EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Obecná didaktika

Distanční studijní text

Kamil Janiš

Opava 2019

SLEZSKÁ UNIVERZITA
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK V OPAVĚ

Obor: Speciální pedagogika
Sociální patologie a prevence
Učitelské obory (pedagogika)

Klíčová slova: obecná didaktika, vzdělání, vzdělávání, vzdělávací koncepce, koncepce J. A. Komenského aj. F. Herbarta, organizační forma výuky, metody výuky, aktivizační metody, testy, učební úlohy, příprava na výuku.

Anotace: Celá studijní opora se skládá celkem z 13 subkapitol, které v hrubých rysech nastiňují rozsah obecné didaktiky. Záměr sestavovatele opory bylo položit základy k tomu, aby každý absolvent studia předmětu byl schopen v praxi realizovat alespoň částečně výchovně vzdělávací proces.

Podstatnou část opory tvoří příprava na výuku, která je však nemyslitelná bez seznámení se s dalšími publikacemi obdobného zaměření.

Autor: **doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.**

Obsah

ÚVODEM 4
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY 5
1 VYMEZENÍ POJMU DIDAKTIKA. DIDAKTIKA JAKO VĚDECKÁ DISCIPLÍNA 6
2 VYMEZENÍ POJMŮ VZDĚLÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ 13
3 VYBRANÉ VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE Z HISTORIE 18
4 DIDAKTICKÝ SYSTÉM J. A. KOMENSKÉHO A J. F. HERBARTA 25
5 DIDAKTICKÉ ZÁSADY, JEJICH PŘEHLED A STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA. 39
6 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY, PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH ORGANIZAČNÍCH FOREM A JEJICH UPLATNĚNÍ V PRAXI 44
7 VÝUKOVÉ METODY 59
8 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY 68
9 UČEBNÍ ÚLOHY VE VÝUCE. TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH 77
10 UČEBNICE. PRÁCE S METODICKÝMI, PRACOVNÍMI A INFORMAČNÍMI LISTY 83
11 HODNOCENÍ VĚDOMOSTÍ ŽÁKŮ. TESTY. VYBRANÉ NÁSTROJE DIDAKTICKÉ EVALUACE 90
12 MATERIÁLNÍ A DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY 101
13 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY K PŘÍPRAVĚ UČITELE NA VÝUKU 108
LITERATURA 116
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON 119

ÚVODEM

Posláním předmětu Obecná didaktika je především odpovídajícím způsobem konkretizovat znalosti obecné pedagogiky, umožnit lépe pochopit složitost samotného pojmu výchova a předat studentům základní povědomí z vybraných témat z obecné didaktiky. Vzhledem k tomu, že celá problematika didaktiky je nesmírně široká, předkládá studijní opora opravdu je stručný přehled.

Další snahou opory je, aby se student seznámil s řadou praktických dovedností (zejména pak prostřednictvím korespondenčních úloh), které jim umožní úspěšně zvládnout i náročné výchovně vzdělávací situace. K této vědomostní základně pak bude možné připojit instrumentální arzenál chápání chování a dovedností v konkrétních situacích.

Získané znalosti a získané zkušenosti bude moci velmi dobře uplatnit v oblasti výchovného poradenství, ale také obecné pedagogiky apod. Jednou z důležitých podmínek zvládnutí předmětu je také ovládnutí základní terminologie z dalších vědních disciplín, jako např. z psychologie.

Pro individuální přípravu se doporučuje využít tzv. myšlenkové mapy, které jsou díky své vizuální formě určeny k lepšímu zapamatování a reprodukci studovaného tématu, ale též (v obecné rovině) k učení a k návodu pro řešení různých problémů. Co to je myšlenková mapa? Myšlenková (mentální) mapa je graficky uspořádaný text s vyznačením hierarchie pojmů i vzájemných souvislostí. Cílem práce s myšlenkovou mapou je aktivnější a promyšlenější přístup k duševní práci při osvojování si nových vědomostí a znalostí, ale především při práci s textem (z hlediska obsahového pochopení předloženého textu a názorného předvádění spojení mezi izolovanými informacemi).

Studijní opora je určena studentům kombinované, stejně tak jako i prezenční formy studia Speciální pedagogiky, Sociální patologie a prevence, stejně tak jako i studentům učitelských oborů.

Jedním z žádoucích vstupních požadavků je nezbytná základní orientace v běžných pojmech z oblasti pedagogiky (výchova a vzdělávání, výchovně vzdělávací koncepce), částečně z historie pedagogiky (J. A. Komenský, J. F. Herbart) a osobní zkušenosti z vlastní pedagogické praxe.

S předloženým textem je možné pracovat samostatně.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora je rozčleněna do 13 dílčích kapitol, které kopírují rozsahy přednáškových cyklů v průběhu jednoho semestru. Pochopitelně, že po stránce obsahové nemůže studijní text prezentovat celou problematiku vyčerpávajícím způsobem. Proto jsou některá snadno dostupná témata zpracována spíše heslovitou formou.

Předložena studijní opora se po obsahové stránce zabývá základní problematikou obecné didaktiky. V úvodní části je věnována pozornost základnímu vymezení pojmu didaktika, stejně jako ústředním pojmům, kterými jsou pojmy vzdělání a vzdělávání. Pochopení jednotlivých tematických okruhů nelze bez pochopení vybraných vzdělávacích koncepcí v průběhu historie, zejména je pozornost věnována didaktickému systému J. A. Komenského a známého německého pedagoga J. F. Herbarta. Následující okruhy se věnují hlavním předkladům k tomu, aby absolvent studia byl alespoň v základních rysech schopen realizovat výuku. To znamená, že se seznámí s pojmy: organizační forma výuky, metody výuky, aktivizační metody, testy, učební úlohy, příprava na výuku a další.

Absolvováním předmětu student/ka získá na základě podrobného seznámení s předloženým textem a po prostudování další odborné literatury zaměření na obecnou didaktiku (seznam je uveden na konci celého textu, případně v závěru každého subkapitoly studijního textu)

Odborné znalosti, a to:

- Orientaci v základních tématech obecné didaktiky.
- Zvládne s pochopením základní pedagogicko-didaktickou terminologii.

Odborné dovednosti, a to:

- Bude schopen/na aplikovat získané odborné vědomosti pro práci s kategorií dětí a mládeže.

Obecná způsobilost, a to:

- Dokáže samostatně připravit se na přímou výuku, a to za pomoci uplatnění všech základních didaktických nástrojů.

1 VYMEZENÍ POJMU DIDAKTIKA. DIDAKTIKA JAKO VĚDECKÁ DISCIPLÍNA

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Didaktika patří k základním pedagogickým disciplínám a samotné didaktické dovednosti představují významnou kompetenci každého učitele. Obsah kapitoly zahrnuje historický nástin předmětu a současně prezentuje vymezení základních didaktických pojmů. Součástí textu je i schéma vztahu samotné didaktiky k ostatním vědám, stejně tak jako i schéma výchovně vzdělávacího procesu.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice pojmu didaktika a budete:

- lépe chápat pojem didaktika,
- podstatně lépe vnímat, a to v širších souvislostech postavení obecné didaktiky v rámci dalších pedagogických věd,
- vzájemně odlišovat základní pojmy z oblasti pedagogiky a z oblasti didaktiky.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

obecná didaktika, vzdělání, vzdělávání, vyučování, výchovně vzdělávací proces

PRŮVODCE KAPITOLOU

Na počátku lidských dějin, kdy se postupně rozšiřovala oblast lidského poznání, vznikala přirozená potřeba nejen uchovávat, ale také předávat dosavadní poznatky, vědomosti a dovednosti apod. Důvodem byla potřeba určit roční období, např. kvůli dodržení odpovídají-

cích termínů pro setbu apod. Ale svou roli sehrál obchod, mořeplavectví, medicína, astronomie. S tím přirozeně rostla potřeba nejen předávat odpovídající poznatky, ale také byla postupně řešena otázka efektivity uchování a předávání daných poznatků. Vznikla také nová profese – učitel. Současně s tím došlo k položení základů k novému vědnímu oboru, a to k didaktice (řec. didasko, didaskein – poučuji, vysvětluji, učím). Prvně se samotný pojem objevil až v 16. století, kdy jej použil německý pedagog **W. Ratke** (1571–1635, podrobněji na konci kapitoly).

Základním posláním didaktiky v průběhu lidských dějin spočívalo v tom, že na základě společenské objednávky (zpravidla vládnoucí vrstvy) byl uskutečňován cílený výběr obsahu vzdělání. Vytvářely se ustálené modely předávání poznatků s následným návodem na efektivní uplatnění v praxi.

Nástin historického vývoje

Didaktika – její počátky spadají do období starověku, kdy ústní předávání dosavadních poznatků z generace na generaci již nestačilo stávajícímu rozmachu poznání, ani potřebám samotné společnosti. Přestože neexistovala žádná ucelená koncepce (teorie), která by objasnila a pomohla řešit v celku problematiku vzdělávání, vznikaly rozličné metodické postupy, které napomáhaly k lepšímu zvládnutí obsahu vzdělání. I v dalším období vznikaly různorodé metodické návody, ucelené koncepce i pomůcky (např. učebnice) a prostředky, které měly celý proces vzdělávání zefektivnit.

V průběhu lidských dějin se obsah didaktiky zužoval na otázky teorie vyučování. Předmětem se stávaly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. S dalším rozvojem společnosti začínala převládat v 18. a 19. století tendence vytvářet nové koncepce vzdělávání.

Vymezení pojmu didaktika a vztah k ostatním vědám

Didaktiku můžeme vymezit jako vědu o vyučování, které je chápáno jako jednota výchovy a vzdělávání.

Didaktika se nejen zabývá studiem vyučovacího procesu, ale i metodikou jednotlivých vyučovacích předmětů. Cílem je, aby vědomosti, dovednosti a návyky si co nejspolehlivějšími a nejrychlejšími cestami a způsoby osvojila nejen stávající, ale i další generace.

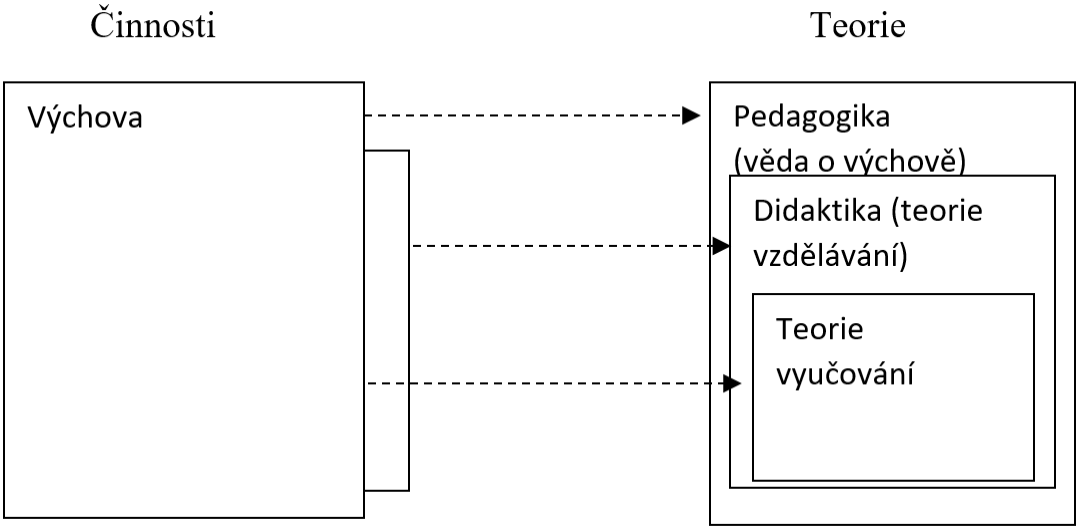
Proto vzhledem k propracovanosti samotné teorie, ale i konkrétních praktických návodů můžeme hovořit o tzv. *didaktikách předmětů (oborových didaktikách).* Ve starší odborné literatuře se užívá ještě pojmu *metodika vyučovacích předmětů*, přičemž někteří autoři považují slovo za synonymum, jiní považují metodiku za *didaktiku* dílčích částí oboru. Vzhledem k tomu, že v současné době převládá snaha při vyučování uplatňovat mnohem

výrazněji interdisciplinární vztahy, vznikly oborové didaktiky „širšího“ pojetí, jako např. didaktika přírodovědných předmětů. Takové didaktiky zahrnují společné možnosti metodických postupů uplatňovaných např. v matematice, fyzice, chemii apod. Vyjádřeno schematicky následovně, a to podle stupně obecnosti, zaujímá didaktika v systému pedagogických věd následující místo:

Postavení didaktiky v systému pedagogických věd

Otázkami vzdělávání v obecné rovině se zabývá obecná didaktika. Speciální (oborové) didaktiky aplikují obecné principy z obecné didaktiky do svého spektra zájmu. Do speciální didaktiky řadíme: předmětové a oborové a didaktiky podle jednotlivých druhů a stupňů škol (např.: didaktika střední školy, didaktika odborného vzdělávání apod.). Metodiky se týkají doporučených postupů při výuce konkrétních témat. Zároveň poskytují náměty a inspirativní podněty pro obecnou didaktiku. Při vymezení se nejčastěji objevuje na pozici předmětu o vzdělávání nebo vyučování (teorie vyučování). Do sféry zájmu takto pojímané didaktiky spadá především: otázka cílů (vzdělanosti i výchovy) a otázka výběru obsahu.

Vzájemný vztah mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním zachycuje následující schéma (Šimoník, 1984),



Schéma

Vztah mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním

Obsah didaktiky

Při vymezení předmětu Obecné didaktiky se nejčastěji objevuje přesvědčení, že předmětem didaktiky je vzdělávání (teorie vzdělávání) nebo *vyučování* (teorie vyučování). Teorie

vzdělávání řeší především otázku *„čemu učit“* a *„jak učit“*. Samozřejmě, že do sféry zájmu spadají otázky cílů (vzdělávacích i výchovných) a otázky obsahu.

Předmětem didaktiky (jako vědní disciplíny) se stává: vyučovací cíl a obsah vzdělávání (čemu se učit), podmínky a prostředky, didaktické zásady (principy), organizační formy a metody, didaktické prostředky a výsledky procesu a jejich kvalita (tzn. jak vyučujeme). V obecné rovině můžeme výchovně vzdělávací proces chápat jako vzájemnou komunikaci mezi učitelem, žákem a obsahem (učivem). Cíle, podmínky, obsah, metody, prostředky a formy v procesu vzdělávání se v rovině praxe vzájemně podmiňují. Neprobíhá pouze vzdělávací, ale i výchovný proces, který lze označit jako výchovně vzdělávací (v současné době se převážně užívá označení **edukace**).

Ještě je zapotřebí vymezit pojem **vyučovací proces**, který můžeme vymezit jako záměrné a cílevědomé navozování kvalitativních změn ve vědomostech, dovednostech a návycích žáků. Vyučovací proces se skládá ze dvou jevů: vyučování a učení se, tzn. z aktivní činnosti učitele na jedné straně a žáků na straně druhé. Zejména v něm se proměňují rozličné informace ve vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjejí se osobní schopnosti žáka, přičemž vyučovací proces tvoří souhrn postupných a vzájemně propojených činností učitele a žáků, se záměrem uvědoměle je kdykoliv použít v životě. Zvlášť důležitou roli hraje vzdělávací cíl, který má určující vliv na výběr obsahu vzdělání, jeho hlavních směrů a celkové struktury. Obsah vzdělávání, metody a organizační formy vyučování mají ve vzájemném působení zabezpečit uvědomělé osvojení poznatků, zvládnutí metod a vést žáky k tvořivé činnosti.

Při **vyučování** a **učení** lze rozlišit dvě roviny, z nichž jedna se týká obsahu a druhá vlastního procesu. Z hlediska konstantnosti je obsah relativně stabilní, tzn. konstantní (respektive se v prostředí školy vyvíjí spirálovitě podle předem daných osnov), naopak druhá složka, kterou můžeme označit jako procesní, se vyznačuje dynamičností na pozadí interakce učitel – žák. Právě tuto složku označujeme jako vyučovací proces. Označení vyučovací proces můžeme vnímat několika možnými způsoby, v rovině obecné didaktiky zejména pak jako systém **výuky**, který zahrnuje cíl, obsah, podmínky a prostředky výuky, typy výuky, vlastní vzdělávací proces, včetně výsledků. Při výuce vstupuje učitel i žáci do určitých vztahů se zjevnou snahou dosáhnout stanoveného cíle. Vyučovací proces představuje dějovou stránku výuky (vyučování) a zahrnuje konkrétní činnost učitele a žáků.

V samotném vyučovacím procesu rozeznáváme aktivity všech zúčastněných subjektů, a to následovně:

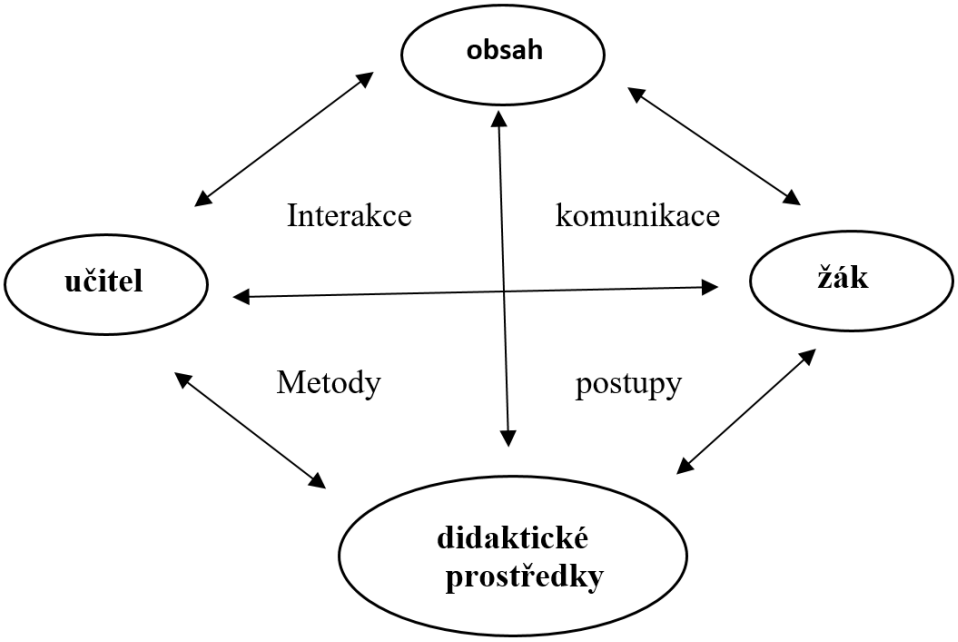
a) činnost učitele (označujeme jako vyučování),
b) činnost žáků, jejímž prostřednictvím získávají své vědomosti (označujeme jako učení).

Vlastní vyučovací proces představuje jistý druh komunikace mezi učitelem a žákem, přičemž se předpokládá naplnění některých nezbytných podmínek, jako např.:

- musí existovat zdroj a vysílač informací (např. učitel, PC, učebnice apod.),
- musí existovat příjemce informací (např. žáka, student, účastník kurzu apod.),
- mezi zdrojem (vysílačem) a příjemcem musí fungovat tzv. komunikační kanál.

Současně na danou komunikaci působí celá řada vlivů, a to jak pozitivních i i negativních.

Nejlépe vyjadřuje výchovně vzdělávací proces schéma Maňáka



Ve všech didaktických modelech se jedná o výchovně vzdělávací působení subjektu (učitel) na objekt, který je představován žákem. Pochopitelně, že existuje i vzájemné působení, a to např. žáka na učitele, učitel ovlivňuje výběr učiva (obsahu), obdobně se staví k obsahu učiva i žák. Abychom mohli co nejkvalitněji a nejefektivněji vyučovat, musíme celkem logicky znát nejen obsah, objekt působení (zpravidla žáka), ale i vlastní kompetence a umět ovládat celou řadu didaktických (materiálních i nemateriálních prostředků.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Definujte a konkretizujte pojem: didaktika (obsah).
- Co tvoří podstatu výchovně vzdělávacího procesuM
- Odlište od sebe pojmy: výuka a vyučovací proces.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Nahlédněte do několika starších publikací z obecné didaktiky (minimálně z minulého století a minimální pět), vypište si definice pojmu didaktika a následně proveďte vzájemné porovnání.
- Z didakticky zaměřeného díla J. A. Komenského vyberte, podle vlastního uvážení, didaktickou myšlenku. Zpracujte v podobě referátu.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Didaktiku vymezujeme jako vědu o vyučování a současně je didaktika vnímána jako základní pedagogická disciplína. Didaktické dovednosti představují významnou kompetenci každého učitele. V průběhu lidských dějin se problematikou didaktiky zabývala celá řada osobností (zejména J. A. Komenský). Důležitou součástí úvodu do didaktiky je pochopení schématu výchovně vzdělávacího procesu.

PRO ZÁJEMCE

Wolfgang Ratichius (Ratke). (1571–1635)

Významný představitel německé pedagogiky, který se názorově velice přibližoval J. A. Komenskému. K jeho názorům patřilo například věnování se v počátcích vzdělávání výuce v mateřském jazyce (v této době byla „společným“ jazykem latina).

Jako první zavedl do pedagogiky pojem didaktika („*mehodus didactica*“), a to kolem roku 1613, čímž rozuměl cestu (způsob) v učení

Podrobnější informace k uvedené osobnosti lze získat k dané problematice v publikaci:

VACÍNOVÁ, T. Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7.

DALŠÍ ZDROJE

JANÍK, T. Obecná didaktika. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 651–655. ISBN 978-80-7367-546-2.

JANÍK, T. Školní vyučování. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 169–183. ISBN 978-80-7367-546-2.

MAREŠ, J. Učení ve školním prostředí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 172–177. ISBN 978-80-7367-546-2.

2 VYMEZENÍ POJMŮ VZDĚLÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Obsah kapitoly se zaměřuje na základní didaktické pojmy – vzdělání a vzdělávání, přičemž vzdělání můžeme vnímat jako výsledek procesu, vzdělávání jako samotný řízený proces. Současně se dozvíte o možnostech distančního vzdělávání a seznámíte se s pojmy: vzdělání všeobecné, vzdělání odborné, vzdělání materiální, vzdělání formální. (Uvedené znalosti jsou důležité při komunikaci s rodiči o možnostech dalšího profesního vzdělávání).

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole budete:

- lépe se orientovat v problematice základních pojmů - vzdělání a vzdělávání,
- umět odlišovat pojmy: distanční vzdělávání, vzdělání všeobecné, vzdělání odborné, vzdělání materiální, vzdělání formální,
- znát možnosti naplnění např. odborného vzdělávání v nejbližším okolí bydliště a v tomto duchu komunikovat s rodiči žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

vzdělání, vzdělávání, vyučování, sebevzdělávání, stupně vzdělávání, distanční vzdělávání, vzdělání všeobecné, vzdělání odborné, vzdělání materiální, vzdělání formální.

PRŮVODCE KAPITOLOU

Vedle pojmu výchova je základním a velmi frekventovaným pojmem pedagogické teorie pojem **vzdělání** a s ním související pojem **vzdělávání**.

Proces vzdělávání je rozhodujícím způsobem realizován především školou.

Vzdělávání představuje proces, který je tedy možno pojímat jednak jako vzdělávání (činnost edukátora) a vzdělávání se (činnost edukanta). Vzdělávání může mít dvojí podobu:

- **vyučování** (vzájemná interakce mezi učitelem, učivem a žákem za jistých podmínek). V běžném významu označuje pojem vyučování činnostve školních třídách v průběhu vyučovacích hodin. V širším pojetí se pod pojmem vyučování rozumí proces, který se odehrává v jakémkoliv prostředí (tj. v rodině, ve škole, na pracovišti, a to např. s využitím medií, informačních technologií apod.).
- **sebevzdělávání** (vzájemná interakce mezi učícím se a učivem, a to za jistých podmínek a navíc bez přítomnosti učitele). Jedinec si sám stanovuje cíle, volí vlastní strategii svého učení, stejně tak si sám určuje metody, ale také se musí rozhodnout pro nástroje, prostřednictvím kterých dojde k autoevaluaci (sebehodnocení, sebeposouzení).

Určitou hraniční formou mezi vyučováním a sebevzděláváním (samoučením) představuje tzv. **d i s t a n č n í v z d ě l á v á n í**. Distanční vzdělávání se opírá především o využití moderních informačních technologií, kdy studující a učitelé po dobu studia jsou od sebe odděleni (na distanc). Pro vzájemnou komunikaci je využito všech možných a dostupných komunikačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo (např. tištěný text v podobě studijního textu, magnetofonový nebo video záznam, telefony, faxy, e-mail, případně tzv. telemost, videokonference aj.). Distanční vzdělávání představuje jeden ze způsobů vzdělávání na úrovni vysoké školy, které je kombinováno a doplňováno s konzultační činností.

a) **Vzdělání -** chápeme jako úroveň, kterou objekt procesu vzdělávání dosáhl (např. základní vzdělání, střední vzdělání s maturitou atd.). V této souvislosti rozlišujeme tzv. **stupně vzdělání**:

- základní,
- střední,
- vysokoškolské (nižší – bakalářské, vyšší - navazující magisterské).

Někdy se přiřazují i další stupně: postgraduální, pomaturitní, vyšší vzdělání. V mezinárodní terminologii se užívá označení: primární (základní, elementární), sekundární (střední) a terciární (vyšší a vysokoškolské formy vzdělání).

Pro úplnost je zapotřebí doplnit ještě tzv. absolutorium (umělecky zaměřené školy) a vyšší odborné vzdělání (realizují vyšší odborné školy).

Vedle stupňů vzdělání je možno vyčlenit dva základní **druhy vzdělání**:

Vzdělání všeobecné – daným vzděláním rozumíme souhrn základních vědomostí, dovedností, návyků, názorů a postojů, které vytvářejí předpoklad pro budoucí orientaci jedince v přírodním a společenském prostředí. Z hlediska institucionálního

je zajišťováno základní školou a středními školami, zejména gymnázii, v některých případech dochází *„k propojení“* druhého stupně základní a střední školy – tzv. víceletá gymnázia). To znamená, že poskytuje soubor vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro celkový rozvoj osobnosti, a to v podstatě nezávisle na jeho budoucí profesi. Ve zjednodušené podobě se jedná o „vybavení“ odpovídajícími kompetencemi (podrobněji Rámcové vzdělávací programy).

Všeobecné vzdělání poskytují základní školy a gymnázia.

Vzdělání odborné - představuje soustavu specifických předpokladů (vědomostí, dovedností, postojů) nezbytných pro vykonávání určité profese. Institucionálně je realizováno na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách, konzervatořích a na vysokých školách. Charakter odborného vzdělání mohou mít i četné kvalifikační a rekvalifikační kurzy. Podle obsahového (profesního) zaměření **oborů** v určité koncepci vzdělávání můžeme hovořit o vzdělání přírodovědném, humanitním, polytechnickém, uměleckém atd. To znamená, že poskytuje základní systém vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro výkon konkrétní profese, respektive k výkonu konkrétního povolání. Odborné vzdělávání poskytují rozličné odborné školy, střední odborné školy, odborná učiliště, vyšší odborné školy.

Dále rozlišujeme vzdělání podle toho, zda oním výsledným produktem je především jistá suma (množství) vědomostí, nebo spíše osvojení si dovedností informace vyhledávat, třídit a vyhodnocovat, dokázat s nimi pracovat.

