práce obvykle nevede k očekávaným výsledkům.

Promyšlené uložení domácího úkolu předpokládá ujasnit si jeho didaktickou funkci ve vztahu k vlastnímu vyučovacímu procesu. Jak ukazují výzkumy (J. Maňák), mnozí učitelé (asi 70 %) vidí jejich hlavní cíl v upevňování učiva probíraného při vyučování, nebo v prohlubování vědomostí a osvojování dovedností (25 %). Nelze ovšem ani přehlížet takové funkce domácích úkolů, jako je vzbuzování zájmů žáků, emocionální zaujetí pro určité formy činností, podněcování k vlastní tvořivé činnosti. Domácí úkoly mohou směřovat i k obohacování osobních zkušeností žáků, které budou využity v dalším vyučování, podpoří aktivní vnímání nové látky a usnadní rekonstrukci dosavadního systému poznání.

Výsledky domácí práce žáků (individuální četby a pozorování, vlastních pokusů, konstruování modelů, připraveného názorného materiálu, sdělení apod.) se mohou včleňovat do vyučovací hodiny, skupinové či individualizované práce žáků v nejrůznějších momentech.

Z hlediska *metod* mohou být domácí úkoly založeny na práci s učebnicí, doplňkovou literaturou, na pozorování, experimentování, na různých praktických, výtvarných a konstruktivních činnostech, pokusech o dramatizaci.

Vznik a rozvoj poznávacích zájmů žáků podporuje využívání široké škály nejrůznějších úkolů, které jim umožňují *různorodou samostatnou činnost* (úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, praktické, technické). Jestliže domácí úkoly žáci pociťují jako stereotypní, nudné, chápou je jako nepřijemnou nutnost, které se snaží co nejrychleji zbavit.

Část domácích prací je často účelné individualizovat a diferencovat. Při tom se uplatňuje jak věkové hledisko, tak i potřeby a zájmy různých žáků.

Příliš dlouhé domácí úkoly vyvolávají u mladších žáků často negativní emoce a nepřispívají k jejich kvalitnímu plnění.

Starším žákům je účelné ukládat i samostatné práce dlouhodobější povahy (např. pozorování přírodních procesů, konstruování modelů, tvořivé činnosti různého charakteru).

Domácí práce žáků plní i významné výchovné funkce. Utvářejí návyky pravidelně vykonávat třeba i drobné úkoly, učí organizovat a plánovat si vlastní práci, dělat ji pečlivě a nést odpovědnost za její kvalitu.

Různé formy domácích prací umožňují spojovat učební práci školy s různými mimoškolními zkušenostmi, a tak přispívají k překonávání odtrženosti školního a mimoškolního života žáků.

Důležité je, aby učitel při ukládání domácích prací i při jejich kontrole věnoval pozornost rozvíjení *základních dovedností žáků samostatně pracovat, produktivním metodám a technikám jejich teoretických i praktických činností*. Opakovaně se ukazuje, že nezřídka ani starší žáci neovládají metody samostatné práce s knihou. V tomto smyslu plní i domácí učební činnost žáků své poslání při přípravě mladé generace pro život. Dovednosti sebevzdělávání i ochota dále se vzdělávat, pružně rekvifikovat patří k základním funkcím, které bude plnit škola na přelomu tisíciletí.

Otázky a úkoly:

Jak chápete vztah mezi domácí a školní prací žáků? Uved'te, jaké různorodé domácí úkoly můžete ukládat žákům ve svém aprobačním předmětu, aby domácí práce žáků nebyla stereotypní.

Přesvědčte se, zda vaši žáci (střední školy) umí pracovat s učebnicí, učí se správně básni. Umí si organizovat a plánovat vlastní práci? Jak může učitel podporovat utváření těchto dovedností?

9.8 Cesty k pružnému a variabilnímu systému organizačních forem a metod vyučování. Otevřené vyučování

Organizační formy vyučování mohou být velmi variabilní i vzhledem k prostředí, v němž vyučování probíhá: ve třídě, v laboratoři, na exkurzi v přírodě nebo v muzeu.

