

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Z předmětu své aprobace vyberte jedno téma v rozsahu 6–10 vyučovacích hodin a zpišujte k němu specifické kognitivní a psychomotorické cíle, naznačte i afektivní cíle.
2. Vysvětlete, jak ovlivní specifické kognitivní cíle kontrolu výuky, především hodnocení žáků.
3. Na hospitaci pozorujte dovednosti učitele pracovat s kognitivními, afektivními a psychomotorickými cíli, na semináři zjištěné poznatky analyzujte.
4. V metodických příručkách (časově-tematických plánech) předmětu své aprobace analyzujte formulaci výukových cílů.
5. V hospitačních záznamech a v závěrečných pracích doplňujícího pedagogického studia byly zaznamenány formulace výukových cílů učitelů následovně (jsou uvedeny do slovně):

- 4. + 5. ročník – jazyk anglický, téma vyuč. hodiny: *The River Cafe*. Výchovně-vzdělávací cíl: Nová slovíčka (zájmena) his (jeho), her (její) a jejich vazba se známými výrazy ve větě.

- 8. ročník – chemie, téma vyuč. hodiny: *Koroze kovů*. Výukový cíl: Vysvětlení pojmu koroze, korozní účinky. Řešení problémových úkolů, procvičování. Práce ve skupinách. Vzájemná pomoc při frontálních pokusech.

- 2. ročník střední ekonomické školy – ekonomika, téma vyuč. hodiny: *Vkladní knižka osobní konta, termínované vklady*. Výukový cíl: Naučit se rozlišovat pojmy termínovaný a netermínovaný vklad, poznat jejich výhody a nevýhody.

- 2. ročník střední ekonomické školy – ekonomika, téma: *Exkurze do peněžního ústavu*. Výchovně-vzdělávací cíl: Seznámit se se strukturou služeb peněžního ústavu, všimnout si práce jednotlivých pracovníků za přepážkou, informovat se na jednotlivé služby a získat propagační materiály, které jednotlivé služby charakterizují.

- 5. ročník základní školy – matematika, téma: *Distributivní zákon: $a(b + c) = ab + ac$* . Výukový cíl: Naučit principům D. Z., upevnit poznatky již známé (práce se závorkami).

Analyzujte uvedené formulace a srovnajte je s požadavky na výukové cíle uvedenými v této kapitole.

KLÍČOVÁ SLOVA

výukový cíl
kognitivní cíle
afektivní cíle
psychomotorické cíle
zprostředkující model
vstřícný model
vlastnosti výukových cílů
komplexnost výukových cílů

konzistentnost výukových cílů
specifické výukové cíle
kontrolovatelnost výukových cílů
přiměřenost výukových cílů
taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů
aktivní slovesa
vymezování výukových cílů

Organizační formy výuky

Vladimír Václavík

Při prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- 1. charakterizovat:
 - 1) individuální výuku,
 - 2) hromadnou výuku,
 - 3) individualizovanou výuku,
 - 4) diferencovanou výuku,
 - 5) skupinovou výuku a kooperativní,
 - 6) projektovou výuku,
 - 7) otevřené vyučování,
 - 8) týmovou výuku;
- 2. analyzovat ze svých osobních zkušeností hromadnou výuku ve vztahu k práci učitele a k učebním činnostem žáků;
- 3. zdůvodnit, kterým organizačním formám současné pojetí výuky dává přednost;
- 4. formulovat možnosti a předpoklady využití skupinové, kooperativní, projektové a týmové výuky a otevřeného vyučování v současném pojetí výuky.

Pod pojmem **organizační forma výuky** se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Je pochopitelně velký rozdíl mezi způsobem práce učitele při individuální výuce hře na hudební nástroj a hromadnou výukou ve třídě plné žáků. Organizační uspořádání má na první pohled viditelnou stránku. Každá z rozmanitých organizačních forem však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky.

Vyplatí se věnovat pozornost různým organizačním formám, jejich vývoji, rozšíření i použitelnosti v současné škole. Spojení organizačních forem s vhodnými metodami je totiž klíčem ke splnění cílů výuky.

Ještě než přistoupíme k popisu a vysvětlení hlavních organizačních forem výuky, je třeba předeslat, že podobně jako v mnoha jiných případech není v pedagogické terminologii pojem *organizační forma* jednoznačně ustálen. Tradičně se organizační formy výuky chápou jako vnější stránka vyučovacích metod. Novější přístup vnímá organizační formy z hlediska komplexního systematického pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 140).

Pro uspořádání výuky jsou z pohledu vyučujícího důležitá dvě hlediska. Za prvé je to hledisko, „s kým a jak“ pracujeme – tedy zda se jedná v krajních případech o výuku individuální, nebo hromadnou, popř. do jaké míry se daří výuku vztahovat k jednotlivým žákům čili individualizovat (výuka skupinová, párová apod.), do jaké míry je podporována spolupráce žáků (výuka kooperativní).

Za druhé je důležité, „kde“ výuka probíhá – zda v tradiční učebně (třídě), anebo v učebně upravené určitým způsobem (specializovaná učebna), v přirozeném prostředí (např. při terénních pokusech v rámci projektové výuky), v domácím prostředí (zpracování domácích úkolů) apod. Pozornost budeme věnovat zejména prvnímu hledisku.