Uvedené druhy vzdělání můžeme označit jako:

Ve vztahu k cíli vzdělání můžeme na základě historického vývoje, sledovat v podstatě dvě koncepce:

a) <u>koncepci materiálního vzdělávání</u>

- Důraz je kladen především na samotný obsah, přičemž zvlášť je sledováno vybavení žáků co největším objemem učební látky. Naopak málo se bere ohled na osobnostní rozvoj žáka, zejména pak na rozvoj samostatné (kreativní) myšlení apod. To znamená, že sleduje důkladné osvojení co největšího množství poznatků, tzn., zvládnutí co nejrozsáhlejší objemu vědomostí z daného oboru (nebo daných oborů). Důraz je kladen na množství encyklopedických znalostí. V současné době, díky rozšíření moderních komunikačních technologií, ustupuje dané vzdělání do „pozadí“.

b) koncepci formálního vzdělávání

Jedná se v podstatě o opak předchozí koncepce. K nejvýraznějším argumentům patří skutečnost, že celá řada získaných informací rychle „stárne“ (např. v oblasti informatiky, přírodních věd apod.). Snahu koncepce formálního vzdělávání je rozvíjet takové schopnosti, které najdou své uplatnění v budoucím životě. Např. rozvoj rozumových schopností, pozornost, mravní vlastnosti, estetické vnímání apod. To znamená, že klade jednostranný důraz na získávání odpovídajících informací a vědět jak s nimi pracovat. V praxi se takový přístup označuje jako *didaktický formalismus* (takový přístup má hodně blízko k herbartismu).

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Vymezte pojmy: vzdělání a vzdělávání. Uveďte konkrétní příklady.
- Odlište od sebe následující pojmy: vzdělání všeobecné, vzdělání odborné, vzdělání materiální, vzdělání formální. Uveďte konkrétní příklady.
- Jaké jsou výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Uveďte konkrétní příklady.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Zmapujte ve vašem nejbližším okolí všechny školy, které se zaměřují na odborné vzdělávání.
- Jaké jsou ve vašem nejbližším okolí možnosti k distančnímu vzdělávání? Prezentuje přehled jednotlivých možností pro oblast výchovy a vzdělávání.
- Uskutečněte analýzu, na základě nabídky (např. v přehledu prezentovaném v Učitelských novinách) jaké jsou možnosti získání odborného vzdělání ve vašem regionu. Pokuste se zdůvodnit nabídku.

SHRNUTÍ KAPITOLY

V oblasti didaktiky patří k ústředním pojmům vzdělání a vzdělávání. Přičemž vzdělávání představuje proces, který je ukončen vzděláním. Rozeznáváme vzdělání všeobecné, vzdělání odborné, vzdělání materiální, vzdělání formální. Svébytné místo v procesu vzdělávání má tzv. distanční vzdělávání.

PRO ZÁJEMCE

Další informace lze získat např.:

MARINKOVÁ, H., STRETTI, M. Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 247–251. ISBN 978-80-7367-546-2.

3 VYBRANÉ VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE Z HISTORIE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V průběhu lidských dějin se vytvořilo v rámci výchovy a vzdělávání několik koncepcí, které byly motivovány potřebami v dané době danou společností a společenskými podmínkami. Mezi základní vzdělávací koncepce Jednalo se o vzdělávací koncepce partří: dogmatická koncepce vyučování, koncepce slovně názorného vyučování, humanistická koncepce, rozvíjející koncepce vyučování, koncepce problémového a projektového vyučování, koncepce programovaného učení.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice vybraných vzdělávacích koncepcí a budete:

- mít lepší přehled o základních výchovně vzdělávacích koncepcích v průběhu dějin,
- lépe chápat historické souvislosti mezi dobovými podmínkami a vznikem konkrétních vzdělávacích koncepcí,
- umět vysvětlit historickou podmíněnost vzniku a existenci jednotlivých koncepcí.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

vzdělávací koncepce, koncepce dogmatického vyučování, koncepce slovně názorného vyučování, humanistická koncepce vzdělávání, rozvíjející koncepce vyučování, koncepce problémového vyučování, koncepce projektového vyučování, koncepce programovaného učení

PRŮVODCE KAPITOLOU

Je celkem přirozené, že didaktika patří k nejpropracovanějším oblastem pedagogiky. V každém období historického vývoje společnosti byla realizovaná výchovně vzdělávací

koncepce, která se vyznačovala teoretickým zdůvodněním, obsahovala cíle výchovy, vyznačovala se vztahem k filozofii a následně se promítala i do způsobu vzdělávání. To znamená, že se do jednotlivých koncepcí promítaly historické, společenské, filozofické a ekonomické názory konkrétní doby. V obecné rovině, jednotlivé koncepce zahrnují:

- cíl výchovy (vycházel z celkové filozofie vládnoucí společenské vrstvy),
- převládající organizaci vzdělávání (výuky),
- obsahu výuky,
- převládající metody výuky,
- požadavky na učitele a požadavky na činnost žáků aj.

Mazačová (2014, s. 16) prezentuje přehled historických koncepcí:

dogmatická koncepce	(9. – 16. století)
slovně názorná koncepce	(dle J. A. Komenského a později J. F. Herbarta) (17. století – dosud)
reformní koncepce	(19. století – dosud)
problémové vyučování	
rozvíjející	
programované vyučování	(20. století)
alternativní systémy vyučování	(20. století – dosud)
úsilí o „moderní," „humanistické" přístupy	
pojetí vyučování	(20. století – dosud)

Dogmatická koncepce (9. – 16. století)

Výchovně vzdělávací koncepce typická pro feudální společnost se označuje jako dogmatická. Přičemž pod pojmem dogma se rozumí *„tvrzení, které má absolutní platnost a nelze o něm pochybovat."* Cílem veškeré výchovy byla příprava člověka na posmrtný život. Logickým garantem veškeré výchovy a tím i vzdělávání, se stává církev. Tím se výchova, prostřednictvím církve, stává jedním z nástrojů k udržení moci. Výchova v dobových zařízeních spočívala v tom, že se v jedné třídě setkávali žáci rozličných věkových skupin, stejně tak byly velké rozdíly i v sociálním prostředí, rozumových schopnostech a v neposlední řadě i v motivech v oblasti zájmu o vzdělání a možnostech dále studovat. Významným znakem byla i nepravidelná školní docházka, zvláště pak v době odpovídajících prací na poli. Nezpochybnitelná autorita byla osobnost učitele. Typickou formou výuky byla práce ve skupině soustředěné kolem učitele.

Samotný obsah vzdělání vycházel ze sedmera svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, astronomie, geometrie a múzika), společným jazykem byla latina a základ výuky představovalo memorování a pamětné učení se textům z Bible a knih církevních autorit. Při vlastní výuce převládala jednosměrná komunikace. Veškeré

pochybnosti, prezentování vlastního názoru, chyba apod., to vše bylo nepřípustné a trestáno. Systém trestů byl propracován velice podrobně. Didaktický postup učitele lze v dogmatické koncepci znázornit následovně:

- pravidlo (pojem, obecné vymezení, např. zachyceno v bibli),
  - příklad (vysvětlení),
    - nápodoba (opakování, procvičování, dril).

Stručná charakteristika:

- Obsah se jednostranně vztahoval k církevním zdrojům (církevní knihy a latina).
- Typickým se stalo předávání hotových poznatků a učení se nazpaměť (dril, memorování), tzn. pamětné učení.
- Neotřesitelná, nenahraditelná a neomylná role učitele, a to ve smyslu *preceptor eticit* (učitel řekl).
- Organizace školy se vyznačovala chaotickým a nahodilým přístupem k jejímu řízení. V jedné třídě (skupině) se setkávali nejen jedinci rozdílného věku, ale i rozdílných rozumových schopností. Účast na výuce nepravidelná. Výuka probíhala bez diskuse, ve škole se uplatňovaly tresty.

Na základě kritického hodnocení zmíněné koncepce založil svůj systém J. A. Komenský.

Koncepce slovně názorného vyučování - J. A. Komenského a J. F. Herbarta

(Mnohem podrobnější informace jsou uvedeny v následující kapitole.)

Humanistické koncepce vzdělávání

Humanistické koncepce vzdělávání vycházely z filozofických názorů J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, L. N. Tolstého a dalších Humanisticky smýšlející pedagogové soustředili pozornost na individualitu dítěte, jeho přirozenost, samostatnost a praktickou činnost. Později na ně navázaly alternativní koncepce.

Koncepce problémového vyučování

Koncepce problémového vyučování patří k základním koncepcím vyučování, které se snažilo překonat nedostatky dosavadního způsobu tradiční výuky, postaveného na pamětním učení. Hlavní snahou bylo nalézt způsob zvýšení aktivity žáků. Tzn., především se jednalo o reakci na jednostranný přístup v pojetí J. F. Herbarta. Podstatu problémové vyučování představuje řešení samotného problému, tzn. *řešit problém*. K představitelům koncepce problémového patří J. Dewey.

Co to je problém?

Jedná se o úlohu, jejíž řešení žák předem nezná, ale má dostatek vědomostí a dovedností, které vedou k vyřešení zadané úlohy. Správná řešení má v rámci výuky nacházet sám žák.

To může vést (ale také nemusí) k nalézání několika různých řešení. Podstatu problémového vyučování tvoří zapojování učících se do hledání řešení problémů (problémových situací), které jsou pro učícího se zcela nové. Motiv k začlenění metod problémového vyučování se opírá o snahu hledat tvořivé postupy. Samotná výuka se řídí určitým ustáleným postupem, který tvoří podstatu problémové výuky:

- vymezení problému,
- přehled dosavadních poznatků, které mohou být použitelné při řešení,
- volba strategie řešení,
- realizace,
- závěr důrazem na možné využití.

Zpravidla jedná o postup, který lze označit jako „pokus a omyl“. Mnohdy se v rámci problémové výuky jedná o intuici. K přínosům problémové výuky patří především uplatnění myšlenkové analýzy.

Koncepce projektového vyučování

První pokus s uplatňováním projektového vyučování u nás spadají do 20. let minulého století. Po roce 1989 se postupně začínají do výuky prosazovat na některých školách projekty. Podstatu projektové vyučování představuje projektu, který může být chápán jednak jako:

- cíl,
- prostředek.

Uplatňování projektu v praxi má své četné klady, stejně tak jako své limity.

Ke kladům patří:

- v případě uplatnění celoškolního projektu dochází ke zlepšení klimatu v pedagogickém sboru,

- výrazně se uplatňuje mezipředmětový přístup,
- ze strany samotných žáků je podstatně lépe vnímána „smysluplnost“ atd.

Důvody k neuplatňování projektové výuky:

- zpracování projektu vždy klade vyšší nároky na učitele a jeho výrazné podřízení se vlastnímu projektu (jedná se o potřebu komunikace a kooperace mezi jednotlivými vyučujícími),,
- velké časové zatížení, které se nemusí ihned odrazit v rámci výuky,
- nedostatečné materiálně technické vybavení školy (např. nedostatek populárně naučné literatury, kopírovacích zařízení, práce na PC) a případný nezájem pedagogů atd.

V prostředí školy můžeme odlišovat dva typy projektů:

- horizontální
  (Tento typ projektu předpokládá zapojení všech vyučujících, kteří v daném ročníku vyučují.)
- vertikální
  (U uplatnění daného typu projektu se předpokládá aktivní zapojení vyučujících z několika ročníků z daného stupně základní škol. V případě střední školy se jedná o zapojení všech vyučujících.)

Koncepce programovaného učení

Programované učení patří mezi koncepce individualizované výuky. Vzhledem k podstatnému rozšiřování počítačů a jejich uplatnění při výuce v poslední době a dostupnosti odpovídající literatury není problematice programovaného učení věnována větší pozornost.

Koncepce rozvíjejícího vyučování

Koncepce, která se výrazně uplatnila v tehdejším Sovětském svazu v 50. letech minulého století. K představitelům patřil L. V. Zanko a L. S. Vygotskij. Právě Vygotskij se soustředil na myšlenku, že dítě by mělo *„za sebou táhnout“* svůj osobnostní vývoj a snažit se, co nejdříve dosáhnout zóny svého nejbližšího rozvoje. To znamená, že se zaměřovali na vztah mezi vyučováním a osobním vývojem dítěte a hledali způsob akcelerace daného vývoje. (Uvedené názory se promítaly do tendencí v zemích, které spadaly do tzv. *„sovětského bloku“*.)

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Zvolte si libovolnou koncepci a zdůvodněte její historickou podmíněnost a případný odkaz pro současné školství.
- Jak se od sebe odlišuje problémové a projektové vyučování?
- Uveďte konkrétní příklady pro realizaci problémového, případně projektového vyučování.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Zvolte si libovolný vyučovací předmět (na základné nebo střední škole) a vypracujte několik problémových úloh pro uplatnění v praxi.
- Na základě shromážděné odborné literatury připravte referát pro své kolegy, který se věnuje otázce behaviorismu, a to ve vztahu k programovanému učení.
- V knihovně nalezněte text programované učebnice, případně jen pouhého vyučovacího programu, který následně budete prezentovat ve škole.
- Zjistěte v odborné literatuře, případně z elektronických zdrojů, co nejvíce informací o tzv. pragmatické pedagogice. Zpracujte do podoby referátu.
- Na základě odborné literatury připravte referát na téma: Rozvíjející vyučování – Zankov a Vygotskij.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Všechny výše uvedené výchovně vzdělávací koncepce sehrály ve své době svou pozitivní roli a přispěly k dalšímu rozvoji vzdělání a pokroku. Jednalo se o následující výchovně vzdělávací koncepce: koncepce dogmatického vyučování, koncepce slovně názorného vyučování, humanistická koncepce vzdělávání, rozvíjející koncepce vyučování, koncepce problémového vyučování, koncepce projektového vyučování, koncepce programovaného učení. Některé prvky z uvedených koncepcí se uplatňuji ve školním prostředí do současné doby.

PRO ZÁJEMCE

Jedním z mnoha směrů (koncepcí) byl i směr, který kritizuje všechny negativní jevy – tzv. antipedagogika. Podstatu tvoří permanentní kritika stávající koncepce výchovy a vzdělávání, jako např., přetíženost dětí informacemi, vytváření úzkostných stavů, nezájem o samotného žáka, drill, přísný režim apod. Někdy se takové tendence v pedagogice zařazují pod název „černá pedagogika“.

4 DIDAKTICKÝ SYSTÉM J. A. KOMENSKÉHO A J. F. HERBARTA

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V průběhu historie školství se formulovaly rozličné koncepce, z nichž zejména významnou roli sehrály slovně názorná koncepce J. A. Komenského a J. F. Herbarta. Jednalo se o reakci na předchozí dogmatickou koncepci, a současně došlo ke vzniku všech nových, mnohem progresívnějších forem výchovy a vzdělávání.

Právě reakcí na uvedenou slovně názornou koncepci, k jejímž představitelům patřil J. A. Komenský a především J. F. Herbart, vznikla celá řada alternativních škol, a to včetně naší republiky. V kapitole se dozvíte základní informace o „klasických“ alternativních školách: waldorfská, jenská, daltonská, montessoriovská, freinetovská.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury budete:

- mít lepší přehled o koncepci (systému) J. A. Komenského a J. F. Herbarta a o alternativních výchovně vzdělávacích koncepcích v průběhu dějin
- lépe chápat rozdíl mezi uvedenými koncepcemi slovně názorného vyučování a také chápat historickou podmětnost prosazování jednotlivých alternativních koncepcí,
- umět posoudit, s kterými prvky z uvedených koncepcí se lze i dnes setkat ve školním prostředí a umět vysvětlit své názory na jednotlivé alternativní školy v současné době rodičům žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

slovně názorná koncepce, J. A. Komenský, J. F. Herbart, Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Freinetovská škola, Jenská škola, Daltonský plán, Winnetská soustava.

PRŮVODCE KAPITOLOU

Slovně názorná koncepce (17. století – 90. léta minulého století)

V souvislosti s nárůstem nových informací, na základě celospolečenské potřeby apod. vzniká, a to zcela zákonitě, potřeba profesionálnějšího přístup k předávání zmiňovaných poznatků. To znamená, že stávající systém vzdělávání se ukazoval jako nevyhovující. Postupně se začíná utvářet nový přístup, nová koncepce postavená na názorech filozofa, humanisty a pedagogického myslitele J. A. Komenského (28. 3. 1592 – 15. 11. 1670). Stává se kritikem dogmatického vyučování a prosazuje svou představu o tom, že je zapotřebí podporovat úsilí o tvořivého jedince. Svou oporu nalzel ve filozofickém směru, tzv. senzualismu (senzus – smysly), jehož zásady vytyčilo učení F. Bacona (1561–1626). To znamená, že ke slovu přidává názor.

Ve stručnosti lze celý postup zachytit „vzorcem“:

- věc (smyslové vnímání),
- pravidlo – příklad (racionální uvažování),
- cvičení (nápodoba).

Slovně názorná koncepce, která v podstatě přetrvává až do dnešní doby, se postupně v průběhu staletí rozvíjela, až se nakonec jejím přímým pokračovatelem stala koncepce J. F. Herbarta (1776–1841).

Nejvýznamnějším spisem je bezesporu kniha *Didactica Magma* (Velká didaktika), která zachycuje pohled na svět jako harmonie celku člověka, přírody a duše. V každém případě je nutné vnímat J. A. Komenského jako pedagogického optimistu a humanistu.

Slovně názorná koncepce J. F. Herbarta

J. F. Herbart vychází z asocianistické psychologie, kdy základ koncepce představuje jasnost, asociace, systém a metoda (tzv. formální stupně). Učitel se stává dominantním řídícím článkem.

Předchozí úvahy zformuloval J. F. Herbart do tzv. čtyř formálních stupňů vyučovacího postupu (podrobněji – viz dále):

- jasnost,
- asociace,
- systém,
- metoda.

J. F. Herbarta (1776–1847) můžeme směle označit za jednoho z největších (v každém případě za mimořádně významných) pedagogů z přelomu 18. a 19. století. Dopady jeho pedagogických názorů jsou v oblasti školství zřetelné i dnes. Vzhledem k tomu, že se vedle pedagogiky zabýval také i filozofií, estetikou, ale především psychologií, je jeho pohled na výchovu pojímán mnohem komplexněji, než tomu u „klasických" pedagogů bývá. Podle Herbarta probíhá celý výchovný proces (z pohledu učitele) ve třech rovinách, a to:

1. vedení, řízení (něm. Regierung)

V této rovině je hlavním posláním učitele „ovládnout" žáka (dítě) tak, aby se žák ochotně podřídil záměru samotného učitele. V praxi to znamená, že žák se bude chtít učit, být pro výuku připraven.

2. vyučování (něm. Unterricht)

Zde Herbart do pedagogické praxe zavedl již dříve uvedené čtyři formální stupně.

3. výchova (něm. Zucht)

Herbartovi šlo především o výchovu mravní a výchovu ke kázni. Mravní výchovu nelze realizovat bez vzdělání a rozumové výchovy. Odtud byl už jen krůček k tzv. výchovnému vyučování, což v praxi znamená, že učitel prostřednictvím vyučování má dospět nejen k vybavení žáka souborem vědomostí a dovedností, ale sleduje také mravní jednání žáka. Myšlenka pečlivého rozpracování a uspořádání určité koncepce výchovy a vzdělávání si získala celou řadu obdivovatelů, nadšenců a především celou řadu učitelů. Tito učitelé následně rozpracovali celý model pro potřeby praxe. Došlo k velikému zjednodušení a až k dogmatickému vyžadování zastoupení všech čtyř formálních stupňů. Mnozí učitelé dospěli k vlastnímu přesvědčení, že budou-li dodržovat jednotlivé formální stupně, pak lze dosáhnout výrazných vzdělávacích úspěchů. Tím došlo k rozšíření názoru, že formální aplikací jednotlivých formálních stupňů lze v podstatě každého žáka naučit čemukoli, a to bez ohledu na samotné zájmy žáky a jeho potřeby. Pro objektivní posouzení je nutné poznamenat, že celá koncepce ulehčovala hromadnou výuku, vyhovovala byrokratickým přístupům a ve své podstatě usnadňovala kontrolu školní práce ze strany školní inspekce. Ve vztahu k žákům potlačovala jejich vnitřní aktivitu, kreativitu, omezené schopnosti řešit problémy apod.

Svou teorii vyučování, jak již bylo uvedeno, J. F. Herbart opírá o asocianistickou psychologii, kdy základním prvkem psychiky je představa a podstatou vyučování je spojování (asociace) jednotlivých představ. Své názory zformuloval do tzv. čtyř formálních stupňů vyučovacího postupu:

- jasnost

  Žák s učitelovou pomocí vytvoří zcela jasnou představu o daném pojmu, jevu apod. Z metodického hlediska je hlavním obsahem výklad učitele, předvedení nové látky.

  (V této rovině je daná myšlenka velice blízká myšlenkám názornosti u J. A. Komenského).

- asociace

  Záměrem daného stupně (fáze výuky) je pospojovat (asociovat) nové pojmy s předchozími. Zde se projevuje Herbarta jako psycholog a jako představitel psychologického směru tzv. asocianismu. Z metodického hlediska je hlavním obsahem výuky rozhovor se žáky.

- systém

  Na základě vytváření jasných představ a jejich asociace s dalšími (předchozími) představami, dochází k vytváření systému (např. v přírodopise – rostliny, v matematice – rovinné obrazce atd.). Současně dochází k vytváření obecných pravidel a následně k zobecnění. Z metodického hlediska jsou hlavním obsahem výuky závěry, zobecnění, odvození pravidel, definic.

- metoda

  Žák využívá rozličných postupů, metod, a to za pomoci předchozích znalostí a vědomostí k praktickému uplatnění v rámci řešení konkrétních příkladů, úkolů, situace apod. Z metodického hlediska je hlavním obsahem výuky použití v praxi (cvičení, řešení úkolů apod.).

Přirozenou reakcí na herbartovský model se dospělo k položení základu nových přístupů – tzv. pedocentrismu, vzniku alternativních škol. Ale současně, některé prvky z dané koncepce se plně uplatnily v socialistickém školství.

Alternativní školy

Na konci 19. století dochází k bouřlivému rozvoji průmyslu, objevuje se celá řada společenských změn, rozšiřují se revoluční nálady apod., ale také dochází k „revoluci“ v oblasti výchovy a vzdělávání. Svou roli zde sehrává koncepce J. F. Herbarta, která díky jasnému a logickému uspořádání učiva apod. nabývá na významnosti. Pochopitelně, že současně se vytváří opozice k danému přístupu. Byl jí vytýkán mechanický způsob učení, spočívající v pouhém vštěpování látky do paměti žáků, kteří byli při vyučování pasivní. Představitelé reformního hnutí kritizovali skutečnost, že stará škola byla zcela „ovládána“ učitelem a učební látkou stanovenou „shora“ (úředně, formálně) schválenými osnovami a učebnicemi

a nebrala v úvahu žáka, jeho individualitu, potřeby a zájmy. Reformátorům vadila i uniformita vyučovacích metod a postupů (včetně dogmatického hodnocení výkonů a výsledků žáků). Učení ve škole se jim jevilo jako svět sám pro sebe, odtržený od reálného života, bez aktivní účasti objektu výchovy a vzdělávání, což bylo v rozporu s myšlenkou J. J. Rousseaua, který chápal život a učení jako dvě stránky téhož procesu, které od sebe nelze oddělovat.

Základním a společným znakem, který charakterizuje reformní pedagogiku počátku 20. století je *nový postoj k dítěti.* Jeho podstatou je pochopení dítěte, respekt, láska a trpělivost vůči němu. Přijetí dítěte takového, jaké je. Dětství přestalo být vnímáno jako přechodný stav, jako pouhá příprava na „skutečný" život v dospělosti, ale právě naopak - dětství je vnímáno jako svébytné období, které má hodnotu samo o sobě, a proto se má co nejvíce prohloubit a zintenzívnit jeho prožívání.

Pro prezentovanou zásadní změnu se vžilo označení o „koperníkovském obratu", kdy středem zájmu se (místo Slunce u Koperníka) stává dítě (žák). Někteří protagonisté, jako např. E. Claparede (1873–1940) požaduje vytvořit školu přímo *„na míru dítěti"*. E. Keyová (1849–1926) vydává knihu *Století dítěte* (1903), J. Dewey 1859–1952), který se kriticky opírá do J. F. Herbarta a proklamuje, že dítě (žák) není středem naší výchovy a vzdělávání. Další myšlenkou je, že dítě (žák) má získávat vědomosti a zkušenosti na základě vlastní činnosti. Pro nový směr se vžilo označení pedocentrismus, kdy se dítě stává *středem výchovného a didaktického procesu*.

K představitelům reformního hnutí jsou zpravidla počítáni: E. Claparéde, O. Decroly, J. Dewey, C. Freinet, E. Keyová, M. Montessoriová, H. Parkhurstová, C. Washburne, P. Petersen, R. Steiner, C. Washburne a další.

Vymezení základního pojmu - alternativní škola

Samotný pojem - *alternativní škola* (lat. alter - znamená druhý a předpokládá možnou volbu z více možností) má celou řadu společných rysů:

- Systém řízení školy je *pedocentrický* (tzn., je zde výraznější zaměření na osobu dítěte). Za tímto účelem je zde menší počet dětí, čímž se otevírá prostor pro blízký vztah učitele a žáka.
- Předností činnosti je aktivita (tzn., že cílem je rozvíjet aktivity žáků, poskytovat větší prostor pro žákovo rozhodování osobní odpovědnosti, a to za pomoci co nejvíce kreativních metod práce).
- Snaha o *komplexní výchovu* dítěte (tzn., klást důraz na soulad mezi kognitivním, emotivním a sociálním rozvojem dítěte).

- Vnímání školy jako prostoru pro *„živé společenství“* (tzn. život ve škole, staví na vzájemné součinnosti žáků, učitelů a v zapojování rodičů do činnosti ve škole).
- Škola je po obsahové stránce (osnov) odlišná od tzv. *„klasické“* školy.

V současné době rozeznáváme tři základní skupiny alternativních škol:

- tzv. „klasické“ alternativní směry (waldorfská, jenská, daltonská, montessoriovská, freinetovská)
- církevní
- moderní alternativní školy (obecná a občasná škola, zdravá škola a další)

PŘEHLED ZÁKLADNÍCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

WALDORFSKÁ ŠKOLA

Zakladatelem jednoho z nejrozšířenějších současných typů alternativních škol je filozof a pedagog *Rudolf Steiner* (1861–1925). První škola vznikla z iniciativy ředitele cigaretové továrny Waldorf-Astorie ve Stuttgartu (1919), a to jako školy pro děti zaměstnanců továrny.

Při koncipování školy vycházel Steiner z vlastní filozofie, z tzv. antroposofické teorie (antroposofie - nauka o člověku). Podle této koncepce je člověk pojímán jako bytost složená ze tří složek, a to složky tělesné (fyzické), duševní (psychické) a duchovní (transcendentní). Současně tělo člověka ve svém vývoji prochází třemi stupni (fyzické tělo – do 7. roku, éterické – do 10. roku, kdy se jedná o rozvoj volních vlastností a tvorbu charakteru a tzv. astrální – do 14. roku, kdy dochází k uplatnění schopnosti abstraktně myslet). Waldorfská pedagogika se snaží na základě poznatků o vývoji jedince zavádět do vyučování poznatky a vědomosti, a to nejen přiměřeným, odpovídajícím a srozumitelným způsobem, ale také v odpovídajícím vývojovém období. Takový přístup plně odpovídá moderním trendům vývojové psychologie. Myšlenka škola hrou, uplatnění názornosti apod. má zase velice blízko k názorům J. A. Komenského.

Cíle waldorfské školy:

- všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost (obdoba antické kalokagathia)
- zdravé sebevědomí, a to alespoň v jedné oblasti činnosti
- smysl pro zodpovědnost za své jednání
- spolupráce s ostatními vrstevníky (ne soutěživost mezi sebou)

- probouzet tvořivost, touhu po poznání
- spolupráce s rodiči (jejich podíl na řízení a činnosti školy)

Waldorfská škola je koncipována jako svobodná, koedukovaná, veřejná, kooperativní a nekonfesijní. Svou významnou roli v takové škole sehrává žákovská samospráva. Délka školní docházky je dvanáctiletá, včetně možnosti uskutečnění maturity. Po vykonání rozdílových zkoušek mají žáci možnost přejít na klasickou školu.