Obohacují se kombinacemi s různými metodami, jako je demonstrace, laboratorní práce, hra, dramatizace, samostatné teoretické nebo praktické činnosti žáků.

Jejich pružné používání umožňují i moderní technické prostředky (viz kapitola 10).

Jako příklad pružného používání forem a metod vyučování může posloužit tzv. otevřené vyučování („open education“, „open classroom“, „informal education“).

Otevřené vyučování

V čem spočívá systém metod a organizačních forem práce v otevřeném vyučování?

Realizace otevřeného vyučování bývá velmi rozmanitá. Nicméně lze vyčlenit některé uzlové momenty, které tvoří jeho základní charakteristické rysy.

Především se mění tradiční prostředí třídy a její atmosféra.

Třída se nechápe pouze jako místo, kde se děti učí, ale zároveň i jako místo, kde žijí a získávají zkušenosti. Učitel projevuje k žákům důvěru, orientuje se na jejich možnosti a schopnosti, podporuje vzájemnou pomoc a porozumění, pozitivní rozvoj sociálních vztahů mezi nimi. Vytváří prostředí, kdy se žáci učí v klidu, bez hektického napětí a neustálého nedostatku času, které často charakterizují tradiční vyučování.

Z organizačního hlediska k základním formám otevřeného vyučování náleží (viz schéma):

- *společná činnost v kruhu* (především na počátku a v závěru vyučování),
- *svobodná (svobodně volená) práce*,
- *týdenní plánování*,
- *řešení projektů*,
- *fáze, které přímo organizuje a vede učitel.*

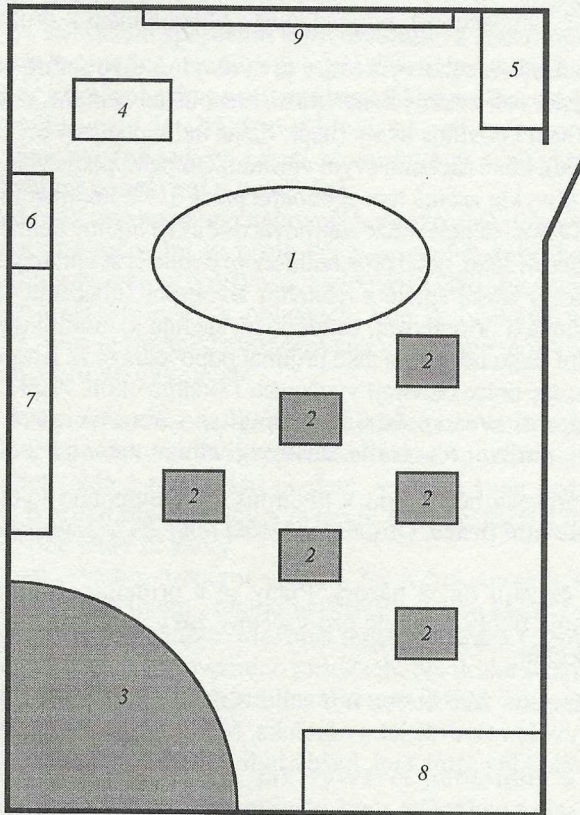


Schéma č. 13: Uspořádání třídy při otevřeném vyučování

1. *prostor pro práci v kruhu*
2. *stolky žáků, možnosti individualizované, skupinové i frontální práce*
3. *prostor s koberec a polštáři, pro individuální četbu, besedy ve skupinách apod.*
4. *stůl učitele*
5. *skříň s učebnicemi pro učitele i žáky*
6. *skříňka pro demonstrační pomůcky, počítač*
7. *skříňka pro výrobky žáků*
8. *skříňky, volně přístupné, pro různé pomůcky pro individualizovanou práci žáků, pro vlastní volbu podle zájmu, cvičné archy a sešity, zásobníky příkladů na procvičování apod.*
9. *tabule, projekční plátno*

• Co se rozumí pod pojmem **práce v kruhu**? Je to taková organizační forma, kdy se žáci s učitelem shromáždí se svými židlemi do kruhu. Všichni na sebe vidí a tím se

podporuje příznivá situace pro přirozenou komunikaci. Touto formou učitel ráno zahajuje vyučování, uzavírá vyučovací den nebo týden.

