

ROBERT ČAPEK

Moderní didaktika

LEXIKON VÝUKOVÝCH A HODNOTICÍCH METOD



Karolínce, Robinovi a všem současným a budoucím školákům

ROBERT ČAPEK

PEDAGOGIKA

Moderní didaktika

LEXIKON VÝUKOVÝCH A HODNOTICÍCH METOD



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Mgr. Robert Čapek, Ph.D.

MODERNÍ DIDAKTIKA

Lexikon výukových a hodnoticích metod

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 5975. publikaci

Odpovědná redaktorka PhDr. Alena Palčová

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 608 stran + 16 stran barevné přílohy

Vydání 1., 2015

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2015

Cover Photo © Allphoto.cz

ISBN 978-80-247-9935-3 (ePub)

ISBN 978-80-247-9934-6 (pdf)

ISBN 978-80-247-3450-7 (print)

Obsah

O autorovi	15
Úvod	17
1. Didaktická vsuvka	27
2. Metodologický úvod	31
3. Výukové metody	34
Asociační metody	34
<i>Asociační evokace učiva</i>	34
<i>Clustering</i>	36
<i>Jak vypadá, jak se vaří, jak se staví</i>	37
Atraktivizace učiva	38
Brainstormingové metody	38
<i>Klasický brainstorming</i>	40
<i>Lísteková metoda</i>	41
<i>Banka nápadů</i>	43
<i>Brainpool</i>	43
<i>Diamant</i>	43
<i>Brainwriting do kruhu</i>	46
<i>Delfská metoda</i>	47
<i>Diskusní pavučina</i>	47
<i>Generátor otázek</i>	48
<i>Gordonova metoda</i>	49
<i>Hierarchizační technika brainstormingu</i>	49
<i>HOBO metoda</i>	51
<i>Metoda 635</i>	51
<i>Metoda Phillips 66</i>	52
<i>Moderační galerie</i>	52
<i>Questionstorming</i>	53
<i>Rolestorming</i>	54
<i>Round Robin</i>	55
<i>Synektika</i>	55
<i>Návazné brainstormingové metody</i>	58
Čas	60
Činnostní učení	60
<i>Početní divadélko</i>	61
Daltonské výukové metody	62
<i>Daltonský kruhový model</i>	63

<i>Daltonská metoda povinných a nepovinných úkolů</i>	65
<i>Daltonský týdenní plán</i>	66
<i>Daltonská práce v pracovních centrech</i>	68
<i>Daltonská pracovní smlouva</i>	70
Decrolyho metody	72
<i>Tematická výuka</i>	73
<i>Třídobá pedagogická metoda</i>	76
<i>Základné předměty</i>	78
Didaktické prostředky	78
<i>Desková hra</i>	80
<i>Film</i>	84
<i>Fotografie</i>	88
<i>Hudba</i>	98
<i>Karikatura</i>	103
<i>Komiks</i>	105
<i>Mapa</i>	107
<i>Obraz</i>	111
<i>Plakát</i>	111
<i>Počítačová hra</i>	113
<i>Poštovní známky</i>	122
<i>Pracovní list</i>	124
<i>Odpovědní list</i>	125
<i>Pracovní sešit</i>	125
<i>Prezentace</i>	126
<i>Sešit</i>	131
<i>Stavebnice</i>	132
<i>Tematická koláž</i>	134
<i>Učebnice</i>	134
<i>Zpravodajství</i>	136
Didaktické modifikace	138
Didaktická technika	145
<i>Didaktický kufřík</i>	146
<i>Kamera a fotoaparát</i>	147
<i>Televize</i>	149
Diferenciační výukové metody	155
<i>Individuální selekce obtížnosti úkolů</i>	160
<i>Týmová selekce obtížnosti úkolů</i>	160
<i>Diferenciační učení na stanovištích</i>	160
<i>Obálková participační metoda</i>	163
<i>Dílna budoucnosti</i>	163
Domácí úkoly	165

Dramatizační metody	169
<i>Act and speak</i>	171
<i>Bodysculpting</i>	171
<i>Divadlo fórum</i>	173
<i>Dramatický celek</i>	173
<i>Dramatizace textu</i>	179
<i>Hra v roli</i>	183
<i>Inscenační metody</i>	188
E-learning	190
<i>Blended leasing</i>	193
<i>Just in time</i>	193
<i>Learning management system</i>	194
<i>Sociální síť</i>	194
Evokační metody	194
Exkurze	194
Experiment	197
Freinetovské metody	200
<i>Korespondence mezi třídami</i>	200
<i>Tisk textů</i>	201
<i>Volné psaní</i>	202
Frontální výuka	202
<i>Interaktivní tabule</i>	203
<i>South African gambling game</i>	203
Gamifikace	204
Galerie a muzea	206
Herbartovské metody	211
Heuristické výukové metody	212
Hra (edukační)	212
<i>Barevná spolupráce</i>	213
<i>Bingo</i>	215
<i>Kdo jsem?</i>	219
<i>Otázkový baseball</i>	219
Integrovaná tematická výuka	220
<i>Aplikační úkoly</i>	221
Jenský plán	228
Kognitivní metody	228
<i>Alfa box</i>	229
<i>Analýza věcných rysů</i>	230
<i>Cyklus 5-E</i>	230
<i>Časová osa</i>	232
<i>Fish pool</i>	233

<i>Force fit</i>	234
<i>In/out metoda</i>	234
<i>Kostka</i>	235
<i>Krok za krokem</i>	236
<i>Metody kognitivních operací</i>	236
<i>Metoda ano/ne</i>	248
<i>Metoda CNB</i>	248
<i>Metoda V-CH-D</i>	249
<i>Morfologická matice</i>	250
<i>Occamova břitva</i>	251
<i>Odrážky</i>	251
<i>Organigramy</i>	252
<i>Pamětní tabule</i>	256
<i>Párové srovnávání</i>	257
<i>Pexeso</i>	257
<i>Plán se vzorcem ZKSH</i>	257
<i>Strategie podnětných otázek</i>	258
<i>Strom příčin a důsledků</i>	259
<i>Studijní deník</i>	259
<i>Šest dobrých sluhů</i>	259
<i>Šest klobouků</i>	260
<i>Tvoření scénářů</i>	260
<i>Udělování puntíků</i>	263
Komunikační metody	264
<i>Akvárium</i>	265
<i>ANO/NE</i>	266
<i>Bzučící skupiny</i>	267
<i>Debata</i>	267
<i>Hodnotové škály</i>	268
<i>Horké křeslo</i>	271
<i>Jdi na své místo</i>	271
<i>Kolotoč</i>	271
<i>Komunikační kruh</i>	272
<i>Komunikační metoda „pera doprostřed“</i>	273
<i>Metoda lodní porady</i>	273
<i>Názorová škála</i>	273
<i>Obří papír</i>	274
<i>Panelová diskuse</i>	275
<i>Poslední slovo patří mně</i>	275
<i>Referát</i>	276
<i>Rozhovor</i>	277

<i>Řetězení diskuse</i>	278
<i>Řízená diskuse</i>	278
<i>Komunikační semafor</i>	280
<i>Signalizované odpovědi</i>	280
<i>Sokratovská metoda (rozhovor)</i>	281
<i>Storytelling</i>	282
<i>Tenis</i>	283
<i>Výklad</i>	284
<i>Výměna názorů</i>	289
Konstruktivistické metody	289
Kooperativní učení	291
<i>Čísla ve skupině</i>	291
<i>Skládačka</i>	291
<i>Jigsaw I</i>	292
<i>Jigsaw II</i>	292
<i>Tříkrokové interview</i>	292
Land art	292
M-learning	295
Manažerské metody	296
<i>Došlá pošta</i>	297
<i>Fiktivní firma</i>	298
<i>Koučování</i>	299
Mastery learning	300
Metody práce s textem	300
<i>Čtenářské dopisy</i>	300
<i>Čtení s otázkami</i>	301
<i>Doplňování</i>	301
<i>Dvojitý deník</i>	303
<i>INSERT značky</i>	304
<i>Klíčová slova</i>	306
<i>Literární kroužek</i>	307
<i>Párové čtení</i>	310
<i>Podvojný deník</i>	310
<i>Práce s textem – skládání textu</i>	311
<i>Pyramida</i>	311
<i>Řízené poznámky</i>	312
<i>Řízené čtení</i>	313
<i>Společné čtení</i>	313
<i>SQ4R</i>	313
<i>Studijní průvodci</i>	314
<i>Svět v mé hlavě</i>	314

<i>Zpřeházené věty</i>	315
Metody práce ve dvojicích	315
<i>Ping-pongový brainstorming</i>	318
<i>Psaní ve dvojicích</i>	318
<i>Think-pair-share</i>	318
Metody tvůrčího psaní	319
<i>5 W (who, what, where, when, why)</i>	319
<i>Hamburger</i>	320
<i>Metoda RAFT</i>	321
<i>Modelované psaní</i>	323
<i>Mapa příběhu</i>	323
<i>Metoda tvůrčího psaní – dokončení ukázky</i>	323
<i>Metoda tvůrčího psaní – příběhy k obrázkům</i>	324
<i>Metoda tvůrčího psaní – tady a teď</i>	324
<i>Pyramidový příběh</i>	324
<i>Role na zdi</i>	325
<i>Společné psaní</i>	326
<i>Řízené psaní</i>	326
Metody vzájemného učení	327
<i>Práce s textem – vzájemné učení</i>	328
<i>Práce s textem – vzájemné učení a skládání textu</i>	329
<i>Skládané učení</i>	329
<i>Vytváření příkladů</i>	329
Montessoriovské metody	330
<i>Montessoriovské pomůcky</i>	331
<i>Připravené prostředí</i>	332
<i>Montessori like</i>	333
Myšlenková mapa	333
<i>Buzanova sedmikroková mentální mapa</i>	334
<i>Myšlenková mapa asociační</i>	335
Pojmová mapa	336
Pojmová mapa – práce s textem	337
Příběhová mapa	338
NeeliMali	338
Nuda	343
<i>Paměť žáků</i>	347
Pohybové metody	347
<i>Anketáři</i>	350
<i>Hon na odpověď</i>	351
<i>Kompot</i>	351
<i>Od otázky k otázce</i>	352

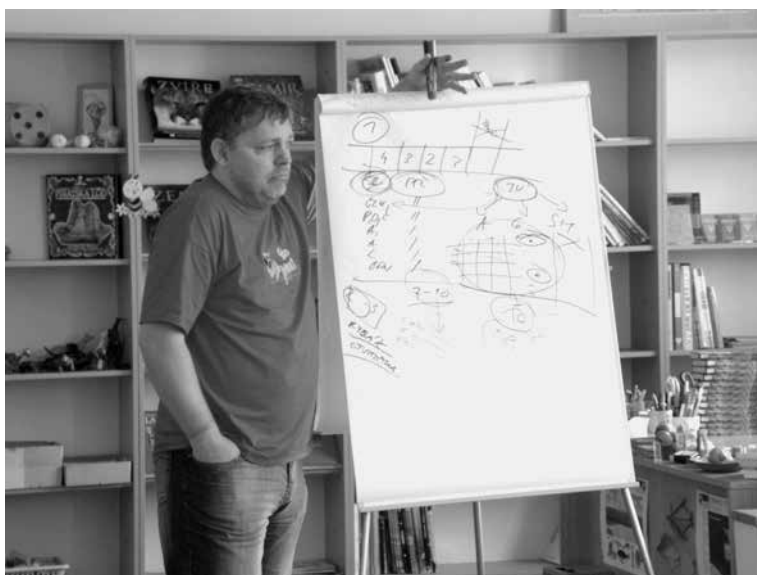
<i>Práce s chybou</i>	353
Práce s prameny	353
Pracovní plány	354
<i>Advance organiser</i>	354
<i>Týdenní plán</i>	355
Problémové výukové metody	356
<i>Konstrukční problémy</i>	357
<i>Komunikační problémy</i>	360
<i>Myšlenkové problémy</i>	361
Programované učení	374
Projektové výukové metody	376
Převodové metody	383
Přiřazovací metody	384
<i>Semafor</i>	384
Oborový den	385
Rébusy	386
<i>Křížovky a osmisměrky</i>	386
<i>Přesmyčky a doplňovačky</i>	386
RWCT: Čtením a psaním ke kritickému myšlení	387
Samostatná práce žáků	395
Simulační metody	395
Skupinová práce	397
<i>Skupinová práce – klasická</i>	398
<i>Expertní skupiny</i>	399
<i>Kmeny a kořeny</i>	400
<i>Metoda čtyř rohů</i>	405
<i>Zájmová učební centra</i>	406
<i>Redakce produktu</i>	407
<i>Rotace produktu</i>	408
<i>Sněhová koule</i>	409
<i>Skupinová práce – vyslanec</i>	412
<i>Studijní skupiny</i>	413
<i>Výuka v odděleních</i>	413
<i>Rozdělení žáků do skupin</i>	414
Soutěže	416
<i>Body, získávání a ztrácení</i>	417
<i>Struktura versus struktura</i>	419
Svobodná škola	420
<i>Sudbury Valley</i>	420
Školní výlet	423