11.1 Individuální výuka

Individuální vyučování je považováno za nejstarší organizační formu výuky používanou již ve starověku a středověku. Můžeme ji charakterizovat následovně (Solfronk, 1991, s. 20–21):

1. Žáci jsou zpravidla shromážděni v jedné místnosti, jsou různého věku, různé úrovně vědomostí, jejich počet je různý.
2. Jeden učitel vyučuje, resp. řídí činnost vždy jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně, navzájem nijak nespolupracují.
3. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, nejsou žádné společné učebnice ani jiné prostředky sdělování učiva.
4. Doba vyučování je volná, není přesně určena v časových jednotkách v průběhu dne ani během roku.
5. Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné a není nijak přesně určeno.

Individuální výuka se běžně používá i v současnosti. Jedná se o trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka v umělecké výchově, při tréninku vrcholových sportovců, individuálně jsou vedeny i různé formy distančního (např. korespondenčního) vzdělávání. Individuální výuka je běžná při tzv. doučování, při výuce cizího jazyka (individuální konverzace) apod.

Ač je při takto pojaté individuální výuce produktivita práce učitele nízká, sám proces učení probíhá velmi intenzivně, neboť učitel se může žákovi neustále věnovat.

11.2 Hromadná a frontální výuka

Hromadné vyučování se začalo používat na přelomu 16. a 17. století a je dodnes všeobecně nejrozšířenější organizační formou výuky. Připomínáme, že to byl J. A. Komenský, kdo pro realizaci jednoho ze svých hlavních požadavků na univerzální pojetí vzdělávání **učit všechny všemu** vytvořil didaktický systém založený právě na hromadném vyučování.

Předpokladem hromadného vyučování je vytvoření skupiny žáků přibližně stejné věkové a mentální úrovně. V praxi to vede k vytvoření školní třídy podle věku dětí. Žáci v průběhu výuky plní vždy ve stejném čase stejné učební úkoly, tedy probírají stejnou látku, postupují jednotně (hromadně) stejným způsobem. U kolem učitele je řídit učební činnost všech žáků najednou. Pro takový společný postup všech žáků pod vedením učitele se používá označení **frontální výuka**. Žáci jsou vedeni a postupují krok za krokem v jakési pomyslné řadě jeden vedle druhého. Implicitně se předpokládá, že žáci mimo průměr se přizpůsobí. Pokud se tak nestane, jsou k přizpůsobení donuceni. Ve skutečnosti jsou často jaksi „na obtíž“, vyrušují nebo komplikují práci učitele.

Uspořádání učebny pro hromadnou výuku vycházelo ze středověkých tradic – nepochybný byl vliv umístění lavic v kostelech. Dodnes je toto uspořádání zcela běžné. V místnosti jsou obvykle tři řady stolků, rozmístění žáků je stabilní (zasedací pořádek). V popředí (někdy na vyvýšeném stupínku) je místo pro učitele, a tedy centrum řízení výuky.

Z hlediska **organizačního rozčlenění** vyučovací doby při hromadné výuce vznikl systém vyučovacích jednotek (vyučovacích hodin, dnes v délce 45 minut), které po sobě pravidelně následují a jsou oddělovány přestávkami. Do vyučovacích hodin se rozdělil obsah učební látky a vznikl systém vyučovacích (učebních) předmětů. Organizaci školního dne určuje rozvrh hodin.

Při regulaci učebních činností žáků musí učitel zvládnout celou řadu činností (upraveno podle Ch. Vorlíčka, 1984):

1. **Vytváří podmínky pro učení žáků.** Jde jednak o podmínky vnější (příprava pomůcek, zajištění hygienických podmínek atd.), jednak o podmínky vnitřní (soustředění žáků na výuku a jejich motivaci ke zvládnutí stanovených výukových cílů).
2. **Seznamuje žáky s novým učivem.** Předvádí nebo koordinuje, usměrňuje seznamování žáků s jevy, které mají pochopit, záměrně ovlivňuje jejich poznávací procesy nezbytné k osvojení učiva.
3. **V další etapě reguluje učební činnosti žáků tak, aby si učivo upevnili a prohloubili.** Žáci se společně učí nebo i samostatně hledají cesty, jak užívat učivo v nových souvislostech, při řešení praktických úkolů, uvádět je

do vztahů s dosavadními poznatky, vytvářet souvislosti s poznatky z dalších vyučovacích předmětů.

4. V průběhu učebních činností a na závěr zajišťuje **zpětnou vazbu (diagnostikuje) pro žáky a pro sebe**, jak byl stanovený cíl splněn.

Výuka se realizuje v celé soustavě vyučovacích hodin i v dalších organizačních formách (např. individuální formou v domácích úkolech žáků), v jedné vyučovací hodině se mohou realizovat jen některé z uvedených etap, nebo i všechny čtyři. Podle toho, která etapa ve vyučovací hodině převládá, můžeme rozlišit (Horák, 1991):

1. **hodiny přípravy** žáků na osvojování nových vědomostí a dovedností (hodiny motivační);
2. **hodiny osvojování** nových vědomostí;
3. **hodiny opakování a upevňování** vědomostí;
4. **hodiny vytváření a upevňování** dovedností;
5. **hodiny použití** vědomostí a dovedností v praktických činnostech;
6. **hodiny ověřování a hodnocení** – diagnostické;
7. **hodiny kombinované** (smíšené), realizují se všechny etapy vyučovacího procesu.

Hodina kombinovaná je v současnosti nejběžnější a nejvíce používaný typ vyučovací hodiny. Obsahuje tyto základní články:

1. Úvodní část (organizační zahájení hodiny, zápis do třídní knihy, motivace apod.).
2. Opakování dříve probraného učiva, kontrola domácí práce žáků.
3. Výklad nového učiva.
4. Opakování a procvičování probraného učiva, aplikace.
5. Shrnutí a utřídění nových poznatků.
6. Zadání a vysvětlení domácího úkolu.