Práce v kruhu může plnit rozličné funkce: žáci vyprávějí o svých školních i mimoškolních zážitcích, shrnují výsledky práce, ptají se, hovoří o konfliktech mezi sebou ve třídě, učí se řešit je se vzájemnou ohleduplností a porozuměním, hodnotí uplynulou práci, plánují novou, připravují týdenní plán, koordinují své skupinové aktivity týkající se projektů, seznamují se s novými učebními pomůckami. Tento způsob práce umožňuje individualizaci, podporuje otevřenost, samostatnost, odpovědnost i ohleduplnost k druhým.

- Důležitou součástí otevřeného vyučování je **svobodná (svobodně volená) práce**. To znamená, že si sami žáci volí z určitých možností, které učitel nabídne, činnosti v souladu se svými zájmy. Náleží sem i povinné úkoly (např. různá individualizovaná cvičení na základě didaktických materiálů), které žáci plní svým vlastním tempem, podle vlastní volby z daných možností. Zpočátku obvykle začíná tato svobodná práce 1 – 2 hodinami týdně. Na základě získaných zkušeností žáků i učitele může zahrnovat dvě až tři hodiny denně. Realizuje se buď zcela individuální činností žáků, nebo prostřednictvím dvojic či skupinových činností. Je také kladen důraz na procesy učení spjaté s reálnými životními situacemi. Učitel tuto činnost přímo neřídí, ale pomáhá ji připravovat, uvádí do ní, sleduje ji, modifikuje apod. Žáci se při tom učí nalézat vlastní cestu učení, ale také přijímat odpovědnost za jeho výsledky.

Určité druhy svobodné práce otevírají vyučování i širšímu okolí. Např. žáci se rozhodnou poznávat pamětihodnosti svého města. Seznamují se s nimi na místě, půjčují si a čtou příslušnou literaturu, pořizují fotografie, zhotovují album nebo nástěnku.

- Pro organizaci procesu učení jsou v podmínkách otevřeného vyučování významné **učební plány a plánování práce**. *Obsahují přehled toho, co je závazné a co jsou nabídky pro vlastní volbu.*

Na otázku plánů existují různé názory. Plány se v principu chápou jako metodický nástroj, který obsahuje úkoly povinné pro všechny žáky, nové nabídky pro svobodnou práci, návrhy projektů aj.

Předpokládá se, že sami žáci budou mít stále větší podíl na jejich přípravě. Společný týdenní plán bývá vyvěšen ve třídě jako nástěnka. Někdy si zpracovávají takovéto týdenní plány na obecném základě i sami žáci, každý individuálně pro sebe.

- Významným rysem otevřeného vyučování je **zařazování projektů**.

Od svobodné práce se zařazování projektů liší tím, že předpokládá společné plánování a řešení úkolů ve skupině učících se žáků. Projekty jsou jednou z cest, jak realizovat otevřenost vyučování, které překračuje hranice třídy a školy. Využívání mimoškolního prostředí umožňuje překonávat odcizení školního učení a spojovat je s rozličnými životními zkušenostmi, uvědomovat si rozpory mezi školními knihami a reálným životem, diskutovat o problémech, které sami žáci vidí kolem sebe a prožívají, otevírá cestu ze školy ke každodennímu občanskému životu a naopak.

- Součástí otevřeného vyučování jsou i fáze, které vede sám učitel (frontální vyučování).

V otázce **vztahu otevřeného a frontálního vyučování** lze říci, že otevřené vyučování v principu neodmítá běžné frontální vyučování. Jde spíše o pružné utváření jejich vzájemného vztahu. Samozřejmě krajní formy otevřeného vyučování téměř

nevyužívají frontální práce s žáky prostě proto, že v silně individualizovaném vyučování je vlastně každý žák v jiné etapě učiva. A zase naopak, někdy učitelé do běžného stylu vyučování včleňují jen některé prvky otevřeného vyučování, užívají je v omezeném rozsahu i čase. Záleží na rozhodnutí učitele, nic se nepředepisuje.