Hlavní výuka probíhá v tzv. epochách (3-6 týdnů), které se z pohledu obsahu soustřeďují na hlavní předměty (netýká se výchov a výuky jazyků), a které se soustřeďují do 2-3 hodinových bloků a po stránce obsahové se jedná o uzavřené tematické celky. Významné poznatky se zaznamenávají do tzv. epochových sešitů. Ke specifickým znakům výuky patří, že při výuce *„absentuje“* práce s učebnicí, ale učitel si vytváří vlastní pracovní listy pro práci se žáky.

Na počátku každého dne probíhala tzv. eurytmie (pohybová aktivita doprovázená verbálním projevem a gesty, mimikou, tzv. „zviditelnění řeči“).

Součástí práce jsou i měsíční slavnosti. Činnost ve škole se řídí zásadami waldorfské pedagogiky, kterými je dodržování rytmického průběhu nejen školního roku, ale i týdne a školního dne, střídání intelektuálních zájmů, touhy po pohybu a ochoty pracovat. Hodnocení probíhá pouze slovně, žáci ve waldorfské škole nepropadají. Často používaná soutěživost mezi žáky (např. prostřednictvím písemného hodnocení apod.) je nahrazena vzájemnou spoluprací. Zvláštní důraz je kladen na individuální duchovní rozvoj a tvůrčí uměleckou činnost.

Samotný chod školy je řízen kolegiem učitelů (tzn., škola je bez ředitele), kteří na pravidelných týdenních konferencích (poradách) domlouvají další postup, řeší aktuální problémy apod. Významnou roli hraje spolupráce školy s rodiči, kteří se podílejí na všech činnostech školy. Po obsahové stránce není činnost učitelů svazována osnovami, přičemž vlastní výuku mohou učitelé plánovat společně s žáky. Dominantní roli sehrává třídní učitel, který je s třídou po celou dobu školní docházky.

K dalším znakům waldorfské školy je rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem. V třídním kolektivu se posilují sociální vztahy mezi žáky, a to jako příprava na pozdější život ve společnosti. Zvláštností je tzv. žákovské fórum (samosprávný orgán), které pomáhá řešit problémy s chodem školy. Pozornost je věnována vnitřní úpravě tříd, které jsou členěny na menší pracovní místa. Estetickou úpravu všech školy si provádějí sami žáci. Centrem školy je sál (velká společenská místnost).

MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA

Italská lékařka (první promovaná doktorka medicíny v Itálii), propagátorka boje za práva dětí a žen *Maria Montessori* (1870–1952), propagátorka svobodné výchovy a jedna z představitelek tzv. pedocentrismu. Pro chudé děti sociálně zanedbané, tělesně a duševně postižené zřídila v Římě Dům dětí (Casa dei Bambini, 1907), kde na základě pozorování dospěla k závěru, že dítě si samo určuje, jak, kdy a čím se nechá z vnějšku ovlivnit. To znamená, že dospělý jedinec se stává pouze průvodcem ve smyslu *„Pomoz mi, abych to zvládnul sám.“* V mateřské škole se hlavní činnosti odehrávají na koberci, kde se staví, porovnávají, třídí, rovnají různé předměty. Platí jediná podmínka – rozdělaná práce se musí dokončit. Na základní škole nezvoní, neexistuje *„klasický“* rozvrh hodin a nehodnotí se zde známkami. Každé dítě si sestavuje týdenní plán, který je závazný a je nutno jej splnit. Systém, který je po zakladatelce nazván „*montessorri systém*“ není optimální pro všechny. Někteří rodiče, stejně tak jako i děti chtějí jasná a zřetelná pravidla, např. při hodnocení.

Montessori prosazovala názor, že dítě nemůžeme považovat za zmenšeninu dospělého, z čehož vzniká celá řada nedorozumění. Proto prosazuje normální rozvíjení dítěte. Za základní prostředky výchovy považuje: 1. přírodu, 2. podněcující prostředí a 3. učitel.

K základním myšlenkám její koncepce výuky patří přizpůsobení prostředí tak, aby poskytovalo dostatek podněcujících impulsů k nácviku běžných životních činností a sebeobsluhy. Došlo k vnější úpravě pracovního prostoru (např. níže položené kliky u dveří, níže umístěná umyvadla, stolečky, židle apod.). Svou pozornost zaměřila i na rozvoj smyslových, rozumových a jazykových schopností. K tomuto účelu sestavila soubor didaktických pomůcek - kostky, válečky, koule, jehlany v rozličných barvách a velikostech, skládačky, obrázkové abecedy, soubory zvířátek aj.). Současně dospěla k závěru, že dítě se dokáže poměrně dlouho koncentrovat na konkrétní činnost, tzn., že se věnuje intenzívně tomu, co dělá z vlastní iniciativy. Prostřednictvím zájmu lze dojít přes podporu samostatnosti a soustředěnosti jednotlivých dětí na činnost k samotnému učení. Důraz je kladen na koncentraci dítěte na činnost (tzv. fenomén polarizace pozornosti - *„fenomén Montessori“*). Úloha učitele (vychovatele), spočívá v přípravě vhodného prostředí (podmínek), bez výraznějšího zásahu do samotné činnosti. Vychází z pozorování činnosti dítěte a v případě požádání o pomoc poskytnutí takové pomoci. Její koncepce se v současné době nejvíce uplatňuje v mateřských školách a na 1. stupni základních škol, přestože vypracovala vzdělávací koncepci od raného věku až po dospělost.

- Dům dětí (3-7 let)
- Montessoriovská škola (7-12 let)
- Zkušenostní škola (12-18 let)
- Univerzita (od 21 let)

Charakteristickým rysem celé koncepce je slučování dětí rozdílného věku, tzn. odmítnutí třídního systému uplatňovaného v našich školách, heterogenní skupiny dětí apod.

Za své celoživotní zásluhy obdržela M. Montessoriová v roce 1950 Nobelovu cenu míru.

Freinetovská škola

C. Freinet (1896–1966) nebyl vědecky zaměřený jedinec, ale vycházel z praxe a patřil mezi nadšené učitele. Po zranění v první světové válce zjišťuje, že nemá sílu na vedení klasické výuky a musí hledat jiné cesty. V rámci hnutí moderní školy (Ěcole moderne) rozvíjí ve 20. letech minulého století tzv. národní nebo lidovou pedagogiku, kterou vnímal jak jednu z alternativ k tradiční škole v téže době. Při koncipování své představy o moderní škole vychází ze způsobu dětského poznávání okolního světa, kdy rozlišuje tři etapy: smyslový kontakt, postupné začleňování do okolního prostředí a aktivní podíl na realitě. Tím, že velice dobře znal vesnické prostředí, jej přivedlo k prosazování zásady *„z života pro život prací“*. Ve své podstatě je zde obsažena myšlenka přiblížení práce ve škole k běžnému životu a žáky, tzn., propojení školy a praxe.

Tím se C. Freinet zařazuje k představitelům tzv. pracovních škol. K hlavním východiskům patří především propojení školy s životem, tzn. propojení tělesné i duševní práce, spolupráce mezi učiteli a žáky, vzájemná spolupráce mezi učiteli atd. Mezi učitelem a žákem dochází k uzavírání individuálních týdenních pracovních plánů, což vede k vlastní zodpovědnosti a pocitu, že si vše může organizovat žák sám.

Zakládá školní tiskárnu, což bylo ve své době zcela revoluční, která sloužila k výuce psaní a čtení. Především začíná rozvíjet korespondenci žáků s ostatními, tzn. korespondenci mezi jednotlivými školami. Žáci si sami vytvářeli učební texty, které nahrazovaly učebnice. Zřizuje školní knihovnu, která zahrnuje rozsáhlou kartotéku s přesnými návody na rozličné pokusy, testy, vytváří školní slovník, ve škole se vydává školní časopis apod. Tím vším se přispívá k svobodnému vyjadřování myšlenek, názorů, citů, ale také osobní zodpovědnost.

Základním principem jeho přístupu je aktivita pracovní, která se opírá o práci, která u Freineta má plnit funkci uspokojování přirozené potřeby dětí. Škola je také otevřená vlivům a působení vnějšího prostředí (propojení školy s okolím).

Daltonský plán

Zakladatelkou škol pracujících podle tzv. daltonského plánu (název podle experimentální školy, kde byla myšlenka prvně realizována, a to ve městě Dalton (stát Massachusetts, USA) byla Helen Parkhurstová (1887–1957). Samotná myšlenka vychází z prosazování

tzv. pragmatické pedagogiky (představitelem je J. Dewey), ale také ze vzájemné spolupráce s M. Montessori.

K charakteristickým rysům práce v takové škole patří:

- Opuštění tradičního plánu vyučovacích hodin (tzv. škola s uvolněnou třídní strukturou) a slučování žáků ve věkově homogenních třídách.
- Žáci pracují individuálně v odborných pracovnách (laboratořích) podle individuálního plánu a pod dohledem odborného učitele, který přímo nevyučuje, ale vystupuje v roli poradce (konzultanta). Jednotlivé učebny jsou přeměněny na centra aktivity (podle předmětů).
- Velice důležitá je osobní zkušenost získaná na základě vlastní samostatné činnosti žáka.
- Učivo je podle učebního plánu rozděleno do 10 částí (bloků), tzn., přibližně jeden blok na jeden měsíc. Na každý měsíc je pro jednotlivé žáky připraven a učitelem vypracován program, a to pro každý vyučovací předmět, v podobě „smlouvy" (úmluvy), a to podle výsledků ze vstupního testu, který je uzavřen mezi žákem a učitelem, tzn., vlastní sebezodpovědnosti. Práce probíhá v odborných pracovnách. Řídící úloha učitele spočívá ve vytváření úkolů pro žáky, jejich plněním, a současně učitel vystupuje ve funkci odborného konzultanta.
- . Tzn., že dochází k respektování individuálního tempa, svobodě rozhodování a především v odhadu vlastních schopností. Žák si mohl i svobodně volit pořadí jednotlivých předmětů podle zájmu.
- Program samostatné práce žáka zahrnoval úkoly, podrobné návody, jak úkoly splnit, doporučené zdroje, písemné práce, testy apod. Domácí úkoly nebyly zadávány.
- Zvládnutí konkrétního předmětu bylo posuzováno na základě zvládnutí testu.

K základním principům daltonské školy patří:

- Volnost (žáci se mají naučit pracovat se svobodou a získat vlastní odpovědnost);
- samostatnost (naprostá většina práce je realizována samostatně).

Postupně se ukázalo, že rezervy se vyskytují především v nesystematickém získávání poznatků, nedostatečném opakování učiva. Nejvíce se však projevovala absence sociálního kontaktu, a to jak mezi učitelem a žákem, ale také výměna zkušeností mezi samotnými žáky. Byl kladen příliš jednostranný důraz na individuální přístup, aktivitu žáka a jeho zájem. Některé zkušenosti z daltonského plánu se dnes dají využívat při distančním studiu.

Pokusem o překonání nedostatků daltonského plánu byla koncepce tzv. winnetské soustavy.

WINNETSKÁ SOUSTAVA

Koncepce (pojmenované podle města Winnetka u Chicaga, USA), která se snažila odstranit (překonat) některé nedostatky Daltonského plánu, kterou uvedl do praxe *Carleton Wolsey Washburne* (1889–1968). K převládající individuální práci žáků přiřadil i společnou činnost. Individuální učební plán byl sestavován na dva roky. Přibližně polovina času byla věnována samostatné práci, zbytek kolektivním činnostem. Do rozvrhu se tak denně dostává jedna volná hodina vymezená právě pro procvičování a doplnění učiva, které nebyl žák schopen samostatně zvládnout.

JENSKÁ ŠKOLA

Samotný název vznikl na konferenci Sdružení pro novou výchovu v Jeně (1927) kde *Peter Petersen* (1884–1952) přednesl zkušenosti ze své cvičné školy, která představuje model tzv. škola životní zkušenosti. Vystupoval ostře proti dělení obsahu do jednotlivých vyučovacích předmětů, proti snaze o intelektualizaci školy a systému zkoušení, stejně tak jako i proti rozdělování práce ve škole do shodných časových jednotek (vyučovacích hodin).

K základním myšlenkám koncepce patří především pojetí školy jako otevřeného systému (vůči okolí, obsahu, organizačním formám a metodám apod.), školní společenství (což sledovalo co nejdelší společný život dětí v jedné škole), kdy žáci jsou spojováni do kmenových skupin (1. - 3. ročník, 4. - 6. ročník, 7. a 8. ročník, 9. a 10. ročník), tzn., že v jedné skupině se setkávají věkově starší a věkově mladší žáci, kteří si navzájem pomáhají. Organizačním prvkům patří také sestavování týdenních plánů práce, které obsahují 4 základní druhy činnosti:

- *„Jádrové vyučování“* (žáci jsou pohromadě se svým vyučujícím, dochází k výraznému uplatnění mezipředmětových vztahů).
- Jenský plán si vytvořil i některé specifické nástroje, mezi které patří např. práce v kruhu, skupinová forma práce, kurzy, slavnosti a hra. Výuka v kursech (zaměření kurzů na jednotlivé předměty, kurzy byly rozděleny na povinné a volitelné). Mezi povinné kurzy patří čtení, psaní, jazyky, exprese.
- Volná práce (respektování individuálních zájmů, což v podstatě značí, že žák dělá to, co ho baví, volí si úkoly podle vlastního uvážení).

- Pracovní společenství (zapojení do rozličných činností, zejména řešení rozličných problémových situací).

Jenský plán rozlišuje také 4 hlavní formy a metody vzdělávání, mezi které patřil: rozhovor (v kruhu), práce, hra a slavnost (v pondělí ráno a na konci týdne, jako např. gratulace, scénky, zpěv apod.). Postup žáka vychází do značné míry ze sebehodnocení i z hodnocení žáka ze strany spolužáků. Tím se snaží škola o rozvoj osobnosti v rámci školní pospolitosti (přirozená skupina žáků). Žáci měli naprosto volný pohyb po budově školy. Posláním učitele je především podněcovat, organizovat, motivovat a pomáhat. Školní třídy mají podobu „školního obytného pokoje“, kdy se sami žáci podílejí na jeho uspořádání.

.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Popište slovně názorné koncepce J. F. Herbarta, zvláště pak jeho strukturu čtyř formálních stupňů. Uveďte konkrétní příklady.
- V čem se odlišuje slovně názorná koncepce J. A. Komenského od slovně názorné koncepce J. F. Herbarta?
- Vyjmenujte jednotlivé alternativní školy a na základě vlastní volby jednu z nich podrobně charakterizujte.
- Která z klasických alternativních škol je vám nejbližší? (Zdůvodněte).

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Vypracujte referát na téma: Senzualismus a jeho uplatněním v didaktické koncepci A. Komenského.
- Zvolte si libovolné téma z učiva základní nebo střední školy a demonstrujte uplatnění čtyř formálních stupňů podle koncepce J. F. Herbarta.
- Vysvětlete vznik alternativních škol a uveďte, jaké rozeznáváme alternativní školy?
- Ke každé klasické koncepci alternativní školy, přiřaďte, podle vlastního uvážení, klady a zápory, které se pokuste následně vyargumentovat.
- Připravte si přednášku na určené téma: Mají šanci alternativní školy obstát ve vztahu k „běžným“ školám?

- Za pomoci dostupných zdrojů vypracujte referát (v písemné podobě) na téma: Zdravá škola – jedna z možných školských alternativ.
- Seznamte se s některými církevními školami, které se nacházejí ve vašem okolí a zaměřte se na hlavní odlišnosti oproti „normálním“ školám. Zaměřte se především na skladbu předmětů a další zvláštnosti.

SHRNUTÍ KAPITOLY

K největším představitelům slovně názorné koncepce patří J. A. Komenský a J. F. Herbart. Přínosem J. A. Komenského je především důsledné uplatňování didaktické zásady názornosti.

Právě reakcí na strnulost, schematismus, až pedagogický dogmatismus „herbartovské“ školy, vznikla celá řada alternativních škol, a to včetně naší republiky. K těm klasickým alternativním školám patří: škola waldorfská, jenská, daltonská, montessoriovská a freinetovská

PRO ZÁJEMCE

Poznámka k J. A. Komenskému:

J. A. Komenský přišel s myšlenkou tzv. dekurionů, což byli pomocníci učitele z řad nejlepších žáků. Jejich posláním bylo „doučovat“ další žáky. Tímto systémem bylo možno vzdělávat na desítky i stovky žáků najednou.

Poznámka k „herbartovské“ škole.

Život v takové škole s nadsázkou ilustrují dva staré klasické české filmy – *Škola základ života* (1938, námět Jaroslav Žák) a další film *Cesta do hlubin študákovi duše* (1939, režisér Martin Frič).

Další informace lze získat např.:

URBANOVSKÁ, E. Alternativní školy v ČR. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 107–111. ISBN 978-80-7367-546-2.

Další informace k alternativním školám:

Existuje celá řada dalších alternativních škol, jako např. zdravá škola, škola s otevřeným vyučováním, obecná a občanská škola, škola s volnou architekturou, škola s angažovaným učením, škola s alternativním programem, integrovaná škola, škola hrou, zdravá škola a jiné.

Další podrobnější informace získáte v publikaci: Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2011).

5 DIDAKTICKÉ ZÁSADY, JEJICH PŘEHLED A STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA.

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Jednou z nedílných součástí přípravy na výuku (všeobecně na kteroukoliv vzdělávací aktivitu) je respektovat určité didaktické zásady. V případě jejich respektování je reálná šance, že daný záměr se naplní podle představ subjektu vzdělávacího procesu, tzn. učitele. Kapitola poskytuje přehled o základních didaktických zásadách se zvláštním důrazem na didaktickou zásadu názornosti.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice didaktických zásad a budete:

- mít přehled o vybraných didaktických zásadách, včetně pochopení rozdílů mezi jednotlivými zásadami,
- umět demonstrovat vhodnost uplatnění didaktické zásady názornosti na konkrétních příkladech.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

didaktická zásada, zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu k žákům, zásada spojení, teorie a praxe (spojení školy se životem), zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada posloupnosti (systematičnosti), zásada soustavnosti a přiměřenosti

PRŮVODCE KAPITOLOU

Všeobecně platí, že nejen v přírodě, ale i ve společnosti se vše řídí na základě určitých zákonitostí, souvislostí, zásad. V didaktice rozeznáváme několik zásad, pro které v obecné

rovině platí, že jejich respektováním je do jisté míry zajištěna i celková efektivita vzdělávacího procesu. To v praxi znamená, že chce-li učitel dosáhnout odpovídající efektivity, pak musí dodržovat určité didaktické zásady.

Ve zjednodušené podobě můžeme říci, že didaktické zásady představují zobecněné zkušenosti (osvědčené způsoby a postupy), které v případě optimálního uplatňování v praxi, mohou přispět k dosažení stanoveného cíle.

V průběhu historie se didaktické zásady měnily a především rozvíjely, a to v závislosti na stanovených cílech ze strany společnosti. Vyvíjel se i jejich počet.

J. A. Komenský (ve Velké didaktice uvádí devět didaktických zásad, v Metodě jazyků, nejnovější jich vymezují celkem 187). Za zvláštní pozornost stojí např. zásada XXXIV.: *„discenti labor, docenti directio“* (žákovi náleží práce, učiteli její řízení).

Před uvedenou plejádou osobností první ucelený přehled podal J. A. Komenský, který navázal na předchozí práci Ratkeho (viz uvedeno dříve).

Jak již bylo naznačeno, didaktické zásady představují všeobecné požadavky, jimiž by se měl řídit při své vyučovací činnosti učitel, a to především, chce-li navodit pozitivní změny ve vědomostech, dovednostech a návycích žáků.

Přehled vybraných didaktických zásad:

Zásada vědeckosti

Při každé prezentaci učiva musí být prezentované informace v souladu se současným stavem (stupněm) poznání příslušné vědní disciplíny, z níž daný vyučovací předmět přímo nebo okrajově obsahově vychází. Navíc, vyučovací proces musí umožňovat žákům poznávat aktuální vědecké poznatky (např. prostřednictvím experimentů. Z toho plyne poučení, že je zapotřebí se vzdělávat nejen ve své odbornosti, ale i po stránce pedagogicko-psychologické.

Zásada spojení teorie a praxe

Vyučující musí při realizaci výuky prezentovat co největší příkladů z praxe, na kterých je možné demonstrovat probírané učivo, např. při sestavováním úloh a příkladů z praxe, v hojné míře využívat exkurze, výlety, vycházky apod.

Zásada individuálního přístupu k žákům

Vzhledem k tomu, že každá třída není homogenní, zejména co se týká předpokladů se učit, musí učitel respektovat psychické a fyzické zvláštností každého žáka, a to včetně jeho

sociálních podmínek, převládajících individuálních zájmů. To v praxi znamená, že se pedagog nemusí zcela podřizovat, ale podřídit své další kroky, a to ve vztahu ke každému jednotlivému žáku ve třídě.

Nejedná se o jednoduchou záležitost, protože nejde v daném okamžiku vyhovět všem žákům najednou. Určitým řešením se stává například větší uplatnění jiných organizačních forem výuky (viz další kapitola) při výuce.

V této oblasti musí mít učitel základní povědomí z oblasti pedagogické diagnostik

Současně uplatnění uvedené zásady v praxi předpokládá jisté vědomosti a dovednosti učitele z pedagogické diagnostiky, případně být v těsném styku s výchovným poradcem na škole, případně pedagogicko-psychologickou poradnou, školním psychologem apod..

Zásada názornosti

K zásadě názornosti se v minulosti vyjadřovala, vedle J. A. Komenského, celá řada pedagogů. Sám J. A. Komenským kladl důraz na co největší zapojení. Právě on naformuloval tzv. zlaté pravidlo:

„Aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu a hmatatelné hmatu, může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům!“ (Velká didaktika).

Vnímání pomoci smyslů představuje pouze část poznávacího procesu, ale představuje základ slovně názorné koncepce. Můžeme rozeznávat nejen názornost vizuální, ale i např. názornost slovní (např. emotivně pojatý popis). K uplatnění zásady lze využít celé řady názorných pomůcek, ale také metody, formy a další prostředky. Záměrem je, aby si žáci co nejvíce zapamatovali, přitom četbou se jedná přibližně o 10 %, prostřednictvím sluchu o 20 % a zrakem o 30 %. Jedná-li o spojení zraku a sluchu, pak schopnost zapamatovat si to, dosahuje přibližně 50 %. Jde-li o uplatnění vlastní zkušenosti, pak výsledek zapamatování se pohybuje kolem 90 %.

Zásada posloupnosti

Obsah prezentovaného učiva se musí předávat nejen úměrně k věku a k individuálním vědomostem a dovednostem, ale také s respektováním dalších pravidel, jako např. postupovat od:

- konkrétního k abstraktnímu, známého k neznámému, jednoduchého ke složitému, blízkého ke vzdálenému.

Při uplatňování zmiňované didaktické zásady v praxi se v hojné míře využívá názornosti a individuálních zkušeností žáků.

Zásada soustavnosti a přiměřenosti

V procesu osvojování je nezbytné respektovat nejen soustavnost, ale především přiměřenost. Kolektiv žáků v jedné není z pohledu vnímání homogenní, proto musí učitele respektovat zmiňovaný přiměřený přístup, a to nejen prezentování informací, ale výběr odpovídajících vhodných organizačních forem výuky a vyučovacích metod.

Zásada uvědomělosti a aktivity

Smyslem je prostřednictvím aktivity žáků vytvářet jejich pozitivní vztah ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu, stejně tak jako i k celkovému zájmu o vzdělávání. Spadají sem takové otázky, jako motivace žáků ze strany učitelů, hledání způsobů uplatnění aktivizujících metod apod.

Z didaktických zásad vycházejí didaktická pravidla, která mnohem konkrétněji sledují dílčí výukové cíle (podrobněji v závěru subkapitoly – pro zájemce).

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Seznamte se v odborné literatuře s přehledem vybraných didaktických zásad u jednotlivých pedagogů v minulosti, proveďte vzájemné porovnání, na jehož základě vymezíte společné didaktické zásady.
- Jaké znáte didaktické zásady J. A. Komenského. Kterou z uvedených didaktických zásad považujete za nejvýznamnější? Uveďte konkrétní příklady a následně zdůvodněte svůj názor.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Na konkrétním příkladu z obsahu učiva na základní (střední) škole demonstrujte konkrétní uplatnění několika výše prezentovaných didaktických zásad.

- Seznamte se s didaktickými zásadami, které prezentoval J. A. Komenský a vyberte a konkretizujte, které didaktické zásady lze (a naopak, které nelze) uplatnit v podmínkách dnešní školy?

SHRNUTÍ KAPITOLY

Velice stručně můžeme didaktické zásady pojímat jako obecné požadavky (pravidla, teze), které jsou determinovány obecnými zákonitostmi výuky a podřízené obecným výchovně vzdělávacím cílům. Na straně druhé, by se jimi měl řídit při své činnosti každý přednášející. Rozeznáváme následující zásady: zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu k žákům, zásada spojení teorie a praxe, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada posloupnosti, zásada soustavnosti a přiměřenosti.

PRO ZÁJEMCE

Výukové cíle:

Výukové cíle můžeme členit podle převládajícího zaměření na:

a) kognitivní (Důraz je kladen na osvojování vědomostí, znalostí a další intelektuální dovednosti. To znamená, že posláním kognitivních cílů, tedy vzdělávacích, je umět definovat určité pojmy a jevy, dokázat např. jejich platnost, posoudit, argumentovat apod.)
b) afektivní (Jedná se postojové cíle. To znamená, že vždy v úvodu hodiny, přednášky, semináře, instruktáže apod. uvést vedle výše uvedeného kognitivního cíle i cíle afektivní, které se vztahují k emocionální oblasti. Jde především o osvojení postojů formulováním vlastního názoru, podílet se na vytváření hodnotové orientace apod.)
c) psychomotorické (Jedná se o výcvikové cíle, které se vztahují k osvojení psychomotorických dovedností, jako např. při práci s předměty, nástroji, pracovní manipulace, ovládání zařízení apod.

6 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY, PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH ORGANIZAČNÍCH FOREM A JEJICH UPLATNĚNÍ V PRAXI

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola se zabývá vybranými organizačními formami výuky. Stručně je charakterizována celá řada organizačním forem výuky: hromadná (frontální) výuka, skupinová a kooperativní výuka, párová výuka, týmová výuka, diferencovaná výuka, individuální a individualizovaná výuka, exkurze, vycházky a výlety.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další odborné literatury budete:

- mít přehled o základních organizačních formách výuky,
- lépe chápat rozdíly při využití konkrétních organizačních forem výuky v praxi (tzzn. výhody a omezení),
- umět vzhledem k obsahu a zaměření aktivity uplatnit nejvhodnější organizační formu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

hromadná (frontální) výuka, skupinová a kooperativní výuka, párová výuka, týmová výuka, diferencovaná výuka, individuální výuka, individualizovaná výuka, exkurze, vycházky, výlety.

PRŮVODCE KAPITOLOU

Ve vztahu k cílům vyučování představuje organizační forma prostředek, který se podílí na realizaci a celkové účinnosti. Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy vyučování konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva (tj. soustavy poznatků a činností) do soustavy vědomostí a dovedností žáků, přičemž významnou proměnnou je věk žáků. Konkrétní formy navozují aplikaci určitých odpovídajících vyučovacích

metod. Vzájemná součinnost učitele a žáků – aktivních činitelů vyučovacího procesu – a struktura didaktické komunikace učitele a žáků mají různé podoby v závislosti na daném způsobu organizace vyučování. Všeobecně platí, že organizační formy patří do systému vyučovacího procesu a představují jednu ze základních a determinujících složek tohoto systému. Volba příslušné formy by měla být prováděna v souladu s vyučovacími a učebními cíli, měla by vycházet ze zvolené strategie vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků s učivem, tedy z úkolů výuky a náročnosti učebních úloh.