Školní zahrada	424
<i>Školní statek</i>	426
<i>Zvíře ve škole</i>	427
Taxonomie	433
<i>Bloomova taxonomie</i>	434
<i>Taxonomie pro využití mnohačetných inteligencí</i>	438
<i>Taxonomie učebních úloh</i>	439
Testování a zkoušení	440
<i>Baziliščí test</i>	442
<i>Didaktický test</i>	442
<i>Diferenciační test</i>	444
<i>Kolíčkový test</i>	445
<i>Open-book exam</i>	445
<i>Orientační zkoušení</i>	445
<i>Pošepťej učiteli</i>	446
<i>Signalizace</i>	446
<i>Smysluplné učení</i>	447
<i>Tiché zkoušení</i>	447
<i>Třístupňová písemka</i>	448
<i>Vícestupňový test</i>	449
<i>Vzájemné zkoušení</i>	452
<i>Zkoušení před tabulí</i>	453
<i>Zkoušení jako součást výukového bloku</i>	454
<i>Hodnocení testu</i>	463
Tradiční výuka	464
Třífázový model E-U-R	465
Týmové vyučování	470
<i>Asistentké vyučování</i>	471
<i>Typy učení</i>	471
Učení	472
<i>Aktivní učení</i>	472
<i>Autentické učení</i>	473
<i>Otevřené učení</i>	474
<i>Smysluplné učení</i>	474
<i>Učení v životních situacích</i>	475
<i>Učení založené na zdrojích</i>	475
<i>Zážitková pedagogika</i>	475
<i>Zprostředkované učení</i>	476
Vědecká konference	476
Volné psaní	477
Výukový plakát	478

Výzkumné metody	479
<i>Popisný výzkum</i>	479
<i>Historický výzkum</i>	480
<i>Experimentální výzkum</i>	480
<i>Výzkumné nástroje</i>	481
Waldorfské výukové metody	486
<i>Epochové vyučování</i>	486
<i>Eurythmie</i>	487
Začít spolu	488
<i>Výukové strategie</i>	488
<i>Pedagogický konstruktivismus a individualizace výuky</i>	489
<i>Prostředí třídy</i>	490
<i>Organizace výuky, formy a výukové metody</i>	491
<i>Klasifikace a hodnocení</i>	492
Žák učitelem	493
<i>Hodina naruby</i>	494
4. Hodnocení	495
Hodnocení žáků učitelem	495
<i>Klasifikace</i>	496
<i>Suportivní hodnocení</i>	500
<i>Slovní hodnocení</i>	504
<i>Klasifikace versus slovní hodnocení</i>	509
<i>Bodové hodnocení</i>	516
<i>Hodnocení procenty</i>	521
<i>Hodnocení body + procenta</i>	523
<i>Kriteriální hodnocení</i>	525
<i>Kombinace hodnocení</i>	526
<i>Řeč těla</i>	530
<i>Výkonnostní křivky</i>	531
<i>Žádné hodnocení</i>	534
<i>Další alternativy</i>	535
<i>Závěrečná hodnotící třináctka</i>	538
<i>Evaluační vyučování</i>	539
<i>Dotazník</i>	539
<i>Grafická evaluační</i>	541
<i>Hitace</i>	544
<i>Simpsonovi</i>	544
<i>Třídní klima a jeho měření</i>	544
<i>Nedokončené věty</i>	551
<i>Střepinkový soud</i>	551

Sebehodnocení žáků	552
<i>Hodnoticí list</i>	552
<i>Portfolio</i>	553
<i>Písemné sebehodnocení</i>	556
<i>Ranní a závěrečný kruh</i>	561
<i>Sebehodnocení individuální práce</i>	563
<i>Sebehodnocení školou</i>	563
<i>Spoluhodnocení s učitelem</i>	564
<i>V roli učitele</i>	566
<i>Zpětné zpravodajství</i>	567
Vzájemné hodnocení žáků	567
<i>Barvy</i>	568
<i>Kritéria – body</i>	569
<i>Návštěva galerie</i>	571
<i>Plus/minus</i>	571
<i>SWOT analýza</i>	572
5. Didaktická literatura	573
Doporučuji	573
Raději ne	575
Rozhodně ne	578
6. Škola s dobrou didaktikou	590
Didaktický appendix	590
Organizace výukového dne a vyučování vůbec	590
Žáci, třídy, učitelé	592
Závěr	594
Použité prameny	597

O autorovi



Mgr. Robert Čapek, Ph.D., pracoval v průběhu své pedagogické dráhy postupně jako pomocný vychovatel a vychovatel, pomocný učitel ve zvláštní škole, učil na základních a středních školách tělesnou výchovu, zeměpis, rodinnou výchovu a další předměty.

Z hlediska témat této knihy je vhodné připomenout doktorská studia pedagogiky (PdF UP v Olomouci) a pedagogické psychologie (PdF UK Praha), učitelství rodinné výchovy (PdF UHK) nebo výchovného poradenství a školního managementu (PdF UP v Olomouci).

Od roku 2000 do současnosti působí na Univerzitě v Hradci Králové, nejprve na Pedagogické fakultě, Katedře pedagogiky a psychologie, kde se věnoval teorii výchovy, didaktice, dramatické výchově a dalším pedagogickým oborům. V současnosti realizuje výuku psychologických předmětů na Fakultě informatiky a managementu, Katedře managementu.

Mezi jeho další činnosti také patří vzdělávání učitelů. Jako lektor působí v různých školicích organizacích i přímo ve sborovnách s tématy, jako jsou suportivní a alternativní výukové metody, odměny a tresty ve školní praxi, hodnocení a sebehodnocení žáků, řízení třídní schůzky a rozhovor s rodiči a další.

Pro nakladatelství Grada Publishing napsal publikace *Odměny a tresty ve školní praxi* (2008), kterou přepracoval pro druhé vydání (2014), *Třídní klima a školní klima* (2010) a *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace* (2013).

Kontakt: robert.capek@uhk.cz

České školy, podobně jako i jiné instituce, nepřekročily nové tisíciletí v dobrém stavu. Srovnávací výzkumy a různá další šetření mluví jasně – naše školství není tím, čím bychom se mohli chlubit. A i když to vezmeme různými pohledy, analyzujeme a interpretujeme zleva zprava, jeden výsledek se vždy vynoří: nekvalitní je především didaktika, tedy způsoby výuky ve třídách. Učitelé neumějí příliš dobře učit, hodnotit, komunikovat, a právě to je hlavní příčina zvětšujícího se počtu apatických, nepracujících, studijně slabých a neukázněných žáků. Didaktika v českých školách je v kritickém stavu, „umění učit“ je v českých sborovnách podceňovanou a nijak zvlášť nerozvíjenou dovedností. Učitelé ztrácejí celé generace žáků, znechucují jim vzdělávání, a to zejména díky tomu, jak špatně se učí na českých školách. Opatření, která snad měla za úkol zlepšit situaci, se totálně minula s účinkem. Podívejme se např. na portály, které slouží učitelům k výměně příprav na vyučovací hodinu. Samé powerpointové prezentace, suchopárné podklady pro výklad, křížovky, pracovní listy k nerozeznání od znalostních testů. Jasně indikátory bídného stavu české didaktiky na školách. Alespoň trochu zajímavé materiály aby člověk hledal s lupou. Pokud se přikloníme k názoru, že tyto přípravy věší na web ti aktivnější, kvalitnější z pedagogů, je to velmi smutné prohlášení. Takzvané digitální učební materiály skýtají pohled snad ještě horší. Pokud se někdo diví, že učitelé jsou nejhůře placení vysokoškoláci, možná by měl zavítat tam, kde tito „profesionálové na vzdělávání“ odhalují přípravy na svou práci.

Za tento špatný stav na školách ale učitelé mohou jen částečně. Příčin lze nalézt několik a ne všechny mohli a mohou učitelé ovlivnit:

Učitelé pestré metody a aktivní vyučování sami nezažili. Vtisk, který zásadně ovlivňuje jejich pojetí výuky, známe: žáci mají v klidu sedět, poslouchat a psát si. Sami jsme přeci seděli ve třídě a psali a psali a psali a byli zticha, s výjimkou okamžiků, kdy jsme byli zkoušeni. Byli jsme vyučováni strategií „pán a jeho nevolníci“: všichni mají poslouchat. Hluk do třídy nepatří, ve třídě má být slyšet jen hlas učitele, případně na jeho otázky odpovídajících žáků. V takovém vyučování žák za školní rok popíše celý sešit, někdy i sešit a půl. Hodiny jsou nudné a jako přes kopírák. Učitel je dozorcem, který vymáhá od žáků práci jako někde na galejích. Nad hlavami žáků visí hrozba špatné známky a učitelova represe je jejich každodenním chlebem. Bohužel: tak jak jsme to zažili, tak to i sami vymáháme. Sociální učení pracuje proti modernímu vyučování, neboť to jsme se nápodobou a pozorováním (v rolích žáků) naučit nemohli.

Další vzdělávání učitelů na školách má nevhodnou stavbu a nedostatečnou úroveň. Školení nejsou zaměřená prakticky, často jsou doslova „o ničem“ a didaktických dovedností se netýkají ani vzdáleně. Učitelé na ně chodí otrávení a zoufale nemotivovaní.

Někteří se dokonce domnívají, že takové vzdělávání je „něco navíc“, mimo jejich pracovní náplň. Vůbec si neuvědomují, že jde o nutnou součást práce jakéhokoliv profesionála v oboru. Pokud se už učitel vzdělává, tak především ve svém oboru (dějepisář jede na historický seminář), ale ne v didaktice obecné nebo oborové. Také úroveň lektorů je rozdílná. Odpovědnost za nedostatky ve vzdělávání sboroven nese jednoznačně vedení školy. Vedení školy by mělo využívat jen kvalitní lektory. Pokud takového získá, mělo by aplikaci získaných poznatků a dovedností požadovat od svých učitelů, umět ji evaluovat a v opačném případě vyvodit důsledky. Na středních školách (a především gymnáziích) je úroveň didaktického vzdělávání (a tedy vzdělání) ještě o mnoho horší než na školách základních.

PRAXE

Ze všech mých zkušeností a jinými výzkumníky vyšetřených poznatků uvedu jeden příklad. Vedl jsem seminář na základní škole v Broumově o výukových metodách. Byl dobrovolný a začínal ve 14 hodin. Přesto přišly čtyři pětiny sborovny, ostatní učitelé měli povinnosti (kroužky, odpolední vyučování apod.). Učitelé velmi pěkně pracovali, zapisovali si metody, některé zkoumali z hlediska různých předmětů, měli výborné nápady a dělili se navzájem i se mnou o různé aktivity, které se jim při vyučování povedly. Sám jsem si zapsal pár poznámek a jednu aktivitu jsem použil i v této publikaci. Všichni účastníci byli (troufnu si tvrdit) spokojeni, vedení školy se se mnou dohodlo na dalším semináři, učitelé mě zastavovali na chodbě a ještě po semináři jsme hodnou chvíli debatovali. Následující den mi dva z pedagogů psali maily, ve kterých mi děkovali za inspiraci do další práce. Skromnost mi zapovídá reprodukovat, jakými slovy seminář chválili („nejlepší, jaký za celou učitelskou kariéru slyšeli“, „maximálně užitečný a motivující“ apod.).