Učení a život žáků při otevřeném vyučování přibližuje v názorné podobě schéma na následující dvoustraně (schéma č. 14).

Co se týká **hodnocení otevřeného vyučování**, je tato otázka předmětem trvalého zájmu.

Jako pozitivní rys se hodnotí **spojování individuálního a sociálního učení a partnerské kooperace, skupinová práce, spolupráce při řešení problémů v projektech**. Velký význam se připisuje **utváření schopností vzájemné komunikace a porozumění, pomoci a tolerance**. Protože učení je chápáno z hlediska celistvé osobnosti žáka, **vzdělávání a výchova jsou vnitřně spjata**. Učení se vztahuje na konkrétní situace, takže se při něm uplatňují **v jednotě poznávání a prožívání**.

Výzkumy, které byly uskutečněny, nehovoří jednoznačně. Obvykle se uvádí, že lepší výsledky otevřeného vyučování se projevují v postojích žáků ke škole, k učiteli, ve schopnostech spolupracovat, v tvořivosti, zvědavosti dětí, nezávislosti. Tradiční vyučování ukazovalo lepší výsledky v oblastech, kde se očekává výkon, jako je čtení, matematika, jazyk, více je jím také podporována výkonová motivace. U mnohých žáků nebyly větší rozdíly ani ve výkonech.

Neodílnou součástí otevřeného vyučování je **utváření nového vztahu školy a rodiny, učitelů a rodičů**. Od počátku se jeho realizace děje se souhlasem rodičů. To znamená, že se obvykle učitel sejde s rodiči dětí předem, vysvětlí svou pedagogickou koncepci, diskutuje s rodiči o jejích přednostech a mezích. Rodiče, kteří s ní nesouhlasí, mohou poslat své dítě do jiné třídy či školy.