Výsadní používání kombinované hodiny vede k určitému stereotypu, který tlumí zájem žáků (téměř každá vyučovací hodina má začátek, průběh i závěrečnou část stejnou) a učitele potom často vede k šablonovitosti a rutinérství (je jednoduché pracovat podle zafixovaného stereotypu).

Důležitou součástí vyučovacích hodin jsou demonstrační pokusy a laboratorní práce, které se uskutečňují v laboratořích nebo speciálních učebnách. Struktura této vyučovací hodiny (často dvouhodiny) vypadá následovně:

1. Zahájení hodiny.
2. Sdělení tématu práce, zopakování teoretických znalostí, příp. dovedností.
3. Stanovení úkolu práce, zadání pokynů k práci.
4. Rozdání (příp. jen kontrola rozdání) materiálů a pomůcek.
5. Instruktaž.
6. Vlastní práce, průběžná kontrola a hodnocení.
7. Shrnutí, zobecnění výsledků pokusů a pozorování.
8. Úklid pracoviště, ukončení výuky.

Realizace těchto součástí hodiny klade zvýšené nároky na přípravu učitele. Kromě teoretické přípravy musí věnovat pozornost praktické přípravě (promýšlet a ověřit zvolené pokusy, zajistit předem potřebný materiál a pomůcky, sestavit písemnou instrukci pro provedení pokusů, zvážit rozdělení žáků k pracovním stolům, realizovat bezpečnostní opatření apod.). Blíže viz kapitola 14.

Toto tradiční uspořádání je velmi vžitě. Za posledních sto let se obsah vzdělávání podstatně změnil, protože se do něj promítá vývoj lidského poznání. To se projevilo v zařazování a obsahu vyučovacích předmětů (ve struktuře učebních plánů jednotlivých druhů a typů škol). Naproti tomu se změny jen málo dotkly organizace školního života.

Hromadnou výuku charakterizuje:

- třída jako skupina žáků stejného věku (v málotřídních školách se v jedné třídě vytvářejí např. dvě skupiny dětí, s nimiž učitel pracuje odděleně);
- systém navazujících vyučovacích jednotek a střídajících se předmětů;
- frontální způsob vyučování.

Pro takto pojatou hromadnou výuku se také používá označení **třídně hodinový a předmětový systém**.

Hromadné výuce nelze upřít celou řadu výhod. Historicky vzato, významně se podílela po zavedení povinné školní docházky na rychlém rozvoji vzdělanosti obyvatelstva. Práce učitele, který vyučuje současně větší počet žáků, je velmi produktivní. Při hromadné výuce lze také dosáhnout velmi dobrých výsledků, zejména pokud se jedná o zvyšování měřitelné úrovně znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Také náklady na hromadnou výuku nejsou velké, vyučující může vystačit jen se základními vyučovacími prostředky (tradije se zásada, že **dobrému učiteli stačí tabule a křída, špatnému nepomohou ani ty nejnákladnější výukové prostředky**). To vše jsou důvody, proč se hromadná výuka ve školství rozšířila a proč je dosud nejpoužívanější organizační formou školní práce.

Stále častěji se však ozývají hlasy poukazující na určitá omezení možnosti hromadné výuky. Protože jsou žáci často odsouzeni pouze do role pasivních příjemců informací a vykonavatelů pokynů, musí vyučující vynakládat značné úsilí na udržení jejich pozornosti a na motivaci k učení. Zahraniční výzkumy (Cangelosi, 1994, s. 29) uvádějí, že v typické třídě se žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinou času, který byl pro tyto činnosti vymezen. U nás patrně není situace lepší.

Příklady selhávání ukazují žákovské odpovědi na otázku: „Co jste dnes při hodině dělali?“ – Paní učitelka něco vysvětlovala a my jsme si hráli „lodě“. – Pan učitel na nás křičel, já jsem nevěděl, co chce, a tak mě vyvolal. Nic jsem nefek a dostal jsem pětku. – Když paní učitelka zkouší, posíláme si psaníčka.

Učitelé hromadnou výuku často doplňují různými dalšími organizačními formami, které přispívají k větší individualizaci. Například zadávají a vyhodnocují samostatnou práci žáků, doplňují frontální metody prací ve skupinách, využívají diferenciaci apod. V těchto případech se však vždy jedná o pouhé doplňky.

Stále více se však rozšiřují metody a organizační formy individualizovaného vyučování. Pokud převládne, stane se hromadná a frontální výuka už jen doplňkem individualizované školní práce.

11.3 Individualizovaná výuka

Jak bylo uvedeno v předchozí části, hromadná výuka má určitá omezení. Za negativní skutečnost se v současné době považuje, že vyučující vidí ze svého místa vpředu u tabule třídu – skupinu žáků – spíš jako jeden celek. Tím pádem přehlíží individuální odlišnosti jednotlivých žáků, jejich různé dispozice, zájmy a potřeby, jejich aktuální duševní i fyzický stav. Protože se zachovává pevná struktura vyučovací hodiny a při výkladu a procvičování učební látky se postupuje frontálním způsobem, vede hromadná výuka k uniformitě, potlačuje individualitu, nedostatečně rozvíjí samostatnost, tvořivost a činorodost žáků.

Již od konce 19. století zaznívají četné kritické hlasy, které volají po zásadní změně ve způsobu i organizaci vzdělávání.