Přehled organizačních forem výuky

Organizační formy lze třídit například podle způsobu řízení *učební činnosti žáků* následovně:

a) hromadná (frontální) výuka,
b) skupinová a kooperativní výuka,
c) párová výuka,
d) týmová výuka,
e) diferencovaná výuka,
f) individuální a individualizovaná výuka,
g) exkurze, vycházky a výlety.

a) Hromadná (frontální) výuka

Při uplatnění hromadné formy výuky má veškerou řídící úlohu v kompetenci učitel, který řídí veškerou učební činnost ve třídě najednou (hromadně). Hromadnou výuku lze použít proto, že třída žáků je relativně homogenní, a to z hlediska věku, plní shodné úkoly, učí se ve stejnou dobu. Co působí jako paradox je skutečnost, že se nepředpokládá vzájemná spolupráce mezi žáky, která se považuje za nežádoucí a v mnoha případech je i ze strany učitele postihována. Všeobecným problémem hromadné výuky je, že učitel nemůže najednou přizpůsobit např. výklad srozumitelně pro všechny prospěchově odlišné skupiny žáků ve třídě. Žáci vnímavější se začnou časem nudit, slabší žáci naopak nebudou po krátké době chápat. Jedna z možností zpětné vazby je oční kontakt, případně ústní dotaz.

Hromadná forma výuky je ekonomicky výhodná, neboť lze oslovovat v krátkém čase velké skupiny žáků. V současnosti patří hromadná výuka mezi „výhodné," neboť má celou řadu výhod (např. celá řada školních učeben je pro daný typ výuky koncipována), stále patří mezi převládající a nejrozšířenější organizační formy výuky nejen u nás, ale i ve světě, byť v poslední době dochází k nahrazování dané formy výuky jinými, které se orientují na zvýšení aktivity žáků.

K určitým nevýhodám hromadné výuky, patří především omezení individuální aktivity žáků a snaha „srovnávat" všechny žáky do určitého průměru. Zvláště negativní jsou dopady na talentované žáky. Mnohem náročnější je vlastní příprava učitele na danou výuku, protože si musí připravovat např. na motivaci žáků v průběhu celé vyučovací hodiny, řešit otázku, jakými prostředky bude realizovat zpětnou vazbu, mohou vyvstat problémy s kázní atd. Svou roli při snížení negativních dopadů hromadné výuky představuje počet žáků ve třídě. Platí, že s menším počtem žáků ve třídě je jednodušší práce učitele s třídou, a tím může i úměrně roste celková efektivita výchovně vzdělávacího procesu.

K charakteristickým znakům hromadné výuky patří:

- Řídící role patří učiteli.
- Nelze předpokládat vzájemnou spolupráci mezi žáky. Ba právě naopak, spolupráce je vnímána jako vyrušování při výuce.
- Uplatnění dané formy výuky nemusí některým žákům vyhovovat

b) Skupinová a kooperativní forma výuky

Jak již bylo uvedeno, nemusí hromadná forma výuky vyhovovat všem žákům ve třídě. Pro zvýšení efektivity se třída rozčlení na několik menších skupin, přičemž každá dílčí skupina pracuje samostatně na přiděleném úkolu.

Při takové formě práce se pochopitelně celkově zvyšuje aktivita jednotlivých žáků (ne však všech), roste počet vzájemné komunikace mezi jednotlivými žáky v rámci skupiny a při zlepšení organizace může dojít také na spolupráci mezi jednotlivými skupinami.

Výstupu práce z jednotlivých skupin musí být na konci vlastní práce vyhodnoceny. V případě, že každá skupina obdrží jiné zadání, pak výsledky musí být na konci vyučovací hodiny vyhodnoceny jako celek (např. složitější matematická úloha, zpracování vybraného státu v zeměpise pod.).

Na začátku vyučovací hodiny vyvstává před učitelem otázka – jak sestavit jednotlivých pracovních skupin. Při rozhodování sehrává svou úlohu zkušenost učitele a především celkový jeho záměr.

Jednotlivé skupiny mohou vznikat:

- náhodné,
- formálně (např. za pomocí losu),
- na základě prospěchu,
- podle povahy obsahu a cílů výuky.

Mezi další možná členění třídy na dílčí skupiny může patřit dělení na skupiny:

- homogenní
  Výhodou je, že lze porovnávat výsledky mezi jednotlivými skupinami (např. v hodinách tělesné výchovy soutěže družstev).
- heterogenní
  Jednotlivé skupiny plní rozdílné úkoly (např. v rámci praktických činností, kdy dochází k výrobě rozličných součástek, které pak vytvoří celek.

Početnost jednotlivých skupin

Počet členů ve skupině závisí na typu činnosti. Jako optimální počet členů v jedné skupině se jako ideální jeví skupina o 4 žácích. Na druhou stranu může v takové skupině dojít ke konfliktům, a to za předpokladu tzv. antagonistického párování.

Přednosti velkých skupin

- větší pravděpodobnost správností svých zjištění,
- může dojít ke shromáždění většího množství podkladů k argumentaci, např. pro diskusi,

Přednosti malých skupin

- klesá počet pasivních žáků v rámci skupiny,
- dá se předpokládat zapojení také prospěchově slabších žáků do práce skupiny.

Přehled kladů skupinové práce podává Kasíková (2016, s. 19, upraveno), jedná se např.

- o zvýšení aktivity žáků při výuce,
- do práce je zapojeno více žáků,
- žák nemá před spolužáky žádné zábrany,
- žáci se nebojí před svými spolužáky vyjadřovat své názor, rozvíjí se komunikativní dovednost, roste hluk ve třídě,
- roste zájem o práci ve skupině, roste i sebevědomí,
- žáci si v rámci skupiny mohou volit vlastní tempo,
- zvyšuje se samostatnost žáků,

Pro učitele vyvstává možnost věnovat se „problémové“ skupině, roste také čas na dalčí přípravu v rámci vyučovací hodiny a takto zorganizovaná hodiny představuje jeden z významných prostředků proti stereotypu při výuce.

Kooperativní výuka

Jednou ze základních podmínek kooperativní výuka je úzká spolupráci všech zúčastněných při (společném) skupinovém řešení složitějších úloh. Na první pohled se může kooperativní výuka skupinovou formu práce, ale základním znakem pro odlišení je aktivní spolupráce všech zúčastněných žáků v dané skupině při řešení složitějších úloh.

Jak již bylo uvedeno, kooperativní uspořádání výuky předpokládá spolupráci všech zúčastněných při dosahování cílů. *„Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činností jednotlivce.“* (Kasíková, 2016, s. 27) Velice zjednodušeně můžeme vnímat rozdíly mezi skupinovou prací a kooperativní výukou jako rozdíl v „kvalitě,“ vycházející ze spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny. Podle citované autorky můžeme hovořit o dvou typech kooperace:

- kooperace jako nápomoc,
- kooperace jako vzájemnost.

Určité prvky kooperativní výuky, zejména pak vzájemnou spolupráci mezi žáky, vykazuje i párová forma výuky.

Podrobnější: Kasíková, H., *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Praha: Portál, 2016).

c) párová výuka

Dalším zmenšování počtu členů ve skupině, dojdeme k párové výuce (alternativní pojem párové vyučování). Vytváření páru může odpovídat žákům sedících v jedné lavici. Už od podstaty existuje mezi nimi určitá vazba, vzájemně mohou odpozorovat způsob učení, myšlení, práce, což může vytvářet optimální podmínky pro následující spolupráci.

Existuje dostatek odborné literatury, která uvádí, že žák ovládá učivo v okamžiku, kdy je schopen „poučit“ (ukázat způsob řešení, vysvětlit, objasnit, naučit, ukázat apod.) o látce i svého spolužáka, který s ním pracuje v páru.

V praxi se v hojné míře využívají prvky párové výuky při výuce dialogů v cizím jazyce, zkoušení slovní zásoby, vzájemném opravování malých písemek apod.

Výsledky učební činnosti žáků učitel hodnotí jako výsledky kolektivní (párové) spolupráce, přičemž se může jednat např. o partnerský rozhovor při zpracování písemné práce aj.

Je na každém vyučujícím, jak vyhodnotí komunikaci mezi páry, zda například bude hodnotit jejich činnost společnou známkou apod.

Přednosti párové výuky

- nevede žáky jen k mechanickému zapamatování, ale i k porozumění,
- tím, že procvičuje nově nabyté poznatky a slovní zásobu, vytváří aplikovatelné znalosti a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu,
- rozšíření komunikačních kanálů žák - žák, a tím i možnosti první korekce vlastní výuky ze strany spolužáka,
- přizpůsobuje tempo výuky možnostem žáků,
- zvyšuje aktivitu žáků při výuce,
- prostřednictvím vlastní zodpovědnosti lze párovou výuku využít k výchovnému rozvoji žáka,

Rezervy párové výuky

- na přípravu učitele klade mnohem vyšší časové nároky,
- do popředí vyvstává také problematika zapojení nejen partnera z učící se dvojice, ale také jednotlivé dvojice (páry) zaktivizovat jako celek,
- při realizaci se zvyšuje hladina hluku ve třídě.

d) týmová výuka

Tým odborníků, složený ze specialistů, v počtu 4-6 členů pracuje ve výuce s určitou skupinou žáků (zpravidla studentů). Vlastní výuka je realizována tak, že tým odborníků veřejně prezentuje své názory z rozličných úhlů. Procvičování, upevňování a doplňování poznatků probíhá v podstatně menších skupinách. Žáci (studenti) mají možnost přecházet mezi jednotlivými skupinami, a volit si tím i vlastní tempo výuky. Třídy se stávají určitou mateřskou základnou, z nichž se žáci vydávají do jiných učeben, kde právě probíhá výuka konkrétního týmu učitelů. Klasickým příkladem týmové výuky je práce v prostředí vysokých škol.

V žádném případě se nejedná o klasickou výuku v našem školství.

e) diferencovaná výuka

Konkrétním prostředkem, prostřednictvím něhož lze zlepšit celkovou efektivitu výuky v rámci, a to na pozadí stále převládající hromadné výuky, představuje uplatnění tzv. diferencované výuky.

Podstatou organizační formy výuky je diferenciace (roztřídění) žáků do jednotlivých celků (např. tříd nebo přímo škol), které se navzájem liší rozdílným celkovým zaměření a cílem vyučování a učení, což je obvykle v praxi zpravidla doprovázeno i materiálně technickým zabezpečením.

Jedním z nejčastějších kritérií mohou být např. učící se schopnosti jednotlivých žáků, zájmová orientace (např. na oblast přírodovědných oborů, humanitních oborů, konkrétního světového jazyka apod.), sportovních předpokladů aj. Diferenciace se může v praxi realizovat i prostřednictvím volitelných předmětů.

Diferencování výuky znamená odlišný přístup a následně i práce u jednotlivých žáků (zpravidla skupiny žáků) v rámci výuky. V prvním krok spočívá v tom, že je zodpovědné rozčlenění (zpravidla na základě prospěchu, případně pochopení dané učební látky, celkového zamření zájmu, předpokladů apod.) žákovského kolektivu až na každého jednotlivého žáka.

Druhým krokem je následné pospojování jednotlivých žáků do větších (homogenních pracovních skupin), v konkrétní podobě se jedná o třídy a teprve následně případně i o školy (např. školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, sportovní školy). Někteří odborníci přiřazují diferencovanou výuku do skupinové formy práce (např. Kalhous, Obst). Naopak jiní jí považují diferencovanou výuku za samostatnou organizační formu.

V obecné rovině můžeme u diferencované výuky hovořit o tzv. vnitřní a vnější diferenciaci.

U vnitřní diferenciace se rozdělí žáci do dílčích skupin na základě společných individuálních schopností a zájmů. Současně dochází k částečné úpravě obsahu výuky, přičemž všechny ostatní atributy výuky zůstávají ve své podstatě zachovány. V této podobě se diferencovaná forma výuky podobá (blíží) skupinové formě, kdy jednotlivé skupiny jsou navzájem různorodé.

Při vnitřní diferenciaci můžeme uplatnit některé odpovídající organizační formy výuky (např. práci ve skupinách, pomoc prospěchově, případně problémovým žákům, diferencovaně pojímat i zadávání domácích úkolů apod.).

Vnější diferenciace počítá s velkými skupinami žáků rozdílné úrovně, že jednotlivé skupiny se mění na samostatné třídy. Všeobecně lze konstatovat, že diferencovaná výuka může v mnoha ohledech řešit nedostatky hromadné výuky.

K přednostem diferencované výuky patří:

- cílené a přiměřené zatížení nejen nadaných žáků, ale i prospěchově slabších žáků,
- obsah a tempo výuky je přiměřené schopnostem skupin (třídy) žáků i jednotlivců,
- při odpovídajícím vedení výuky se může využívat určité soutěživosti mezi žáky, která by neměla v žádném případě překročit rozumnou míru, aby nedošlo k pozdější frustraci žáků z neúspěchu,
- může se podílet na snížení obtíží a případně i propadání slabších žáků.

Naopak **k nevýhodám** diferencované patří, že:

- někteří žáci (mnohdy pod vlivem rodičů) přepínají své síly,
- rodiče (celkem logicky) nelibě nesou, když je jejich dítě zařazeno do prospěchově slabší třídy, Mají pocit, že se jedná o určitou diskriminaci a nálepkování jejich dítě ve vztahu k ostatním žákům na škole,
- ze strany učitelů převládá zvýšená neochota pracovat se skupinou průměrných, respektive méně nadaných žáků,
- při vzájemných kontaktech žáků se může objevovat pocit nadřazenosti (podřazenosti), což může zavdat základ k rozvoji nežádoucího rizikového chování, zejména pak šikany
- současná škola, a to včetně učitelů není dostatečně připravena na diferencovanou formu výuky (např. v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů).

Diferencovaný přístup k výuce lze nejlépe uplatnit při skupinové práci, a to za situace, kdy jednotlivé skupiny plní diferencované úkoly, např. podle náročnosti.

f) Individuální a individualizovaná výuka

Mezi nejstarší formy výuky patří individuální vyučování. Základní modelem při výuce se stává model: 1 učitel - 1 žák. Podstatou individuální výuky je snaha o respektování individuálních (specifických) zvláštností jednotlivých žáků. Každý žák se vyznačuje jiným stylem učení. Individuální výuka je příznačná např. pro umělecky zaměřené školy, autoškoly, doučování, ale také je obsažena při práci s talentovanými nebo naopak, zaostávajícími žáky v rámci běžného vyučování apod.

Do individuální formy výuky spadá i otázka zadávání domácích úkolů a jejich kontrola. Učitel může individuálně zadávat konkrétním žákům (např. podle prospěchu), ale také může ponechat na každém žákovi, jaký domácí úkol si zvolí.

S individuální formou výuky bývá často spojována i tzv. individualizovaná forma výuky, při které je v podstatně větší míře uplatňována vnitřní diferenciace. Individualizovaná výuka se uplatnila na počátku 20. století v rámci některých alternativních pedagogických koncepcí (např. daltonský plán, winnetská soustava).

Individuální výuka reaguje v praxi na často kritizovaný nedostatek hromadné výuky, jak např. „přehlížení“ individuálních a specifických odlišností jednotlivých žáků (např. okamžitý duševní a fyzický stav, zájem, postoj ke škole jako celku, rodinné prostředí apod.). V poslední době, zejména pak s rozvojem informačních technologií, vznikla potřeba, ale také možnost, individualizovat vlastní výuku.

Individuální forma vyučování předpokládá „absolutní“ a individuální způsob řízení učební činnosti jednoho žáka. To znamená, že při uplatnění individuální formy je učivo pro žáka stanoveno individuálně. Tím může učitele v plné míře přihlížet jeho schopnostem, dovednostem, vlastnímu zájmu, cíli rodičů apod. a v neposlední řadě i podmínkám, v kterých se výuka realizuje. Zmiňovaná forma je vysoce efektivní, neboť při osobnímu setkání existuje velká a reálná možnost ovlivnit žáka, vyjádřit mu podporu a povzbuzení, poznat jeho schopnosti a motivaci, potřeby atd. Na druhé straně není z ekonomického hlediska příliš výhodná, proto ji nelze v plné míře v praxi realizovat.

Individualizovaná výuka v současné škole může mít podobu:

- V rámci vyučovací hodiny se může učitel věnovat jednomu žáku (případně skupině žáků), přičemž zbylá část třídy pracuje samostatně, podle shodného nebo rozdílného programu skupinovou formou práce. Jedním z možných problémů, který může vyvstat je dodržování kázně ve „zbytku“ třídy. Je-li vhodné třídní klima, pak se není čeho obávat. Na učitele je však současně kladen vyšší nárok a plné soustředění, což znamená i vyšší nervové vypětí.
- Individualizovaný přístup v rámci jedné třídy, může být realizován prospěchově schopným žákem, v každém případě žákem, který dané látce rozumí a je schopen ji částečně předat ostatním žákům. V praxi to může vypadat tak, že žák, který pochopil obsah (úkol, problém apod.), pomáhá na základě pokynů vyučujícího svým „slabším“ spolužákům. Jednu z forem individualizované výuky představuje např. skupinová forma práce. (Jen pro zajímavost, takový způsob práce ve škole předpokládal i J. A. Komenský.)
- Učitel může individuálně pomoci neprospívajícímu žákovi prostřednictvím tzv. individuálního doučování.

Schematicky lze znázornit vztah mezi učitelem a žákem následovně:

<u>Individuální výuka</u>

učitel ⟷ žák

<u>Individualizovaná výuka</u>

učitel ⟷ médium ⟷ žák

(Jako médium mohou v praxi vystupovat konkrétní pracovní listy, výukový program, soubor podrobně zpracovaných návodů apod.)

g) Exkurze, vycházky a výlety

Mezi organizační formy výuky bývá zařazována exkurze, výlet a vycházka. Naopak některé publikace a někteří autoři považují výše uváděné aktivity jako metody.

Exkurze jedna z organizačních forem výuky, která se odehrává v mimoškolním prostředí. Samotní účastníci (povětšinou celá třída, případně jen vybraná skupina žáků apod., např. v rámci volby budoucího povolání) se vydávají do reálného přirozeného prostředí (např. výrobního podniku, společenské organizace, instituce apod.).

Podle obsahu můžeme rozeznávat exkurze: historické (návštěva zámku, hradu, muzea apod.), vlastivědné (např. návštěva skanzenu), přírodovědné (např. přírodní rezervace, naučná stezka), tematické apod. (Předchozí přehled se týká aktivit realizovaných na úrovni základní školy). Pro žáky středních škol se organizují exkurze především do výrobních závodů (podle studijního profilu absolventa), podniků (např. restaurace, hotely), institucí (např. městský úřad, školy, výchovná zařízení). Exkurze můžeme dělit na:

- tematické, které mají vztah k probíranému tématu (např. do montážní dílny),
- polytematické (komplexní a mezipředmětové), které zasahují do větších tematických celků (např. výrobní podnik).

Hlavním posláním exkurzí je poznávací činnost, stejně tak jako shromažďování informací, porovnávání dosavadních poznatků s praxí. Všeobecně můžeme konstatovat, že účinnost (vzdělávání i výchovy) je do značné míry odvislá od promyšlené přípravy exkurze. Velice obecně lze průběh exkurze rozdělit na tři části:

a) přípravnou,
b) realizační,
c) hodnotící.

Hlavní podstatou přípravné fáze je samostatná příprava učitele na konkrétní exkurzi, jako např. propojení na ŠVP (zda se jedná o plánovanou aktivitu). Dále se v této fázi se může jednat i o přípravu samotných žáků, a to z hlediska obsahu a také s náznakem možného propojení na danou výuku.

V přípravné fázi je zapotřebí o rozdělení konkrétních úkolů buď pro jednotlivé skupiny žáků, případně pro jednotlivé žáky, zejména pak na celkové zabezpečení celé exkurze (např. odjezdy, příjezdy, cenové relace apod.). V předchozí vyučovací hodině je zapotřebí

shrnout dosavadní vědomosti žáků, které mají vztah k exkurzi a hlavně zdůraznit, na co se mají při vlastní exkurzi nejvíc soustředit.

Součástí přípravné fáze je nezbytné upozornění na dodržování všech bezpečnostních pravidel, které je zapotřebí při cestě na místo exkurze realizovat.

Nelze zapomenout na poznámkový blok, pracovní list, odpovídající oblečení a další pomůcky, vyžadované vzhledem k dodržování bezpečnostních předpisů. V této fázi dochází k upřesnění vlastního zájmu a smyslu celé exkurze, přičemž dochází i ke konkretizaci „kdo a jaké" informace bude shromažďovat, jak bude probíhat dokumentace (popř. dělání si poznámek, natáčení videa, fotografický záznam, sběr produktů apod.).

Realizace vede k naplnění předem stanovených úkolů.

K vyhodnocení dochází po ukončení exkurze. Jedná se nezbytnou část, kdy je nezbytné získané postřehy uplatnit v rámci výuky. Kvalitně připravená a realizovaná exkurze představuje významný vzdělávací a také výchovný nástroj.

Přednosti exkurze

- poznání reálného prostředí, ve kterém se mohou po ukončení odpovídající školy, plně profesionálně realizovat. Svou úlohu zde může sehrát i motivace pro výkon daného povolání.
- posiluje předprofesionální orientaci žáků a jejich motivaci k probírané učební látce ve školním prostředí,
- svůj podíl má exkurze i na podstatném zvýšení názornosti probírání konkrétního učiva ve škole, uplatňuje se v plné míře didaktická zásada propojení teorie a praxe a poukazuje na praktický význam osvojovaných poznatků a jejich využití, čímž se právě vytváří vztah mezi školním vyučováním a praxí. (Pozor je třeba dát i na postřehnutí některých nežádoucích projevů při praxi v daném prostředí, jako např. nenošení ochranných pomůcek, neodpovídající pracovní prostředí apod.
- exkurze může mít i velký výchovný dopad, který se v jejím průběhu projevu v atmosféře v třídním kolektiv apod.,
- v každém případě se jedná narušení určitého školního stereotypu, které může mít jak pozitivní, tak i negativní stránku.

Rezervy exkurzí

- Jedním z možných negativ může být např. postoj některých kolegů vyučujících předměty nejen v rámci téhož dne, ale především konkrétní třídě, kdy proběhne exkurze (výlet, vycházka). Do popředí se následně dostává obava z neprobrání učební látky.

- Vždycky při uvedených aktivitách narůstá nebezpečí úrazu, tzn. že je nutné dbát na zvýšenou bezpečnost žáků, na poučení žáků před akcí. (Nezapomenout včas informovat rodiče žáků.)

Vycházka

Vycházka je jedna možných organizačních forem ve výchovně-vzdělávacím procesu, která v mnoha ohledech vede ke zprostředkování názornosti v reálném prostředí. Z hlediska obsahu můžeme rozlišovat vycházky:

- monotematické, jak např. zeměpisné, literární, vlastivědné, historické, botanicko-zoologické apod. Při takovém uplatnění se dají poznatky z „vnějšku" dobře a plně uplatnit v konkrétním vyučovacím předmětu. Jako jedním z příkladů může být vycházka o stopách konkrétní historické osobnosti, konkrétního historického slohu, ale i po parku ve městě a sledování aktuální stav vegetace.

- polytematické (kombinované,), které kombinují pozorování rozličných úkazů, jak např. stavební slohy, literární poznatky, architektonické zajímavosti, ale také objekty místní samosprávy.

Tím se zvyšuje celková jejich efektivnost. Problematičtější je pak následné využití získaných poznatků v odpovídajících vyučovacích hodinách. Ve vztahu k výletům jsou časově méně náročné.

Vycházky bývají zpravidla směrovány do blízkého okolí školy.

Výlet

U výletu, obdobně jako u vycházky, rozeznáváme tři fáze, a to fázi:

a) přípravnou,

Jedná se o první fázi, kdy se všichni účastníci dozvědí o hlavním cíli, tzn. o obsahu výletu (které kulturně historické atrakce budou navštíveny), trase (její délce a časové náročnosti), fyzické náročnosti, požadavcích na vybavení, finančních nákladech apod. Zvláštní důraz je zapotřebí věnovat možnostem zapojení samotných aktérů do přípravy (zmapování informací o zajímavých objektech na trase výletu, zjištění spojení, možnosti stravování apod.).

b) realizační,

Při vlastní realizaci je zapotřebí nezapomínat na dodržování bezpečnostních (např. pohyb po veřejné komunikaci, požadavky na bezpečnost ve veřejných prostředcích apod.) a hygienických předpisů (např. při stravování).

c) hodnotící.

Vyhodnocení, je nutno vnímat z pohledu záměrů učitele i z pohledu samotných žáků.

Výlet se od vycházky liší především tím, že není obsahově vázán výhradně na jeden vyučovací předmět, ale naopak, že se při výletu integrují didaktické a výchovné prvky, přičemž je naplňována i celá řada dalších výchovně vzdělávacích funkcí.

Ve vztahu k vycházce jsou výlety směrovány do vzdálenějších lokalit od školy (tzn. zahrnuje i nezbytný přesun) a zahrnují také větší územní celek.

Vedle funkce poznávací (částečně i vzdělávací) se při realizaci výletu naplňují i další funkce, jako např. funkce výchovná, rekreační, regenerační aj.

Z hlediska obsahu můžeme rozeznávat výlety zaměřené spíše zeměpisně, přírodopisně, umělecky pojaté, historické, zaměřené na technické památky apod. Zpravidla se však jedná o kombinaci rozličných atraktivit, a to v závislosti na nabídce cílové lokality.

Z hlediska délky můžeme rozeznávat výlety jednodenní a vícedenní (zpravidla dvoudenní). Při vícedenních výletech jsou kladeny větší nároky na vlastní organizaci (např. zabezpečení ubytování, způsob stravování, požadavky na dopravu, předem domluvení prohlídek objektů apod.).

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Charakterizujte hromadnou, skupinovou, kooperativní, týmovou, individuální a diferencovanou výuku. U jednotlivých organizačních forem uveďte jejich pozitiva a rezervy.
- Která z organizačních forem výuky se v současnosti nejvíce v praxi uplatňuje? Zdůvodněte.)
- Vymezte klady (přednosti), i rezervy (nedostatky) hromadné formy výuky.
- Co vše patří mezi přednosti individuální formy výuky? Uveďte konkrétní příklady.
- V čem spočívá základní rozdíl mezi individuální a individualizovanou formou výuky? Uveďte konkrétní příklady.
- V čem se odlišuje skupinová forma výuky od kooperativní formy práce? Uveďte konkrétní příklady.
- V čem se odlišuje týmová forma výuky od skupinové formy výuky?