Ten samý týden, o tři dny později, jsem ve stejné budově (!), jen o patro výš, měl stejný seminář pro učitele gymnázia v Broumově. Začátek byl ve 13 hodin (tedy jejich vyučování skončilo dříve), zřejmě proto, aby učitelé neměli pocit, že přicházejí o tolik „svého“ času. Účast byla povinná, učitelé seděli v lavicích se zjevnou nechutí, která byla doslova hmatatelná a při jejich reakcích dobře čitelná. Někteří si donesli svou práci, takže během semináře se skloněnou hlavou opravovali písemky, vyplňovali výkazy, fukali do notebooků apod. Už během naprosto stejného začátku semináře jako u jejich kolegů ze základní školy někteří učitelé (bez přihlašování nebo jiných známek slušného chování) pronášeli různé komentáře. Například: „Jo, tyhle názvy, proč nejsou v češtině?“ (u INSERT značek), nebo: „Já jsem byl na vysoké škole, a ty přednášky, to je hrůza!“ (což samozřejmě nebylo nijak relevantní k tomu, o čem jsem mluvil). Jeden z učitelů měl dokonce nohy položené na vedlejší židli a právě ten mě poučil, že všichni tito učitelé „mají svoje metody“ a „další nepotřebují“. Nabídl jsem učitelům, že se tedy před každou metodou zeptám, jestli ji znají a pokud ano, tak ji přeskočím, abychom maximálně využili čas. Zeptal jsem se, jaké metody práce s textem používají. Jedna kolegyně nesměle po chvíli řekla: „Dramatizace?“ Odpověděl jsem, to že ne, že se ptám na metodu práce s odborným textem, kterou by bylo možné použít ve více předmětech. Rozhostilo se ticho. Tak jsem několik metod práce s textem představil, včetně příkladů z různých předmětů. Vtom jedna učitelka prohlásila, že se cítí vedením semináře uražena a odešla. Kabát a tašku už měla vedle sebe v učebně, takže pravděpodobně zamířila rovnou domů. Další dvě ji následovaly. Jiný

učitel zvedl hlavu od své práce a přidal se k debatě slovy: „No, já to tedy vůbec neposlouchám, ale řekl bych, že...“ Byl jsem seznámen s tím, že mým úkolem lektora je učitele „zabavit“ a v tom jsem „neúspěšný“. Za dalšími učiteli se zavíraly dveře a ti (podle bouchání vrat) také rovnou odcházeli ze školy. Bylo zhruba půl druhé, tedy v podstatě ještě měla trvat jejich výuková činnost. Statečně pokračuje, zeptal jsem se zůstavších, jaké znají metody vzájemného učení žáků. Jeden pedagog (který přišel právě před několika minutami) uvedl jednu aktivitu, která byla na úrovni nezkušeného studenta ve druhém ročníku pedagogické fakulty. Z radosti, že se vyskytl někdo, kdo má zájem pracovat, jsem kolegu pochválil a uvedl způsob, jakým bych osobně vzájemné učení v této aktivitě posílil. Kolega udiveně prohlásil: „A to je mám nechat, aby se společně učili, jak chtějí?“ Já na to: „Samozřejmě, jinak by to nebylo vzájemné učení.“ Náhle se probral pedagog „nohy na židli“: „A představil jste se nám vůbec?“ A to nebyl s podobnými surrealistickými otázkami ani zdaleka konec. Seminář nakonec skončil těsně po druhé hodině naprostým vyliďněním učebny. Možná to nyní bude vypadat, že lektor nezvládl svou práci. Souhlasím. Mohl jsem se třeba na začátku semináře pokusit učitele spoutat na židli provazem a pak mluvit o něčem zajímavějším, než je didaktika. Co by ale mohlo učitele gymnázia zajímat? Zřejmě něco, co by jim nepřipomínalo jejich profesi, kterou už tak „dokonale“ ovládají. Jenom mě napadlo, že když jsou tak kvalitními učiteli: jak to, že každý rok mají problém naplnit jednu třídu (!) o dvaceti žácích? Sami broumovští raději dojíždějí do 30 kilometrů vzdáleného Náchoda. Chyby lze hledat i na mé straně, ale úplně to samé jsem přece říkal na semináři o tři dny dříve, o patro níž, ovšem s diametrálně jiným výsledkem. A proměnné tohoto pomyslného experimentu byly dvě – učebna a učitelé, kteří v ní seděli.

Nechť se vzdělávat však není jediným důvodem. Mezi další patří:

Příprava nových učitelů má často katastrofální úroveň. Studenti pedagogických oborů vidí jako svůj studijní úkol absolvování předmětů a zkoušek, ne přípravu pro svou profesi. Učební program je pro ně jen série překážek k získání diplomu a vysokoškolského vzdělání. Odborných předmětů je drtivá převaha, přičemž většinu poznatků student jako učitel nikdy neupotřebí, a jsou mu předávány s kolísavou kvalitou. Oborová didaktika je černá ovce, má malou časovou dotaci a sami oborové didaktici často viděli školu jen z rychlíku. Přibývá vyučujících doktorandů, doktorů i docentů, kteří nikdy v životě před žáky nestáli, ale svými vyčtenými poznatky a hloupými typologiemi, vymyšlenými od psacího stolu, otravují myšlení studentů. Všeobecné pedagogické a pedagogicko-psychologické předměty se vyhýbají důležitým oblastem školní práce. Výuka budoucích učitelů je s ohledem na používanou didaktiku špatná, lapidárně řečeno, **didaktika není vyučována dobrými didaktiky**, a logicky tedy ani sama **nevyužívá kvalitní didaktiku**.

Pedagogická praxe studentů je často jen formální a je nedostatečně analyzována a hodnocena. Studenti nemají možnost rozebrat s oborovým didaktikem svou hodinu jednoduše proto, že ten není drtivě většině hodin přítomen. Na fakultních učitelích (kteří by měli pomáhat studentům ve svých školách) se nepatřičně a nedůstojně šetří, stejně jako na celé praxi. Také z tohoto důvodu mezi nimi neprobíhá výběr jako před lety, ale zpravidla dělá fakultního učitele každý, kdo k tomu svolí. Pokud je tento učitel

nekvalitní, nic dobrého studentovi předat nemůže. Takové maličkosti ale vedení fakult nezajímá, oni se totiž brání označení „praktická vysoká škola“, jsou to totiž vědci! Proto je důležitější honit vědecké výkony. Není se tedy čemu divit, že z pedagogických fakult vycházejí naprosto nepřipravení absolventi. To, že jim chybí praxe, je očividné, ale ony jim chybí i triviální didaktické znalosti a dovednosti. Až příliš často mají představu (pokud vůbec zamýšlejí učit), že budou postávat na stupínku a budou „chytře“ sdělovat mlčícím a nehybným žákům to, co se sami nedávno na vysoké škole naučili.

Za vše ale nemůže pouze systém přípravy, často i samotní studenti učitelství nejsou zrovna dvakrát kvalitní. Jsou zpravidla velmi nemotivovaní a opravdu učit jich chce jen malá menšina. Zbytek je ve škole kvůli tomu, že se nedostali jinam a titul se může vždy hodit. Například jistý kruh učitelů německého jazyka se sešel „po roce“ od jejich absolvování a zjistilo se, že z nich ve školství nepracuje nikdo. A studentky výtvarné výchovy to zase většinou berou jako přípravku na umělecké vysoké školy, kam se během studia „peďáku“ neustále hlásí. Studenti při studiu bojují nejvíce s odbornými předměty a ty pedagogické, včetně obecné a oborové didaktiky, absolvují sotva na půl plynu. Nepřipravují se na své povolání, jen „skládají“ zkoušky. To je velký rozdíl proti studentům učitelství pro první stupeň – u nich je motivace vykonávat učitelské povolání mnohem výraznější.

PRAXE

Docela mě zamrazilo, když do sborovny základní školy přišla nová kolegyně a na mou otázku, jaký předmět byl pro ni nejlepší (myslel jsem z hlediska použitelných poznatků ve škole) odpověděla: „Nejlepší byla pedagogická psychologie, tam jsme předem znali správné odpovědi na zkouškový test, měli jsme taháky a nikdo se to nemusel učit.“

Moje kolegyně, oborová didaktička, ukazuje studentům čtvrtého ročníku učitelství knížky, kterým pouze zakryje titul a ptá se jich, zda ji někdy viděli. Výrazné barvou, obalem, dobře zapamatovatelné, tedy pokud jste je někdy drželi v ruce. Jsou to kvalitní didaktické publikace, které navíc u těchto studentů tvořily povinnou literaturu již u několika předchozích předmětů. Ještě se nestalo, že by kdokoliv (!) poznal byť jen jednu jedinou (!) publikaci. Nikdo. Nikdy. Žádnou. A už po roce budou tito „pedagogové“ učit ve školách.

To, že příprava učitelů je mizerná, ilustrují současné výzkumy, u kterých se opakovaně ukazují zářející fakta:

- ❑ **Neplatí**, že mladší učitelé využívají aktivizující metody ve výuce častěji než jejich starší kolegové.
- ❑ **Neplatí**, že aprobovaní učitelé používají více různých aktivizujících metod než učitelé neaprobovaní.

Na druhé straně, jako určitou protiváhu, přidávám již dávněji prokázanou skutečnost: délka pedagogické praxe nijak **nesouvisí** s kvalitou výuky.

Sami učitelé se rádi klamou v tom, **jaká výuka je kvalitní** a jaká ne. Kvalitní je ta jejich, samozřejmě, jenom jim to kazí ti „stále hloupější žáci“. Zaklínají se tím, že úroveň poznatků (a tím rozumější množství) již nemohou snižovat. Ale přitom se je chystají žákům předávat těmi nejméně efektivními metodami. Učit pro ně totiž znamená vědomosti jen jednostranně předávat pasivním žákům. Logicky tedy sami svou nekompetentností úroveň vzdělání snižují. Bohužel, často jsou právě pilní a moderně učící učitelé svými línými a oportunistickými kolegy osočováni, že si s žáky „pouze hrají“ a „řádně je k přijímačkám/maturitám/testům nepřipraví“. Třídy plné čtyřkařů a pětkařů učitelům nepřekážejí v tom pokládat se za výborné učitele. Opravdu. Byl jsem např. ve škole, kde podle zprávy školní inspekce je z celkového počtu 420 žáků přes 200 propadajících nebo s velmi slabými výsledky a při brainstormingu ve sborovně jako jediný a všemi přítomnými přijímaný charakteristický znak školy vyšlo, že tam působí „výborní“, „vynikající“, „erudovaní“ a „dobří“ učitelé.

Když už se o ní zmiňuji, Česká školní inspekce se kontrole toho, co se děje při výuce, příliš nevěnuje. Z obsažných inspekčních zpráv se mnoho o výuce samotné nedočtete.

PRAXE

Sami inspektoři nejsou zřejmě bůhvíjací didaktičtí mistři, takže se v jejich zprávách dočkáme i takovýchto moudrů: „Při výuce přírodovědných předmětů na 2. stupni převažovala tradiční frontální výuka. Častá diskuse, spojená s výměnou názorů, věcnou argumentací i zařazením vhodných pomůcek včetně počítačové techniky, přispívala k posílení názornosti výuky a výraznému zefektivnění průběhu vzdělávání. Způsob vedení hodin přispěl k rozvoji kompetencí k řešení problému, k učení a komunikativních metod“. Ano, nemýlíte se. Chválí se tu klasický „dvojboj“ mizerných učitelů: výklad a řízená diskuse, tedy frontální výuka. Podobné zhůvěřilosti naleznete opravdu velmi často: „Ve sledovaných hodinách na 2. stupni převažovala frontální výuka a tradiční metody s dominující rolí učitele. Přesto byla v některých hodinách výuka velmi efektivní, dařilo se účinně propojovat teorii s praxí a uplatňovat mezipředmětové vztahy“. Školní inspektoři, copak nechápete, že účinné propojování teorie s praxí není to, když o tom učitel žákům pouze vypravuje? Jak vůbec z pouhého pozorování víte, že popisovaný způsob výuky s dominující rolí učitele je „velmi efektivní“? Anebo: „Žáci na druhém stupni většinou v rámci frontální výuky odpovídali vyučujícím v řízených rozhovorech. K rozvoji komunikativních a sociálních dovedností tedy měli příležitost“. Snad tyto ukázky dostatečně ilustrují, co mám na mysli. Více prostoru pedagogické nekompetentnosti a didaktickému neumětelství českých školních inspektorů poskytovat netřeba.