„Každé slovo, které mluví pro reformu školy, je zároveň obžalobou školy. Škola je nedostatečná, zejména její vyučovací metoda.“ (Masaryk, 1899, s. 213)

Požadavky na individualizaci výuky přicházejí od psychologů a mají i své filozofické zdůvodnění (pragmatismus – J. Dewey). Za hlavní příčiny úsilí o individualizované způsoby učení lze pokládat snahu respektovat

„individuální diference mezi žáky, a to i mezi žáky téhož věku. Druhým důvodem je požadavek žákovy aktivity. Nejcennější a nejtrvalejší jsou poznatky, které žák získal vlastním úsilím a vlastní prací. [...] Avšak jen při práci uvědomělé a chtěné se probouzejí všechny duševní schopnosti jako myšlení, vynalézavost, fantazie, úsilí a vytrvalost a dávají se do jejich služeb.“ (Vrána, 1936, s. 26–27)

Požadavky na individualizaci výuky podnítily vznik celé řady nových organizačních forem výuky, které jejich propagátoři ověřovali v praxi.

Jedním z prvních ucelených systémů, který důsledně akceptoval individualizaci výuky a který dodnes působí inspirativně, byl tzv. **daltonský laboratorní plán** (daltonský plán), který vytvořila na počátku 20. století ve městě Dalton (USA) americká učitelka **H. Parkhurstová**. Představovala si školu jako laboratoř, kde děti budou pracovat na různých pokusech, experimentovat v širokém smyslu tohoto slova. Úkoly byly předem připraveny a zahrnovaly látku obsaženou v učebních osnovách. Žáci však měli značnou svobodu v tom,

jakým způsobem budou na úkolu pracovat. Aspekt individualizace byl doplněn aspektem sociálním, neboť velký význam měla i součinnost dětí.

Práce žáků měla přesný organizační rámec (c. d., s. 115–116). Roční učební látka jednotlivých předmětů se rozdělila na deset částí. Na každý měsíc tak vznikl velice konkrétní měsíční úkol a žák s učitelem uzavřel smlouvu, že tento úkol splní. Tyto úkoly byly do detailu rozpracované a poskytovaly žákovi návod, jak má postupovat. Obsahovaly následující části:

1. Úvod – seznámení s úkolem.
2. Předmět – stanovení látky, které se úkol týká.
3. Problémy – otázky a úkoly pro žáky.
4. Písemná práce – úkoly, které musí žák vypracovat písemně.
5. Pamětní úkoly – čemu se musí žák naučit nazpaměť.
6. Konference – témata a termíny společných porad žáků i učitelů.
7. Literární odkazy – konkrétní odkazy na knihy, časopisy a další prameny.
8. Ekvivalenty – kolik bodů si žák připisuje během práce za vyřešení určitých úkolů (vyřešení obtížnějších úkolů umožňovalo získat více bodů).
9. Studium vývšek – čeho si má žák všimnout na nástěnkách (mapy, obrazy, diagramy aj.).
10. Započtení práce v jiném předmětu – pokud se témata překrývala, započítával si žák body.

Je sřejmé, že práce podle daltonského plánu vyžaduje dokonale rozpracovaný obsah učební látky. Proto zcela neprávem varují zastánci tradičních způsobů výuky před tzv. liberalizací výuky, která by podle nich měla se záměrem individualizace vnášet do škol příliš mnoho svobody.

U poskytnutou svobodou získává žák i velikou zodpovědnost. K práci je motivován vnitřně, cvičí se jeho vůle. Žák musí pracovat vytrvale a překonávat překážky. Musí se spoléhat sám na sebe, cvičit se v sebeovládání a duševní kázi. Je-li vývoj v tomto směru vzestupný, dostavuje se pocit uspokojení, což znamená opravdový růst sebevědomí. Myšlenky H. Parkhurstové měly velký vliv na celou řadu protagonistů tzv. **reformní pedagogiky**.

11.4 Projektová výuka

V přímé návaznosti na pragmatickou pedagogiku se na přelomu 19. a 20. století začala v USA v několika školách rozvíjet projektová metoda. Jedním ze zakladatelů tohoto způsobu školní práce byl **W. H. Killpatrick**. Projektové vyučování nalezlo odezvu na celém světě. Podstatou projektové výuky je zcela jiné uspořádání učební látky, než bylo obvyklé v systému vyučovacích předmětů. Při projektové výuce žáci nemají tradiční povinnost vyslechnout výklad učitele doplněný někdy názornými ukázkami, zapamatovat si látku, umět ji reprodukovat, resp. naučené dovednosti použít. Mají s pomocí vyučujícího řešit určitý **úkol komplexního charakteru (projekt)**, který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený. Předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili.

Pro projektové vyučování jsou podstatná tato hlediska (Singule, 1992, s. 20):

1. V učebním projektu mají žáci jistý vliv na výběr, příp. bližší definici tématu. Proces učení s tímto aspektem se vyznačuje otevřeností. Program učení není před prováděním projektu do všech jednotlivostí pevně stanoven, takže žáci jím nemohou projít jako programem fixním a shora daným.
2. Projekt souvisí s mimoškolní skutečností. Vychází z prožitků žáků a není jen zdánlivou nebo náhradní skutečností pro předepsané vyučování.
3. Projekt staví na předpokladu, že žáci jsou na něm zainteresováni, pracují na něm z vlastního zájmu, bez potřeby vnější motivace a práce je baví.
4. Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou žáci získat nejen poznatky a kvalifikaci, ale i z řešení vyplývající odměnu.