- Co tvoří podstatu vnitřní a vnější diferenciace jako organizační forma výuky?
- Podle jakých kritérií se mohou členit třídy v rámci výuky? Uveďte přednosti práce velkých a malých pracovních skupin.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Na základ seznámení se s obsahem jednoho vyučovacího předmětu (ze základní nebo střední školy), přesněji řečeno s dílčím tématem a určete, které části jsou vhodné pro uplatnění hromadné formy výuky, skupinovou formu nebo individuální formu výuky.
- Na základ seznámení se s obsahem jednoho vyučovacího předmětu (ze základní nebo střední školy), přesněji řečeno s dílčím tématem, připravte konkrétní náměty pro skupinovou výuku. Pokuste se s konkrétním naznačením základních úkolů pro jednotlivé skupiny, a to tak, aby každá skupina pracovala nad odlišným problémem.
- Zvolte si libovolnou základní nebo střední školu a zjistěte, jaké jsou možnosti pro vnější a vnitřní diferenciaci.
- Připravte exkurzi do konkrétního zařízení apod.) a to se zvláštním důrazem na podíl žáků při samotné realizaci exkurze. Uskutečněte evaluaci a přijmete případná opatření pro příště.
- Seznamte se libovolným ŠVP (základní nebo střední školy) a nalezněte plánované vycházky, zvláště pak pro které vyučovací předměty se jeví jako nosná aktivita.
- Naplánujte monotematickou vycházku do okolí vaší školy. Zvláštní pozornost věnujte podílu samotných žáků na přípravě. Následně určete, pro které vyučovací předměty se dají poznatky z vycházky využít.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Organizační formy výuky, jsou povětšinou chápány jako vnější projev převážně uplatněných vyučovacích metod v rámci vyučovací hodiny. Mezi organizační formy výuky zahrnujeme např.: hromadnou (frontální) výuku, skupinovou, párovou výuku a exkurzi. Každá z uvedených forem, ve vztahu k zaměření svého preventivního charakteru, má své přednosti a rezervy. O uplatnění konkrétních organizačních forem výuky rozhoduje každý vyučující v rámci přípravy na výuku.

PRO ZÁJEMCE

Už ve středověku (např. rektor Univerzity Karlovy – Kodicilus (Codicilus) z Tulechova (1533–1589) doporučuje *„nemálo prospívá míti soudruha, s nímž by častěji o učení rozprávěl … druh od druha učením se vzdělává.“* (Chlup, Angelis a kol. 1955, s. 59, převzato Kratochvíl, 1998, s. 3).

To znamená, že se v dané době preferovala párová výuka, zejména pak při vzájemném konzultování probíraného učiva.

DALŠÍ ZDROJE

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Formy a metody výuky. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 194–199. ISBN 978-80-7367-546-2.

KASÍKOVÁ, H. Netradiční formy učení a vyučování. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 200–208. ISBN 978-80-7367-546-2.

7 VÝUKOVÉ METODY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola zahrnuje přehled základních výukových metod a jejich klasifikaci. Výukové metody rozčleňujeme zpravidla na: metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků (aspekt didaktický), metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický), struktura metod z hlediska myšlenkových operací (aspekt logický), varianty metod z hlediska fází výchovně – vzdělávacího procesu (aspekt procesuální), varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků (aspekt organizační). U většiny prezentovaných metod jsou uvedeny klady a případně i rezervy.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury budete:

- mít lepší přehled o vyučovacích metodách,
- lépe chápat jaký rozdíl mezi monologickými a dialogickými metodami a případným jejich uplatněním v praxi,
- umět na konkrétních příkladech z praxe demonstrovat, která z uvedených metod je vhodná nebo nevhodná.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

monologické a dialogické metody, klasifikace vyučovacích metod

PRŮVODCE KAPITOLOU

Vyučovací metody představují nejrozpracovanější oblast didaktiky, a to proto, že patří k základnímu „vybavení“ každého učitele. Vedle skutečnosti, že jsou mnohé metody již „prověřené“ a osvědčené, stále vznikají nové, které reagují na některou z nových stránek vyučovacího procesu. (Doporučení: seznamte se s určitým zásobníkem metod od autora: Čapek: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících met*od. 2017).

Každý vyučující se při přípravě na výuku musí položit otázku JAK?, respektive jaké metody nejlépe zvolit, aby bylo dosaženo předem stanoveného cíle. Musí přihlížet nejen k samotné náročnosti učiva, ale i ke schopnostem a dovednostem, předchozím znalostem atd.

Metody uplatňované při vyučování (někdy se užívá označení vyučovací metody, případně výukové metody) se v průběhu dějin měnily. S problematikou metod úzce souvisí i pojem metodika (slovo řeckého původu) se v pedagogice rozumí soubor metod a postupů při učení a vyučování).

Vzhledem k tomu, že existuje obrovská plejáda metod, došlo i k dílčí klasifikací, která se u jednotlivých autorů odlišuje (např. Šimoník (2003, s. 36–37, případně Maňák, 1995, s. 34–35).

Přehled 1:

Klasifikace základních skupin metod výuky (upraveno podle Maňáka, 1995)

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků
– aspekt didaktický

I. Metody slovní
II. Metody názorně demonstrační
III. Metody praktické

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků
– aspekt psychologický

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací
– aspekt logický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně – vzdělávacího procesu
– aspekt procesuální

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků
– aspekt organizační

Existuje řada dalších klasifikací metod. Pro vlastní pedagogickou praxi se jeví nejlogičtější uspořádání metod podle FÁZÍ (etap) výchovně – vzdělávacího procesu, a to v rámci vyučovací jednotky na fázi (jedna z výše uvedeného přehledu o *„Varianty metod z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu – aspekt procesuální“*.

Jedná se o následující fáze:

a) **motivační** (stimulační)

Na začátku každé vyučovací aktivity je důležitá motivace adresátů. Ve školním prostředí se jedná o motivaci žáků a jejich přípravu na další průběh vyučovací hodiny. Prostředků existuje celá řada, např. prezentace pokusu, četba ukázky, prezentování videoukázky, pro mladší děti se může jednat např. o doplňovačky, skrývačky, které zahrnují cíl celé jednotky apod. Současně v úvodu hodiny musí dojít i k tzv. *„demotivaci"* žáků, tzn., eliminaci všech významných rušivých podnětů z předchozí činnosti žáků (např. podněty z vyučovací hodiny, kdy byla např. realizována velká písemná práce, diskuse realizované v rámci přestávky, příprava na následující aktivity po vyučování apod.).

Záměrem učitele je připravit žáky k další konkrétní činnosti. (V praxi se v rámci demotivace probíhá kontrola docházky, kontrola vypracovaného domácího úkolu, příprava pomůcek na výuku apod.).

b) expoziční

Prostřednictvím odpovídajících metod se realizuje přenos (expozice) nových poznatků tzn. žákům. V praxi se může jednat o:

- přímý přenos (např. přednáška, výklad),
- zprostředkovaného přenosu (např. za pomoci názorných ukázek)
- prostřednictvím metod problémové povahy.

c) fixační

Podstatu tvoří procvičování a opakování získaných poznatků. Jedná se především o metody, na procvičování a opakování:

- vědomostí

(např. opakování podle úloh uvedených učebnici, ve sbírce úloh a cvičení, slohové práce, jazykové nebo matematické diktáty, laboratorní práce aj.);

- dovedností

(nácvik konkrétních pohybových dovedností v hodinách tělesné výchovy, v rámci praxe na středních odborných školách a učilištích aj.).

Do jedné i druhé oblasti můžeme začlenit tzv. pracovní sešity, případně pracovní listy. Právě prostřednictvím nich si žák může ověřit pochopení učiva.

d) aplikační

V této fázi dochází k uplatnění dosavadních poznatků a dovedností, a to přímo v praxi. Jedná se v podstatě o vyvrcholení celé výuky. Svou úlohu sehrává např. na středních odborných školách (učilištích), kde se může jednat o zhotovení konkrétního výrobku, případně činnosti apod.

e) diagnostická a hodnotící

Fáze diagnostická a hodnotící zahrnuje takové metody, prostřednictvím kterých se vyhodnocuje úroveň (stupeň) osvojení vědomostí, konkrétních dovedností a návyků. K nejčastějším nástrojům diagnostických metod patří:

- ústní zkoušení,
- písemné zkoušení (písemné práce, diktáty, slohové práce aj.),
- didaktické testy,
- hodnocení výkonu – produktu (hodnocení referátu, obrazu, hodnocení čteného textu, tvůrčí práce, produktu aj.

Jak již bylo uvedeno, jedno z dalších možných třídění výukových metod může být na:

- metody monologické,
- metody dialogické.

Při monologických metodách sehrává svou dominantní roli učitel, přičemž žáci jsou *„odsouzeni“* do role pasivních žáků.

Mezi **monologické** (akromatické) **metody** patří: výklad, přednáška, vysvětlování, popis, vyprávění,

Monologické metody

Výklad

Jedna z nejčastěji používaných metod. Při výkladu jde o promyšlený slovní projev. K hlavním znakům efektivního výkladu patří zejména volba vhodného tématu, volba odpovídající a srozumitelná terminologie, a to vzhledem k žákům, výslovnost a emocionalita výkladu apod. Metoda jako taková má pochopitelně celou řadu výhod a nevýhod.

K výhodám patří např.:

- jde o vhodný způsob vysvětlování,
- lze úrovni a znalostem třídy,
- obsah lze snadno přizpůsobit jejím potřebám,
- svou roli sehrává možná motivace,
- rychlé seznámení se s látkou,
- mnohem osobnější metoda komunikace než písemné komunikace.

K nevýhodám patří např.:

- se všemi žáky se postupuje stejným tempem (viz hromadná forma výuky),
- někteří učitelé vykládají učivo příliš rychle,
- velice omezená je zpětná vazba,
- obtížnější aktivizace všech žáků,

- rozdílná schopnost soustředění u žáků.

Přednáška

Monologická metoda, která v ucelené podobě prezentuje nové poznatky podané učitelem. Od učitele se vyžaduje fundovaná znalost prezentovaného tématu.

Při realizaci přednášky je zapotřebí dbát na prožitkovou sféru žáků. Pro větší názornost lze použít různých didaktických prostředků (demonstrace modelu, přírodní ukázky, schématu, vypovídajících grafy, přehrání videonahrávky, poslech hudební ukázky apod.). Prostřednictvím přednášky učíme žáky umění poslouchat.

Rezervy přednášky:

- po stránce informativní se může přednáška prokazovat svou chudosti nebo naopak může jít o přesycenosti množstvím poznatků,
- může dojít ze strany učitele nadměrné dramatizaci,
- možný nudný a monotónní přednes aj.

Vysvětlování

Monologická metoda sledující pochopení (vysvětlení) některých obtížnějších jevů, vztahů, pravidel aj. (tzn. osvojení pojmové povahy), u kterých je předpoklad, že mohou být zdrojem nepochopení.

Vyprávění

metoda, která má přispět především k motivaci žáků o dané téma. U žáků spočívá efekt vyprávění právě v emocionální rovině, což přispívá k lepšímu vnímání, paměti a myšlení.

Popis

metoda sledující osvojení si konkrétního jevu (skutečnosti, situace, jevu, procesu aj.). Popis probíhá zpravidla prostřednictvím demonstračních prostředků. Na učitele klade metoda nároky na komunikační dovednosti: správně, přesně a srozumitelně vystihnutí podstatných znaků a prostřednictvím odpovídajících návodných otázek neustále ověřovat stav pochopení obsahu popisu.

Dialogické metody

(rozhovor, dialog, beseda, seminář, případová studie, problémová metoda)

Uvedené metody mají ve vzdělávacím procesu své nezastupitelné místo, neboť přispívají nejen ke zlepšení komunikačních dovedností žáků, ale mezi pozitiva patří i umění vzájemné konfrontace odlišných názorů, naučit se vzájemně respektovat odlišné přístupy, znalostí, naučit se věcně argumentovat apod.

Nezbytnou podmínkou je odpovídající sociální klima ve třídě, v které se dialog bude realizovat. Důležité je, aby se při uplatňování dialogických metod zapojili všichni (většina) žáci.

Dialogické metody (někdy se užívá i označení - metoda otázek a odpovědí) patří historicky k nejstarším vyučovacím metodám (např. Sokrates). K typickým znakům patří bezesporu otázka, která má u adresáta (žáka) vyvolat rozumovou, citovou a volní *aktivitu*.

Při uplatnění dialogických metod sehrává vždy dominantní (nenahraditelnou) roli učitel.

K přednostem dialogických metod patří zejména zlepšení komunikačních a rétorických dovedností žáků, zlepšení schopnosti lépe argumentovat, rozvíjí se také asertivní chování aj.

Rozhovor

jedna z dialogických a aktivizačních metod. Vždy se jedná o rozhovor mezi dvěma jedinci, zpravidla mezi učitelem a žákem. Učitel si určuje téma rozhovoru. V praxi rozeznáváme dva druhy rozhovoru:

- sokratovský

Při sokratovském rozhovoru se především *„utřiďují“* (systematizují) získané vědomosti.

- heuristický.

Prostřednictvím *heuristického rozhovoru* se získávají (na základě předchozí tvořivé činnosti) nové vědomosti.

Oba druhy rozhovoru se od sebe liší způsobem práce s informacemi (vědomostmi). V každém případě je zapotřebí zdůraznit, že všichni zúčastnění mají stejnou pozici a nelze neeticky se chovat při rozhovoru (např. klást dotazy soukromého rázu).

Dialog

Jedna z forem rozhovoru mezi učitelem a žáky, případně mezi samotnými žáky. K přednostem dialogu patří, že žák si prostřednictvím doplňujících otázek ujasňuje a tříbí si získané poznatky, názory, postoje apod. Dialog sehrává významnou roli při zpětné vazbě směrem k učiteli.

Beseda

tvůrčí dialogická metoda, která se vyznačuje tím, že předem prezentován obsah. Charakteristickým a nezbytným rysem besedy je aktivita účastníků, vyžadující jejich soustředěnou pozornost, samostatnost myšlení a vyjadřování, zejména při formulaci kladených otázek nebo jejich odpovědí. Aby se beseda stala skutečně tvořivou formou vzdělávání, nutně vyžaduje přípravu samotných účastníků.

Beseda je náročná na přípravu učitele, stejně tak jako i na samotnou organizaci, protože učitel musí do jisté míry předvídat otázky ze strany žáků.

Seminář

forma praktického vyučování, která sledující prohloubení a osvojení si teoretických poznatků co nejvíce s praxí, a to prostřednictvím volného dialogu.

Seminář předpokládá velmi dobrou přípravu učitele i účastníků, kterým byla problematika semináře sdělena buď na předcházející přednášce, nebo byli písemně o problematice informováni pořadatelem, pokud je seminář pořádán jako samostatná akce.

Předpokládá-li se další pokračování, pak je vhodné vytyčit nové diskutabilní okruhy, případně náměty apod..

Případová studie

Aktivizující metoda realizovaná zpravidla zejména v rámci problémového vyučování. Podstatu tvoří analýza, případně řešení speciálně připraveného didaktického materiálu. Obsahem se povětšinou stává

Analýza složitější situaci z praxe, která nabízí několik možných variant řešení. Součástí metody je příprava podkladových (případových) materiálů, vybavení žáků odpovídajícími vědomostmi, které jsou nezbytné pro dané řešení,

Zpravidla se jedná o konkrétní příklad z praxe, tzn. vytvoření podmínek pro modelovou situaci, s kterou žáci mohou přijít v praxi do styku. Jako podklad může posloužit např. přehled ekonomických ukazatelů, podrobný popis požadavků zadavatele, článek z novin apod.

Řešení případové studie může probíhat:

- individuálně,
- v malých skupinách, případně ve dvojici,

- skupinovou formou práce.

Součástí případové studie je předložení souboru několika okruhů (otázek) problémů k řešení. Při samostatné práci a hledání řešení je nutné upozornit zúčastněné, že je zapotřebí připravit podklady k případné argumentaci.

K přednostem popisované metody patří:

- vyšší aktivita žáků,
- rozvoj tvůrčího myšlení,
- dovednosti aplikovat vědomosti.
- rozvoj komunikativních dovedností.

Problémová metoda

Podstatu problémové metody tvoří aktivní přístupu při řešení problému a tím i získávání nových poznatků, kdy žák při získávání nových poznatků musí zvýšit vlastní myšlenkou činnost. Zadaný problém není schopen vyřešit za stávající situace, s dosud získanými vědomostmi a dovednostmi, ale má dostatečné předpoklady, podmínky k tomu, aby mohl daný úkol úspěšně vyřešit. Problémovou situaci lze navodit zpravidla vytvářením problémových úkolů, otázek apod.

Poznámka: velice inspirativní může být publikace od autora R. Čapka *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících met*od (2017), která předkládá celou řadu metod, a to včetně konkrétních námětů na možnou realizaci v praxi.

Přehled dalších, aktivizačních metod, je uveden v další kapitole studijní opory.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Stručně charakterizujte jednotlivé monologické metody, a to včetně konkrétních příkladů.
- Stručně charakterizujte jednotlivé dialogické metody, a to včetně konkrétních příkladů.
- Které metody výuky jsou časově nejnáročnější? Obhajte svůj názor.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Na základě zápisu z hospitace a pohospitačního rozboru určete, které v konkrétní hodině učitele nejvíce využil?

SHRNUTÍ KAPITOLY

Metody můžeme pro praktické použití členit na monologické a dialogické. Do monologických metod zařazujeme např. přednáška, výklad. Do dialogických zařazujeme např. rozhovor, diskuse, besedy, seminář, brainstorming, případová studie (viz další kapitola).

PRO ZÁJEMCE

Další informace lze získat např.:

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Formy a metody výuky. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 194–199. ISBN 978-80-7367-546-2.

- **Ukázka motivační úlohy:**

Kolik hodin strávíte na mobilním telefonu za 50 let v případě, že jej budete denně používat v průměru 2 hodiny? (Odpověď: přibližně 4 roky)

8 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Vedle běžně používaných výukových metod uplatňovaných v praxi je žádoucí využívat i aktivizující výukové metody. K základním skupinám aktivizujících metod patří: diskusní metody, heuristické metody (metody řešení problémů, problémové pojetí vyučování), situační metody, inscenační metody a didaktické hry. Každá z uvedených skupin zahrnuje i dílčí (specifické) metody.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury budete:

- lépe se orientovat v otázce aktivizujících výukových metod,
- umět vyjmenovat jednotlivé skupiny aktivizujících výukových metod a snažit se je v praxi co nejvíce uplatňovat.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

diskusní metody, heuristické metody (metody řešení problémů, problémové pojetí vyučování), situační metody, inscenační metody, didaktické hry, diskuse na základě tezí, diskuse s úvodním referátem, skupinová diskuse, panelová diskuse, pódiová diskuse, přednáška s diskusí, disputace, brainstorming

PRŮVODCE KAPITOLOU

Jedná se o soubor metod, které sledují a předpokládají aktivitu žáků, aby se sami intenzivněji podíleli na výuce. To znamená, že snahou aktivizujících metod je posílení aktivity žáků při osvojování si vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro další samostatnost a tvořivost. Musíme mít na zřeteli, že samotná aktivita žáků nepředstavuje celkový cíl učitelova snažení, ale jde o rozvoj osobnosti žáka (objektu) a růst jeho kompetencí a v neposlední

řadě podporují rozvoj tvořivého myšlení (kreativitu apod.). To znamená, že objekt vzdělávání se stává aktivním činitelem při výuce, tím se získané poznatky stávají trvalejšími a současně dochází i k rozvoji kritického myšlení (Lacina, 2011, s. 142).

Mezi aktivizující metody zařazujeme:

a) diskusní metody
b) heuristické metody (metody řešení problémů, problémové pojetí vyučování)
c) situační metody
d) inscenační metody
e) didaktické hry

Diskuse

jedna z „klasických" dialogická metoda, kdy na základě vzájemné komunikace dochází k prezentaci vlastních názorů, k vzájemné výměně názorů, následně pak dochází ke kolektivnímu posuzování, zaujímání celkových postojů.

Cílem diskuse je si navzájem ujasnit odlišná stanoviska.

Na závěr diskuse je vždy zapotřebí provést shrnutí a závěry zevšeobecnit. Realizace diskuse předpokládá určitou kázeň od všech zúčastněných, jako např. neskákání do řeči, nezesměšňování jedince apod.

a) diskusní metody

Základem diskusních metod je diskuse, dialog, a to mezi učitelem a žáky, ale také navzájem mezi žáky atd. Diskuse (lat. discusio – přetřásat, zkoumat, diskutovat) – dialogická metoda, vycházejících z věcné komunikace mezi všemi účastníky. Jedná se o debatu, dialog, disputaci a polemiku.

K přednostem diskuse patří ujasnění a utříbení si poznatků, vyslovení a utříbení vlastních názorů, schopnost argumentace, respektování (tolerování) názorů a argumentů jiných apod. a v neposlední řadě má diskuse význam pro zpětnou vazbu.

Můžeme rozeznávat celou řadu diskusí, jako např.

- diskuse na základě tezí
- diskuse s úvodním referátem
- skupinová diskuse
- panelová diskuse
- pódiová diskuse
- přednáška s diskusí
- disputace

Brainstorming (angl. brain – mozek, storm – bouře, tzn. bouření mozků, mozková smršť, „burza nápadů!“. Jedná se o volné asociace nápadů, prezentování náhlých představ a názorů. Jedná se o tzv. bouření mozku. V odborné literatuře je daná metoda hojně popsaná, proto jí není věnována větší pozornost. poměrně oblíbená technika podněcující a rozvíjející tvořivé myšlení, jejíž podstatu tvoří spontánní uvolnění nápadů obsahující všemožná (někdy i nereálná) řešení. To znamená, že ihned po položení otázky je nezbytné, aby všichni zúčastnění ihned prezentovali své nápady.

Metoda se začala uplatňovat v polovině minulého století a to především v oblasti reklamy (hledání nových námětů apod.). Jednou ze základních myšlenek je, aby se od sebe oddělily, na základě kritického posuzování původní racionální a konvenční náměty, od netradičních, kreativních, tvůrčích, v některých případech až absurdních, případně z oblasti vzdálené fantazie. Brainstorming může být zdrojem netradičních řešení. K výhodám patří především nadšení zúčastněných nad svobodou projevu, zvýšení aktivity zúčastněných a kreativita

Další formy diskuse:

- **Diskuse na základě tezí** – jedná se o náročnější verzi ze skupiny dialogických metod, která nepatří k hojně užívaným a která vyhovuje především v oblasti vzdělávání dospělých. Učitel v dostatečném časovém předstihu předá všem potencionálním účastníkům osnovu diskuse, včetně základních tezí, v nichž je naznačena případná rozpornost (rozdílnost) následného řešení. Úvod diskuse na základě tezí, je podstatně kratší, věcnější a rychle se přechází k samotné diskusi. K přednostem dané metody patří především ucelenost a věcnost při vedení diskuse.
- **Diskuse s úvodním referátem** – dialogická metoda, kdy diskuse je částečně „omezena“ úvodním referátem s nastolenými dominantními tématy. V praxi se zpravidla přednášející stává i hlavním řídícím celé diskuse. Uvedená metoda bývá často zaměňována s tzv. přednáškou s diskusí, což je v podstatě kombinace monologické a dialogické metody.
- **Skupinová diskuse –** jednou z možných variant diskuse může být tzv. skupinová diskuse v mikroskupinách. Celkově, skupinová diskuse – dialogická metoda, která nabízí možnost projevit se (tzn. být aktivní) naprosté většině zúčastněných, a to bezprostředně po výkladu (přednášce, referátu apod.). Úloha učitele je zde potlačena mnohem více, než je tomu u pouhé diskuse. Metodu můžeme řadit k prostředkům zpětné vazby.
- **Panelová diskuse** – jedna z dialogických metod, jejíž podstatu tvoří diskuse několika odborníků zabývajících se danou tematikou. Ostatní účastníci vstupují do jejich diskuse.

- **Pódiová diskuse** – jedna z dialogických metod, která sleduje aktivizaci účastníků v následné diskusi. Někdy bývá považována za zvláštní formu skupinové diskuse. Skládá se ze dvou fází, z nichž v první diskutuje mezi sebou několik odborníků (např. pedagogů, psychologů, sociologů, právníků apod.), kteří se k předem stanovenému tématu postupně vyjadřují a vedou tak mezi sebou vzájemnou diskusi (tzv. pódiovou výměnu a prezentaci názorů). Vzhledem k tomu, že vedle odborníků „na pódiu" jsou přítomni i další účastníci, kteří znají předmět (téma) diskuse, může docházet také ke kladení otázek z pléna směrem k odborníkům na pódiu. V druhé fázi je snaha přenést (rozšířit) diskusi na všechny zúčastněné. Samotná metoda se zpravidla uplatňuje v masových sdělovacích prostředcích a uplatňuje se především ve výchovné oblasti.
- **Přednáška s diskusí** – kombinace monologické metody (přednášky) s dialogickou metodou (diskusí) sledující zvýšení efektivity vzdělávacího procesu. Základní myšlenky obsažené v přednášce mohou u adresátů vyvolat celou řadu otázek, na které má možnost učitel v následné diskusi reagovat. K přednostem patří fakt, že diskuse je částečně ohraničena obsahem předcházející přednášky, případně mohou být i některé teze zpracovány v písemné podobě a rozdány předem všem účastníkům. Předložená metoda, která představuje kombinaci monologické a dialogické metody, bývá často zaměňována s další dialogickou metodou, kterou představuje diskuse s úvodním referátem.
- **Disputace** – jedna z forem diskuse. (Podrobněji – viz na konci kapitoly *Pro zájemce*).

b) heuristické metody (metody řešení problémů, problémové pojetí vyučování)

Problémové vyučování představuje jednu z koncepcí (v některých pojetích je pojímána jako jedna z organizačních forem výuky). Jedná se o metody, které ve své podstatě představují objevování, což samo o sobě může představovat významný motivační faktor při výuce. V rámci problémového vyučování dochází k tomu, že získávání informací není jen doménou učitele, ale mnohé poznatky si získávají žáci samostatně.

Podstatu problémového vyučování představují následující pojmy:

Problém – obsahový „konflikt" (rozpor) mezi vstupními (počátečními) daty (údaji), která jsou žákovi známá, a mezi požadovaným výsledkem. Problém tvoří podstatu problémové úlohy a problémové situace, k jejichž řešení se používá problémové metody. |To znamená, že problémem se stává otázka, která nezahrnuje všechny podklady pro okamžité vyřešení, ale jedinec má dostatek dalších možností (např. vědomostí, podkladových materiálů apod.), aby dokázal získat na danou otázku odpověď.

Problémová situace

stav, kdy je žák nucen na základě existence problému vyvinout aktivitu k jeho vyřešení. Výsledkem myšlenkové činnosti je formulace podstaty problému dané situace, stavu atd., ale výsledkem může být i formulace problémové úlohy.

Problémová metoda

jedna z vyučovacích metod (resp. typ výuky), vycházející z řešení problémů samotnými žáky se záměrem rozvoje rozumových znalostí a dovedností. Metoda, která rozvíjí logické myšlení prostřednictvím problémových úloh.

Problémová úloha

výsledek myšlenkové činnosti při řešení problémové situace, při které nezná učící se ihned odpověď na položenou úlohu, ale má dostatek vědomostí a dovedností k tomu, aby problémovou úlohu vyřešil.

Metoda heuristická (řešení problému)

metoda, prostřednictvím které učitel vytváří pro žáka učební úlohu, která pro něj znamená rozpor a která vyžaduje od žáka samotné řešení. Role učitele spočívá ve stanovení problému, učitel sám nebo se žákem plánuje další dílčí kroky řešení problému, tzn., stává se určitým poradcem. Činnost žáka je např. v percepci úkolu, aktualizaci znalostí a dovedností o způsobech řešení, samotném řešení problému apod. Uvedená metoda plní svoji funkci za podmínky, že činnost učitele a žáka je v rovnováze.

Jako příklad problémových úkolů může být:

- Vyberte nejoptimálnější řešení z nabídnutých variant.
- Z předloženého textu vymezte problém a navrhněte případný postup řešení (např. při výzkumném šetření hypotézy, výzkumné otázky apod.).