Vzdělávání v českých školách nemá dobrou metodickou základnu. Pedagogická literatura je obecně velmi slabá a málo zaměřená na praxi. Vysoké školy i se svými pedagogickými fakultami, plnými „odborníků“, učitelů pedagogiky a řešitelů nejrůznějších grantů plodí texty nepoužitelné pro učitele. Systém bodování „vědeckých výsledků“

vysokých škol, příznačně nazývaný kafemlejnec, této neúnosné situaci jen nahrává. Je to hra na vědu s absurdními pravidly, kde má mnohem větší cenu článek, který vyjde v ukrajinském sborníku anglicky a přečte ho (optimistickým odhadem) deset lidí (včetně editora sborníku), než kniha pro učitele, kterou si koupí několik tisíc pedagogů a pomůže jim v jejich práci.

PRAXE

Řekněme, že vysokoškolský odborník musí podle požadavků své fakulty na vědecký výkon za rok nasbírat dvacet publikačních bodů. Sedmistránkový elaborát v anglickém jazyce pro litevský sborník, který s profesionálním překladem a poplatky stojí univerzitu tisíce, mu přinese 300 bodů. Sedmdesát stran nesmyslného vědeckého pojednání, například o „prokompetenční angažovanosti a relativní trvalé soustavě komponent učitelova profesního prostoru, připisovaných pozitivních apetencí k prokompetenčně orientovanému vzdělávacímu obsahu“, který v nákladu sto kusů vydá sama univerzita (a celý náklad se roky válí autorce pod stolem), získá 40 bodů. Čtyři sta stran publikace pro českého učitele, který je o metodách moderní výuky, vyjde v nákladu několika tisíc kusů u renomovaného komerčního nakladatelství a je za několik měsíců rozebrán, dá autorovi nula bodů! Zvlášť, pokud jsou tam nějaké praktické příklady, je kniha rychle diskvalifikována z vědeckých databází, protože podle praxe českých hodnotitelů taková monografie není dostatečně odborná! Být praxeologicky zaměřený je v naší pedagogické vědě handicap! Ano, takto se v České republice „dělá věda“. Docent pedagogiky raději jede za drahý peníz (své univerzity, samozřejmě) kvůli jednomu článku do Rigy nebo Tunisu, než by uspořádal na své fakultě seminář pro učitele. Ale vlastně, co by jim tam říkal, že?

Kvalitní výuka není prioritou ve školách ani na vyšších instancích. Prioritou je vždy něco jiného, co má zajímavější název a stojí to pár miliard. Třeba e-learning nebo projekt „Cesta ke kvalitě“ a další díry na peníze. Ministři se sřídají, ale místo rozhodných kroků si jenom hrají a „pouštějí si vláčky“. Ten chce zkrátit přestávky na pět minut a zavést do školy předmět charitativní výchova, druhý připravuje totalitní sociální experiment, který bude žákům uzavírat cestu ke vzdělání ve 14 letech, jen aby jimi naplnil učňovské obory. To je sice opatření, kterému by v Číně zatleskali, ale nikdo neřeší opravdu zásadní otázky, např. neužitečnou a drahou státní maturitu nebo existenci víceletých gymnázií, která devastují celé generace žáků.

Pokud se někdo o kvalitu vzdělávání zajímá, téměř výhradně jde o **měření školních výkonů**. Školské instituce, v čele s ministerstvem, jsou přímo mistři v utrácení prostředků na nesmyslné a zbytečné testování. Kdy už si někdo uvědomí, že nežijeme v raném kapitalismu a že testování budoucích dělníků na výkon dávno není aktuální? Jediným užitkem je to, že školští úředníci mohou vytvářet grafy a neužitečné analýzy, ale ještě jsem neslyšel o jediném příkladu, že by výsledky tohoto výkonnostního měření jakkoliv zkvalitnily žákům vzdělávání.

Učitelé (snad na uchláhlení vlastního sebepojetí „jsem dobrý učitel“) jsou schopni podivných rozumových konstruktů. Například pedagog vypověděl na otázku „**Jaké používáte výukové metody při výuce dějepisu?**“ toto: „Snažím se žáky co nejvíce „vtáhnout“ do děje prostřednictvím jejich samotného zapojení v hodině formou otázek, dále dost pracuji s prezentacemi. Snažím se využívat i jiné alternativní metody výuky, nicméně časové omezení vyučovací hodiny mi nedovolí vymýšlet větší akce. Ačkoli jsme klasická základní škola, snažím se do výuky zařadit i alternativní typy výuky.“

Podobné věty ukazují na pomýlenosti tak podivně přežívající v našich školách. Žáci jsou zapojeni, když se jich učitel ptá? Prezentace jsou něco pozitivního, alternativního? Vyučovací hodina svou délkou omezuje použití alternativních metod? Na klasické základní škole jsou „alternativní typy výuky“ nějaká nadstavba?

Už jen to, že pestré portfolio velmi užitečných, efektivních, prakticky zaměřených a zábavných metod je u nás nazýváno „**alternativní metody**“ (tedy protiváha tomu většinově užívanému, tradičnímu a klasickému, rozuměj výklad a řízená diskuse) je znak mizerného stavu výuky na českých školách.

O tom ostatně své vypovídají i výzkumy. Prakticky, kam se člověk na výzkum podívá, tam je to špatně. Výzkumníci např. zkoumali 50 vyučovacích hodin v předmětu zeměpis k tématu „přírodní podmínky ČR“. Když potom vytvořili **průměrnou hodinu**, organizační formy orientované na učitele zahrnují v průměru 26,15 minuty, zatímco formy orientované na žáky v průměru jen 11,09 minuty. Ze zmíněné padesátky převažovaly v 41 hodinách organizační formy orientované na učitele a jen v 9 hodinách formy orientované na žáky. **Skupinová práce** se v oné průměrné hodině vyskytovala jen **0,14 minuty**! Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří žákům zápis diktovali, strávili touto formou **přes pětinu** (!) doby vyučovací hodiny. Podtrženo, sečteno: pětina času výuky věnována diktátu něčeho, co si každý za několik minut najde v atlasu nebo v encyklopedii. Ve kterých předmětech by se tedy měly realizovat aktivizující formy výuky, když ani zeměpis k tomu pedagogu nevede? I další šetření ukazují to samé. V malé sondě ve Zlíně bylo zjištěno, že při probírání nového učiva nejvíce převažuje výklad (36,8 %), praktická ukázka (26,3 %) a diskuse (15,8 %). A to bývá praktická ukázka vlastně jen výkladem a učitel si v diskusi také poměrně hodně často povídá sám se sebou! [1]

Mezinárodní výzkumy dopadají pro naše školství také smutně. Není na co se vymlouvat, neboť všichni naši sousedé (tedy i Slováci a Poláci, kteří mají za sebou také jednotnou socialistickou výchovu) mají lepší výsledky než my. Často také Turci, Maďaři a o pobaltských státech ani nemluví. Přitom my máme za sebou kurikulární reformu, ale to by český učitel musel pochopit její filozofii a nesmělo by se mu stýskat po osnovách. Zprávy z mezinárodních šetření např. konstatují: „V českých hodinách přírodovědných předmětů učitel obvykle pracuje s žáky celé třídy najednou a soustřeďuje se především na obsahovou správnost předávaných poznatků. Typická hodina se skládá z opakování, zkoušení a předávání poznatků žákům s tím, že samostatným praktickým činnostem žáků je věnováno poměrně málo času. Náplň hodiny je náročná, teoretická a spočívá

většinou spíše v osvojování faktů a definic než v hledání souvislostí mezi nimi. Hodiny obsahují značné množství odborných termínů.“

Na výrok „každou hodinu nebo ve většině hodin využívá učitel přírodních věd k tomu, aby žákům pomohl porozumět světu mimo školu“:

- přitakává 27 % našich žáků, 58 % žáků z USA;
- nikdy nebo téměř nikdy volí 26 % našich žáků.

Na výrok o přírodovědných předmětech „každou hodinu nebo ve většině hodin provádějí žáci praktické pokusy v laboratořích“:

- souhlasí 9 % našich žáků, ale 61 % žáků v Dánsku;
- nikdy nebo téměř nikdy volí 26 % našich žáků. [2]

To jsou jen okraje ledovce. Ale tento stav se nikdy nezlepší, pokud budou učitelé žákům poznatky jenom říkat (nebo promítat, diktovat či psát na tabuli) a žáci si je budou jen zapisovat a později pouze reprodukovat při zkoušení nebo písemkách. Je to vlastně obří záhada – obecně je didaktická úroveň práce učitelů velmi špatná, ale příliš lidí to nezajímá. Raději se budou vést diskuse o kurikulárních dokumentech, kariérním řádu, státních maturitách, rušení a spojování škol, integraci, multikulturalitě, srovnávacích testech a dalších „velkých“ tématech a to nejobyčejnější a nejryzejší téma – každodenní didaktická práce učitelů ve třídách – zůstává nereflekтовáno. Přestože jde o naprostý základ celého vzdělávání, zde se kvalita nevyžaduje. Proč ne? Adaptovali jsme se na stav, kdy mnoho učitelů neovládá ani základy své práce? Zvykli jsme si na stále se zvětšující množství žáků, které učitelé ve škole nudí, otravují a týrají? Nechceme snad nijak proměnit vyučování na gymnáziích, které se nezměnilo celé století a ještě je v naší společnosti (jako taková absurdní jahůdka na plesnivém dortu) považováno za kvalitní? Budeme stále vrhat děti do myšlenkového nevolnictví a omezenosti šprtů memorujících tuny zbytečných hloupostí? Naštěstí jsou učitelé, kteří se s tím smířit nechťejí. Byl bych rád, kdyby jich bylo víc. Předpokládám, že jsou to čtenáři této knihy. Dnes ve sborovnách vidím smutné počty: několik progresivně naladěných učitelů, část reprezentuje rezignovaná šedá výuka v mezích mírného pokroku, zbytek (ale někdy i většina) jsou kandidáti hodinové výpovědi, škůdci dětí a představitelé spálené didaktické země. Někde ti moderní učitelé chybí úplně. Snad se situace zlepší. Já se snažím příkládat do kotle každý týden několikrát na seminářích. Jedno velké polínko nyní držíte v ruce.

Publikace *Moderní didaktika* přináší několik stovek různých metod a aktivit, které by učitel měl znát a používat. Je velké množství pedagogů, pro které bude tato kniha procházkou po cestách, které znají, ale bohužel ještě větší množství učitelů zná a používá z výukových metod jen zlomek. Možná se i ptají: „Proč bych je měl znát? Nestací si stoupnout před třídu a diktovat jim hromadu poznatků?“ Nespočítám, kolikrát jsem ve

sborovnách slyšel: „Já bych hrozně ráda používala nové metody, ale taky musím žáky něco naučit!“ A tato mantra je stále opakována, přestože ve třídách většina žáků nic neumí, prospěch je katastrofální a učitelé jsou vděční za každého apatického žáka, protože toho alespoň nemusejí umravňovat. Je paradoxní, kolikrát mají učitelé starost o to, aby zachovali „základní úroveň poznatků“ (což v jejich myšlení znamená tu nejkonzervativnější herbartovskou, rakousko-uherskou frontální výuku) a jejich vlastní třídy se jim pomalu rozpadají pod rukama, aniž by nějaké základní poznatky měly, kromě toho, že ve škole je otravná nuda. Je paradoxní, že učitelé sami vědí, že děti ve třídě zlobí díky tomu, že je škola nudí a nebaví, ale málo se je snaží bavit zajímavou prací. Je paradoxní, že každý ví, že pochvala a odměna motivuje, a obrovské množství žáků se žádné odměny nebo pochvaly ve škole nedovolá. Učitelé pozitivní reakcí neuvěřitelně šetří, zatímco kritiku a represe mají po ruce vždy. To je přece paradox, nebo ne? A největší paradox je, že se někteří učitelé stále domnívají, že nové metody žáky „nic nenaučí“ a nejlepší didaktika je mluvit do tiché třídy ukázněných žáků – kterou ale nemají!