Projektová metoda byla u nás na některých školách zaváděna již ve třicátých letech 20. století – příklad je z pokusné školy ve Zlíně (Vrána, 1936, s. 93–94).

Žáci se dohodli s učitelem přírodopisu, že vyzkoumají vliv různých způsobů hnojení půdy na výnosy některých plodin. Na školním pozemku vyseli do třech různě připravených oddílů o celkové ploše 300 m² oves, ječmen, krmnou řepu, cukrovku a brambory. O plodiny se běžným způsobem starali. Průběh pokusu sledovala celá škola. Celkové výnosy v jednotlivých oddílech byly na závěr porovnány – jednoznačně se prokázal vliv vhodného použití hnojiv. Vypěstované plodiny byly prodány a získané peníze použity jako odměna pro ty, kteří se na práci nejvíce zúčastnili v době mimo vyučování, zbytek byl věnován do fondu přírodovědného klubu.

Při realizaci každého projektu musíme podle W. H. Killpatricka respektovat čtyři základní kroky (Valenta, 1993, s. 6):

- Nejprve je třeba zpracovat **záměr projektu**, což je konkretizace představ o smyslu a provedení projektu a stanovení cílů projektu. Projekty mohou vzniknout spontánně např. ze zájmu dětí. Mohou vycházet z pedagogické situace. Téma projektu souvisí s učební látkou, přesahuje však více předmětů. Při formulaci záměru je třeba přesně stanovit, o co v projektu přesně půjde.
- Druhou fází je **zpracování plánu**, který úvodní záměry konkretizuje do jednotlivých kroků, určuje čas jejich provedení, místo, účast žáků, nutné pomůcky apod. Ze samé podstaty projektové metody vyplývá, že se na předchozích krocích budou podílet sami žáci, neboť projekt je především *jejich* záležitostí. Při přípravných krocích se musí projevit v dostatečné míře kreativita a invence učitelů i žáků. Vyučující plánování sleduje a může je do jisté míry usměrňovat, aby byl projekt realizovatelný a aby co nejlépe splnil vytyčené cíle.
- Po přípravné fázi následuje vlastní **provedení projektu**. Postupuje se podle plánu, jsou však možné (a někdy i nutné) určité korekce. Učitel by měl být spíše v pozadí a pomáhat jen v případě nutnosti.
- Poslední fází je **vyhodnocení projektu**, na němž se podílejí společně vyučující i žáci (studenti) a jež je zároveň východiskem plánování dalších projektů.

Jako příklad ze současnosti, který do jisté míry souvisí s výše uvedeným příkladem z historie našeho meziválečného reformního školství, uvedeme projekt Školní pozemek realizovaný v Základní škole Obříství v okrese Mělník (Kašová, 1995). Jedná se o dlouhodobý projekt pro žáky druhého stupně školy zahrnující zejména předměty pracovní výchova, přírodopis, chemie a matematika.

Stanovení výchovných a vzdělávacích cílů:

1. Aktivně zapojit žáky do smysluplného, ekonomického zhodnocení školního pozemku.
2. V praxi získat a ověřovat znalosti z oboru botaniky, pěstitelství, chemie, zeměpisu, ekologie, matematiky, rýsování, občanské nauky, rodinné výchovy.
3. Využit regionální podmínky školy, která se nachází v zemědělské oblasti.
4. Vytvářet předpoklady pro profesní orientaci žáků.
5. Rozvíjet organizační schopnosti a týmovou spolupráci žáků.
6. Učit se pracovat s informacemi.
7. Seznámit se se systémem odborných pracovišť a institucí v oblasti zemědělství.

V úvodní fázi realizace projektu žáci pozemek vyměřovali, zajistili rozborů vzorků půdy, seznamovali se s tradicemi pěstování ovoce a zeleniny v místě, studovali odbornou literaturu. Na podzim upravili půdu, připravili osevní plány a od jara na pozemku pěstovali vybrané plodiny – brambory, česnek, cibuli a pórek. Práce na projektu řídila „hospodářská rada“ složená z žáků. O průběhu prací na celém projektu vedli žáci hospodářský deník. Ekonomické kalkulace vycházely ze vstupního kapitálu zapůjčeného Klubem přátel školy a předpokládalo se jeho zhodnocení. Součástí projektu byla veřejná výstava ovoce a zeleniny. Ze zisku projektu bylo nakoupeno hospodářské nářadí, projekt pokračoval v dalším školním roce. Zkušenosti z tohoto projektu byly využity i na dalších školách.

Z hlediska uspořádání projektu lze rozlišit projekty **individuální** (na svém projektu pracuje každý sám), projekty **skupinové** (jsou určené pro společnou práci skupiny žáků), projekty **třídní** (na projektu pracuje třída jako celek) a projekty **školní** (rozsáhlejší projekty pro celou školu).

Příkladem třídního projektu využívajícího vhodných zimních podmínek je projekt Stavíme iglú, školním projektem může být zpracování školního řádu. V současné době existují i projekty, do nichž se může zapojit více škol (např. ekologický projekt Modré z nebe zaměřený na měření kyselosti dešťů), nebo projekty nadnárodní (projekt Fiktivní firma pro studenty obchodních akademií). Rozšiřování společných projektů tříd a škol podporuje program Evropské unie Comenius.

Z uvedených příkladů vyplývá, že jedním z hlavních znaků projektové výuky je integrace tradičních předmětů. Zavádění projektové výuky proto vyžaduje určitou restrukturalizaci obsahu učiva, neboť při práci na projektu se „vyučuje“ současně více předmětů.

