

- Šimoník, O.: Hodnocení žáků. In: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity 1996.
- Švec, V., Filová, H., Šimoník, O.: Praktikum didaktických dovedností. Brno, Masarykova univerzita 1996.
- Valenta, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha, Agentura STROM 1997.
- Vališová, A.: Asertivita v rodině a ve škole. Praha, H + H 1998.
- Váňová, R.: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Praha, ÚIV 1994.
- Velikanič, J.: Skúsenie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava, SPN 1973.
- Vrána, S.: Učebné metody. Brno, Dědictví Komenského 1936.
- Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Praha, Učitel'ské noviny – Gnosis, 1997.

9. ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ

S vývojem školy jako vzdělávací instituce a jejího vyučování souvisí i vývoj organizačních forem, v nichž se toto vyučování realizuje. Kapitola objasňuje funkci organizačních forem v souvislosti s pojetím vyučovacího procesu, jeho obsahem, s rolí učitele i pozicí žáka. Vysvětluje, proč si od dob J. A. Komenského podržely organizační forma frontálního vyučování a vyučovací hodina svou funkčnost. Nelze je však chápat jako organizační formu univerzální. Seznámení s dalšími formami usnadní vyučujícím měnit navyklé a rutinní postoje, vnášet změny do činnosti vlastní i činnosti žáků. Jde o utváření variabilních, pružných a otevřených organizačních forem, které budou odpovídat měnícím se cílům a podmínkám školy v historické etapě, která bývá nazývána učící se společností.

9.1 K VÝVOJI ORGANIZAČNÍCH FOREM VYUČOVÁNÍ

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

Ve starověkém a středověkém vyučování převládal individuální systém. S rozvojem obchodu, výroby, vědy vznikala potřeba poskytovat elementární vzdělání stále širšímu okruhu populace. Těmto tendencím demokratizace vzdělávání odpovídá systém vyučování, který v 17. století rozpracoval J. A. Komenský ve *Velké didaktice*. Ve třídách se spojovali žáci přibližně stejného věku a úrovně připravenosti. Látka byla rozčleněna do jednotlivých hodin, každá hodina měla určitý didaktický cíl. I když tento postup představoval významný pokrok, prosazoval se do praxe jen postupně a nerealizoval se vždy v ideální podobě. Vlivem herbartizmu se systém frontálního vyučování ve vyučovacích hodinách stal zformalizovanou šablonou, mechanicky používanou bez ohledu na charakter látky či potřeby, zájmy, samostatnost a kreativitu žáků. Naproti tomu řada významných pedagogů 19. století, jako např. německý pedagog F. W. A. Diesterweg, ruský pedagog K. D. Ušinskij aj., zdůrazňovala význam samostatné práce žáků a rozvíjející význam vyučovacích hodin, potřebu „učit děti učit se“.

Na počátku 20. století kritika zničeného postupu frontálního vyučování ve vyučovacích hodinách, kdy všichni žáci byli nuceni pracovat stejným tempem při probírání téhož materiálu, vyvolala aktivní úsilí o reformu organizačních forem vyučování. Vznikaly různé pokusy o realizaci skupinového a individualizovaného vyučování. Ve Spojených státech se uplatňovala tzv. winnettská soustava (C. W. Washburn) a daltonský plán (H. Parkhurstová). Podrobně o nich ve 30. letech u nás informovali S. Vrána a S. Velinský. Z hnutí tzv. pracovních škol vzešlo skupinové vyučování, které se v Německu výrazně projevilo v jenském plánu P. Petersena a ve Francii u R. Cousineta. Dobrou orientaci o skupinovém vyučování této doby poskytuje A. Jakiel (1935). V druhé polovině 20. století se organizační formy vyučování dále obohacovaly (otevřené vyučování, waldorfské školy apod.). K značné organizační pružnosti přispívají i metody, které předpokládají různorodou

teoretickou a praktickou činnost žáků (projektové vyučování, různé druhy laboratorních prací a samostatných praktických i teoretických činností žáků, využívání her a dramatizace, exkurze aj.).