Mezi výhody problémové výuky patří:

- podpora samostatného řešení (tzn. samostatnost),
- schopnost přemýšlet,
- schopnost spolupracovat s ostatními spolužáky na řešení problému,
- dovednost vyhledávat požadované informace.

c) situační metody

Při uplatnění v praxi se vychází z nějaké reálné situace, kterou je nutné řešit, přičemž nemusí být výsledek zcela jednoznačný. Adresáti mohou promítat do řešení navozené situace své dosavadní zkušenosti. Prostřednictvím řešení se rozvíjí a podporuje analytické myšlení, schopnost třídit informace na podstatné a nepodstatné. Žák (žáci ve skupině) volí nejopti-

málnější strategii řešení situace a současně dochází k zlepšení rozhodovacích procesů. Povětšinou se v praxi řeší případové situace, které zahrnují zpravidla nějakou konfliktní zápletku a to se záměrem nalézt řešení. Situační metody vznikly ve 20. letech minulého století, a to především v oblasti právních disciplín. Pro potřeby praxe jsou prezentovány dvě varianty situačních metod:

- tzv. „harvardská situační metoda“, které je založena na podrobném studiu všech dostupných materiálů k dané situaci. Následuje diskuse ve skupině žáků (třídě) pod vedením učitele a hledání řešení prostřednictvím vedené diskuse.
- Jedná se o řešení konfliktní situace. Žáci se nejprve seznámí s rozporuplným, ale zajímavým případem, který prezentuje zpravidla učitel. Následně se od žáků požaduje návrhy na možná řešení, sdělování názorů na konkrétní situaci apod. Někdy se může stát, že se nenajde jedno konkrétní (jednoznačné) řešení, ale několik. Přínos metody spočívá v tom, že připravuje účastníky na rychlé hledání řešení v krátkém čase, a to ještě při nedostatku odpovídajících informací.

d) inscenační metody

Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků prostřednictvím modelových problémových situací, simulování konkrétní (modelové) situace a hraní rolí se záměrem hledat řešení, zaujmout stanoviska apod.

Analýza modelové situace – metoda ze skupiny dialogických metod (viz), případně inscenačních metod (viz), kdy na základě rozboru reálné životní situace žáci zaujímají (korelují) vlastní stanoviska apod. Pro dosažení žádoucího efektu je vhodné modelovou situaci předat do jednotlivých dílčích skupin (případně celé třídy) v tištěné podobě (případně jako videonahrávku). Současně jsou zadány problémy k řešení. Po diskusi dochází ke sjednocování názorů. Analýza modelových situací se uplatňuje především při vzniklých výchovných situacích. Od inscenační metody se liší tím, že při analýze situace je kladen důraz na racionální rozbor. U inscenačních metod je požadována aktivní účast žáků v interakci s ostatními účastníky.

Metody inscenační – demonstrační metody výuky, při které jsou žákům simulovány určité situace a jejich řešení se děje formou hraní rolí, které jsou přiděleny žákům, přičemž žáci ztvárňují osoby, aktivity atd. Tyto metody pomáhají žákům vyjadřovat postoje a pocity, hledat alternativní řešení vzniklého problému atd. Základem je sociální učení ve zvolených modelových situacích, kdy žáci jsou aktéři daných situací. Tyto metody byly používány u Římanů (při školení rétoriky, případně v právních dovednostech), jezuitů, zastával je i J. A. Komenský, rozšířeny byl díky J. L. Morenovi. Řadí se mezi metody aktivního učení, jako tzv. mikroteaching (viz mikrovýstup) jsou používány při přípravě studentů učitelství. Někdy se pro inscenační metody užívá označení metoda hraní rolí. Jednou z forem inscenační metody je inscenace.

Obdobně jako další metody, rozeznáváme u inscenačních metod tři fáze:

- příprava (stanovení si cíle, konkretizování obsahu, rozdělení konkrétních rolí, stručná charakteristika rolí, délka prezentace apod.),
- prezentování inscenace,
- hodnocení inscenace ze strany žáků (důležité je respektovat pozitivní hodnocení).

Poznámka:

Osvědčilo se zorganizovat výuku tak, aby jednotlivé scénky (s několika rolemi) sehráli všichni žáci ve třídě. Důležité je, aby při hraní těchto rolí nedocházelo k zesměšňování.

e) didaktické hry

Specifickým rysem didaktických her je prezentování problémové situace jako hry, kdy adresáti právě pomoci pravidel řeší konkrétní úkoly. Jedno z nebezpečí, které z aplikací didaktických her v praxi hrozí, že začne narůstat snaha o soutěživost mezi samotnými aktéry.

Po obsahové stránce se používají (ve vztahu k věkovým zvláštnostem adresátů) hry:

- učení některým sociálním dovednostem,
- kvízy, soutěže, turnaje mezi jednotlivci a zejména pak skupinami,
- honba za pokladem, kdy k dalšímu pokračování je zapotřebí splnit (vyhodnotit) určité indicie,
- seznamovací hry.

(K uplatnění didaktických her v rámci aktivizace žáků existuje celá řada odborných publikací, zásobníků her apod.)

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Uveďte jednotlivé skupiny aktivizačních metod a uveďte i konkrétní (dílčí) metody, které do dané skupiny patří.
- Která formy diskusí znáte? Uveďte konkrétní příklady.
- Jaký je rozdíl mezi brainstormingem a brainwritingem?

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Nastudujte si v odpovídající odborné literatuře tzv. metodu Phillips 66 a pokuste se jí aplikovat v praxi. Prezentujte zkušenosti a postřehy z výše uvedenou diskusní metodou.
- Připravte několik konkrétních námětů pro realizaci inscenační metody. Po stránce obsahové se zaměřte na jednotlivé ukázky.
- Vytvořte několik (min. 5) konkrétních námětů pro možnost využití brainstormingu.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Snahou každého vyučujícího je zvýšit aktivitu samotných žáků při výuce. Kvalitně připravený pedagog má k dispozici i aktivizující výukové metody. K základním skupinám aktivizujících metod patří: diskusní metody, heuristické metody (metody řešení problémů, problémové pojetí vyučování), situační metody, inscenační metody a didaktické hry. Každá z uvedených skupin aktivizujících metod zahrnuje i dílčí (specifické) metody.

PRO ZÁJEMCE

Jednou z variant brainstormingu je metoda 635. Její podstatu tvoří naplnění následujících kroků:

- Účastníci se rozdělí do 6 skupin.
- V rámci skupiny každý po dobu 5 minut napsal na svůj papír 3 nápady.
- Po naplnění času (5 minut) se papír s poznámkami posune ve směru hodinových ručiček.
- Po „návratu“ k původnímu autorovi začíná celková diskuse a shrnutí všech nápadů.

Obměnou může být metoda 365, případně jiná kombinace.

****

Jednu z historických diskusních metod představovala v minulosti tzv. disputace.

Disputace – jedna z forem diskuse. Jedná se o jednu z méně užívaných dialogických metod vycházející z protichůdnosti předložených postojů, stanovisek, názorů apod., které dávají

základ pro diskusi. Disputace se od diskuse liší tím, že v diskusi nemusí jít vždy o předložení protichůdných východisek. V minulosti disputace představovaly důležitou součást učení, zejména na dobových univerzitách.

***

DALŠÍ ZDROJE

ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících met*od. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-3450-7.

SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. (Didaktické metody pro 21. století.)* Praha: Grada. 2019. ISBN 978-80-271-2154-7.

9 UČEBNÍ ÚLOHY VE VÝUCE. TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V běžné praxi se využívají rozličné typy učebních úloh, které je zapotřebí vzhledem k cílové kategorii, stejně tak jako i k obsahu, prezentovat odpovídajícím způsobem a dbát především na odpovídající náročnost. Před samotným vypracováním učebních úloh je jednou z nezbytných podmínek uskutečnění didaktické analýzy učiva, a to nejlépe v podobě mentální mapy. Pro potřeby uplatnění učebních úloh je zase vhodné znát odpovídající aktivní slovesa a v praxi využívat celou škálu zmiňovaných druhů učebních úloh.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice učebních úloh a zvláště pak v taxonomii učebních úloh.
Současně budete:

- chápat pojem učební úloha,
- umět zařazovat a zdůvodnit odpovídající druhy učebních úloh podle prezentované taxonomie (tzv. Bloomova taxonomie).

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

učební úloha, Bloomova taxonomie (taxonomie Tollingerové), myšlenková mapa

PRŮVODCE KAPITOLOU

Ještě dříve, než dojde ke koncipování konkrétních učebních úloh, je nezbytné provést didaktickou analýzu učiva. Didaktická analýza učiva v přípravě učitele je zastoupena ve třech rovinách:

- pojmová analýza
- operační analýza
- analýza možností využití mezipředmětových vztahů

Pojmová analýza

Důležité je si ujasnit vztahy mezi jednotlivými pojmy, okruhy učiva. Velice jasnou a bezesporu i účinnou pomůckou pro koncipování přednášky (stejně tak jako i besedy, semináře apod.) představuje **myšlenková mapa** (mentální, pojmová mapa).

Myšlenková mapa představuje názorné (grafické, vizuální, schematické) znázornění vzájemných vztahů mezi jednotlivými myšlenkami, pojmy, okruhy problémů apod. Tím, že si učitel porovnává vzájemnou důležitost (nadřazenost, podmíněnost atd.) vytváří tak na základě prvotní analýzy celkovou strukturu exponovaného učiva (problematiky, tématu aj). Už vytváření myšlenkové mapy výrazně napomáhá pedagogům při přípravě na konkrétní aktivitu, protože samotnému učiteli usnadňuje lépe se orientovat v konkrétní problematice, zejména pak pochopit vztahy mezi jednotlivými pojmy, problémovými okruhy, tématy atd.

Při vytváření myšlenkových map je nezbytné respektovat určitá pravidla:

- Prvním (nezbytným krokem) je zvolit (určit si) centrální pojem (jádro). Daný pojem bývá zpravidla umístěn do středu schématu, případně při horním okraji myšlenkové mapy.
- Každý další pojem bývá, pro lepší názornost, samostatně ohraničen. Přitom zpravidla platí, že čím dál je ústředního pojmu, tím *„klesá“* jeho význam. (Toto nemusí vždy platit.)
- Vztahy mezi jednotlivými pojmy jsou znázorněny pomocí šipek, které poukazují na *„nadřazenost“*, případně *„podřazenost“* nebo také *„rovnost“* jednotlivých pojmů. Pro zvýraznění vztahu se používá síla spojnic, velikosti ohraničení pojmů, případně barevné označení apod.
- Nadřazenější pojmy jsou znázorněny např. výraznějším ohraničením, velikostí ohraničení, barvou, velikostí zvoleného písma apod.

Operační analýza

Nezbytnou podmínkou v dané fázi je promyslet, které „operace“ (např. použití odpovídající a nejvhodnější formy výuky, odpovídající a nejvhodnější vyučovací metody, aktivizační metody apod.) učitel v rámci realizace použije.

Analýza možností využití mezipředmětových vztahů

Pro potřeby *„globálnějšího“* vnímání výuky je nesmírně žádoucí, propojovat obsah na ostatní vyučovací předměty. To předpokládá nejen orientaci v ostatních vyučovacích

předmětech, ale i spolupráci s ostatními vyučujícími. (Jako námět lze použít prvky projektové výuky). Ve vztahu k přípravě na výuku je nezbytně nutné zabývat se možnostmi uplatnění mezipředmětových vztahů, a to nejen např. v rámci naplnění poslání průřezových témat prezentovaných v ŠVP. Právě co největší množství informací na obsah dalších vyučovacích předmětů přispívá ke zdůraznění propojenosti (celistvosti) obsahu na další vyučovací předměty (např. anglický jazyk a zeměpis, dějepis a literatura, v odborných předmětech např. technologie a fyzika).

Učební úlohy představují soubor požadavků kladených na žáka, které mají rozličnou podobu. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323) můžeme učební úlohu charakterizovat, že se jedná o každou pedagogickou situaci, *„která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, situační (motivační), operační, formativní a regulativní.“* Uvedené aspekty spadají právě do následující taxonomie učebních úloh.

Problematikou učebních úloh se zabývala celá řada pedagogů, z nichž např. Wahla (převzato (Zormanová, 2014, s. 177) *„inspiroval“* zmiňovanou autorku k vypracování přehledu druhů učebních úloh, mezi které patří učební úloha:

- analytická (předpokládá např. rozbor jevu),
- doplňující (spočívá v doplnění chybějících informací),
- domácí (sleduje „prodloužení“ procesu vzdělávání v mimoškolním prostředí),
- problémová úloha (viz podrobněji jiná kapitola),
- reproduktivní (jde především o přípravu na reprodukci předem získaných poznatků),
- slovní (formulována ústně).

Tollingerová uvedla do českého prostředí taxonomii (klasifikaci) učebních úloh, které se v současné době nejhojněji používají, a to především pro svoji srozumitelnost a přehlednost. Podstatu tvoří Bloomova taxonomie, která však byla již zmiňovanou Tollingerovou značně upravena. Jedná se o klasifikaci jednotlivých druhů učebních úloh rozdělených do 5 skupin (někdy se uvádí i 6 skupin), které by měl učitel v praxi postupně střídat, zvyšovat jejich náročnost a především se *„dostávat“* na náročnější úroveň. Pestrost a střídání jednotlivých druhů nepochybně přispěje i k zájmu žáků o konkrétní učivo a naplnění odpovídajících kompetencí podle ŠVP (RVP).

Taxonomii učebních úloh podle Tollingerové, (převzato Kalhous, Obst, 2009).

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

Úlohy na znovupoznání, na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod., na reprodukci definic, norem, pravidel apod., na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit

Do dané skupiny jsou zařazeny úlohy, které se převážně opírají o pamětní procesy. Jejich obsahem je znovupoznání nebo reprodukce jednotlivých faktů a jejich skupin, pojmů, pravidel, textových celků apod. Příklad: *Který z uvedených vzorců... Jak se nazývá... Kde se narodil... Vyjmenujte ... Co to je ... Co to znamená, když se řekne .... Jak zní vzorec pro ... Jak zní zákon .. . Uved' znění . . . Definuj daný pojem (větu, vzorec, pojem) .. .*

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky

Úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty), na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis...), na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti, na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu), na porovnávání a rozlišování (komparace a diskriminace), na třídění (kategorizace a klasifikace), na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv), na abstrakci, konkretizaci a zobecňování, řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami).

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit

Do dané skupiny řadíme úlohy, při jejichž řešení žák vykonává určité jednoduché myšlenkové operace. Jsou to úlohy na zjišťování, vyjmenování, popis postupu, třídění, porovnávání, pozorování, zjišťování vztahů aj. *Příklad: Zjistěte, kolik měří... Vyhledejte ve slovníku... Popište, jak probíhá... Vyjmenujte faktory... Porovnejte... Čím se liší... Udělejte rozbor... Rozdělte do jednotlivých skupin... K čemu slouží uvedené zařízení (přístroj) ... Jaký má účel... Co je příčinou toho, že ... Co se stane, když . . .*

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky

Úlohy na vypracování přehledu, na výklad (interpretaci), na vyvozování (indukci) na odvozování (dedukci), na dokazování a ověřování (verifikaci), na hodnocení.

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet

Do dané skupiny úloh můžeme zařadit ty úlohy, jejichž řešení vyžaduje provádět složitější myšlenkové operace. Jsou to úlohy na vysvětlení smyslu, podstaty na indukci a dedukci, úlohy na ověřování, zobecnění a hodnocení. *Příklad: Vyjádřete graficky nebo schematicky ... Vysvětlete v čem spočívá význam... Proč si myslíte, že... Ověřte správnost uvedeného tvrzení... V čem vidíte klady a v čem zápory... Jaké vidíte možnosti využití v praxi...*

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod., na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod., samostatné písemné práce, výkresy, projekty.

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat

Danou skupinu úloh tvoří takové úlohy, při kterých žáci sdělují vlastní poznatky, přičemž součástí řešení je i žákův jazykový projev (mluvený nebo psaný). Patří sem výpověď o vlastní činnosti, o průběhu řešení apod. *Příklad: Zpracujte přehled... Napište stručný obsah... Napište referát o... Popište, jak jste postupovali... Vypracujte zprávu ...*

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení

Úlohy na praktickou aplikaci, řešení problémových úloh, situací, kladení otázek a formulace úloh, na objevování na základě vlastního pozorování, na objevování na základě vlastních úvah.

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry

Do dané skupiny byly zařazeny úlohy, které vyžadují tvořivý přístup nebo tvořivé řešení, úlohy, při kterých žák objevuje na základě vlastního pozorování, úlohy problémové. *Příklad: Jak se dá prakticky... Zjistěte, kde se v praxi uplatňuje... Na základě vlastního pozorování ... Promyslete a potom navrhněte…*

Při revizi výše Bloomovy taxonomie se objevuje ještě skupina, a to šestá skupina - ***hodnocení,*** která zahrnuje posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne.

V praxi se jedná o využití následujících aktivních sloves: argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Popište podstatu Bloomovy taxonomie a na konkrétních příkladech demonstrujte jednotlivé skupiny úloh.
- Stručně charakterizujte podstatu vytváření tzv. myšlenkové mapy. (máte-li vypracovanou konkrétní myšlenkovou mapu ve svém portfoliu, můžete ji použít k demonstraci.
- K jednotlivým skupinám učebních úloh uveďte typická slovesa.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Zvolte si libovolné učební téma a podle Bloomovy taxonomie učebních úloh, přiřaďte jednotlivé úlohy podle uvedené taxonomie.
- Pro zvolené téma vypracujte mentální mapu. (Jako příklad může být do podoby myšlenkové mapy zpracována jedna z kapitol předloženého studijního textu).

SHRNUTÍ KAPITOLY

Významnou pomůckou při koncipování učebních úloh je také konstrukce tzv. myšlenkových map, která v názorné podobě především naznačuje vzájemné vztahy mezi jednotlivými pojmy. Dalším krokem je vypracování odpovídajících učebních úloh, přičemž záměrem učitele by mělo být postupně využívat co nejvíce druhů učebních úloh, a to podle ta

10 UČEBNICE. PRÁCE S METODICKÝMI, PRACOVNÍMI A INFORMAČNÍMI LISTY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola nastiňuje pohled na základní didaktický nástroj v rukou učitele, který představuje učebnice. Učebnice se stává nejen pomůckou pro výuku učitele, stejně tak jako i vodítkem pro samotné žáky. Další poznámky v kapitole se se týkají metodických listů, pracovních a informačních listů.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice práce s textem a budete:

- lépe chápat význam práce s odborným textem,
- umět od sebe odlišovat následující pojmy: metodické, pracovní a informační listy.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

učivo, poznatky, vědomosti, dovednosti, návyky, učebnice, pracovní list, metodický list, informační list

PRŮVODCE KAPITOLOU

Každý pedagog v rámci přípravy na výuku musí řešit obsahové záležitosti. Existuje celá řada názorů na výběr učiva, stejně tak existuje celá řada přístupů k vlastnímu výběru, které se logicky promítají do vlastního výběru. V dnešní době jsou sledovány kompetence, kterými má konkrétní škola vybavit žáka. V nedávné minulosti se jednalo o pojmy typu: vědomosti, dovednosti, návyky a hodnotová orientace..

V procesu učení je základem tzv. *pojem*, který můžeme charakterizovat jako zobecněnou představu. Dalším termínem, s kterým se běžně manipuluje, je pojem fakt. *Fakt* můžeme definovat jako pravdivý výrok. Vztahy mezi jednotlivými fakty tvoří *poznatky*. Osvojené poznatky, konkrétně se jedná o poznatky uložené v paměti, takové poznatky můžeme označit jako *vědomosti*, přičemž některé poznatky mohou vystupovat zcela

Učivo a jeho struktura

Označením **učivo** (učební látka) se povětšinou rozumí souhrn poznatků, vědomostí a dovedností, které učitel má předat nebo předal žákovi, a které si má žák v průběhu výchovně vzdělávacího procesu ve škole, cíleně a systematicky osvojit v podobě vědomostí, dovedností a návyků.

V širším pojetí do učiva zahrnujeme, a to vedle vědomostí (fakta, pojmy, zákony, teorie apod.) – také dovednosti, hodnoty a všechny zkušenosti žáka, které si v rámci výuky osvojil. Už z uvedeného vymezení je zřejmé, že výběr nezbytných poznatků je nesmírně náročný a zodpovědný. Na výběr se podílí i velký vliv masmédií, internetu atd.

Mnohem závažnějším problémem (a navíc aktuálním) se stává výběr učiva. Učivo bylo v průběhu dějin vzdělávání různě uspořádáváno do logických celků. Postupně vznikly tři koncepce uspořádání učiva.

- **předmětové uspořádání učiva** - vyučovací předměty navazují na vědní obory a současně kvalita výuky je zabezpečena předmětovou přípravou učitelů na vysokých školách.

  Výhody:

  snadná přehlednost oboru, postupný nárůst vědomostí, mnohaleté didaktické zkušenosti, metodická připravenost apod.

  Nevýhody:

  určitá izolovanost vůči jiným předmětům. Tento, často kritizovaný nedostatek se snaží překonat tzv. interdisciplinární přístup, respektive mezipředmětové vztahy.

- **projektové uspořádání učiva** – snaží se propojovat obsah vzdělávání přímo s praktickou činností. Spojuje obsah vzdělání s různorodými oblastmi praktického života.

  Výhody:

  zjevné vzájemné propojení vědomostí a dovedností, hodnotové orientace a uplatnění multidisciplinárního přístupu (tzn. globálnější pohled na konkrétní téma).

Nevýhody:

vlivem vědeckotechnického pokroku ve většině vědních oborů nelze projektový přístup uplatnit zcela univerzálně, navíc takovému přístupu vyhovují pouze některé oblasti učiva. Opodstatnění má v odborném vzdělávání.

- **modulové uspořádání učiva** - snaha o překonání „nedostatků" předchozích typů. Moduly kombinují části učiva ve vztahu k potřebám praxe. Zvláště velké možnosti k takovému Využití poskytuje odborné vzdělávání, kde se do obsahu modulu mohou promítat i požadavky např. konkrétní firmy.

Existují i další typy uspořádání učiva, jako např. lineární, kruhové, speciální, v hlavní linii aj.

Didakticky zpracované učivo je obsaženo v učebnici, která představuje základní a jeden z nejvýznamnějších vyučovacích nástrojů v systému zprostředkované komunikace mezi učitelem, žákem a učivem, stejně tak jako i mezi učitelem a učivem. Pro mnohé odborníky představují učebnice prostředek k uplatnění učebních osnov. Učebnice plní určité funkce (Veverková, 2002). Rozeznáváme:

a) funkci didaktickou, kterou můžeme dále rozdělit na funkci:

- informativní (prezentování informací),
- formativní (aby se osvojené systémy vědomostí a dovedností staly vnitřními hodnotami žáků),
- metodologickou (aby došlo k osvojení odpovídajících metod poznávání).

b) funkci organizační, kam spadá např. plánování, řízení procesu výuky, kontrolní a sebekontrolní atd.

Existují i určité typy učebnic, jako např.: klasické učebnice, učební texty, cvičebnice, čítanky, slovníky, programy v prostředí ICT aj.

Na pomoc učitelům jsou (byly) vydávány pokyny pro učitele, a to v podobě metodického průvodce (metodické příručky, metodické listy), které mohou jej využívat také rodiče žáků (např. dlouhodobě nemocných apod.) v rámci domácí přípravy. Přičemž domácí přípravu musíme chápat jako mimoškolní aktivitu, které je těsně spojována se školním vyučováním. Jsou-li domácí úkoly smysluplně zadávány, mohou se stát výborným zdrojem mimoškolního vzdělávání a prostředkem motivace sebevzdělávání i v budoucím čase.

Základním nástrojem v rukou učitele, který se týká obsahu (učiva) v nejlépe metodicky zpracované podobě zahrnuje učebnice. Stává se nejen pojítkem mezi učivem a učitelem,

ale představuje také základní pomůcku v rukou samotného žáka, zejména pak v rámci samostatné nebo domácí přípravy.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323) definuje učebnici následovně: *„Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků. Výzkumu učebnic se v zahraničí věnují specializovaná vědecká pracoviště (textbook research). Analýza učebnic se zaměřuje na strukturu didaktického textu, jeho obsah, rozsah, obtížnost, didaktickou vybavenost, na výběr učebnic učiteli a školami aj. V ČR jsou po r. 1989 vyvíjeny kromě standardních též alternativní učebnice. Didaktické parametry českých učebnic jsou zjišťovány výzkumnými analýzami, jejichž počet a metodologický aparát se v posledních letech rozšiřuje. → učební text, učení z textu, pedagogická nakladatelství.“*

Učebnice (učební text) v tištěné, stejně tak jako i v elektronické podobě stále představuje základní studijní pomůcku, a to jak pro učitele, tak i pro žáky.

Ve své podstatě představuje transformaci obsahu do prostředí školního vzdělávání. K základním funkcím učebnice patří:

- Poznávání (expozice) nových poznatků.
- Upevňování a kontrolu (procvičovací příklady, náměty, cvičení, správná řešení apod.).
- Motivační (prostřednictvím obrazového materiálu, motivačních textů, dokumentů apod.).
- Výchovná funkce.
- Orientační (základní orientace v konkrétním předmětu).

Celá řada autorů prezentuje i další funkce. Přesto je zapotřebí učebnici vnímat jako centralizovaný obsah, na který mohou navazovat další tištěné nebo elektronické součásti. Jedná se např. o čítanky, slovníky, sbírky příkladů, pracovní texty apod.

Prostřednictvím práce s učebnicí se rozvíjí tzv. čtenářská gramotnost, přičemž základním posláním učitele je, naučit žáky samostatně pracovat s učebnicí, respektive s učebním textem.

Pro potřeby praxe rozeznáváme také několik nástrojů, které mohou v rukou pedagoga, ale i samotného představovat významnou pomůcku. Jedná se o:

pracovní list

> Pracovní list slouží přednostně k samostatné práci žáka. Velice často se pracovních listů využívá např. při upevňování učiva (při výuce cizích jazyků). Jedním z prioritních poslání pracovních listů je fixace probraného učiva. V případě, že vyučující poskytne předem žákům (studentům) např. Power pointovou prezentaci, je možné

si ji vytisknout a při vlastní výuce (přednášce) využít vytištěného textu jako pracovního listu a volně si jej doplňovat.

informační list

Informační list je určen především zájemcům o danou aktivitu, rodičům žáků, zájemcům o kroužek apod. Podstatu tvoří základní informace o cíle, aktivitě, struktuře, časové dotaci, předpokládaných metodických přístupech.

metodický list

Už ze samotného názvu (metodický list) vyplývá, že se jedná o pokyny metodické povahy, které jsou určeny primárně realizátorům aktivity se záměrem, jak s danými informacemi pracovat, jak postupovat při zpevňování získaných poznatků, materiálně-technického zabezpečení apod., metodický list zahrnuje:

- název aktivity,
- cíl (poslání, např. jakou složku výchovy rozvíjí, které kompetence apod.),
- předpokládanou délku aktivity,
- věkové rozmezí (cílová skupina), pro kterou je aktivita určena,
- podrobný metodický postup,
- potřebné pomůcky,
- zvláštní upozornění (např. nároky na prostředí, bezpečnostní rizika, zkušenosti, možnosti variantního využití apod.).

Z uvedeného textu je zjevné, že učebnice představuje základní nástroj v rukou učitele, stejně tak jako orientační pomůcku v rukou žáka.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Jaké funkce při výuce plní učebnice? Uveďte konkrétní příklady.
- Jaký je rozdíl mezi informačním listem, metodickým a pracovním listem?
- V čem spočívá „kvalitativní“ rozdílnost mezi pojmy: poznatek, fakt, vědomost, návyk?
- Uveďte jednotlivé možnosti uspořádání učiva.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- V odborné literatuře vyhledejte informace, které se vztahují k pojmu čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním apod. Vypracujte referát pro ostatní spolužáky.
- Zvolte si libovolné téma z konkrétního vyučovacího předmětu a k danému tématu zpracujte pracovní list, informační list a metodický list.