Důležitou otázkou je, jak projektovou výuku začleňovat v tradičních vzdělávacích postupech. Na prvním stupni základní školy je situace poměrně snadná, neboť třídní učitelka (třídní učitel) má ve své třídě velký počet hodin. Na druhém stupni se musí vyučující v určité třídě na organizaci projektu dohodnout. Další možností, jak zavádět projektovou výuku, je např. vyčlenění jednoho až dvou týdnů ve školním roce, kdy podle předem připraveného programu všichni žáci pracují na projektech.

Porovnáme-li používání projektové výuky s tradičními postupy, nacházíme v obou přístupech určité výhody i nevýhody.

Tradiční vyučování umožňuje systematické vzdělávání, z hlediska organizace je jednoduché, nepřilíš nákladné. Na tradiční vyučování jsou učitelé i rodiče zvyklí a je mu přizpůsobena školská legislativa i celkové pojetí práce ve škole. Nevýhodou je neustálá nutnost hledání motivace a používání vnější, náhradní motivace (např. klasifikace). Tradiční vyučování dostatečně nepropojuje získané poznatky. Nepřihlíží k individuálním rozdílnostem žáků a nedostatečně rozvíjí sociální vztahy.

Projektová výuka využívá skutečnosti, že projekt je pro žáky motivem sám o sobě. Projekt vychází z logiky životní reality. Přispívá k individualizaci výuky a umožňuje vnitřní diferenciaci. Žáci se učí spolupracovat, řešit problémy; je rozvíjena jejich tvořivost. Projektová výuka má významnou mravní dimenzi, neboť vede k odpovědnosti, podporuje vnitřní kázeň, vede k toleranci. Mezi její nevýhody patří skutečnost, že je časově značně náročná na přípravu i provedení. Nesleduje vytváření systematických znalostí, což se projevuje při porovnávání výkonů žáků tradičními metodami (vědomostními testy apod.). Je to organizační forma u nás stále nová a méně obvyklá. Podle tendencí ve vývoji školství ve vyspělých zemích však můžeme usuzovat, že se projektová metoda bude u nás stále rozšiřovat.

11.5 Diferencovaná výuka

Již při prvních pokusech o zlepšení hromadné výuky byla nastolena otázka možnosti seskupování žáků do homogenních skupin podle určitých kritérií, aby učitel mohl svou práci lépe organizovat. Pro takové roztrídění se používá pojem **diferenciace**. Nabízí se především možnost diferenciace podle úrovně intelektových schopností (podkladem pro třídění jsou psychodiagnostické testy), podle nadání, podle zájmů, ale i podle místa bydliště apod. Zdá se, že vytvoření homogenní skupiny (např. třídy pro talentované děti, nebo naopak třídy pro děti s určitým postižením) poskytne vhodné podmínky pro individuální rozvoj každého jednotlivce. Tím je v diferenciaci spatřována jedna z cest ke zvýšení pedagogické účinnosti školní práce a ke zkvalitnění vzdělávání.

Zpravidla rozlišujeme vnější a vnitřní diferenciaci. Blíže bylo o těchto organizačních formách pojednáno v kapitole 2.5.

11.6 Skupinová a kooperativní výuka

Jedním z hlavních nedostatků hromadného frontálního vyučování je neschopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků. Organizační forma výuky, která tento nedostatek eliminuje a která se u nás běžně používá, se nazývá **skupinové vyučování**. Pro rozdělení třídy do menších skupin se mohou použít různá hlediska – druh činnosti, obtížnost činnosti, zájem žáků, pracovní tempo, dovednost spolupracovat apod. O velikosti skupiny rozhoduje učitel, již dva žáci mohou tvořit skupinu (tzv. párové učení). Malou sociální skupinu určenou pro skupinové učení tvoří 5–7 osob. Skupiny žáků může vytvořit učitel, mohou však vzniknout i spontánně.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a žáci tak mohou dosáhnout lepších výsledků. Didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů podávají konkrétní návody, jak využívat pro určité úseky učební látky skupinovou práci, jak skupiny sestavovat a jak v nich práci organizovat. Ve schématu vyučovací hodiny (vyučovacího bloku) může být skupinová výuka zařazena zejména ve fázi procvičování a upevňování poznatků a dovedností.

Od konce šedesátých let 20. století je stále více zdůrazňován sociální aspekt skupinové výuky. Smyslem není pouhé dílčí zkvalitnění tradičních postupů a forem školní práce. Učení organizované ve skupině umožňuje věnovat zvýšenou pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci žáků a tím plnit některé další úkoly vzdělávání, které již přesahují tradiční představy o cílech spočívajících pouze v oblasti vědomostí a dovedností. Pro takto pojatý přístup k práci se skupinami se používá označení **kooperativní výuka**. Potřeba kooperativního učení vyplývá podle J. Nováčkové (1997) ze změn ve společnosti a změn v používaných technologiích. Problémy nezaměstnanosti a nutnost vícenásobné rekvalifikace jsou závažnými impulzy pro organizaci vzdělávání. Vznikají nové profese, ale pravděpodobně žádná bez nutnosti vzájemné spolupráce. Děti dnes přicházejí do školy s méně upevněnými hodnotami, než tomu bylo dříve. Komunikace v rodině se zhoršuje a často mizí a vytváří se „socializační prázdno“. Dětem pak chybí osobní odpovědnost, nemají citlivost vůči potřebám druhých. Proto musí škola přebírat úlohu socializace dětí i dospívajících.