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

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

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

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

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

Otázky a úkoly:

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

9.2 FRONTÁLNÍ VYUČOVÁNÍ V SYSTÉMU VYUČOVACÍCH HODIN

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

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

V průběhu společné činnosti se učitel snaží udržovat kontakt nejenom se třídou jako celkem, ale i s každým jednotlivým žákem. Tak vytváří příznivé podmínky pro produktivní poznávací činnost žáků a pro to, aby všichni zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučovacího procesu. Poměrná stálost pedagogického vedení umožňuje, že učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnoti. Má **možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům**. Zároveň se i žáci poznávají navzájem, rozvíjejí se sociální vztahy mezi nimi. Vytvářejí se tak předpoklady pro vznik kladné emocionální atmosféry při vyučování, pro vzájemnou kooperaci a spolupráci žáků. Důležité je ovšem **dodržovat normy počtu žáků ve třídě**. Výzkumy i zkušenosti ukazují, že jsou meze, kdy je učitel ještě schopen usměrňovat poznávací činnost celé třídy a přihlížet ke zvláštnotem každého žáka. Překročení této normy prakticky vylučuje efektivní používání vyučovacích hodin jako organizační formy vyučovacího procesu. Seskupení vyučovacích hodin různých vyučovacích předmětů, které se po týdnu opakuje, vytváří **rozvrh hodin** (viz poznámka 11).

9.2.1 FORMY ORGANIZACE PROCESU UČENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVACÍ HODINĚ

Pro vyučovací hodinu jako organizační formu vyučování je významným momentem délka trvání. Běžná, v naší škole obvyklá, norma 45minutové hodiny není vždy funkční. Členění vyučovacího času je nezřídka potřebné pružně měnit, a to jak s přihlédnutím k věku žáků, tak ve vztahu k obsahu vyučování. Např. v nižších třídách vedle standardní vyučovací hodiny učitel pracuje s žáky v kratších sekvencích, např. 20minutových, kdy střídá různé druhy činností (V. Spilková). Ve vyšších třídách učitelé využívají naopak i zdvojených hodin (slohové kompozice, laboratorní práce apod.). Na problematiku členění vyučovacího času do standardního systému a střídání

vyučovacích předmětů upozornil již ve 30. letech O. Chlup. Kriticky hodnotil kaleidoskopické a neorganické střídání jednotlivých předmětů na střední škole, které zvláště starším žákům brání v soustředěném sledování určitých obsahů, navozuje spěch a neklid v práci. Navrhl a rozpracoval tzv. **konsolidovaný rozvrh hodin**. Jeho podstata spočívala v tom, že v každém dnu bylo učivo soustředěno na dva vyučovací předměty, jimž se věnoval delší vícehodinový časový úsek.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pozornost je nutno věnovat i **hygienické stránce vyučovací hodiny**. Používání rozličných metod, střídání různých druhů činností žáků, vhodné pauzy na oddech apod. pomáhají předcházet únavě žáků. Konkrétní organizační formy i struktura vyučovacích hodin se mění i podle toho, kde vyučování probíhá. Lze je realizovat ve třídě, v odborných učebnách, na exkurzích, v dílnách a na pozemcích, v různých formách praxe (zvláště na odborných školách – Mojžíšek, 1984).

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

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

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

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

Otázky a úkoly:

- Čím zdůvodníte, že hromadné vyučování na základě systému vyučovacích hodin se stále široce uplatňuje ve školní praxi? Jak učitel dosáhne toho, aby toto frontální vyučování nebylo pro žáky stereotypní a podporovalo jejich aktivní činnost? Zaprotočujte dvacet vyučovacích hodin. Které typy vyučovacích hodin byly nejčastější? Jaká byla jejich struktura?
- Zjistěte, jaké vyučovací metody se uplatňují při použití různých organizačních forem vyučování.