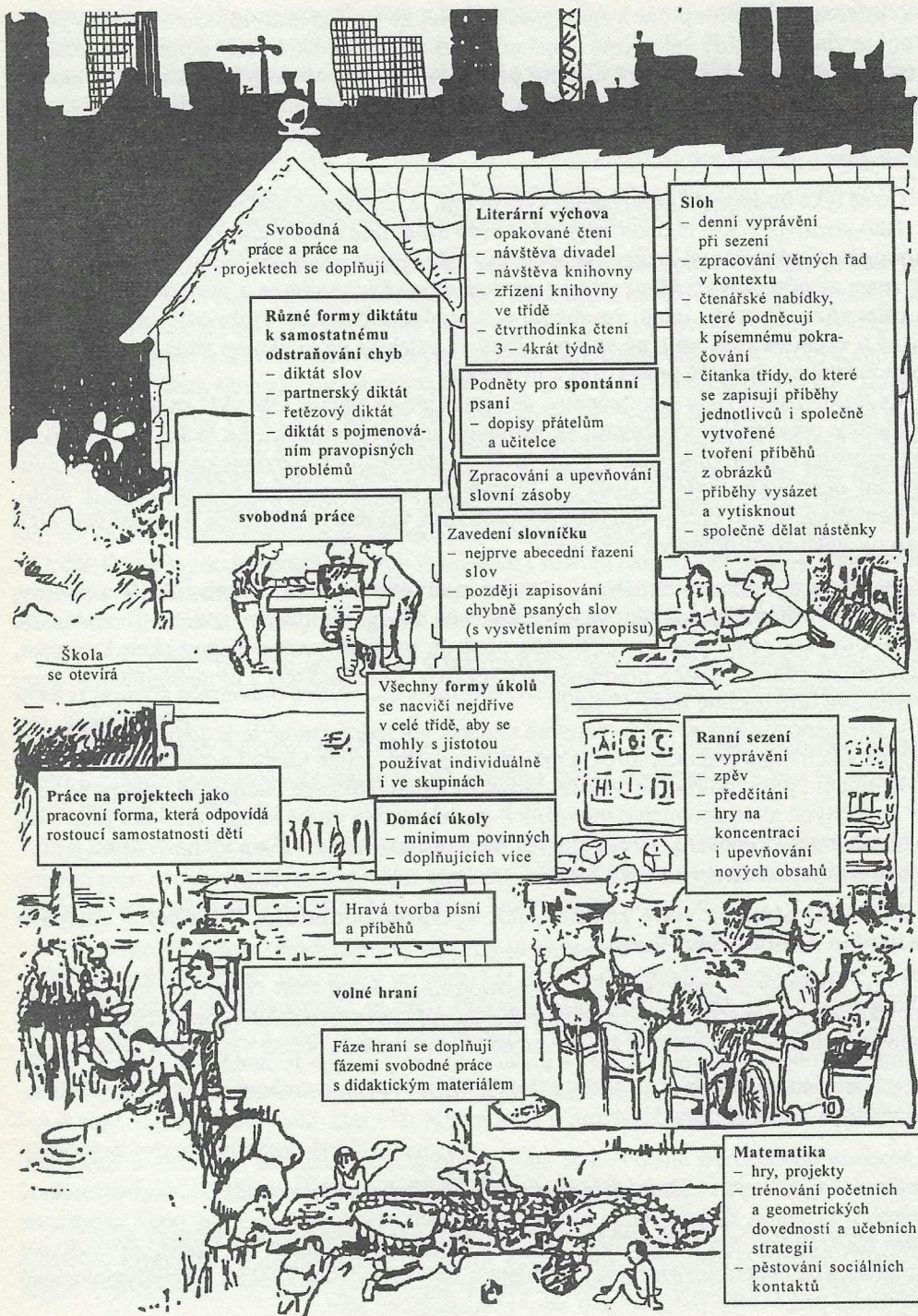
V současnosti jsme svědky rozporné situace. Na jedné straně je k dispozici množství různorodých organizačních forem i metod vyučování. Jejich klady i meze byly prověřeny výzkumem i praxí tvořivých učitelů. Možnost jejich realizace i účinnosti byla potvrzena i v rozličných alternativních a inovačních proudech. Na druhé straně nezdolná přetrvává v běžné praxi vyučování stereotypní rutina, šablonovitost a schematičnost. Svou jednotvárností tlumí aktivitu a zájem žáků.

Základní otázkou stále zůstává, jak vytvářet podmínky k reálným změnám vnitřního života běžné školy.

Tyto podmínky se především týkají *makroprostředí*, které tvoří rámec pro veškeré pedagogické dění a do značné míry je determinuje. Jeho základem je sociálně-ekonomická i kulturně-politická situace, na nichž záleží, jaké prostředky plynou do oblasti výchovy a vzdělávání.

Důležité je i *mikroprostředí* školy a třídy. Sem lze začlenit architekturu školních budov, případně její možné úpravy.

Moderní architektura hledá řešení, které předpokládá co největší flexibilitu a variabilitu vyučovacích prostorů ve školních budovách (S. Karfíková). Jde o to, aby umožňovaly účinný způsob frontálního, skupinového i individualizovaného vyučování, zvýšený podíl samostatné práce žáků (čítárny, laboratoře, dílny). Jde i o „technickou flexibilitu“, která zajišťuje využívání školní televize i počítačové techniky. Důležité je zároveň vytvářet kvalitní psychofyziologické podmínky pracovního prostředí pro žáky i pedagogický sbor.