Žáky je třeba nejprve komunikativním dovednostem naučit. Jsou to např. tzv. **pravidla soužití**, která umožní efektivní práci ve skupině. Jedná se o **požadavek důvěry, pravdivosti a dovednost aktivně naslouchat a o schopnost plného osobního nasazení** (Kovalíková, 1995, s. 37–40). Kooperativní učení mění zaběhnutá schémata vyučování. Tradiční soutěživost je nahrazena spoluprací, důraz je kladen na vzájemnou komunikaci mezi žáky uvnitř skupiny i mezi skupinami. To vyžaduje nově formulovat úkoly pro jednotlivé části vyučovací hodiny. Opouští se představa jednostranného řízení vyučovacího procesu učitelem, jehož role se mění. Je osvobozen od neustálého výkladu a ukázkování, zaujímá roli koordinátora a poradce.

Výzkumy ukazují (Nováčková, 1997), že při kooperativním učení žáci stráví v činnosti přímo související s výukou více času než při frontální výuce. I při

krátkodobém používání kooperativních metod se žáci výrazně zlepšili ve vědomostech i v sociálních dovednostech.

Pracovník budoucnosti bude potřebovat značnou schopnost týmové spolupráce, ale aby byl pro svůj tým skutečným přínosem, zároveň bude muset být expertem v některé dílčí oblasti (viz kapitola 3). Dobrá škola cíle v oblasti sociálních, kognitivních nebo i psychomotorických kompetencí nestaví proti sobě, ale hledá mezi nimi rovnováhu.

11.7 Týmová výuka

Týmová výuka se začala rozvíjet po druhé světové válce v USA jako jeden z prostředků vedoucích k vyšší efektivitě a úspěšnosti školy. Její podstatou je spolupráce více učitelů v rámci flexibilních žákovských skupin. Jedná se o efektivní rozšiřování možnosti učení v různě strukturovaných seskupeních – při zachování stabilních kmenových žákovských skupin, tříd (Rýdl; 1996, s. 6n.). Anglosaská literatura a praxe rozeznávají následující druhy týmů:

- **oborový tým** složený z učitelů stejné odbornosti (stejně aprobace);
- **všeoborový tým** složený z učitelů různých oborů;
- mohou být sestaveny i **příležitostné týmy**.

Jednotlivé týmy učitelů pracují s různě velkými skupinami žáků. Nasazení týmu může být provedeno horizontálně, to znamená obstarávání výuky pro paralelní třídy (např. 6. A, 6. B, 6. C). Vertikální nasazení znamená zajišťování výuky ve všech třídách B (např. 6. B, 7. B, 8. B), které vytvářejí v rámci vzdělávacího stupně velkou skupinu, ale mohou se libovolně rozvolňovat a slučovat ve skupiny menší. O smíšeném nasazení hovoříme tehdy, vytvářejí-li např. různé třídy vlastní organizační jednotku (8. B a 8. C).

Vytvoření týmů učitelů a jejich přiřazení ke skupinám žáků poskytují podmínky pro jinou organizaci výuky, než jaká je tradičně zavedena u nás. Ohlas týmového vyučování ve všech vyspělých zemích včetně jeho postupného rozšiřování by měl být podnětem pro pedagogické inovace, které naše školství očekávají po přijetí České republiky do Evropské unie.

Nemůžeme předpokládat, že pro týmové vyučování budou centrálně vydány směrnice a doporučení, v nichž by byli učitelé vyzýváni ke vzájemné spolupráci. Jak ukazují zahraniční zkušenosti (např. na školách typu Gesamtschule v Německu), ke vzájemné spolupráci přistupují vyučující sami.

„Postupné mezikroky pro zavádění týmového vyučování mohou začínat tím, když si například vyučující v paralelních třídách stejného ročníku začnou vyměňovat vlastní pracovní pomůcky. Po několika měsících opakovaných vzájemných hospitací začnou v dalším roce společně utvářet rozvrh hodin tak, aby například matematika mohla být vyučována pro více tříd společně. Takto minimálně jednou týdně spojí dvě třídy třeba na deset minut společné práce a zbytek doby pracují odděleně menší třídě smíšené skupinky. Týmové vyučování je něco více než jen pouhá forma diferenciací nebo metoda v úzkém slova smyslu. Jde totiž o vhodnou cestu k vytváření

školy, vyučování, učení a vlastně celého výchovného procesu, který by vykazoval rysy efektivit, vnitřní dynamiky, humánnosti, spokojenosti a pestrosti pro žáky, učitele a vlastně pro celou společnost.“ (Rýdl, c. d., s. 8)

11.8 Otevřené vyučování

Reformní pedagogika, reprezentovaná např. **C. Freinetem** nebo **P. Petersem**, přinášela řadu nových podnětů pro organizaci výuky již v období mezi první a druhou světovou válkou. Tyto vlivy v současné době vyústily do pedagogické koncepce, která je souhrnně označována jako **otevřené vyučování**. Zastánci otevřeného vyučování usilují o celkovou změnu charakteru práce školy (Průcha a kol., 1995, s. 143) zejména ve dvou směrech.

11.8.1 Organizační opatření ve vyučování – týdenní plán, volná práce

Přijímají **organizační opatření**, která vedou k převzetí větší odpovědnosti žáků za plánování i průběh vlastního učení. V denním rozvrhu se objevují časově vymezené bloky tzv. **volné práce**. V této době žáci pracují podle předem připraveného týdenního plánu – plní úkoly v něm obsažené. Tato činnost je vhodná zejména při procvičování a opakování. Žákům je také doporučeno, zda mají pracovat individuálně, nebo ve skupinách. Při volné práci se podporuje vzájemná kooperace.