Proč tedy používat moderní didaktiku, střídat metody, snažit se o zábavu a aktivitu, individualizovat a diferencovat? Proč podporovat dobré klima ve třídě pestrými metodami? Odpovědět je možné z několika úhlů pohledu a já se o to ve stručnosti nyní pokusím:

Znát výukové metody je znak profesionality, jde o naprosto základní profesní vybavu nezbytnou k učitelské práci. Můžeme stokrát tvrdit, že „pracujeme s žáky individuálně“. Pokud ale např. neznáme metody na diferenciaci obtížnosti, takové tvrzení není podložené. Neexistuje také výukový předmět, kde by se široké portfolio metod neuplatnilo, je nezbytné takto pracovat neustále.

Pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků. Dávají jim s jejich pomocí nástroje, které se jim hodí. Výklad a psaní do sešitu nic žáky nenaučí, jedině jim křiví záda a kazí oči. Ale my učitelé jsme povinni připravovat naše žáky na jejich profesní a studijní dráhu, a musíme je tedy učit číst s porozuměním, hledat řešení, prezentovat, vzájemně se učit a další nezbytnosti a nevytyčovat jen hloupý požadavek „nauč se látku, protože ji budu další hodinu zkoušet“.

Pestré výukové metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace, základ pro zapojení žáků do smysluplné školní práce. Pokud chceme mít aktivně pracující třídu, **musíme žákům předložit nabídku pestrých, zábavných a prakticky zaměřených aktivit.** Pak pro nás pracuje efekt novosti, konformní procesy i to, že nejlépe člověk dělá ty věci, které ho baví.

Tím, že nabízíme žákům pestré a zábavné aktivity, zlepšujeme jejich vztah k předmětu i své osobě, takže mnohem lépe přijímají i nezábavné činnosti, kterým se nelze vždy vyhnout. Jestliže mám tři, čtyři výukové hodiny dobře přijímané žáky, rádi „přežijí“ i hodinu pátou, kdy je potřebné vykonat něco méně zábavného. Třídní klima totiž tvoří historie vztahu mezi učitelem a žáky a tuto historii vytváří celistvý pohled žáků na výuku daného učitele.

Vhodně vybrané a realizované výukové metody jsou skvělou **prevencí proti nekázni**, apatii a jinému nevhodnému chování žáků. Dobrá didaktika vytváří poselství „v naší třídě je normální pracovat“, a ne obvyklé „v naší třídě pracují jen šprti“.

Používáním různých metod má na předvedení dobré práce a dosažení úspěchu příležitost větší počet žáků, což opět podporuje dobré třídní klima. Pokud je jednou důraz na strukturu problémů, jindy na prezentaci a opět jindy na práci s textem, jde o podporu více stylů učení a různých dovedností žáků, což je mnohem vhodnější než preferovat styl „naučit se nazpaměť“.

Pestré výukové metody jsou zárukou, že v předmětu bude dosahovat úspěch větší počet žáků. Je zřejmé, že v matematice získávají jedničky pouze ti, kdo dovedou výborně počítat. Je ale důležité, aby ve stejném předmětu byli výbornou známkou odměňováni také ti, kdo dokážou dobře kreslit, prezentovat, kreativně myslet apod.

Samozřejmě samotné metody by nestačily. Třídní klima může učitel velmi zásadně ovlivnit pozitivním směrem, přičemž se opírá zejména o tyto složky své didaktické práce:

- ❑ metody, aktivity, formy práce (tedy to, jak učí);
- ❑ hodnocení (to, jak hodnotí, klasifikace, ústní hodnocení atd.);
- ❑ odměny a tresty (jak a co odměňuje a trestá, jak odměny a tresty vysvětluje apod.);
- ❑ komunikace (jak učitel komunikuje, oslovuje žáky, jaká jsou pravidla komunikace atd.);
- ❑ spoluúčast žáků (tedy to, na čem se podílejí, o čem při výuce rozhodují atd.);
- ❑ pravidla (jaká pravidla ve třídě učitel vymáhá a jakým způsobem).

Pokud by tedy učitel přišel do třídy s novou, atraktivní metodou a špatně ji hodnotil, komunikace by nebyla suportivní a rovná, nepodpořil by spoluúčast žáků na této hodině, ve třídě by nefungovala základní pravidla apod., nejen, že by metoda nepůsobila pozitivně, ale její výsledky by mohly být kontraproduktivní. Procesy ve třídě je nutné chápat celistvě, jeden prvek ovlivňuje druhý. Učitel, který s klimatem nepracuje záměrně, vlastně spoléhá na náhodu, a to není znak přílišné profesionality. V této publikaci se blíže věnuji prvním dvěma položkám, metodám a hodnocení, ale pozorný čtenář si všimne, že ve hře jsou vlastně všechny. Dobrého učitele nedělá jeho znalost oboru, ale především jeho pedagogické, respektive didaktické dovednosti, a toho jsem si byl při práci na knížce vědom.

1. Didaktická vsuvka

Když jsem ještě za dob osnov učil zeměpis v sedmé třídě, neměl jsem to jako začínající učitel jednoduché. Vtisk mě vedl k výukovému stylu, který jsem téměř výhradně sám zažil jako žák. Například na těch několik hodin, které jsem měl jako téma Jižní Amerika, jsem použil „klasickou“¹ výuku, neboť jinou jsem nepoznal. Z didaktických předmětů na pedagogické fakultě jsem znal nějaké rozdělení metod podle Mareše či kocoura Mikeše, ale to mi ve třídě věru nepomohlo. Takže jsem učil takto, **klasicky**: nejprve hodina začala nezbytnou administrativou, pak jsem vyzkoušel dva nešťastníky na orientaci na mapě a jednoho či dva na zkoušení u tabule. Potom jsem vyhlásil téma hodiny (které jsem zapsal na tabuli) a s ukazovátkem v ruce a ukazováním na mapě jsem hovořil o zemi, která byla na řadě. Žáci si sami psali do sešitu, u nižších ročníků jsem zápis ještě prováděl na tabuli. Když jsem probral látku a ještě nezvonilo, „nasadil“ jsem řízenou diskusi. „Kdo mi ukáže hlavní město Kolumbie? Kdo zopakuje nejvýznamnější plodiny Jižní Ameriky?“ A tak šel čas: první hodina Jižní Amerika jako celek; druhá hodina Kolumbie a další „kávové státy“; třetí hodina Brazílie a Argentina; čtvrtá hodina Paraguay a Uruguay; pátá hodina Peru a Chile a tak podobně. Šestá hodina nějaké soutěže s mapou, ale hlavně opakování a sedmá hodina, jak je na českých školách zvykem, když se ukončí téma: test. Hodiny si byly podobné jako vejce vejci. Žáci seděli, poslouchali a psali si. Ti aktivnější občas zvedli ruku. Normální výuka. Mnohokrát jsem si potvrdil, že podobně probíhá výuka na školách dodnes, tedy zejména na druhém stupni ZŠ a středních školách. Předávání „vědomostí“ je vlastně diktát učitele, který žáci bezmyšlenkovitě přebírají. Jedničku získá ten, kdo se vše naučí z paměti. Takto jde hodina za hodinou, den za dnem, kdy osvěžení pro žáky jsou jen hodiny tělocviku nebo výtvarné výchovy.

Ale já jsem chtěl, aby žáci ve třídě pracovali. A navíc, aby pracovali s chutí, aby je to bavilo a aby to bavilo i mě. Pokud mě něco baví, dělám to totiž co nejlépe a nepochybuji, že u žáků je to stejné. A také jsem chtěl, aby za svou práci dostali žáci odměnu. Ne jen ti nejlepší, co napíší test na plný počet bodů, ale všichni, kdo pracovali tak, jak nejlépe uměli. To jsou dvě věci, které by učitel měl umět dát žákům – zajímavou, zábavnou činnost a odměnu za vykonanou práci. Vše ve třídě by mělo být pohodové, nestresující, zajímavé, praktické. Takové by mělo být vyučování. Začal jsem tedy učit jinak. Pokusím se to stručně předvést na stejném učivu (Jižní Amerika), ve stejné sedmé třídě základní školy. Správný didaktický postup moderního učitele:

¹ V této publikaci je (jak čtenář pozná dále) označení „klasická“ synonymem pro zastaralá, mizerná, špatná. Osobně mám rád klasické filmy, klasický rock, klasické autory sci-fi i klasické automobily, ale klasická výuka je didaktické zlo.

První hodina: Začínáme evokační metodou. Bude žáky motivovat, neboť je svižná, zajímavá a kreativní. Zajímá mě a potřebuji vědět, co žáci sami o tématu vědí a znají. Tedy použiji **asociační metodu** a jako formu **myšlenkovou mapu**. Získám tak od žáků pojmy, které se Jižní Ameriky týkají, a které si pak navzájem sami vysvětlují. Vyučování je tedy bez složitých pojmů, do komunikace vstupují pouze tehdy, pokud je potřeba opravit nějaký chybný prekoncept žáka. Produkt naší činnosti – myšlenkové mapy, přilepíme na zeď, abychom posílili vizuální učení. Skupiny, které zvládnou tento úkol, si odnesou hezkou a zaslouženou jedničku. Zkusíme si také zdůraznit charakteristické rysy Jižní Ameriky, o kterých se navzájem dozvíme, např. amazonský deštný prales. Jednotlivé pojmy z myšlenkových map rozdělujeme do kategorií **aktivitou „laso“**. Řešíme také různé naléhavé otázky, např. zda je pravda všechno to, co žáci vědí o piraních. Také se navzájem ujistíme, že ne všechny filmy musí být pravdivé (např. *Anakonda*). Důležité kategorie si přepíšeme do sešitu.

Druhá hodina: Začínáme „se učit“. Volím **práci s textem**, která posiluje čtení s porozuměním. Vyberu text o deštném pralese – ten bývá pravidelně žáky označován jako významný prvek v aktivitě prvního dne. Metodou **pyramida** třída vygeneruje některé zajímavé myšlenky. Ty sepíšeme na tabuli. V další části hodiny použijeme techniku **klíčových slov**, kterou budeme těžit z hlavních myšlenek, to bude **práce ve dvojicích**. Na závěr se pokusíme definovat význam deštného pralesa a zapíšeme si ho i do sešitu.

Třetí hodina: Navazujeme na hodinu předchozí a se žáky provedu **aktivitu „plody lesa“**, která je **skupinovou prací**. Skupiny mají využití deštného pralesa popsané na kartičkách se stručnou charakteristikou: těžba dřeva, kožešiny, odchyt zvěře jako domácích mazlíčků, výzkum nových léků, využití řek jako vodních elektráren apod. Měli by se dohodnout a umístit jednotlivé karty na škálu od „zcela nepřijatelné“ po „zcela přijatelné“. Každá skupina, která se dokáže dohodnout a odprezentuje svoji škálu, dostane jedničku. To nás přivede k ekologickým záležitostem a otázce: Má ochrana přírody nějaký význam? Formou **brainstormingu** zjistíme, co pro ochranu přírody může udělat „pouhý“ žák sedmé třídy a co dělá již dnes. Po každé hodině následuje samozřejmě reflexe a ani tato není výjimkou. Pokud se nám brainstorming povedl a dobře jsme pracovali, měla by v žákovské svítit další jednička.