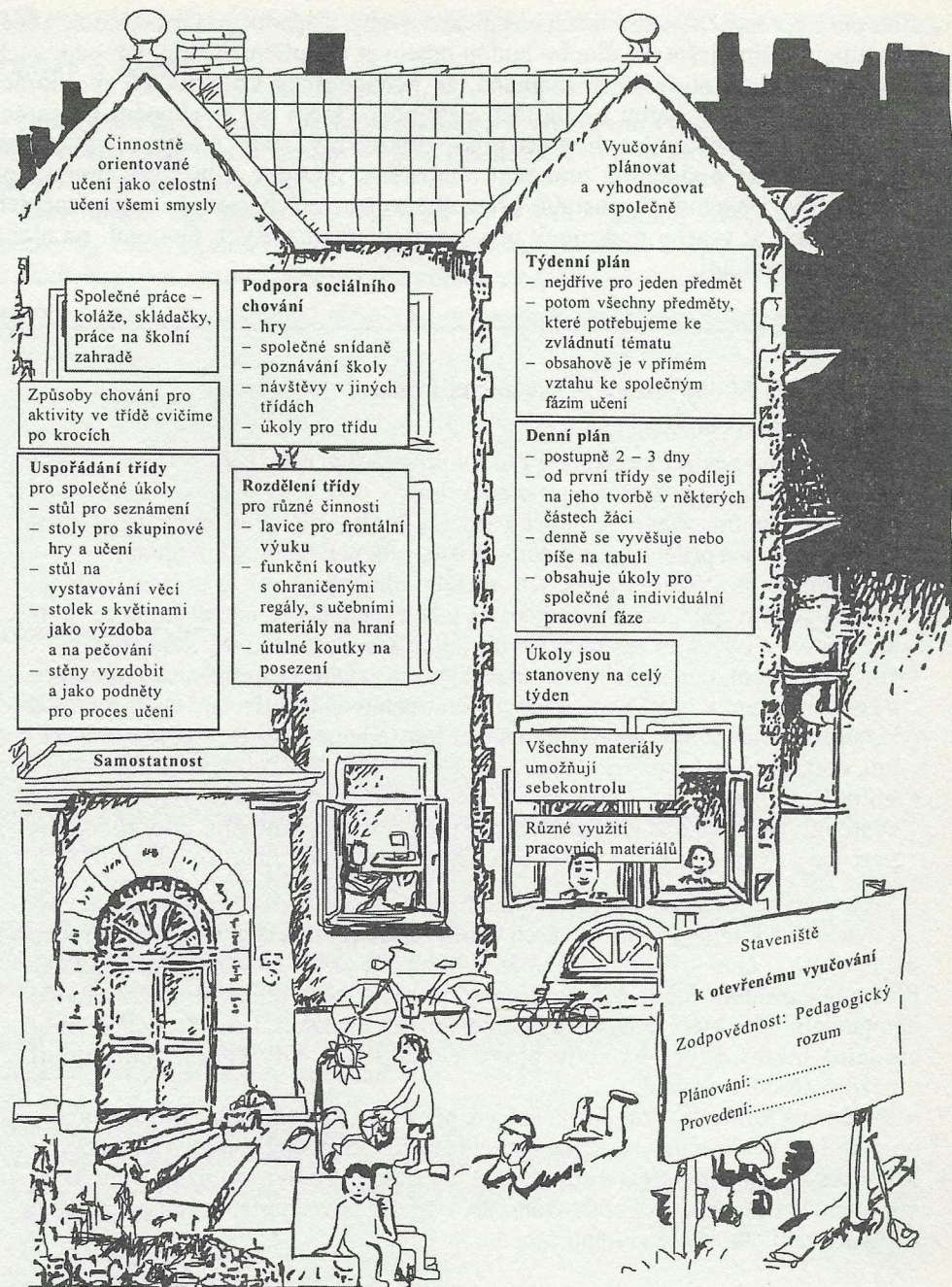


Schéma č. 14: Názorné zobrazení otevřeného vyučování (Váňová, R., Poláčková, V., Vališová, A., Skalčková, J.: Jak realizovat otevřené vyučování? Pedagogika, LXIII, 1993, č. 1. Příloha Na pomoc pedagogické praxi, č. 3, s. 10 - 11.