- Zvolte si libovolný vyučovací předmět ze základní školy, obstarejte si dobové učebnice (nejlépe z konce minulého století) a porovnejte množství pojmů uvedených v současných učebnicích shodného předmětu.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Základním didaktickým nástrojem v rukou učitele představuje učebnice. Učebnice se stává nejen pomůckou pro výuku učitele, stejně tak jako i vodítkem pro samotné žáky. Zahrnuje odpovídající (požadované) vědomosti, dovednosti, ale také návyky. Jedná e základ pro naplnění kompetenci k učení, která tvoří nedílnou součást všech ŠVP. Dalšími pomůckami v kapitole se stávají pro učitele metodické, pracovní a informační listy.

PRO ZÁJEMCE

***

Jedním z velkých problémů pro učitele spočívá ve vlastním výběru učiva (tzv. teorie základního učiva). Významný pedagog z počátku minulého století O. Chlup (1875-1965) dospěl v rámci studia k poznatku, že jednou z podmínek úspěchu je vztah mezi cílem a prostředky. Chlup rozeznává nejvyššího řádu, částečné a speciální. Je zřejmé, že uvedenými cíli a prostředky musí existovat vztah. Důraz klade na uspořádání učiva do logických celků při zachování posloupnosti. Velký důraz klade na rozvoj myšlení a hlavně na tvůrčí samostatnost samotných žáků. Vzhledem k tomu, že existují rozdíly mezi žáky v oblasti individuální, stejně tak jak i věkové zvláštnosti, tím se otevírá se prostor pro vlastní kreativitu učitelů, a to při hledání cesty za účelem dosažení předem stanovených cílů. (V této otázce je vhodné se seznámit s některou publikací O. Chlupa, jako např.

- Středoškolská didaktika (1935)
- *Několik statí k základnímu učivu* (1958)

***

Názory na obsah vzdělávání se zcela zákonitě v průběhu historie měnily, a to v souladu s požadavky konkrétní společnosti (na základě převládající ideologie apod.). V českém školství se v první polovině 20. století začínají pokusy o vymezení tzv. základního učiva. V druhé polovině 20. století začínají projevovat dva trendy, které měly vztah k formulování obsahu. V rozmezí let 1945–1960 dochází k přiklonění se ke kvantitativním změnám

a následně pak i ke kvalitativním změnám v obsahu, a to v souvislosti v orientaci na zkušenosti sovětské pedagogiky (ke konkrétním projevům patřila např, výuka ruského jazyka, v zeměpise zvýraznění úspěchů Sovětského svazu a zemí socialistického bloku, zvýšení podílu četby a znalostí ruské a sovětské literatury atd.).. Od poloviny 70. let minulého století (a v podstatě daný trend trvá dosud) je snaha o bližší vazbu na praxi, ale proti předchozímu období dochází opětovně ke zvýšenému důrazu na kvantitu. Cíle výuky ve škole jsou odvozeny z hodnot společnosti, které jsou v dané době kladeny pro všechny oblasti společenského života. V současné době jsou cíle výuky zakomponovány do školských dokumentů a jejich prostřednictvím do výchovně vzdělávací činnosti každého pedagoga.

DALŠÍ ZDROJE

PRŮCHA, J. Školní učebnice. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 265–270. ISBN 978-80-7367-546-2.

11 HODNOCENÍ VĚDOMOSTÍ ŽÁKŮ. TESTY. VYBRANÉ NÁSTROJE DIDAKTICKÉ EVALUACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Nedílnou součástí činnosti učitele je hodnocení činnosti žáků. Kapitola zahrnuje přehled rozličných testů, jako jednoho z mnoha prostředků získávání informací o vědomostech žáků. Současně jsou uvedeny i další prostředky hodnocení (např. ústní zkoušení) a přehled prostředků k evaluaci.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice hodnocení. Budete:

- umět na konkrétních příkladech, demonstrovat vhodnost (nevhodnost) uplatnění konkrétní testů,
- znát, co představuje pojem evaluace a bude umět objasnit úlohu a význam testů v činnosti subjektu výchovně vzdělávacího procesu, a to jak při motivaci, tak zejména při evaluaci,
- umět koncipovat konkrétní test a evaluační dotazník,
- mít reálnější obraz o své vlastní edukační činnosti, začlenit rozličné druhy testů do své výchovně vzdělávací práce, čímž se zvýší vaše dovednosti a zkušenosti, prostřednictvím kterých se také zvýší efektivita vlastní činnosti jako pedagog.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

test, evaluační test, motivační test, hodnocení, slovní hodnocení, klasifikace, didaktické testy, standardizované testy, validita, reliabilita, objektivita, senzitivita, ekonomičnost a praktičnost, evaluace, evaluační dotazník, hodnotící rozhovor s účastníky, písemné hodnocení, sebereflexe, hospitace.

PRŮVODCE KAPITOLOU

S testy se jedinec setkává poměrně často. Prostřednictvím testů např. zpravidla pokračujeme v dalším studiu, např. na střední a vysoké škole, prostřednictvím úspěšného zvládnutí testů dostáváme oprávnění k řízení motorového vozidla („řidičák“), získáváme odpovídající kvalifikaci apod.

Jednu z nedílných součástí činnosti učitele představuje hodnocení, které můžeme vnímat jako zaujímání konkrétního stanoviska k učebním činnostem a výkonům objektu výchovy a vzdělávání (známkou se hodnotí jak chování, tak i vzdělávací činnost). Podstatu hodnocení tvoří srovnávání (porovnání) s určitým kritériem, které musí být předem dáno, a to srozumitelnou formou. V praxi se nejčastěji uplatňuje jedno z následujících hodnocení, a to:

- klasifikace známkou

  Jedná se o tradiční a dosud převládající způsob hodnocení, které se v některých případech nejdříve uvádí např. v % nebo v bodech a následně se převádí do konkrétní známky. K výhodám hodnocení známkou spočívá také motivace k lepšímu výkonu, možnost porovnání výkonu s ostatními. K dalším výhodám patří i fakt, že se jedná o srozumitelné hodnocení pro samotné rodiče. K nevýhodám patří stres, preferování „chytřejších“ (šikovnějších) žáků ze strany vyučujícího apod.

- slovní hodnocení

  Největší výhodou slovního (verbálního) hodnocení je mnohem ohleduplnější přístup k psychice jedince, kdy se navíc učitel snaží (přes zjevné rezervy a nedostatky) vyzvednout určitá dílčí pozitiva, jako např. slovní komentář u žáků mající specifické vývojové poruchy učení.

  Snaha o co nejobjektivnější hodnocení předpokládá získání dostatečného množství co nejobjektivnějších podkladů. To v praxi znamená, že nelze jen vycházet na základě např. 2–3 písemných prací (testů apod.), 2x zkoušení v průběhu pololetí. Ale pro hodnocení je potřeba mít celou řadu dalších podkladových materiálů, jako je např. připravenost žáka na výuku, aktivita v samotných hodinách apod.

Slovní hodnocení je poměrně typické pro alternativní školy.

Problémem slovního hodnocení je skutečnost, že rodiče žáků nemusí vždy správně dešifrovat silné a slabé stránky svého dítěte a žádají po vyučujícím konkrétní hodnotu (známku). Pro některé rodiče se může slovní hodnocení jevit jako málo srozumitelné (tzn. nemusí správně dešifrovat některé hodnotící kritéria apod.).

Hodnocení může mít podobu:

- ústního zkoušení

  (Tzn., osobní kontakt mezi vyučujícím a zkoušeným žákem, bezprostřední reakce na chybnou odpověď, reakce na správnou odpověď apod. K nevýhodám ústního zkoušení patří především stres, problematika nedostatku vyjadřovacích dovedností, stud před kolektivem třídy, nezájem zbytku třídy o odpovědi žáka a z toho plynoucí šum, případně další problémy – nutnost zbytek třídy zabavit apod. Učitel může zkoušet ústně i více žáků společně. Záměrem by mělo být, vyzkoušet každého žáka alespoň 2x za pololetí, přičemž by žák neměl vydedukovat, kdy na něho přijde řada. Podle možností může být žákovi dána možnost písemně se na položené odpovědi připravit na začátku hodiny. Pro objektivitu, spíše pro pocit náhody, je možné nechat žáka otázky vylosovat. Z toho vyplývá, že i příprava na ústní zkoušení je pro vyučujícího časově náročná.)

- použití testů

  Velice rychlý způsob získání informací o znalostech žáků, v podstatě se jedná o písemné prověřování znalostí. Ne každému musí vyhovovat rychlost, resp. časová podmíněnost na vyplňování testu. V současné době se jedná o velmi často uplatňovanou metodu, která se „tváří“ jako objektivní.

- písemné (grafické) práce

  (Prověřování znalostí, dovedností konkrétní skupiny, zpravidla třídy. Jedná se např. o větší písemné práce, výsledky rýsování apod. Z hlediska časového se jedná povětšinou o celohodinovou samostatnou činnost. Výjimkou jsou rozličné didaktiky).

- sledování (pozorování, observace) procesu učební činnosti žáka
- sebehodnocení

Vzhledem k tomu, že se žák chce co nejdříve dozvědět správný výsledek, je vhodné správné řešení připravit např. na zadní stranu tabule a na konci vyučovací hodiny výsledek poskytnout žákům. V některých případech může být využito testů k sebevyhodnocení, tzn., že žák si sám porovnává své výsledky se správnými odpovědmi, ale výsledky už nikomu dále neposkytuje. V takovém případě představuje hodnocení jako jednu ze součástí sebehodnocení.

Většina učitelů si vytváří pro vlastní potřebu testy vlastní konstrukce. V takovém případě se hovoří o tzv. didaktických testech.

Jak již bylo uvedeno, nejčastěji se v praxi uplatňují tzv. didaktické testy.

Rozeznáváme testy:

- psychologické (např. testy inteligence, zájmů, schopností atd.),
- znalostní (vědomostní) a dovednostní (testy k ověřování znalostí apod.)
- psychické způsobilosti (např. pro získání řidičského oprávnění)
- fyzické testy
- speciální testy (např. grafologické apod.),

Didaktické testy

Konstrukci didaktických testů zajišťují sami učitelé. Jejich hlavním posláním je zajistit žákovi rychlou a účinnou zpětnou vazbu o osvojení si určitých vědomostech a dovednostech.

K přednostem didaktických testů_

- umožňuje učitelům získat v krátkém čase relativně velké množství informací,
- současně pro jednotlivé žáky platí, že v daném čase nají všichni shodné pracovní podmínky, které však nemusí vyhovovat všem žákům,
- didaktický test si může učitel koncipovat (sestavovat) sám,
- jednoduché sestavení testu, rychlé vyhodnocení a shromáždění velkého množství informace
- v některých situacích může pověřit někoho se žáků sestavením jednoduchého testu.

Na druhé straně

- určité odosobnění, což znamená, že každý test, případně podmínky k jeho realizaci, nemusí vyhovovat všem žákům.

Testy můžeme obecně dělit podle náročnosti, a to na:

- **nestandardizované** (slouží ke zjišťování stavu vědomostí žáků a sestavuje si je zpravidla učitel sám).
- **standardizované** (mají relativně obecnější platnost).

Rozdíl mezi standardizovanými a nestandardizovanými tesy je v obecné platnosti výsledků.

Neméně důležitým faktorem (ovlivňujícím jejich poměrně velké využití v pedagogické praxi) jsou samotné vlastnosti didaktických testů, za které považujeme především: validitu, reliabilitu, objektivitu a senzitivitu (citlivost), ale také ekonomičnost a praktičnost.

- validita (platnost)
- reliabilita (spolehlivost)
- objektivita
- senzitivita (citlivost)
- ekonomičnost a praktičnost

Z hlediska **typu testových úloh** můžeme rozeznávat dva typy testů:

- s uzavřenou testovou úlohou,
- s otevřenou testovou úlohou.

Uzavřený typ testových úloh

bývá v testech používán nejčastěji. Podstatu takových otázek tvoří škála předkládaných odpovědí. Formulování odpovědí je však nesmírně složité. Je nezbytné vyloučit několikanásobný výklad apod. Některé testy umožňují právě zvolit více odpovědí apod.

V každém případě však existuje varianta, že dojde k náhodnému uhodnutí.

Do skupiny uzavřených testových úloh patří:

- situační a interpretační úlohy (vedle jednoznačně správné odpovědi je nabízeno i několik pouze částečně správných odpovědí),
- dichotomické úlohy (výběr pouze ze dvou možných variant),
- přiřazovací úlohy (na základě dané instrukce jsou přiřazovány pojmy z jedné množiny k pojmům z druhé množiny, např. se může jednat i o slepou mapu a k jednotlivým číslům přiřazovat odpovídající názvy),
- seřazovací úlohy (řadit podle předem dané instrukce dané pojmy).

Otevřený typ testových úloh

Jedná se o poněkud jednodušší sestavení, ale mnohem obtížnější je, že při vyhodnocování zabere mnohem více času. Podstatu otevřených typů testových úloh tvoří potřeba *„individuálního“*. Pro žáka se jedná o mnohem obtížnější odpovědět, proto musí mnohem více porozumět otázce, znát učivo a umět správně formulovat odpověď.

Existuje ještě jeden druh testů, tzv. *„prolamovacích“* (vstupních, motivačních), které slouží k podchycení zájmu a pozornosti žáka.

V průběhu jakékoliv aktivity je nezbytné zabezpečit zpětnou vazbu, kterou si ověří učitel nejen, jak efektivní je jeho aktivita, ale především, jde také o získání dostatečného množství objektivních informací při přípravě dalších obdobných aktivit. Jedná se o sebereflexi činnosti učitele, kterou můžeme z psychologického hlediska vnímat jako řízený proces, prostřednictvím něhož dostáváme podněty ke zlepšení vlastního chování a jednání v budoucnosti.

V současné době je k dispozici celá řada dílčích nástrojů, prostřednictvím kterých můžeme v budoucnosti svou činnost zlepšovat.

Vedle vlastního sebehodnocení, které nebývá zcela objektivní, se ve školním prostředí uplatňuje i autoevaluace (sebehodnocení) školy. Autoevaluae ve své podstatě představuje vlastní hodnocení školy, které je navíc dáno i Školským zákonem (č. 561/2004; novela č. 225/2009 a dalšími úpravami). Evaluace se zúčastní nejen učitelé, žáci, vedení školy, ale také v neposlední řadě i samotní rodiče. Zjištění následně slouží k dalšímu zkvalitnění výchovně vzdělávací činnosti instituce a jejího rozvoje.

V praxi se může provádět evaluace vzdělávacích programů, evaluace edukačního prostředí, evaluace výuky, evaluace vzdělávacích výsledků apod. Významný zdroj výsledků evaluace představují zprávy České školní inspekce.

Jedním z mnoha prostředků zpětné vazby může být:

***evaluační dotazník, hodnotící rozhovor s účastníky, písemné hodnocení* aj.**

Evaluační dotazník

Obecně lze dotazník definovat několika odlišnými způsoby, přičemž svou roli sehrává, v kterém vědním oboru (např. psychologie, pedagogika, sociologie aj.) a pro jaký účel jej definujeme. Ve velmi zjednodušené podobě můžeme vnímat dotazník jako metodu k získávání odpovědí (názorů, stanovisek) v písemné podobě. Použít můžeme otázky (položky) uzavřené, tzn. výběr z nabídky několika možných variant), případně škálu odpovědí, dále pak otázky otevřené, kdy dotazovaný formuluje odpověď vlastními slovy. Výhodou dotazníků je, že v relativně krátkém čase můžeme získat velké množství informací. K přednostem patří i snadnost při zpracování získaných poznatků.

Při vypracování evaluačních dotazníků se nejčastěji využívá hodnotící škály 1 – 5, přičemž hodnocení odpovídá jako známkování ve škole (tzn. 1 – nejlepší, 5 – nejhorší). Příkladem otázky v dotazníku může být:

Příklad 1

- Jak hodnotíte prezentovaný obsah přednášky na téma: Jak předcházet závislosti na mobilních telefonech? (hodnoťte jako ve škole)

1 2 3 4 5

Příklad 2

- Délka prezentace v rámci přednášky byla z vašeho pohledu:

přiměřená spíše přiměřená spíše dlouhá zbytečně dlouhá

Příklad 3

- Do jaké míry obsah přednášky splnil Vaše očekávání?

a) zcela b) z větší části ano c) tak z poloviny (na 50 %) d) jen v některých ohledech e) vůbec ne

Načasování a shromáždění informací o zpětné vazbě

V praxi se povětšinou jedná o shromáždění informací okamžitě po ukončení akce. Při hodnocení může převládat ještě první dojem, celková atmosféra, neusazení informací (projití hlavou), prostě řečeno, je lepší si nechat pro zvýšení objektivity určitý časový odstup (nutno respektovat některé věkové zvláštnosti – např. proces zapomínání).
Koncipování otázek v evaluačním dotazníku musí být jasné a stručné. Zpravidla by neměl být rozsah evaluačního dotazníku delší než jedna strana.

Hodnotící rozhovor s účastníky

Po absolvování aktivity (přednášky, besedy, diskuse, ale i vycházky, exkurze, skupinového cvičení apod.) je zapotřebí ihned shromáždit dostatek podkladů k vyhodnocení a především k poučení. Nejčastější chybou bývá určitá vztahovačnost, a to vůči vlastní osobě, která může negativně působit i v případě, že se jedná o přehnané kladné hodnocení (rozpačitost, červenání aj.). Hodnotící rozhovor má své výhody i nevýhody.

Výhody:

- je možná okamžitá reakce ze strany realizátora akce,

Nevýhody (rizika):

- částečné zkreslení hodnocení, protože ne každý účastník je schopen okamžitě prezentovat své negativní názory a postřehy (může jí i o konstruktivní připomínky),

- je nezbytné při první možné příležitosti uskutečnit zapsání konkrétních připomínek pro případné další využití.

Vzhledem k výše uvedeným negativům je vždy vhodný určitý časový odstup.

Písemné hodnocení

Písemné hodnocení konkrétní aktivity je pro účastníky složitější hlavně z důvodu, že jde o „obětování" podstatně většího časového úseku, ke kterým už nemají účastníci akce *„chuť"*.

Jiné

Sem můžeme zařadit konkrétní produkty, jako například vypracované písemné produkty (např. zápisy vzpomínek), výrobky (např. výroba vánočních ozdob), ale také např. znalostní test.

Jeden z prostředků evaluace (stejně tak jako i autoevaluace) představují **hospitace**. (Dalšími prostředky může být, vedle hospitace, také např. rozhovor, dotazník apod.

Nedílnou součástí hospitace je pohospitační rozhovor. Přehled vhodných otázek:

- Sledovaná vyučovací hodina byla ponejvíce zaměřena na: prezentování nového učiva, procvičování a upevňování učiva, nácvik praktických činností, představovala vyučovací hodinu smíšeného typu.
- Jaké bylo časové rozvržení vyučovací hodiny? (Odhadnout v % jednotlivé části vyučovací hodiny.)
- Stručná charakteristika výchovného i vzdělávacího cíle. Byl cíl „dešifrován" hospitujícím?
  Bylo výchovného i vzdělávacího cíle dosaženo? Na základě jakých indikátorů lze závěr o cílech podložit?
- Která část vyučovací hodiny se jevila jako nejnáročnější z didaktického hlediska?
- Jak probíhala komunikace mezi učitelem a žáky, případně mezi žáky navzájem? Který komunikační „kanál" převládal?
- Které učební pomůcky byly v průběhu vyučovací hodiny použity?
- Jak lze hodnotit celkovou atmosféru ve třídě?
  apod.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Vyjmenujte jednotlivé druhy didaktických testů, a to včetně konkrétních příkladů. V čem se odlišují standardizované a nestandardizované testy?
- Jaké jsou sledované vlastnosti testu? (Uveďte konkrétní příklady.)
- Jaké známe druhy testů? (Uveďte konkrétní příklady případného uplatnění v praxi).
- Jaké jsou základní nástroje evaluace? Uveďte konkrétní příklady a prezentujte klady a zápory.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Sestavte na předem zvolené téma didaktický test, který si v praxi ověříte.
- Sestavte didaktický test s převahou otevřených úloh (otázek), realizujte jej v praxi a proveďte jeho vyhodnocení.
- Z internetového prostředí získejte několik (min. 3) testy, které jsou vhodné pro odpovídající cílovou skupinu, přičemž po obsahové stránce, bude jejich poslání k prolomení komunikační bariéry (učitel - žák) a přispějí k lepší atmosféře ve třídě. Pro úplné plnění úkolu bude zapotřebí ověřit daný test v praxi.
- Sestavte vlastní test, který bude zahrnovat přiřazovací úlohy nebo seřazovací úlohy. Následně sestavený test vyzkoušejte v praxi a na základě vyhodnocení správných a chybných odpovědí, proveďte revizi testu.
- Na konkrétní aktivitu, která byla vámi v praxi realizována, vypracujte libovolný prostředek zpětné vazby. Součástí korespondenčního úkolu bude, na základě rozboru dostupných podkladů, i vypracování konkrétního návrhu na zlepšení aktivity v budoucnosti.
- Vypracujte několik rozličných evaluačních dotazníků na konkrétní aktivitu a realizujte v praxi. Uveďte konkrétní náměty na nápravu pro případné příští použití.

SHRNUTÍ KAPITOLY

K hodnocení vědomostí žáků slouží verbální (ústní) nástroje, jako je zkoušení a písemné nástroje, jako např. testy. U testů, zvláště pak didaktických, se hodnotí validita, reliabilita, objektivita, senzitivita, ekonomičnost a praktičnost. Pro systém hodnocení slouží i další, tzv. evaluační nástroje, Např. evaluační dotazník představuje nástroj zpětné vazby pro učitele.

PRO ZÁJEMCE

- Počátky používání testů v praxi spadají především do první poloviny minulého století. Samotnou problematikou testů se zabývala celá řada pedagogů a psychologů, jako např. (Příhoda, Váňa, Čondl a další). Od 60. let minulého století dochází k výraznému rozšíření testování (do té doby bylo vzhledem k některým neujasněným metodologickým problémům potlačeno). Zvláště širokého uplatnění nachází v oblasti pedagogické psychologie a pak také jako součást pedagogického výzkumu a jako prostředek pedagogické diagnostiky.
- Budeme-li vytvářet vlastní otázky do dotazníku, vyvarujte se kategorickým variantám typu ANO – NE. Takové otázky sice naznačují krajní polohu odpovědi, ale nesmíme dotazovaného jedince tlačit do kategorických rozhodnutí. Výhodné je používat na obdobnou aktivitu shodný (podobný) dotazník, neboť nám umožňuje koncipovat lépe obsah prezentace (aktivity). V žádném případě nelze odvozovat ze získaných údajů zásadní závěry, neboť pro objektivní posouzení je nezbytné mít i povědomí o složení samotných adresátů (dotazovaných), klimatu prostředí, motivaci na účast na akci apod.

Jedním z efektivních prostředků sebezdokonalování představuje **hospitace.**
Hospitace (z lat. hospito – jsem na návštěvě) – jedna z metod získávání zpětné vazby, případně evaluace, za účelem získávání informací z reálného prostředí, který se opírá o pozorování. Hospitace se využívá např. k získávání zkušeností začínajících učitelů, případně jako prostředku kontroly ze strany ředitelství samotných škol a tvoří náplň školní inspekce. Významnou úlohu sehrává v rámci pregraduální přípravy na rozličné profese, mimo jiného i pro výkon učitelské profese. Samotná hospitace mívá obvykle tři fáze: přípravnou (ujasnění si cíle hospitace), vlastní hospitaci (vlastní pozorování a zápis sledovaných jevů) a pohospitační pohovor (rekonstrukce sledované výchovné nebo vzdělávací aktivity).

V rámci pozorování se může pozorující dopustit některých chyb, které označujeme jako:

- haló efekt
- předsudky
- stereotypizace a analogie
- tradice
- figura a pozadí
- aktuální psychický a fyzický stav pozorujícího
- tendence směřovat k průměru

DALŠÍ ZDROJE

SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 587–593. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠŤÁTKOVÁ, J. Autoevaluace škol. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 582–586. ISBN 978-80-7367-546-2.

12 MATERIÁLNÍ A DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Pro zlepšení každodenní činnosti výchovně vzdělávacího procesu, lze využít poměrně rozsáhlé a v současné době i dostupné moderní didaktické prostředky, které dělíme v obecné rovině na materiální a nemateriální. Existuje celá řada prostředků, které působí na jednotlivé smyslové orgány, ale které také bývají využívána jako zdroj informací, přispívají k hodnocení a sebehodnocení apod. Ve většině případů se jedná převážně o zlepšení názornosti za účelem zvýšení lepšího pochopení probíraného učiva.

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice materiálních a didaktických prostředků a budete:

- znát základní didaktické prostředky, které jsou v současné době k dispozici a které lze využít přímo v procesu učení.
- mít základní přehled o rozličných materiálních didaktických prostředcích a současně pochopíte rozdíly mezi uplatněním jednotlivých didaktických prostředků při konkrétní činnosti,
- umět využít přednosti konkrétních didaktických prostředků, využít jejich vhodnost (případně nevhodnost) uplatnění v praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

didaktické prostředky v užším a v širším slova smyslu, materiální a nemateriální didaktické prostředky, učební pomůcka

PRŮVODCE KAPITOLOU

Základním pojmem celé kapitoly je pojem **didaktické prostředky.**

Učitel má k dispozici celou řadu nástrojů, prostřednictvím kterých hodlá zkvalitnit výchovně vzdělávací proces a zpřístupnit tak informace ve srozumitelné podobě adresátům, tzn. žákům. Didaktické prostředky můžeme rozlišovat v:

- **širším slova smyslu**

sem spadají jevy, předměty, situace aj., vše co sleduje dosažení stanovených cílů. Jedná se o prostředky nemateriální povahy (viz dále), stejně tak jako i o prostředky materiální povahy

- **užším slova smyslu**

zahrnují předměty a jevy materiální povahy, které přispívají ke zvýšení efektivity vyučovacího procesu (viz dále).

Označení **materiální didaktické prostředky** zahrnuje všechny materiální prostředky, které nejen zajišťují, ale i podporují a přispívají k efektivnější realizaci vyučovacího procesu. Do daného vymezení spadá i celkové vybavení školy didaktickými prostředky, vybavení jednotlivých učeben, odborné učebny (např. počítačové, laboratoře, tělocvičny, sportovní zařízení na hřišti, dílny apod.) Vedle pomůcek, které má k dispozici vyučující se spadají i pomůcky pro žáky (např. atlasy, učebnice, modely apod.).

Celkově můžeme didaktické prostředky dělit na:

DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Nemateriální didaktické prostředky	*Materiální didaktické prostředky*
organizační formy výuky	učební a metodické pomůcky
vyučovací metody	učebny a jejich zařízení
vyučovací zásady	didaktické technika
učební pomůcky	

Materiální prostředky zahrnují všechny předměty materiální povahy, které jsou využívány jako podpůrné prostředky k dosažení cíle v rámci výuky, jako:

- budovy a pedagogicky adaptované prostory určené pro výchovnou a vyučovací činnost,
- učebny, kabinety, kreslírny, laboratoře, modelárny, rýsovny, ateliéry, čítárny, knihovny, archívy, sborovny, přednáškové sály, tělocvičny, botanické a zoologické zahrady a planetária,
- technické vybavení prostorů určených ke vzdělávacím nebo výchovným činnostem: stoly, lavice, židle, tabule, skříně, stojany, vitríny atd.,
- pracovní nástroje a stroje, přístroje, nářadí a náčiní pro různé úkony,
- další technika (např. projektory, zařízení pro reprodukci zvuku, televizory, videa, CD přehrávače apod.) a speciální didaktickou techniku (mikroskopy, rýsovací stroje, 3D tiskárny atd.).
- Prostředky, souhrnně označované jako učební pomůcky, dělíme na:
    - pomůcky demonstrační, (např. přírodniny, výrobky, obrazy, modely, herbáře, preparáty, fotografie, filmy, magnetofonové pásky, transparenty, diapozitivy atd.),
    - pomůcky procvičovací, konstrukční nebo manipulační (soupravy pro laboratorní práce, stavebnice, skládanky aj.),
    - učebnice a učební texty.