9.3 SKUPINOVÉ A KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Skupinové vyučování

Pedagogická teorie i praxe dokázaly, že frontální vyučování v systému vyučovacích hodin má své meze. Ty vyplývají mimo jiné z toho, že se osvojování učiva chápe jako akt individuálního poznávání, které probíhá nejvýše v podmínkách interakce učitele a žáka. I když se učitel obrací k celé třídě, konkrétní kontakty se mohou realizovat vždy ve vztahu dvojice učitel – žák. Základním modelem postavení žáka ve vyučování je tedy postavení učícího se jednotlivce. Ve skutečnosti se ovšem mezi žáky vytvářejí složité sociální vztahy. Učitel pracuje při vyučování nikoliv s izolovaným žákem, ale se žákem začleněným do těchto vztahů. Ty jej různým způsobem ovlivňují, ať už si to uvědomuje, či nikoliv.

Sociální vztahy mezi žáky jako nedílné aspekty reálné výchovně vzdělávací situace využívá **skupinové vyučování. Umožňuje vytvářet interaktivní situace a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků.** To znamená, že učitel už nemyslí pouze v kategorii dvojice učitel – žák. Myslí sociálněpsychologicky a sociálněpedagogicky, tj. uvědomuje si z těchto hledisek nové dimenze vyučovacího procesu a vyvozuje z toho důsledky i pro svou činnost. **Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3–5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.**

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

Vztahy vytvářející se mezi žáky ve skupině navzájem i mezi učitelem a žáky ovlivňují nejenom průběh intelektuálních procesů. Ovlivňují i utváření názorů a postojů žáků týkajících se vztahů mezi lidmi, dovedností kooperativního chování. Kladné momenty skupinového vyučování se vidí v tom, že si žáci navzájem pomáhají, že se

uplatňují i pasivní a méně výkonní žáci, žáci nesmělí, kteří se ve větším kolektivu neodvážejí zaujmout vlastní stanovisko. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení takových vlastností, jako je ochota ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost, tolerance k mínění druhých, vlastní iniciativa žáků aj. Rozvíjí a upevňuje se dovednost spolupracovat, navzájem si pomáhat, vést diskuzi, vyměňovat si názory, organizovat společnou práci.