Týdenní plán obsahuje různé druhy úkolů, zpravidla **základní** – pro všechny žáky stejné, a **doplňkové**, které si žáci vybírají podle potřeby a svého zájmu. Týdenní plán připravuje vyučující, na jeho přípravě se však podílejí i žáci. Jedná se tedy o „otevírání“ školy a výuky dítěti, neboť se zohledňují jeho zájmy, schopnosti a potřeby, což tradiční škola často nerespektuje. Kontrola probíhá ve třech úrovních – používané materiály umožňují samokontrolu, některé úkoly kontroluje spolužák a možnost kontroly má i vyučující.

Práce podle zásad otevřeného vyučování vyžaduje i úpravu uspořádání třídy (učebny), neboť jen určitou část výuky lze organizovat frontálním způsobem. Při volné práci žáci většinou pracují v malých skupinkách a tomu se přizpůsobí rozmístění stolků. Žákům se poskytuje velký prostor pro vnitřně motivované učení. K dispozici je dostatečné množství učebních materiálů. Pracovní listy, kartotéky úkolů, knihy, pomůcky apod. se umísťují na určené místo a celý prostor třídy se stává učebním prostorem (Václavík a kol., 1997, s. 16).

11.8.2 Otevírání školy navenek

Druhým znakem otevřeného vyučování je **otevírání školy navenek**, které spočívá ve vytváření sítě kontaktů s mimoškolním prostředím (rodiče, obec –

městská část, podnikatelé, občanská sdružení a zájmové organizace). To umožňuje, aby se na vzdělávání podíleli lidé, kteří mají bezprostřední kontakt se životní realitou. Prakticky se to projevuje např. realizací různých školních projektů, které tematicky navazují na učivo, jsou však bezprostředně napojeny na život obce (např. školní laboratoř zajišťuje rozbory půdy a poskytuje služby zahrádkářům). Škola se také zapojuje do celoživotního vzdělávání občanů a stává se významným místem rozvoje komunity – viz kapitola 6.

Otevřená škola je schopna rychleji a účinněji reagovat na vnější podněty, neboť podle těchto podnětů modifikuje svůj vzdělávací program. Vzdělávání se stává mnohem víc veřejnou záležitostí, než tomu je v tradiční škole, spíše do sebe uzavřené. Zahraniční zkušenosti (např. z Nizozemska, Dánska, Německa a Rakouska) ukazují, že otevřené vyučování se rozšiřuje na primárním stupni. V sekundární škole je situace poněkud složitější. Pro realizaci otevřeného vyučování je třeba učinit hlubší zásah do tradiční organizace (rozvrh hodin, systém tříd po ročnících aj.) i do pojetí vyučování spíše jako učitelem řízený proces jednostranné komunikace. Ovšem i k těmto zásahům se již mnohé školy odhodlávají a vytvářejí tak předpoklady pro změny ve vzdělávání v 21. století.

Závěr

Organizační formy výuky poskytují vnější podmínky pro uspořádání a řízení vyučovacího procesu v konkrétní edukační situaci. Základní rámec dává výuce prostředí (školní učebna aj.), uspořádání žáků (frontální, individuální a skupinové) a charakter řízení práce žáků (formy s převahou jednostranného řízení práce vyučujícím, formy otevřené – volné). Vytváření skupin je výsledkem diferenciací. Pro práci žáků se preferují kooperativní metody.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Rozeberte přednosti a nedostatky výuky individuální, skupinové a hromadné; navrhnete, jakým způsobem lze jejich přednosti posílit a nedostatky kompenzovat.
2. Posuďte klady a zápory diferencované výuky z hlediska optimálního rozvoje každého žáka (uvažujte o vnější a vnitřní diferenciaci). Uveďte příklady z vlastní zkušenosti.
3. Analyzujte své osobní zkušenosti se skupinovou výukou.
4. Vyslovte svůj názor na projektovou výuku a otevřené vyučování, zejména z hlediska míry využitelnosti ve výuce.

KLÍČOVÁ SLOVA

organizační formy výuky
individuální výuka
hromadná a frontální výuka
individualizovaná výuka
daltonský plán
reformní pedagogika

projektová výuka
diferencovaná výuka
skupinová a kooperativní výuka
týmová výuka
otevřené vyučování

Výukové metody

Zdeněk Kalhoun

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat výukovou metodu a uvést kritéria, která má splňovat, aby byla didakticky účinná;
- zdůvodnit vhodnost (či nevhodnost) klasifikace metod výuky podle I. J. Lerner a J. Maňáka;
- vlastními slovy popsat algoritmus vybraných metod výuky;
- provést rozbor výukových metod uvedených v klasifikaci B. R. Joyce a E. F. Calhounové z hlediska současných požadavků na výuku;
- porovnat výukové metody prezentované v uvedených klasifikacích v této kapitole ve vztahu k současným požadavkům na výuku.

Výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky. V té nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako cestu k cíli; výukovou metodu pak jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. Lze ji charakterizovat volně podle J. Maňáka (1990) jako koordinovaný systém vyučovačích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.

Interakce učitel–žák je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Na základě těchto předpokladů společně ve výuce pracují na naplnění tohoto cíle. Především v takto chápané vzájemné interakci a v jejím naplnění lze hledat profesionální kvality učitele.