Čtvrtá hodina: Chtělo by to zapojit i mapu, jsme přece v hodině zeměpisu! Nejlépe formou **problémového vyučování**. Každý žák dostane sérii úkolů, které by měl vyřešit s atlasem, například: Které státy Jižní Ameriky můžeme považovat za hustě osídlené? Ve druhé části hodiny utvoříme ze židliček **komunikační kruh**, kdy úspěšní řešitelé vysvětlí těm méně úspěšným svůj postup. Každý, kdo vysvětlí, jak dojít k nějakému řešení, si vyslouží jedničku.

Pátá hodina: Výklad! Je to tu, tak přece jen na něj dojde. Vyberu si nějaké hezké téma, třeba mayskou kulturu nebo dobytí Jižní Ameriky konkvistadory. Je důležité, aby žáci slyšeli i mluvené slovo, ale během výkladu nebudou sedět s rukama za zády. Dělají si poznámky, ale po výkladu odpovídají do sešitu na otázky, které jsou napsány na tabuli. Také jsem použil metodu **chybového výkladu** – do své řeči jsem vetknul pět chyb, které

by měli pozorní posluchači odhalit. Jedničky lze získat dvě – jednu za zodpovězené otázky (nemusí být úplně správné, stačí předvést určitou úroveň zeměpisného myšlení podle schopností žáka), druhou za nalezení a zápis alespoň tří „výkladových“ chyb.

Šestá hodina: Projektové vyučování bude **skupinovou prací**. Jednotlivé skupiny (neboli „cestovní kanceláře“) si vyberou formou **fishing pool** svou cílovou zemi a vytvoří nějaký produkt, který budou dostávat turisté – jejich klienti. Důležitým kritériem je, aby tento produkt předával turistům o zemi důležité informace. Zda to bude prospekt, trojrozměrná mapa, kvarteto o dané zemi nebo cokoliv jiného, to se musejí rozhodnout sami žáci. Mají svobodnou volbu řešení stejně tak i toho, jak si ve skupině rozdělí úkoly. Je možné, že půjde i o **domácí práci**, pokud skupina nestihne úkol dokončit.

Sedmá hodina: Tato hodina se skládá ze dvou důležitých částí: **prezentace** toho, co skupiny vytvořily, a následného **vzájemného hodnocení** po každé prezentaci. Z mnoha možností volím **metodu „barvy“**. Rozdělím mezi žáky barvy – tedy role, v jakých budou hodnotit. Zelená chválí, černá hledá rezervy, modrá chválí to praktické a červená je skeptik, upozorňuje na to, co by nefungovalo. Když si žáci navzájem hodnotí produkty, já na závěr už hodnotím pouze proces. Všechny skupiny, které splnily zadaná kritéria úkolu, získávají jedničku. Ty, které ne, o ni nepřijdou, ale sníženou známku nemají (a to ani dvojku ne). To platí u všech výše uvedených aktivit, které jsou typu: splnil/nesplnil. Všechny produkty projektového vyučování ozdobí třídu a učitel může pořídit i nějaké fotografie, aby mohl práci prezentovat na webu a při třídní schůzce. Protože jde o závěrečnou hodinu tématu, píše se test. Ale ne takový obvyklý školní (jednička za maximum bodů) – nýbrž **třístupňový test**. Jsou v něm otázky na vědomosti: např. deštný prales nebo kultura Jižní Ameriky byla tématy, kterým jsme se věnovali. Kde se rozkládá deštný prales? Jaký je rozdíl mezi deštným pralesem a naším českým jehličnatým lesem? Druhý stupeň je prověření dovedností: Vysvětlí, kde je více srážek za rok – v Hradci Králové nebo v Santiagu de Chile a proč? Tady nehodnotíme pouze správně/špatně, ale celkové zeměpisné myšlení. Třetí stupeň je postoj: Do které jihoamerické země bys jel jako turista a proč? Tato otázka nám umožní nedat i méně našpřtaným žákům špatnou známku. Jestliže se žák snaží test zpracovat, jak umí nejlépe, ačkoliv není s mapou žádný génius, tak obdrží nejhůře trojku. To není neúspěch, tedy nic, co by formovalo neúspěšného žáka. Následuje **evaluace** pomocí nástroje „**Žárovka**“. Na tabuli jsou napsané všechny aktivity, které jsem se žáky realizoval, aby jim to ulehčilo „**Hitaci**“.

Proběhlo sedm hodin, které nám k Jižní Americe bohatě stačí. Výuku lze charakterizovat několika znaky:

Každou hodinu se vystřídaly minimálně dvě aktivity, které přinesly různé činnosti.

Kromě jedné výjimky měla komunikace žáků převahu nad verbálním projevem učitele.

Nezkouším žáky u tabule. Nezkouším je ani orientačně.

Nepíšeme každou hodinu zápisy do sešitu, který není „učebnicí číslo dvě“, ale pracovním nástrojem.

Kdo v hodině dobře pracuje, dostane odměnu. Jeho výkon není srovnáván s jiným žákem, ale pouze s úkolem, který dostal a který na základě svých osobních dispozic plní. Dobrá práce tedy znamená splnění všech zadaných položek úkolu, ovšem na základě individuálních schopností a dovedností žáka.

Pokud jsou osobní dispozice žáků v některých činnostech výrazně rozdílné, volím diferenciaci obtížnosti tak, aby každý žák ve třídě mohl úkol zvládnout.

Během všech popsanych hodin posiluji, chválím, odměňuji. Netrestám žáky za to, že udělají při práci chybu. Nedávám špatné známky.

Žáci ale neuslyší nic o Bolívii nebo Paraguayi. Není to potřeba, neboť učitel má svým žákům předávat nástroje, nikoliv plnit jejich hlavy zbytečným balastem. Chci, aby si žáci zamilovali můj obor, protože pak se o něj začnou zajímat sami.

Skončili jsme tedy výuku jednoho tématu, další je před námi. Nemohu nyní použít stejnou evokační metodu, stejnou skupinovou práci, stejnou metodu práce s textem. Musím znát další metody, aby se neokoukaly a motivační efekt novosti fungoval. Také musím metody upravovat a modifikovat žákům a novému tématu na míru. Žáci nebudou mít stejnou hodinu třeba čtvrt roku, některé metody nebo aktivity samozřejmě proběhnou pouze jednou za celý školní rok.

Takovou výuku, která je záměrným, promyšleným procesem a která je vedena pestřými pracovními metodami, při nichž se nezapomíná na zábavnost a praktičnost, je správně hodnocena, přináší žákům možnost spoluúčasti i možnost volby, zahrnuje rovnou komunikaci a obsahuje motivující individuální přístup, nazývám **supportivní** (podporující) **výukou**.

Na seminářích se ptám učitelů: Který způsob by se vám líbil víc jako žákům? U koho byste raději pracovali, u „klasika“ nebo moderního, inovativního učitele? Všichni odpovídají, že u inovativního. Druhá otázka se nabízí sama: Jakým učitelem byste sami chtěli být? Pokud inovativním, můžete se jím stát, v tom nikomu nic nebrání. Je to ve vašich rukách. Žáci si vybírat nemohou.

2. Metodologický úvod

Didaktiky, jak jsou u nás knižně vydávány, se liší od didaktik v zahraničí zejména tím, jak zoufale nejsou zaměřeny na praxi. Každá taková didaktika začíná tím, že definuje didaktiku jako obor, a taková věc se provádí citováním místních i zahraničních autorů, přičemž žádný nesmí být opomenut. Mnoho stran didaktiky také zaplní různé klasifikace metod a opět – žádný z četných autorů nesmí chybět. Vyloží se cíle (kde musí být mnoho různých taxonomií) a učební styly, pojedná se o osobnosti učitele a teprve někdy v polovině knihy se vyjmenovávají výukové metody. Jenomže těch je v podobné knize zpravidla velmi málo a jsou popsány opravdu jen obecně. Takže když se i dobře připravené studentky pedagogické fakulty (která zmínila heuristické výukové metody) zeptáte: „No, a jak konkrétně vypadá ta zmíněná heuristická metoda při vyučování?“, nevidí za ní nic hmatatelného a praktického, přestože jí vyslovená definice byla bezchybná. Ve školní třídě si heuristickou metodu nedovede představit. Přestože stojí u státnicové komise a jen prázdniny ji dělí od práce ve škole, vůbec neví, o co jde. Nevyčítejme jí to, nikde se o tom nic nedočetla. Navíc se v existujících didaktikách dočteme slova chvály na metodu výkladu jako na „pedagogické mistrovství“, zatímco o opravdu moderní výuce se cudně mlčí. Knihy – didaktiky totiž především poskytují potravu pro memorování studentů učitelství a ne praktickou pomoc učitelům ve školách.

Taková tato didaktika není. Není zde místo pro deset definic jedné věci ani pro rozdělení projektů na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé a podobný balast. Považuji za ostudu, že takové didaktiky stále vycházejí a ničí myšlení zejména začínajících učitelů. Dobrovolně se vzdávám jakékoliv další klasifikace metod, ale pokud už to musí být, budiž:

Typologie výukových metod podle R. Čapka:

- metody, které učitel ovládá a používá;
- metody, které učitel nezná, nebo zná a nepoužívá.

To je rozdělení, které je pro práci učitele opravdu důležité. Řekněme, podle mých zkušeností a některých výzkumů, že průměrný český učitel druhého stupně základní nebo střední školy má v kolonce (A) zařazeno pět až deset metod. Přejme si, především kvůli žákům, aby v této kolonce byl minimální počet jednoho sto. Ale to nechce si to pouze přát jako nějaký dárek od Ježíška, ale je nutné aktivní práci tento stav vybudovat. Vedení škol nechť dobrou didaktiku od svých učitelů vyžaduje jako základní pracovní dovednost.

Doufám, že tato publikace přispěje k tomu, že metod prvního druhu výrazně přibude a druhých naopak. Opravdu nechci nic rozdělovat a klasifikovat. Nejen proto, že to je zbytečné, ale také proto, že je to nemožné. Podívejme se na ilustraci tohoto problému:

Učitel zadává žákům ve skupinách práci na **výukovém plakátu**. Jde tedy o **skupinovou práci**, ale zadané úkoly staví aktivitu do kategorie **problémového vyučování**. Nechybí zábavné prvky (**didaktická hra**), ba dokonce učitel slovy: „Představte si, že jste tým grafiků, kteří mají za úkol...“ postavil činnost jako **simulační aktivitu**, ve které nechybí **dramatizační prvky** a také **hra rolí** (neboť jeden z nich je „fotograf“ skupiny, druhý „textář“ apod.). To ale není vše, neboť týmy se budou nejprve rozdělovat do **expertních skupin** (všichni fotografové budou mít společně plněný úkol, textaři také atd.) a později se navíc budou týmy grafiků slučovat do větších celků, takže můžeme hovořit i o technice **sněhové koule**. To vše je jedna aktivita, ale jakou metodou jsme vlastně pracovali?

Úmyslně také nechci vymýšlet rozlišení názvu jednotlivých činností ve školní třídě. I když bych mohl např. popsat, že **aktivitu** „Omeganští pozorovatelé“ můžeme považovat za **metodu** multikulturní nebo mediální výchovy, řadíme ji do dramatizačních **výukových metod**, **forma práce** je skupinová, která přechází do **metody** „sněhová koule“. Ale nyní považujeme pojem „výuková metoda“ nebo „aktivita“ za synonyma. Někdy je zkratka třída nepoznanou krajinou, metoda aktivitou, cesta výsledkem a učitel žákem, tak to při moderním vyučování chodí.

Jako jedinou možnost, která řeší problém kategorizování výukových metod, jsem pro *Moderní didaktiku* zvolil formu **lexikonu**. Proto budou v této metodice metody (aktivity, formy práce atd.) řazeny abecedně podle kategorií, do kterých jsem je rozřadil. I v jednotlivých podkategoriích jsou aktivity řazeny abecedně. Výjimku tvoří případy, kdy bylo potřebné začít tím základním. Například u skupinové práce je zařazen nejprve popis klasické skupinové práce a teprve za ním (již abecedně) následují různé variace. Pokud by měl čtenář dojem, že daná aktivita se hodí do jiné kategorie, nejspíš bude mít pravdu, neboť ji např. on sám využívá pro jiný účel a s jinou didaktickou pointou.