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

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

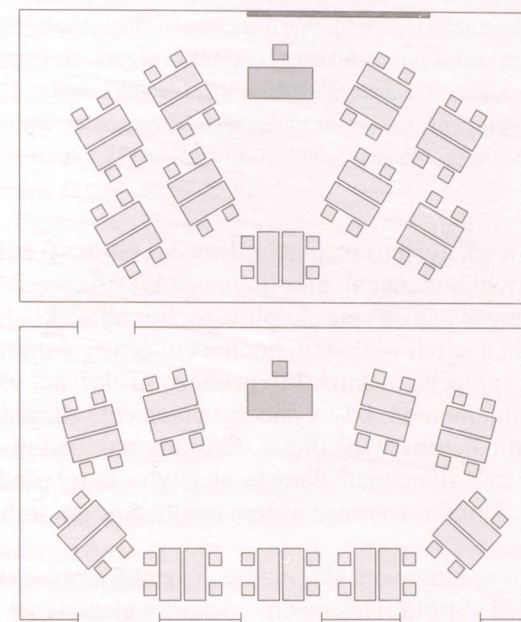


Schéma 13 Uspořádání prostoru pro skupinové vyučování

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

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

1. Východiskem, tj. první fází, je **formulace otázky, úkolu nebo problému**, ať už teoretické, nebo praktické povahy, které jsou vhodné pro práci žáků ve skupině. Tyto problémy mohou být vyvozeny za spolupráce celé třídy ve frontálním rozhovoru, ale lze použít i jiných metodických prostředků (mohou být předem připraveny na lístečích, které učitel rozdává jednotlivým skupinám, mohou být předem napsány na tabuli, lze je promítnout při použití moderní techniky). Všechny skupiny řeší buď úkoly stejné, nebo je možné ukládat jednotlivým skupinám úkoly rozdílné. Jejich řešení je pak uvedeno do celé třídy při společné diskuzi.
2. Následující fáze se týká **činnosti žáků přímo ve skupině**. Účinné jsou zvláště ty momenty, kdy žáci shromažďují materiál, srovnávají, vyčleňují podstatné vztahy z hlediska svého úkolu, diskutují, kdy probíhá analýza problémové situace, utvářejí si vlastní názory a hodnocení. Skupina se zde projevuje jako činitel, který podněcuje intelektuální činnost jednotlivce při hledání možných řešení, vytváří základnu pro vyslovení a konfrontaci názorů, poskytuje podněty k dalšímu hledání a podporuje pokusy o logické zdůvodňování přijatých řešení.
3. Ve třetí etapě se **výsledky práce skupin** stávají předmětem spolupráce celé třídy. V této fázi dochází k myšlenkovému prohloubení, zhodnocení výsledků i k syntéze, v níž se integrují dílčí poznatky.

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

Významným aspektem fungování skupinových vztahů a práce skupin je **výběr členů skupiny a sestavení skupin**. Dosavadní poznatky ukazují, že důležitým úkolem učitele je usměrňovat seskupování žáků. Avšak zároveň jim je třeba umožnit dostatek prostoru pro vlastní volbu (kdo s kým chce). V pedagogické teoretické literatuře se často diskutuje otázka, zda sestavovat skupiny podle výkonnosti vyrovnané, tedy relativně homogenní, nebo nevyrovnané – heterogenní. Tuto otázku nelze řešit absolutně, ale v závislosti na cíli a úkolech skupinové práce. Pro úspěšný průběh práce ve skupině je významný nejenom výběr žáků do skupiny, ale i jejich **sociální projevy** při vlastním pracovním procesu. Při tom jsou cenné poznatky sociální psychologie. Potvrzuje se kupříkladu, že autokratické řízení skupiny vyvolává ve skupině apatii, pasivitu, povolnost, že dochází k ignorování práce, když se jí vedoucí skupiny nezúčastní. To dokládá i následující příklad ze školní praxe.

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

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

Jestliže učitel chce **přistoupit k realizaci skupinového vyučování**, je dobré, aby věděl, že je třeba určitého přípravného období. Jde o dobu, kdy si učitel i žáci osvojují nové netradiční formy činnosti. Z hlediska učitele jde o **nové pedagogické dovednosti** spjaté s usměrňováním práce celé skupiny, vedení diskuze mezi jednotlivými žáky i celými skupinami, pružné začleňování této organizační formy do rozvíjejícího se vyučovacího procesu. Proto první pokusy mohou být pro učitele i svízelné.

Pro žáky přináší skupinové vyučování **nové situace**, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovedností formulovat své názory, účastnit se diskuze spolu s ostatními účastníky, dospívat k zobecňujícím závěrům. Jde o činnosti, které se při frontálním vyučování neuplatňují, a žáci také často nemají v příslušném směru základní dovednosti. Teprve postupně si osvojují dovednost kooperovat při řešení úkolů, vyslovovat důvody i protidůvody, umět pomoci. Nestačí tedy pouze dát žáky dohromady. Lze očekávat, že přeorientování žáků z výrazně individuálních činností na formy spolupráce vyžaduje čas i určitou trpělivost. Při cílevědomém vedení si však tyto dovednosti rychle osvojují.

Kooperativní vyučování

Jak vyplývá z dosavadního výkladu, **sociální vztahy jsou chápány jako nedílná součást celistvého vyučovacího procesu**. Sociální dimenze vyučování a učení žáků je specificky zdůrazněna v pojetí kooperativního vyučování. **Kooperativní pojetí vyučování „je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“** (Kasíková, 1998, s. 27). Pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá větší prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování.