Zatím ovšem v našich podmínkách jde spíše o úvahy, případně návrhy. Učitelé i žáci v převažující většině ještě asi dlouho budou pracovat v tradičních školních budovách a třídách. To ovšem nikterak neznamená, že pedagogický kolektiv ve spolupráci s rodiči, pedagogickou radou a tou částí veřejnosti, která má pochopení pro práci školy, nemohou aktivně spoluovlivňovat mikroklima školy i třídy (hlediska hygienická, estetická), vytvářet podnětnou pracovní atmosféru, příznivé klima pro přehodnocování zdánlivě neměnných postupů při volbě vyučovacích metod i organizačních forem, podporovat tvorbu podmínek pro rozvíjení rozmanitých činností, na nichž žáci aktivně participují.

Rámeček 12: Školní klima – vyučovací klima

Co je to školní vyučovací klima?

„Školní klima zahrnuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy.

Dimenze školního prostředí jsou především:

- ekologie, tzn. materiální a estetické aspekty školy, tedy vybavení a uspořádání školní budovy a přilehlých prostor – hřiště, zahrada, nejbližší okolí atd.;
- společenské prostředí – milieu, tzn. sociální dimenze, která je určena existencí osob a skupin (žáci, učitelé, rodiče, ale také vedení školy, osoby činné ve školské správě a obecním zastupitelstvu), jejich kvalitami a kompetencemi;
- sociální systém, tzn. sociální dimenze, která se vztahuje na způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami (mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učitelem, mezi ředitelem a učiteli, mezi školou a rodiči);
- kultura, tzn. sociální dimenze, vztahující se na hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací, hodnotící přístupy a veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.“

Jaký sociální jev označujeme termínem *vyučovací klima*?

„Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák, učitel – skupiny žáků atd., to znamená, dá se vztáhnout na určitý předmět a určitého učitele... Pod pojmem vyučovací klima se může chápat emocionální tón, který přichází s interpersonální interakcí, tzn. všeobecně emocionální faktor, který existuje právě v okamžiku, kdy spolu lidé jednají v bezprostředním kontaktu.

Vyučovací klima se vztahuje na emoce, pocity, reakce a zátěže žáků a na vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově s intencemi a strukturami žákovské skupiny, popřípadě se sociálně emočními vlastnostmi třídy. Vyučovací klima může být však také spatřováno jako aspekt charakteristických požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci.“

Viz: Grecmanová, H.: Pojetí školní klimatu ve vědecké literatuře. In: Pedagogická orientace, 1988, č. 1, s. 29 – 30, 31 – 32.

Otázky a úkoly:

Prostudujte podrobněji speciální literaturu o otevřeném vyučování. Zvažte své možnosti a navrhnete vlastní postup při jeho uplatnění ve vyučování. Na základě sebereflexe zhodnoťte výsledek této práce.

Jaké obecné cíle sleduje na přechodu do příštího tisíciletí školní vyučování? Jaké podmínky bude zapotřebí vytvářet, aby skutečně docházelo k vnitřním přeměnám školy z hlediska pojetí obsahu, metod i organizačních forem vyučování?

Základní literatura

- Badegruber, B.: *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha, Portál 1994.
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.
- Kasíková, H., Valenta, J.: *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha, Agentura pro tvořivou dramatiku 1994.
- Kovalíková, S.: *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, Spirála 1995.
- Maňák, J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno, Masarykova univerzita 1997.
- Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1988.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., Moodyová, Ch. D.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998.
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.
- Pike, G., Selby, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994.
- Pol, M.: *K impulsu waldorfských škol pro pluralitu školství v Čechách*. Pedagogika, XLIII, 1993, č. 3, s. 257 – 267.
- Rýdl, K.: *Metoda týmového vyučování*. Praha, Agentura STROM 1996.
- Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN 1978.
- Skalková, J.: *Za novou kvalitou vyučování*. Brno, Paido 1995.
- Štech, S.: *Škola stále nová*. Praha, Karolinum 1992.
- Vališová, A.: *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha, H + H 1998.
- Vyskočilová, E., Hermochová, S.: *Cvičení z pedagogické praxe III. Interakční hry pro školní děti*. Praha, Karolinum 1991.