Nezapomínám, že se stále pohybujeme po poli **obecné didaktiky**. Pokud je aktivita z rodiny didaktiky oborové, pak jen tehdy, je-li její použitelnost obecná nebo se vztahuje alespoň na několik předmětů. Do publikace také nejsou zařazeny (až na odůvodněné výjimky) metody a aktivity k osobnostnímu rozvoji žáků, zážitkové a relaxační činnosti, volnočasové aktivity apod., které nejsou hlavním účelem **vzdělávací**, ač je také v hodinách rád používám. Také úmyslně nezmiňuji velkou rodinu revolučních a „zaručených“ metod výuky cizího jazyka, jako je Berlitzova či Callanova metoda nebo mnoho dalších.

Co také čtenář nenalezne, je u každé metody ohromný výčet všech dovedností, které daná činnost rozvíjí. To, že například vzájemné učení podporuje rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, mi připadá nad slunce jasnější. Předpokládám, že tyto přínosy jsou zcela zřejmé a pedagog si jich je dobře vědom.

Je zřejmé, že mnohá metoda je průsečíkem více kategorií, jak také dáme najevo formou vložených odkazů. Abych posílil použitelnost metod, zařazuji různé varianty, praktické příklady a ukázky, stejně jako se například v lexikonu „ruských básníků“ občas objeví úryvek z jejich díla, dopisu nebo deníkového záznamu. Kniha se tím však nestala metodikou, to není její účel. Proto se u popsaných metod neobjeví například „pomůcky“ nebo (až na vzácné výjimky) „výukové cíle“. Také jsem se snažil vyhnout se

vlastním definicím, třídění a typologiím. Tato kniha je – a to úmyslně – antidefiniční, antinormativní, anticitační, antitypologická a antitřídící.

K popisovaným metodám jsem přidal ukázky, často i rozsáhlé. Nejen pro jejich lepší pochopení, ale hlavně jako ukázky dobré didaktiky.

☑ **Modifikace**, je-li text takto označen, jde o výraznější úpravy popisované metody.

★ **Variace** zpravidla znamená drobnější příklon metody k dalšímu předmětu.

Přes některé kritické zmínky vím, že jsou u nás dobří učitelé², jak ti zkušení, tak i začínající. Na svých seminářích se s nimi často setkávám. Ke správným učitelským postojům je však třeba přidat i didaktickou techniku. Jsem přesvědčen, že právě *Moderní didaktika* bude pro pedagogy užitečnou pomůckou a publikací, která zaplní až příliš dlouho nevyspravenou díru na správné cestě.

² V této publikaci zpravidla uvádím „učitel“, přestože jsem si vědom feminizace našeho školství a velké (v některých školách až absolutní) převahy žen ve školách. Stejně tak píši „žák“, protože se mi přičí psát v textu patvary typu: „pro žáky/žákyně je důležité...“ apod.

3. Výukové metody

První část publikace tvoří výukové metody. Je třeba je ovládat a je nutné je používat hodně. Učitel je profesionál na vzdělávání a metody jsou jeho nástroje, nářadí, kterým vykonává svou hlavní práci. Aby mohli piloti létat, musejí si udělat pilotní průkaz – vždy na daný typ letounu. Učitel to má lehčí, pokud zná výukové metody, může je používat v každé třídě, ve které učí, a v každém předmětu. Někteří z nás studovali již před lety a dělali si pomyslný pilotní průkaz na starou „Andulu“, bytelný ruský dvouplošník, tehdy populární na všech českých letištích. Že jsou i jiné stroje, kvalitnější, rychlejší a pohodlnější, jsme moc nevěděli. Andula je ale dnes už veterán. Létat s ní je pro cestující a piloty „o hubu“. Je podivné, že české školní aerolinky často na Andule ještě létají, i když za našimi vzdušnými hranicemi už létá Airbus A380 a Jumbo Jet by člověk ani nedopočítal. Ještě podivnější je, že i když někteří piloti studují právě nyní, stejně nakonec dostávají pilotní průkaz jen na tu staříčku Andulu. Ale takhle by to nešlo – my máme své pasažéry (tedy žáky) dopravit k výškám, kam už Andula dávno nedolétne. V pořádku, nyní máte v rukou pilotní průkaz in bianco na všechny typy letadel a záleží už jen na vás, jestli z toho bude raketoplán, nebo stará dýchavičná mašina.

Asociační metody

Asociační metoda vychází z myšlenkového procesu, který v mozku podvědomě spojuje informace, vztahy nebo obrazy a ukazuje subjektivní propojenost mezi pojmy, které generuje naše myšlení. Tyto metody podporují kreativní a větvené myšlení, které žákům pomáhá myslet v souvislostech a podporuje dovednost řešit problémy. Mezi asociační metody patří ☞ brainstorming, ☞ asociační evokace učiva, ☞ myšlenková mapa, ☞ volné psaní a další.

Asociační evokace učiva

Je to výuková ☞ asociační metoda, která zpravidla využívá přednosti ☞ vzájemného učení. Jde o evokaci, učitel tedy zjišťuje, jaké znalosti žáci mají o daném učivu. Opravuje přitom chybné prekoncepty pojmů (významy pojmů, které žáci už znají z dřívějšíka – z rodiny, z jiných předmětů – a mohou být nesprávně zafixované nebo v chybném kontextu), upevňuje pojmy a posiluje vztahy mezi nimi. Její realizace začíná tak, že učitel vyzve děti, aby napsaly pět prvních slov, která je napadnou, když vysloví „terčové slovo“

(které evokuje a navozuje téma látky, kterou učitel takto začíná probírat). Žáci posléze postupně svá slova čtou a učitel je píše na tabuli. Tím učitel zjišťuje, jaké vědomosti o tématu žáci mají. Poté sami žáci začnou vysvětlovat, co jejich slova znamenají. Učitel opravuje a upřesňuje, ale snaží se nechat žáky co nejvíce komunikovat. Pointa aktivity může spočívat v tom, že když jsou všechny termíny z tabule vysvětleny, může učitel formou hlasování nebo vyřazování nechat žáky rozhodnout, které výrazy jsou pro „terčové slovo“ nejcharakterističtější. Touto technikou si učitel zábavným způsobem připravuje základní pojmy tématu pro další výuku. Také tím zabezpečí, že když později řekne nějaký termín, celá třída by měla jasně vědět, co pojem znamená. Některé termíny z tabule učitel využije pro další aktivity a motivaci žáků. Spojí tak učivo s „žakovskou zakázkou“ a nechá žáky podílet se na tématech výuky v dalších hodinách, což zvýší jejich motivaci. Je také možné tento soubor pojmů využít pro diferenciaci a nechat žáky pracovat tím směrem, kterým je vedlo jejich myšlení. Tedy vyhledávat pojmy, které asociovali, nebo řešit problémovou otázku na to téma.

PŘÍKLAD

Učitel nechá žáky asociovat slovo „vesmír“. Při zapisování na tabuli zjišťuje, že žáci mají slovo spojeno s výrazy, jako je „měsíc“, „hvězda“, a jiní s termíny „raketa“, „UFO“, „orbitální stanice“. To je dobrá diagnostika toho, co o vesmíru třída ví. Při vzájemném učení dochází k upřesnění, od této chvíle již žáci například jasně vědí, co ve skutečnosti termín „hvězda“ (a všechny další) znamená. Při postupném hlasování o tom, které pojmy jsou pro vesmír nejtypičtější, se nakonec vyjeví, že pojem „vesmír“ je v této třídě spojen nejvíce s asociacemi „nekonečný“, „záhadný“ a „raketa“.

Rozvinutí učiva: Učitel dále využije pojem „vesmírná katastrofa“ na uvedení nešťastného případu Apolla 1, kde posádka shořela při startu v kabině, která se tehdy plnila kyslíkem. Takto se žáci dozvědí, že kyslík hoří.

Zakázka žáků: Učitel zaznamená, že diskuse o pojmu UFO třídu zaujala. Slíbí tedy, že na téma UFO připraví jednu z příštích hodin (na „objednávku žáků“), což výrazně posílí motivaci třídy. Tato aktivita může být realizována tak, že dvojice nebo skupiny dostanou několik (5–7) vytištěných fotografií slavných fotografií UFO. Skupiny také obdrží vytištěné fotografie fyzikálních jevů a dalších prvků, které bývají s UFO zaměňovány (mraky se zvláštními tvary, meteority, denní měsíc, meteorologický balon apod.). Mají sepsat odbornou zprávu, které fotografie UFO jsou těmito jevy a u kterých to není tak jisté. Skupiny se mohou později snažit najít společný konsenzus, pokud učitel využije techniku ➡ sněhové koule.

PŘÍKLAD [3, 4]



Clustering

Další podobnou metodou je clustering. Slovo samotné znamená „shlukování“, tedy se jako clustering dá označit větší počet metod, které kategorizují a uspořádávají poznatky získané většinou z ☞ brainstormingu a ☞ brainwritingu. Clustering je také označován jako metoda automatického psaní. Jedná se o psaní, které by nemělo být korigováno vědomím a neměl by být brán ohled na gramatickou správnost. To by mělo být pravidlo pro všechny podobné asociačně-evokační metody. Stejně jako ostatní evokační metody se clustering používá zpravidla v úvodu hodin, respektive jako otevírací metoda celého tématu.

Clustering I

Clustering I je ☞ asociační metoda, kdy žáci v první minutové až dvouminutové fázi píší volné asociace na zadané téma (jestli pojmy nebo slovní spojení, určí učitel). V jistém okamžiku, který by měl žák poznat sám (v době, kdy mu „odejdou“ první, okamžité nápady), je podnícen k vytváření souvislého textu, ve kterém se snaží zachytit souvislosti mezi nimi. V této fázi, která trvá maximálně deset minut, takto žák rozšiřuje a přepracovává myšlenky z fáze první. Věty v textu dávají pojmy do souvislostí, a tím je usouvztažňují a ukazují jejich význam.

Clustering II

Třídění poznatků touto metodou je realizováno podle toho, že se pojmy třídí v kategoriích nadřazený/podřazený. To je zásadní rozdíl v porovnání s následující metodou LASO.

PŘÍKLAD

Využiji k příkladu výše zmíněné téma Jižní Amerika. Z ☞ brainstormingu jsme získali pojmy jako například: piraňa – deštný prales – lama – Copacabana – chov dobytka – karneval v Riu apod.

➡ Metodou LASO by žáci určili kategorie a přiřazovali k nim pojmy. Tedy průmysl: chov dobytka, těžba dřeva; zeměpisné názvy: Copacabana, Amazonka; fauna a flóra: piraňa, lama apod.

Metodou clustering II bychom pojmy těžba dřeva, Amazonka, piraňa a další podřadili pojmu amazonský tropický deštný prales.

Clustering III

Dalším způsobem můžeme realizovat clustering způsobem, který je podobný ➡ volnému psaní a ➡ myšlenkovým mapám. Od centrálního pojmu uzavřeného v kroužku se bez přerušení na libovolnou pozici píšou slova, která žákům vyvstanou v hlavě. V okamžiku, kdy se řetězec asociací zastaví, vracejí se zpět ke středovému slovu, větě, krouží např. tužkou kolem, dokud jim nenaskočí další možnosti. Tato první fáze trvá podle potřeby cca 2–3 minuty. Po této „pravoohemisférové“ (brainstormingové) části nastává logické třídění pojmů. Žáci zakroužkují stejnou barvou nebo ohraničí stejným tvarem na papíře slova, která patří k sobě, a propojí je čarami. Vznikne mapa vhodných spolu souvisejících spojení, která se stává základem budoucího textu. [5]

Jak vypadá, jak se vaří, jak se staví

Tato aktivita patří mezi ➡ metody asociací. Na základě představ a fantazie si žák vytváří jakýsi obraz neznámého zvířete, rostliny, věci apod. (učitel může zadáním mantinely trochu zúžit podle potřeb svého předmětu). Jeho úkolem pak je tento prvek, jev atd. popsat. Podivuhodné a neexistující slovo vymyšlené učitelem či žáky je použito jako motivující prvek, který činí popis zajímavým a podněcuje dětskou fantazii. Netradiční název zase o něco více pootevře dvířka kreativity žáka. Aktivita je na rozhraní s ➡ metodami tvůrčího psaní, záleží na tom, co učitel více akcentuje, zda hru asociací, nebo popis. [6]

★ Variace

Ve výše uvedeném použití se jedná o aktivitu, která je použitelná jen velmi omezeně. Má-li tato aktivita podnítit žáky k přemýšlení o daném tématu, je lépe vzít reálný, ale pro žáky neznámý pojem (o kterém se žáci vše dozvědí až později) a dát jim za úkol si ho představit (fantazii se meze nekladou) a pak detailně popsat. Nenazýval bych to pak oním dlouhým názvem „Jak vypadá...“, ale například „fantazijní asociace“. Je ovšem důležité rozlišovat asociaci a anticipaci. Asociace je souhrn volně přicházejících myšlenek k danému tématu, anticipace je proces vědomého předvídání. Některé aktivity tedy zaměříme jedním, jiné druhým směrem.