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

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

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

Také pedagogové kladou kooperační strukturu vyučování proti jednostranně soutěživému pojetí tzv. kompetitivního vyučování. Tím se rozumí takové vztahy, kdy úspěch jednoho je spojen s neúspěchem druhého. Při kooperativním vyučování nejde o soutěžení mezi členy skupiny, o získání maximálního zisku pro jedince na úkor ostatních, ale o vzájemné porozumění, ochotu ke spolupráci a vzájemné pomoci i dovednosti si vzájemně pomáhat. Kooperativní vyučování zdůrazňuje, že kognitivní aspekty a osobnostně sociální dimenze se spojují v úkolech a cílech skupinové práce, jak naznačuje schéma 14.

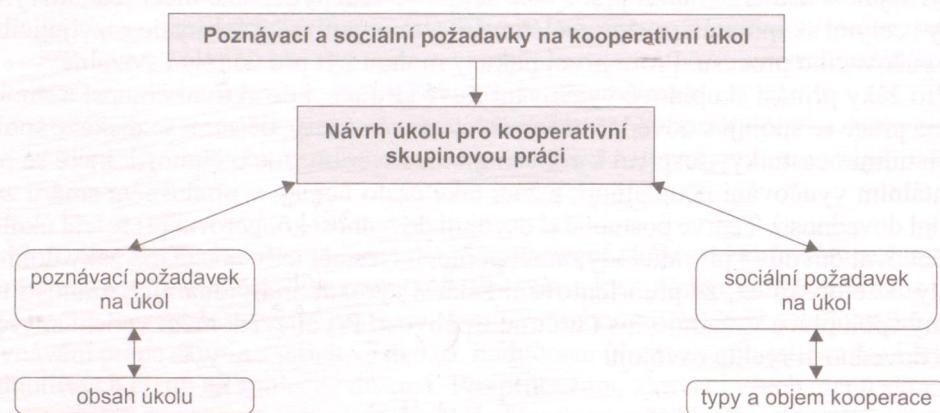


Schéma 14 Poznávací a sociální požadavky na kooperativní činnost (Podle: Kasíková, 1997, s. 45.)

Mezi základní principy kooperativního vyučování a učení náleží: vzájemná pomoc, tolerance, získání dovednosti přesně formulovat vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých, reagovat na názory a požadavky skupiny, dovednost hodnotit sebe i druhé. Experimentální výzkum sledující sociální učení v malých skupinách či ve dvojicích v pojetí kooperativního vyučování konstatoval pozitivní výsledky v oblasti rozvoje sociálních vztahů: přijetí druhých lidí, pokles projevů rasismu, segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost ke spolupráci s druhými. Jednoznačněji se výsledkyjevily u elementárních typů učení a mladších žáků. Názory na účinnost kooperativního učení se liší, jde-li o řešení obtížnějších úkolů nebo žáky středních škol, případně škol vysokých. Kooperativní principy lze ovšem realizovat ve všech organizačních formách, i při frontálním způsobu vyučování. Podněty a náměty k praktické realizaci kooperativního vyučování nalezne zájemce ve speciální metodické literatuře.

Otázky a úkoly:

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

9.4 INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE V PROCESU VYUČOVÁNÍ

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

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

9.4.1 INDIVIDUALIZOVANÉ VYUČOVÁNÍ

Od prvních desetiletí 20. století se v didaktice hledaly cesty, jak realizovat **princip individualizace**. Byly spjaty s reformními snahami této etapy. Významnou roli v četných didaktických snahách o individualizaci vyučování ve 20.–30. letech hrály **daltonský plán a winnetská soustava**.