(Materiální didaktické prostředky bývají často v odborné literatuře ztotožňovány s pojmem „prostředky“ a zahrnují vše, co po stránce materiální a technické pomáhá realizovat výchovné cíle).

Jak již bylo uvedeno, součástí materiálních didaktických prostředků jsou také **učební pomůcky**, které můžeme definovat jako přirozené (reálné) objekty nebo předměty (modely) napodobující skutečnost, které při vyučování a učení přispívají k vytvoření žádoucích představ, vědomostí a dovedností. V praxi se jedná zpravidla o přírodniny, obrazy, modely, schémata, symboly, přehledy, grafy atd. To znamená, že učební pomůcky nám usnadňují samotný proces učení a vedou k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Učební pomůcky jsou úzce propojeny na učebnice a další pracovní materiály (např. slovník, atlas, sbírku, tabulky, čítanku, pracovní sešit aj.). Vyučující, který hodlá využít jakoukoliv učební pomůcku v praxi, musí zcela zákonitě mít na zřeteli nejen její funkčnost při využití (např. srozumitelnost, názornost, předchozí znalosti žáků apod.), ale také cíl vyučovací jednotky. Po použití je zapotřebí sledovat zpětnou vazbu, která je nezbytná. Schematicky lze uplatnění učební pomůcky v praxi znázornit následovně.

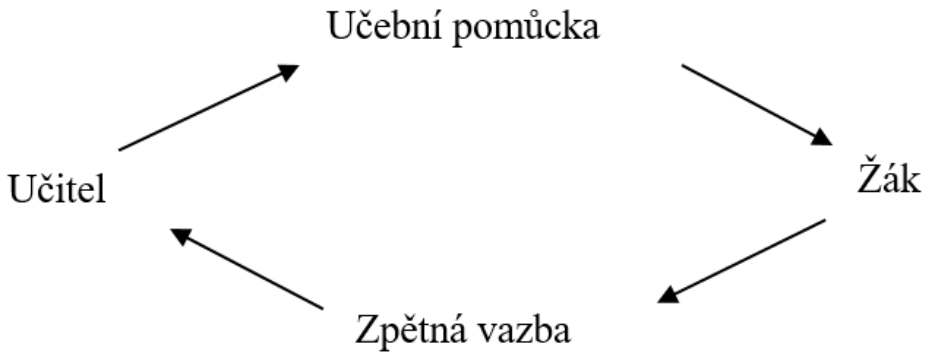


Schéma: Uplatnění učební pomůcky v praxi

Nedílnou součástí přípravy učitele na vyučování je i volba odpovídající didaktické techniky, která tvoří součást tzv. materiálně technického zabezpečení výuky. V současné době můžeme didaktickou techniku členit do několika skupin:

- zařízení pro nepromítaný záznam (promítací plochy),
- promítací technika,
- zvuková technika,
- televizní technika,
- vyučovací technické systémy (včetně PC).

Podle smyslů, prostřednictvím kterých vnímáme okolní realitu (informaci, poznatek apod.). Rozeznáváme několik typů materiálně didaktických prostředků a učebních pomůcek. Zvláštní význam mají tyto dovednosti např. v učebních oborech (kuchař, zvukař aj.).

Přehled didaktických prostředků podle působení na konkrétní smysly.

vizuální	zrak
auditivní	sluch
taktilní	hmat
olfaktorický	čich
gustativní	chuť
kinestetický	pohyb

Na úrovni střední školy, zvláště pak odborných škol, je rozvoj a uplatnění jednotlivých smyslových orgánů významné, jako např. čich a chuť u učebního oboru kuchař – číšník, hmat např. u oboru švadlena, krejčí, podpora sluchu u oboru ladič hudebních nástrojů a odpovídajících hudebních oborech apod.

Existuje i celá řada možných třídění materiálně didaktických prostředků, které představují určitý komplexní pohled:

Přehled

Klasifikace materiálních didaktických prostředků (Kalhous, Obst, 2009, upraveno)

I. Učební pomůcky:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti (např. přírodniny)

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (např. modely)

3. Textové pomůcky (např. učebnice, pracovní listy apod.)

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

5. Speciální pomůcky (žákovské experimentální soustavy, pomůcky pro tělesnou výchovu).

II. Technické výukové prostředky (didaktická technika)

III. Organizační a reprodukční technika

(např. fotolaboratoře, kopírovací a rozmnožovací stroje, rozhlasová studia a videostudia, počítače, počítačové sítě)

IV. Výukové prostory a jejich vybavení

V. Vybavení učitele a žáka

V praxi se často setkáváme s označením **didaktická technika**. Tímto pojmem se rozumí přístroje a zařízení využívané k didaktickým účelům, zvláště k prezentování učebních pomůcek, řízení a kontrole učební činnosti žáků. Jedná se o takové technické systémy, které v didakticky adaptovaném prostředí jsou schopny efektivně využívat jako nosiče informací (např. transparent pro zpětný projektor, diafilm, videonahrávku apod.) za rozličným účelem (např. předávat konkrétní informace, kontrolovat učební činnost žáků apod.

V současné době se můžeme setkat ve školách poměrně často s celou řadou technických prostředků, jako např. dataprojektory, interaktivní tabule, PC, tablety, notebooky, mobilní technologie apod.

Všeobecně platí, že didaktická technika nemá přímý vztah k obsahu výuky a není jím determinována. Na druhé straně však prostřednictvím pomůcek dochází k efektivnějšímu vzdělávání. Zjednodušeně řečeno, samotná didaktická technika není informačně přínosná. Jedná se vždy o prostředek ve výchovně vzdělávacím procesu.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Uveďte některé materiální didaktické prostředky a konkretizujte, k jakým tématům je vhodné je využít.
- Vysvětlete na konkrétních příkladech rozdíl, mezi vnímám didaktických prostředků a širším a v užším slova smyslu.
- Jaký je rozdíl mezi učební pomůckou a didaktickou technikou?
- Uveďte rozdíl mezi materiálními a nemateriálním prostředky, a to včetně konkrétních příkladů.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Na základě vlastní volby tématu (např. z oblasti rizikového chován), následně připravte několik konkrétní metodických námětů pro využití některého didaktického přístroje.
- Na základě realizovaného šetření a rozhovoru s vyučujícími, navrhněte vedení školy na dovybavení konkrétní školy moderní didaktickou technikou, případně doporučte nakoupení i dalších pomůcek.
- Prostřednictvím hospitace v několika vyučovacích předmětech zjistěte, jak učitelé využívají didaktickou techniku v rámci vlastní výuky. Na základě následujícího rozhovoru zjistěte, které jsou převládající příčiny nepoužívání techniky nebo naopak, který prostředek nejvíce využívají..
- Realizujte aplikované šetření na konkrétní škole s cílem zmapovat vybavenost školy didaktickou technikou.
- Vytvořte ukázku Power Pointové prezentace pro jednotlivé fáze jedné vyučovací hodiny.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Pro zvýraznění názornosti lze v praxi použít i četné didaktické prostředky (diaprojektor, zpětný projektor a dataprojektor). Každý vyučující musí sledovat co největší zajištění názornosti a srozumitelnosti pro žáky. Vedle nemateriálních didaktických prostředků je zapotřebí si všímat i didaktických prostředků, věnovat pozornost účelnosti a samoúčelnosti a rozatomizovat výuku na předvádění vlastního ovládání prostředků. Zvláštní pozornost je v současné době věnována nejen přehledu, ale i poznámkám k vytváření Power Pointových prezentací.

PRO ZÁJEMCE

PŘÍPRAVA PREZENTACE

Jaké jsou podmínky úspěšné Power Pointové prezentace?

Na co myslet a čeho se vyvarovat při využití Power Pointové prezentace:

- příliš mnoho textu (doporučuje se max. 6 – 8 řádků), platí – „čím méně, tím lépe“,
- velikost písma (tzn., je snaha využít celou plochu snímku),
- obsah jednotlivých snímků se nesmí číst, tzn. pouze komentovat, rozvíjet, upřesňovat apod.,
- využití hodně barev (např. na písmo, nadpisy, odrážky apod.),
- nekontrastní vztah mezi textem a pozadím,
- při používání tabulek, grafů, schémat opět dbát na čitelnost,
- pozor na množství snímků (na základě vlastní zkušenosti doporučuji max. 15 v rámci 45 minut.
  Výjimkou mohou být obrázky, fotografie, ilustrativní foto).

DALŠÍ ZDROJE

MAŇÁK, J. Materiální didaktické prostředky. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 258–264. ISBN 978-80-7367-546-2.

13 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY K PŘÍPRAVĚ UČITELE NA VÝUKU

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Zodpovědná příprava na vyučování (výchovnou aktivitu) patří do kategorie pedagogických kompetencí. Učitel musí prokázat, že je připraven na uvedenou aktivitu. V textu se dozvíte, jaké rozlišujeme vyučovací hodiny a jak má vypadat *„ideální“* příprava na samotnou výuku a na které části přípravy si je třeba dát pozor. Před seznámením s danou kapitolou je vhodné si připomenout výukové metody (viz jedna z předchozích kapitol textu).

CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice zpracování přípravy na konkrétní vyučovací hodiny a budete:

- získá základní (orientační) přehled o základních typech vyučovací hodiny (jednotce),
- umět vypracovat přípravu na vyučovací hodinu, a to zejména podle fází vyučovací hodiny.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

vyučovací hodina, typy vyučovacích hodin, příprava na výuku, SWOT analýza

PRŮVODCE KAPITOLOU

Učitel má v rámci své vlastní výuky k dispozici odpovídající počet vyučovacích hodin, a to zpravidla v délce 45 minut (výjimkou mohou být např. laboratorní práce, sportovní cvičení, exkurze apod.) Jednotlivé vyučovací hodiny, mají jako celek, rozličné celkové zaměření. V praxi můžeme např. rozlišovat vyučovací hodiny zaměřené:

- na osvojování nových poznatků,

- procvičování právě osvojených poznatků,
- opakovaní předchozích znalostí (např. písemné práce),

aj.

V praxi existují v převážné míře hodiny smíšené, kdy část vyučovací hodiny je zaměřená např. na osvojování poznatků, další část hodiny je zaměřena např. na ověřování dosavadních znalostí atd. V rozličných odborných publikacích z obecné didaktiky jsou prezentovány přehledy vyučovacích hodin, třídění podle rozličných kritérií. To znamená, že vyučovací hodiny můžeme třídit podle převládající:

- organizační formy výuky:
  - hodiny hromadné výuky,
  - hodiny skupinové výuky,
  - hodiny individuálního vyučování
- hodiny z hlediska převládající metody
- hodiny z hlediska obsahu
  (např. hodiny zaměřené na společenské disciplíny, přírodovědné, umělecké, praktické činnosti, výlety, exkurze apod.).

Pochopitelně, že jednotlivé druhy (typy) hodin se mohou v průběhu vyučovací hodiny zaměňovat, prolínat, kombinovat, a to zcela se záměry vyučujícího. Přesto největší pozornost v rámci přípravy bude vyučující věnovat výběru nejen nejvhodnějšího učiva, ale i nejvhodnějších výukových metod. Každý typ vyučovací hodiny (viz následující přehled) by měl mít vyučující *„vnitřně“* zdůvodnitelný, a to ve vztahu k předem stanovenému cíli a v návaznosti nejen na předchozí vyučovací hodiny, ale i na vyučovací hodiny, které budou následovat.

Celá řada vyučovacích hodin má velice podobnou strukturu (nebo velmi podobnou) Celkem lze uvést, že se povětšinou skládá ze čtyř fází (podrobněji již dříve u kapitoly k metodám výuky):

1. <u>fáze motivační a demotivační</u>

V této fázi učitel zahajuje výuku (kontrola docházky), ale současně musí provést tzv. demotivaci žáků, z průběhu přestávky, tzn. odstranit (resp. potlačit, omezit) z předchozí činnosti (může se např. jednat o „vzrušení“ z velké písemné práce, testu apod.).

V této fázi vyučovací hodiny učitel sdělí cíl, obsah a případně i další organizační pokyny k samotnému průběhu. Neméně důležitou součástí dané fáze je také kontrola nejen připravenosti na vlastní výuku, ale také splnění předem daných úkolů (např. domácí úkoly). Motivace žáků na výuku vytváří základ optimálního třídního klimatu a tvůrčího ducha ve třídě.

2. Fáze expoziční

V následující fázi se jedná povětšinou o expozici nového učiva (jinak tomu je u jiných druhů vyučovací hodiny, jako např. hodnotící, procvičovací apod.) u naprosté většiny vyučovacích hodin učitel prezentuje nové učivo, které v počátcích navazuje na předchozí učební látku.

3. Fáze fixační

Jedním z logických pokračování činnosti učitele je prezentované poznatky na konkrétních příkladech „zpevnit“. Zde učitel může zpětně zjistit, jak žáci učivu porozuměli.

4. Fáze hodnotící

Existuje celá řada metod (podrobněji ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících met*od. 2017), kterými lze zpětně zhodnotit celou vyučovací hodinu, aktivitu žáků, stupeň porozumění, zadání domácího úkolu apod.

Pokusíme-li schematicky znázornit strukturu běžné („klasické“) vyučovací hodiny, pak k tomu poslouží následující schéma.

Zahájení, prezentace cíle, podání základních pokynů k průběhu hodiny.
Expozice nového učiva.
Fixační (procvičování, upevňování prezentovaného učiva atd. exponovaného učiva.
Shrnutí vyučovací hodiny, zadání domácího úkolu, sdělení dalších pokynů
Zakončení vyučovací hodiny a případné sdělení obsahu následující hodiny.

Zde se může objevit celá řada poznámek, že prezentovaná struktura vyučovací hodiny neodpovídá moderním trendům, které jsou dnes vyučování kladeny, ale stále takové uspořádání částí hodiny patří k převládajícím v současné praxi.

Jak se má učitel na vyučovací hodinu připravit?

Učitel musí vždy prokázat, že na danou vyučovací hodinu je připraven. Není možné, aby šel do vlastní výuky nahodile, nepřipraven a improvizoval. Jedinou výjimkou jsou tzv. suplované hodiny, kdy musí proběhnout ve velmi omezeném čase blesková příprava

Při „bleskové“ přípravě, si učitel musí položit sám pro sebe následující otázky:

- Do které třídy jdu?
- Jaký předmět mám suplovat?
- Jak to budu realizovat?

Určitou výhodou je, jestli vyučující v dané třídě vyučuje vlastní předmět. Což sice ze strany žáků není příliš žádoucí, ale jako výjimečnou situaci to žáci nakonec pochopí. Učitel se povětšinou v takovém případě využívá vyučovací hodinu k procvičování. (Takový přístup se uplatňuje jen výjimečně.)

Naprostá většina příprav na vyučovací hodinu

1. Výukový cíl: Jaké učivo si mají žáci osvojit, a to včetně tzv. kompetencí (podle ŠVP), které budu v dané vyučovací hodině naplňovat. V rámci domácí přípravy musí učitel provést didaktickou analýzu učiva, možnosti využití mezipředmětových vztahů
2. Jaké nemateriální prostředky (tzn. organizační formy výuky a výukové metody učitel zvolí a současně i jaké materiální pomůcky (didaktické pomůcky a prostředky) použije.
3. Jaká bude organizace vyučovací hodiny, tzn. zabezpečení z hlediska prostoru, časová struktura vyučovací hodiny. Spadá se i aktivizace samotných žáků, stejně tak jako zajištění diferencovaného a individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

4. Na závěr vyučovací hodiny je nezbytné provést celkové shrnutí učiva, opětovně připomenout stěžejní body prezentovaného učiva a případně zvolit domácí práci pro žáky.
5. Vzhledem k tomu, že se často hovoří o tzv. výchovně vzdělávacím procesu, je nezbytné využít i výchovné možnosti daného učiva, případně k tomuto záměru zvolit odpovídající aktivity.

Při přípravě na vyučovací aktivitu si musí učitel (vychovatel) provést „malou SWOT analýzu, tzn., musí si uvědomit své přednosti a současně i rezervy a permanentně s nimi pracovat. SWOT analýza má zpravidla 4 části:

SWOT analýza:

silné stránky	slabé stránky
příležitosti	hrozby

Musíme si uvědomit, že máme-li metodu SWOT analýzy použít, pak musíme být především velmi kritičtí sami vůči sobě. Úvahou o tom, které stránky jsou mou předností a nebo naopak, jen tak se můžeme osobně posunovat dopředu.

(Pokuste se v odborné literatuře seznámit s podstatou zmiňované SWOT analýzy. Povětšinou ji obsahují publikace z oblasti managementu.

Obsahová náplň vyučovací hodiny vychází z ŠVP. Na základě vlastních zkušeností z praxe, se nezbytnou pomůckou (respektive vodítkem) při zpracování přípravy učitele, stává učebnice (učební text, pracovní list, případně pracovní sešit apod.).

Při výběru učiva a jeho rozvržení je zapotřebí dbát na odlišení jednotlivých tematických celků a zdůraznit vzájemné souvislostí, ale také na předchozí zkušenosti a znalosti samotných žáků z jiných vyučovacích předmětů, případně ročníků.

Při přípravě obsahové náplně hodiny je zapotřebí si všímat také náročností témat, stejně tak i předpokládané učební činnosti. Vzhledem k tomu, že každá třída není z hlediska schopnosti (individuálních předpokladů) kompaktní, je důležitá také otázka přípravy diferencovaných příkladů, a to pro žáky nadané na jedné straně, tak i pro žáky „slabší“ na straně

druhé. Tzn. zamyslet se nad volbou nejvhodnější organizační formy výuky, volbou nejvhodnějších metod apod.

V předchozí fázi přípravy musí také dojít k výběru a přípravě odpovídajících učebních pomůcek. Nejedná se o přípravu pomůcek učitele, jejich ale i o přípravu konkrétních pomůcek pro samotné žáky (případně pro práci ve skupinách, ve dvojicích, případně pro jedince, jako např. nadané žáky nebo naopak pro žáky v inkluzivním procesu apod.),

Učitele v rámci přípravy na vyučovací hodinu musí promýšlet domácí přípravu žáků. Za samostatnou domácí přípravu žáka lze považovat:

- vypracování domácích úkolů (klasické příklady k procvičování, složitější konstruktivní úlohy, shromáždění informací z internetu apod.,
- četbu doporučené školní literatury, vypracování slohové práce,
- vypracování referátů, případně projektů, a to jak pro jednotlivce, tak pro skupiny žáků,
- shromažďování pomůcek pro výuku (např. výstřižky z novin, modely pro výtvarnou výchovu apod.).

Učitel musí respektovat skutečnost, že každý žák potřebuje vlastní čas na samotnou přípravu. Častá je obava učitelů z možností opisování domácích úkolů. Uvedenou obavu lze snížit (omezit) např. prokázáním smysluplnosti vypracování domácího úkolu (zadáním části úkolu do písemné práce apod.). Podmínkou úspěšného vyučování je vzájemný soulad požadavků učitele a nároků na žáky. Jsou-li kladené požadavky příliš náročné (např. příliš velký důraz je kladen na kvantitu prezentovaných poznatků) nebo naopak, jsou-li požadavky velmi nízké, vždy dochází k promítnutí takového postupu do celkové kvality a úrovně výchovně vzdělávacího procesu. Jednou z *„posledních“* fází výchovně vzdělávacího procesu je hodnocení žáka. Nejde jen o vnější zpětnovazební proces, ale je zapotřebí vytvářet i u samotných žáků podmínky vnitřní zpětné vazby.

Už z dosavadních informací je zřejmé, že vlastní příprava na vyučování představuje nesmírně náročnou činnost učitele, která využívá nejen poznatky z obecné didaktiky, ale také oborové didaktiky a v nemalé míře se zde projevuje dosavadní praxe. Jak ukazují poznatky z praxe, každý učitel se musí celoživotně zdokonalovat, a to buď samostudiem, nebo účastí na rozličných vzdělávacích aktivitách (např. na akcích profesních organizací)

Učitel se musí na každý pedagogický výstup, na každou vyučovací hodinu, se musí učitel zodpovědně připravit. To předpokládá, že si musí předem:

a) Jasně vytyčit výchovně vzdělávací cíl:

Co si mají žáci osvojit, které vědomosti, jaká je „propojenost“ nejen na předchozí znalosti, ale i poznatky získané v dalších vyučovacích předmětech (tzn. potřeba zopakovat dosavadní znalosti a současně i využít mezipředmětové vztahy). V teoretické rovině se jedná o formulování cílového stavu procesu učení. Velice účinnou pomůckou tzv. mentální mapa.

Podrobněji: ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod* (2017)

b) Zvolit odpovídající a nejvhodnější prostředky (metody, didaktické prostředky, názorné pomůcky aj.). Svou roli zde sehrává materiálně technické vybavení školy, konkrétní třídy, ale také dovednost učitele s odpovídající technikou zacházet.
c) Promyslet organizace dané jednotky (zejména z hlediska času stanovit si předem – spíše odhadnout – délku jednotlivých částí prezentace).
d) Předem upravit prostor a připravit si pomůcky (např. modely, tabulky, přírodniny, mikroskopy, chemikálie apod.), které budou při vyučování využity.
e) Výběr vhodné organizační formy výuky.

Pro každého přednášejícího (letory, učitele apod.) vyvstává do popředí nutnost nejen sledovat aktuální stav poznatků v konkrétní vědní disciplíně (tzn. respektování zásady vědeckosti), ale permanentně si osvojovat nové metodické přístupy, využití aktivizačních organizačních forem výuky, ICT apod.

Na závěr, resp. v závěrečné fázi vyučovací hodiny, nastupuje hodnocení činnosti žáka. Vedle hodnocení ze strany učitele, je nesmírně důležité, aby i sám žák si provedl co nejobjektivnější vnitřní sebehodnocení (tzv. vnitřní evaluaci).

Musíme mít na zřeteli, že žáci jsou navyknutí ze školy na určitý postup v rámci vyučovací hodiny, na určitý přístup ze strany vyučujícího, způsob práce apod., a je celkem pochopitelné, že budou očekávat podobné rituály.

KONTROLNÍ OTÁZKY

- Jaká je podstata mentálních map. Demonstrujte na vlastním příkladu.
- Jaký je nejvhodnější postup pro suplované hodiny?
- Vysvětlete podstatu SWOT analýzy.
- Uveďte typy přípravy na výuku. Zdůrazněte přednosti jednotlivých typů.
- Konkretizujte na vlastním příkladu, přípravu na vyučování, a to podle jednotlivých fází vyučovací hodiny.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Prostřednictvím porovnání časové dotace rozličných vyučovacích hodin vysledujte, jak se mění řazení předmětů podle výkonnostní křivky.
- Vytvořte přípravu na konkrétní vyučovací hodinu tak, aby byla co největší samotná aktivita žáků. (můžete si zvolit nejen odpovídající organizační formy výuky, ale i metody apod.
- Na základě rozboru hospitace odlište jednotlivé fáze vyučovací hodiny, použité metody, a na základě pohospitačního rozhovoru s vyučujícím určete, co by se dalo (např. metody, aktivity, organizační formy výuky aj.) aplikovat příště efektivněji.
- Před zpracováním vlastní přípravy na výuku uskutečněte v konkrétní třídě SWOT (nebo jinou) analýzu.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Existuje několik návodů, jak se zodpovědně připravit na výchovnou nebo vzdělávací aktivitu. Uvedené návody preferují určité zkušenosti samotných autorů, ale v každém případě je optimální zvolit odpovídající vyučovací metody (např. podle fází vyučovací hodiny), zvolit nejvhodnější didaktické prostředky, naplnění didaktické zásady názornosti, aktivizační metody a následně i domácí úkol.

LITERATURA

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících met*od. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-3450-7.

CHLUP, O., ANGELIS, K. a kol. *Čítanka k dějinám pedagogiky*. Praha: SPN, 1955. s. 59.

JANÍK, T. Obecná didaktika. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 651–655. ISBN 978-80-7367-546-2.

JANÍK, T. Školní vyučování. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 169–183. ISBN 978-80-7367-546-2.

JANIŠ, K., ONDŘEJOVÁ, E. *Slovník pojmů z obecné didaktiky. 1. vyd*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2006. ISBN 80-7248-352-8.

JANIŠ, K. *Obecná didaktika – vybraná témata.* 5. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 108 s. ISBN 978-80-7436-224-9.

JANIŠ, K. st., LOUDOVÁ, I. *Obecná didaktika (vybraná témata).* Ústí nad Orlicí:

OFTIS. 2016. 104 s. ISBN 978-80-7405-383-2.

JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J., JANIŠ., K. *Slovník vybraných pojmů k oblasti prevence rizikového chování.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2017. 144 s. (CD) ISBN 978-80-7510-237-9.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundárního školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALNICKÝ, J. *Progresívní andragogika. Androdidaktika*. Bratislava: 1994, |ISBN 80-7121-062-5.

KASÍKOVÁ, H. Od skupinového učení ke kooperativnímu. In VALIŠOVÁ, A. a kol. Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: Karolinum, 2204. s. 241-262. ISBN 80-246-0914-2.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga.* Brno: Barrister a Principál, 2011. ISBN 978-80-7485-043-1.

KRATOCHVÍL, M. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1998. ISBN 80-7194-154-9.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

MAŇÁK, J. Materiální didaktické prostředky. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 258–264. ISBN 978-80-7367-546-2.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Formy a metody výuky. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 194–199. ISBN 978-80-7367-546-2.

MAREŠ, J. Učení ve školním prostředí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 172–177. ISBN 978-80-7367-546-2.

MARINKOVÁ, H., STRETTI, M. Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 247–251. ISBN 978-80-7367-546-2.

MAZAČOVÁ, N. *Vybrané problémy obecné didaktiky.* Praha: UK PdF, 2014. ISBN 978-80-77-2.

NOVÁKOVÁ, J. *Aktivizující metody výuky*. Praha: UK PdF, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.

OBST, O. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: UP, 2017. ISBN 978-0-244-5141-1.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání* a školství ve světě. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. Školní učebnice. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 265–270. ISBN 978-80-7367-546-2.

SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. (Didaktické metody pro 21. století.)* Praha: Grada. 2019. ISBN 978-80-271-2154-7.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 587–593. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. 1. vydání. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VAŠŤÁTKOVÁ, J. Autoevaluace škol. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 582–586. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. S praktickými ukázkami. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých.* Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

Čas potřebný ke studiu

Cíle kapitoly

Klíčová slova

Nezapomeňte na odpočinek

Průvodce studiem

Průvodce textem

Rychlý náhled

Shrnutí

Tutoriály

Definice

K zapamatování

Případová studie

Řešená úloha

Věta

Kontrolní otázka

Korespondenční úkol

Odpovědi

Otázky

Samostatný úkol

Další zdroje

Pro zájemce

Úkol k zamyšlení

Pozn. Tuto část dokumentu nedoporučujeme upravovat, aby byla zachována správná funkčnost vložených maker. Tento poslední oddíl může být zamknut v MS Word 2010 prostřednictvím menu Revize/Omezit úpravy.

Takto je rovněž omezena možnost měnit například styly v dokumentu. Pro jejich úpravu nebo přidávání či odebírání je opět nutné omezení úprav zrušit. Zámek není chráněn heslem.

Název: **Obecná didaktika**

Autor: **doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě

Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 120

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.