Zakladatelkou daltonského plánu byla americká vychovatelka H. Parkhustová. Opírala se o teorii J. Deweye. **Daltonský plán** je pracovní metoda, při níž žák to penzum učiva, jež je určeno učebním plánem, zvládá samostatně a svým způsobem. Pro každý stupeň je zpracováno deset tzv. kontraktů, tj. částí, které obsahují látku, jež má být v deseti měsících roku osvojena. Tato smlouva (kontrakt) má učít žáka odpovědnosti za svou práci. Třídy se změnilly v laboratoře, které se specializují podle předmětů. V každé je odborný učitel, jenž ale nevyučuje. Je k dispozici žákům různého věku, kteří zde pracují, jako poradce. Žák má na základě brožury představu o práci, kterou musí během určité doby vykonat. Pracuje však svým tempem, podle svého zájmu, může se třeba celý den věnovat historii nebo matematice. Omezen je pouze tím, že k dalšímu měsíci učiva může přistoupit až tehdy,

když zpracuje všechny předměty. Na každodenních společných setkáních (30–40minutových konferencích) žáci hovoří o výsledcích své práce, s učitelem odstraňují obtíže apod. Pro systém daltonského plánu byla vypracována přísná kontrola. Kontroluje se nejprve pomocí testů sám žák a následně i učitel. Výsledky se zaznamenávají na zvláštní kartu. Některým předmětům (náboženství, tělesné výchově, zpěvu, ručním pracím) se nadále vyučovalo hromadně s přímou účastí učitelovou. Domácí práce se neukládaly.

Myšlenky J. Deweye, na nichž byl založen daltonský plán i sama organizace daltonského plánu, zdůrazňující individualizaci vyučování, získaly ve 20.–30. letech velkou popularitu. Šířily se v mnoha zemích západní Evropy (např. O. Decroly v Belgii, A. Ferrière ve Francii). Také v tehdejší Sovětské svazu se široce uplatňovaly ve 20.–30. letech různé modifikace daltonského plánu, především ve formě tzv. brigádní laboratorní metody. Žáci se spojovali do tzv. brigád, které zpracovávaly určité úkoly v rozsahu 2–4 týdnů. Tato metoda zahrnovala kolektivní práci třídy i individualizovanou práci jednotlivců. Hodnotila se práce celé brigády. V Československé republice byl daltonský plán ve 30. letech realizován S. Vránou v pokusné škole ve Zlíně. Jak uvádí sám autor při jeho celkovém hodnocení, jde spíše o zhruba nadhozenou myšlenku svobodné práce žáků, která není kriticky domyšlena do všech důsledků. Pro učitele je tento způsob práce náročný. Proto připouští zavádět jej pouze u učitelů, kteří již s metodami individualizovaného vyučování mají zkušenosti (1934).

Za didakticky propracovanější formu individualizovaného vyučování se pokládá **soustava winnetská**. I tato soustava chtěla poskytnout možnosti k plnému rozvoji kapacity každého jedince (S. Vrána, S. Velinský, L. Žofková). Její zastánci prováděli dlouhá léta experimentální práce a snažili se určit pro každý věkový stupeň prvky vzdělání, které je dítě schopno si osvojit. Ve winnetské soustavě byly vypracovány autodidaktické testy, jejichž obsah byl odstupňován experimentálně a podán tak, že široce umožňoval sebekontrolu. Výrazná individualizace pracovního tempa umožňovala, aby si nadprůměrní žáci osvojili učivo osmi let za kratší dobu, slabší žáci postupovali pomaleji, ale méně se zdržovali, než když museli propadat. Diagnostické testy, jimiž se žák mohl zkoušet i sám, zjišťovaly, ovládají-li žáci předpokládané učivo.

Ovšem ukázalo se, že asi v 50 % dětí nemohou pracovat samy. Proto se vedle vlastního individualizovaného vyučování ve winnetské soustavě využívala i systematická organizace hromadného vyučování podle vyučovacích hodin. Věnovalo se jí 50 % veškerého času. Byly podporovány také kolektivní činnosti s důrazem na význam sociálních dovedností, spolupráce a solidarity, na rozvíjení sociálního citění, tvořivosti žáků (společné hry a zábavy, výlety, dramatizace, společná shromáždění, provádění hromadných projektů, společná práce v dílnách a na zahradě, četba). **Projektová soustava** je další organizační formou, kterou didaktická literatura 30. let uvádí jako jeden z pokusů o individualizované vyučování (viz kapitola 9.5).

I když starší koncepce v původní podobě nejsou realizovány, jejich podnětné myšlenky o individualizaci ve vyučování ožívají v soudobých didaktických inovacích. Především problematika učení a vyučování na základě projektů je nově propracována jako významná organizační forma vyučování (viz kapitola 9.5). Jedním z umírněných pokusů o individualizované vyučování bylo **využívání speciálních kartiček s úkoly** větší nebo menší náročnosti, s cvičeními pro opakování apod. Zaváděl je od 50. let známý švýcarský pedagog R. Dottrens s tím, že je lze uplatňovat i při kolektivním vyučování ve třídách. Poskytovaly učitelům vhodný prostředek pro individualizovanou práci v kterémkoliv předmětu. Předkládaly se žákům, kteří měli potíže, či

naopak žákům velmi schopným, nebo těm, kteří pracovali rychleji než ostatní. Takto se používají do současnosti.

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

Realizaci individualizovaného vyučování otevírá prostor i **psychodidaktická teorie „mastery learning“**, kterou koncipoval B. S. Bloom (1968, 1976), profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě. Odmítá koncepcce, které dělí žáky podle tradičního inteligentního kvocientu na „žáky dobré“ a „žáky špatné“. Předpokládá, že existují žáci, kteří se učí rychleji, a žáci, kteří se učí pomaleji. Důležité jsou podmínky, v nichž se žáci učí. Proto navrhuje takový způsob vyučování, kdy žáci nejsou omezovali v čase, který potřebují pro osvojení určitého učiva svým individuálním tempem. Pomalejší žáci dosáhnou dobrých výsledků, jestliže získávají častěji zpětnou vazbu o svém postupu a zároveň dodatečnou pomoc, která je zaměřena na momenty jejich obtíží. B. S. Bloom tedy vychází z předpokladu, že ovládnutí určitého souboru poznatků nebo dovedností ve škole je možné za určitých podmínek u všech žáků.

Význam této teorie je i v tom, že **překonává jednostrannou orientaci ke kognitivním aspektům** při řešení otázky individualizace. Všimá si jak kognitivních, tak i afektivních vstupních charakteristik při školním učení. Výzkumy totiž dokazují, že deficity v učení mnoha žáků jsou spjaty s jejich zájmy, motivací, s jejich sebehodnocením, s úrovní rozvoje jejich sociálních vztahů, dovednostmi kooperace aj. Bloomova teorie mastery learning podnítila k řadě typů didaktických inovací (adaptivní vzdělávání, kompetenčně založené vzdělávání aj., Průcha, 1997, s. 132–141).

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

9.4.2 DIFERENCIACE V PROCESU VYUČOVÁNÍ

Problematika individualizace vyučování těsně souvisí s jeho diferenciací.

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

V současné době se hledají **různé cesty vnitřní diferenciacce**, které by byly ku pomoci všem žákům a nevedly k diskriminaci některých z nich (např. z méně výhodného prostředí, méně nadaných aj.). Jako jedna z možností byla v druhé polovině 20. století ověřována, zvláště ve Spojených státech, **organizační forma systému velkých**

a malých tříd (Cipro, 1971). V rámci velkých skupin, do nichž bylo sdruženo i několik tříd, probíhá hromadné vyučování. Výklad provádí tým vysoce odborných učitelů (týmové vyučování). V dalším vyučování učitelé pracují s menšími skupinami diferencovaně – opakují, doplňují, procvičují a hodnotí v návaznosti na poznatky získané v hromadném vyučování.

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

Diferencovaný přístup v běžné didaktické práci proto předpokládá pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele. Neabsolutizuje žádnou metodu nebo prostředek vyučování, neboť nejen hromadné vyučování, ale i jednostranně používaná samostatná práce nebo skupinové činnosti mohou působit negativně na některé žáky (např. na žáky ze znevýhodněného prostředí). Dynamická diference vytváří různé situace pro tvořivou a samostatnou činnost žáků. Organizuje tuto činnost kolem určitého cíle, kdy každý dělá něco jiného. Tyto cíle žáci přijímají za své. Vytvářejí si individuální plán a odpovídají za jeho plnění. Výsledky jsou hodnoceny (i na základě sebehodnocení žáků) vzhledem k cíli.

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

Otázky a úkoly:

- Jaké formy individualizovaného vyučování se rozvinuly v didaktickém myšlení prvních desetiletí 20. století? Lze vysledovat jejich vliv na soudobé inovační a alternativní snahy?
- Co se chápe pod pojmem „vnitřní diference“? V čem spočívá jádro teorie „mastery learning“? V čem je přínos myšlenky „dynamické diference“?
- Jaké konkrétní projevy individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům máte možnost pozorovat v soudobé reálné školní praxi? Jak jsou začleňovány do celkového průběhu vyučovacího procesu?

9.5 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ V ROZLIČNÝCH PROSTŘEDÍCH

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

9.5.1 EXKURZE

Exkurze je jedna z organizačních forem vyučování, která se realizuje v mimoškolním prostředí. Její význam v souvislosti s modernizací vyučování neustále vzrůstá. Exkurze se používá s různými cíli: podporuje názornost vyučování, prohlubuje společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků, ukazuje praktický význam osvojených poznatků a jejich využití, navozuje vztah vyučování k praktickému životu, posiluje motivaci, zájem, předprofesionální orientaci žáků. Didaktická účinnost exkurze do značné míry závisí na její **důkladné a promyšlené přípravě**:

1. **V přípravné fázi** si učitel především ujasní cíl a úkoly exkurze. To předpokládá, že se předem seznámí s místem exkurze, přečte si vhodnou literaturu, pohovoří s odborníky, promyslí si vlastní postup při exkurzi. Exkurze může mít **orientační charakter** (např. návštěva knihovny, jejímž cílem je obecně žáky seznámit s jejím chodem a motivovat je k dalšímu samostatnému půjčování knih). Exkurze s **intenzivním charakterem** si kladou za cíl poskytnout hlubší specializované poznání objektů (např. na odborných školách). V přípravné fázi exkurze učitel seznamuje žáky předběžně s jejím obsahem, upozorní předem na významné jevy, s nimiž se žáci setkají. Učí rovněž zvládat některé techniky pozorování (zápis, provádění náčrtků, sběr rostlin, třídění dokumentačního materiálu).
2. **Vlastní provedení exkurze** klade značné nároky na metodický postup učitele. Po užívá při tom řady metod, vedoucí roli však hraje demonstrace (viz kapitola 8.4.2). Kladením otázek, vysvětlováním apod. učitel orientuje pozornost žáků tak, aby si všímali podstatných jevů a procesů, vede k jejich analýze, chápání vztahů, spojování názorného materiálu s dosavadními poznatky a zkušenostmi.
3. **Fáze zhodnocení a využití exkurze** bývá obvykle realizována již ve třídě. Za aktivní součinnosti učitele a žáků jsou připomenuty nové zkušenosti a poznatky, které žáci získali, jsou uvedeny do širších souvislostí, hodnoceny. Žáci zpracovávají doložkový materiál, připraví výstavku apod.

V souvislosti s cílem a úkoly exkurze bývají exkurze jednooborové nebo komplexní. Na nich se často účastní vyučující různých oborů (historik a učitel literatury, fyzik a chemik). O metodickém postupu při exkurzích v jednotlivých předmětech informují podrobněji oborové didaktiky.