Atraktivizace učiva

Didaktický appendix

Vždy, když při semináři hovořím o výukových metodách, apeluji na učitele, aby se snažili učivo žákům „zatraktivnit“. To je možné několika způsoby: zábavnou činností, praktickým zaměřením, zajímavým problémem apod. O tom všem je tato didaktika především. Učitelé mi občas na semináři tvrdí, že mají ve svých předmětech učivo, které zábavné není a ani být nemůže, protože to je dané už právě tématem samotným. V takovém případě radím: opravdu se zamyslete, zda je nutné právě takové věci cpát žákům do hlavy. Důvody jako „Jirásek se sice nedá číst, ale je to přece klasika!“ nebo „Ale větný rozbor je v přijímačkách na gymnázium“ mi připadají alibistické a (s prominutím) hloupé. Učitel přece neučí tolik let svůj předmět pro nějaké přijímačky na gymnázium. Snaží se přivést žáky k zájmu o svůj obor a vědomí, že je jejich život užitečný. Ale jako na potvoru, právě takové suchopárné učivo je často (prý) to nejdůležitější, základní a nejde bez toho (prý) ani pokračovat dál. No dobře, ale přesto má učitel povinnost takovou látku žákům zatraktivnit. Vnější motivací, formou práce, převedením tématu...

PŘÍKLAD

Učitelka J. K. má ve svém předmětu na střední škole za úkol naučit žáky databáze. Přestože každý z nich by mnohem raději vytvářel grafiku nějakých „cool“ webových stránek, bez databází by to nešlo. Snaží se alespoň obsahem databází žákům úkol zpříjemnit. Se seznamem knih úspěch neměla (pochopitelně), takže nyní žáci tvoří databáze svých hudebních nahrávek, aut ve své budoucí autopůjčovně, seznam hrdinů seriálu *Game of Thrones*, nebo dokonce katalog spodního prádla. Spoluúčast žáků na volbě a přimknutí témat k jejich zájmům – to jsou další vhodné cesty atraktivizace učiva.

Brainstormingové metody

Brainstorming je výuková metoda, která má vést ke vzniku množství nápadů za účelem vyřešení určitého problému. Významný je prvek prezentace a vzájemného ovlivňování nápadů, kdy dochází ke tvůrčímu propojení účastníků brainstormingu. Známá je pod poněkud zavádějícími názvy, jako bouře mozků, burza nápadů, „sluníčko“ apod. Podporuje tvůrčí, divergentní myšlení, vzájemný respekt, kreativitu, snižuje konformitu ve skupině a má i další pozitivní přínosy. Obvykle má dvě důležité části – sběr nápadů a jejich hodnocení. Většinou se buď samostatně, ve dvojicích nebo ve skupině zaznamenávají nápady, které účastníci mají, nebo se domnívají, že je mají, případně je právě

při aktivitě vymyslí. Mějme na paměti, že se stále jedná o asociace, případně nápady, návrhy. Základním pravidlem je nekritičnost, která má umožnit volný průchod myšlenkám a nápadům. Teprve později dochází k hodnocení, třídění a selekci myšlenek. Za brainstormingovou metodu můžeme považovat i ➤ myšlenkové mapy, ➤ metody volného psaní, ➤ clustering (shlukování) a mnohé další. Brainstorming je součástí (ať již cíleně, nebo nevědomky jako automatická asociční činnost mozku) všech metod, kde se řeší určitý problém – tedy situační metody, metody řešení problémů, projektové metody, dílna budoucnosti apod. Brainstormingové rysy mají také různé typy ➤ skupinové práce (např. ➤ metoda čtyř rohů a další). Při realizaci brainstormingu může vzniknout i jeho vizualizace.

Na nevýhody brainstormingu upozornil Edward de Bono (autor ➤ metody šesti klobouků), který pro tuto techniku použil přirovnání k „poskakování opic po klavíru v naději, že složí symfonii“. Kritizuje zejména živelnost a nesystematičnost, konstatuje, že ne vždy je skupinové myšlení pro tvůrčí metody nejvhodnější. Při řešení některých problémů může být jedinec úspěšnější než skupina, která může působit rušivě nebo nedovolí prosadit ty nejlepší myšlenky. [7] To jsou samozřejmě příhodné námitky, které však může učitel eliminovat (nebo alespoň minimalizovat) vhodným výběrem tématu, zařazením ➤ skupinové práce zaměřené ne na shodu, ale na hledání expertního názoru apod. Techniku lze využít také jako ➤ diferenciační metodu, kdy autoři blízkých myšlenek budou pracovat ve skupině tou cestou, kterou asociovali. Platí pravidlo, že ne všichni žáci ve třídě musejí při výuce dělat to samé.

U brainstormingových metod je také velmi důležité, aby návazná činnost plně využila potenciál získaných nápadů. Zejména z toho důvodu, aby žáci viděli, že příspěvť svým nápadem má smysl a pracovat tedy není zbytečné.

Přestože v zásadě existuje mnoho způsobů, jak ➤ brainstorming realizovat, některé aspekty práce jsou si podobné. Učitel napíše nebo určí téma, nedokončenou větu, klíčové slovo. Je nutné nechat **čas na vlastní zamyšlení** (učitelé v této fázi mnohdy příliš spěchají). Je lepší asociovat nejprve v tichosti meditativně, případně na papír. Učitel později určí zapisovatele (nebo se této role ujme sám) a vyzve žáky k prezentaci názorů, informací, postojů apod. Určí komunikační pravidla, ale žádným způsobem neopravuje ani neupravuje názory žáků. Ty jsou bez korekce a hodnoticích názorů ostatních zapisovány (na tabuli). Čím více jich je, tím se zvyšuje možnost vzájemné inspirace a nových myšlenek. Učitel dbá na to, aby se ke slovu dostali i pomalejší, méně asertivní nebo komunikačně neprůbojní žáci. Zachovává pořadí příspěvků a snaží se vytvořit přátelskou atmosféru. Humor a neobvyklá řešení jsou vítány. Tato část je obvykle ohraničena časem. Když jsou nápady na tabuli, teprve potom je hodnotí učitel s celou třídou a posuzuje podle určených kritérií.

V přehledu různých typů brainstormingu jsou zařazeny i **brainwritingové metody**, které mají stejný charakter a liší se pouze způsobem záznamu myšlenek.

Klasický brainstorming

Klasický brainstorming slouží ke sběru i výměně myšlenek a nápadů, ke vzájemnému inspirování. Metoda je vhodná pro řešení problémů na vyšší úrovni všeobecnosti. Při zdánlivé jednoduchosti této metody je velmi důležité dobré řízení, vysvětlení a dodržování pravidel.

Postup: Po zadání dobře naformulovaného problému (respektive problémové otázky) vyzývá učitel žáky k vymýšlení nápadů ve smyslu zásad, které dobře vysvětlí. Tato metoda je vhodná především při řešení složitějších problémů. Záznam jednotlivých odpovědí provádí určený žák na tabuli nebo arch balicího papíru, nebo na flipchart tak, aby byl pro všechny stále dobře viditelný.

Pravidla brainstormingu:

- ❑ žádný nápad se nesmí kritizovat;
- ❑ podporuje se naprostá volnost v myšlení;
- ❑ cílem je získat maximálního množství nápadů;
- ❑ zapisují se všechny nápady, i opakované;
- ❑ žádný nápad se jen tak nezavrhne, o každém se přemýšlí a prověřuje se, zda by bylo možné ho nějak použít.

Žádný nápad se nesmí kritizovat: První pravidlo brainstormingu říká, že se nesmí kritizovat žádné nápady pronesené během setkání. Je to podstatná věc, pokud chceme překonat bariéry, o nichž jsme již hovořili. Z pravidla „žádná kritika“ vyplývá, že je nutné vyloučit soudy o nápadech a návrzích až do doby, která je k tomu určena. Abychom opravdu dosáhli nějakého efektu, pravidlo „žádná kritika“ se nesmí omezovat jen na to, co říkáme. Řeč těla může být dostatečně odmítavá a kritická, proto se musí také sledovat. Toto vše zahrnuje pravidlo „žádná kritika“.

Podporuje se naprostá volnost: Druhé pravidlo brainstormingu je naprostá volnost. Pravidlo naprosté volnosti jako takové nás podněcuje, abychom přicházeli s náhodnými nápady, a nevádí, že jsou očividně nepraktické; ve skutečnosti jsou brainstormingové aktivity mnohem efektivnější, když se podněcují opravdu bláznivé nápady. Stojí za to strávit několik minut soustředěním a vyjmenovat nejsměšnější nápady vztahující se k probíranému problému. Soustředíme se na získání maximálního množství nápadů

Plodit co nejvíce nápadů: Klasický brainstorming chce vytežit co největší množství a v první fázi nejde o kvalitu nápadů – to je třeba zdůraznit na prvním místě. Abychom měli jistotu, že bude předloženo maximum nápadů, je užitečné zvyknout si přemýšlet o nich a využívat je jako odrazový můstek k dalším a dalším. Budovat na tom, co je již na světě, nechat se ovlivňovat druhými – to je životně důležitá součást brainstormingových aktivit.

Zapisují se všechny nápady, i opakované: Každý nápad se musí zapsat, byť by vypadal sebevýstředněji a i když je stejný jako ten předchozí, pouze řečený jinými slovy.

Vše musí být provedeno tak, aby celá skupina viděla na vyplňovaný seznam. Zapisovatel musí psát nápady na velký list papíru, který, když je zaplněn, musí být vyvěšen, aby zůstal na očích, aby jej členové skupiny mohli používat a odvolávat se na něj. Klasická tabule je také fajn, neboť je všem na očích. Předpokládá se, že brainstormingové setkání bude rychlé a hlučné, proto je často obtížné uslyšet všechny nápady, nicméně je nutno vše zapsat. Za zapsání všech nápadů jsou odpovědní všichni členové skupiny, kteří nápad zopakují, pokud to bude nutné. Aby zapisovatel stačil držet krok se skupinou, je užitečné, aby formulace co nejvíce zkracoval, samozřejmě musí dávat pozor na jejich obsah.

Všechny nápady se nechají uležet, žádný se jen tak nezavrhne: Tento postup zaručuje, že nebudeme prosazovat nápady, dokud nebude příležitost opravdu o nich přemýšlet. Skupiny pro řešení problémů obvykle nechávají brainstormingové záznamy uležet zhruba týden a potom se k nim vrátí na příštím setkání. Provozují brainstorming několik dalších minut, aby viděly, jestli se během týdne neobjevily další nápady. [8]

★ Variace

Brainstorming bývá chápán jako evokační metoda, která slouží především k uvedení do problematiky a končí zpravidla do 10 minut. To je samozřejmě u brainstormingu možné: za 10 minut se uzavře sběr nápadů, dalších 10 minut probíhá hodnocení. Ovšem vhodnější je (a metoda je k tomu také původně určena) využít jej jako součást problémového vyučování, kdy je jednu hodinu problém stanoven, „brainstormován“ a žáci mají do další hodiny prostor pro promýšlení, vlastní řešerši problematiky apod. Následující hodinu jsou výsledky brainstormingu doplněny a pak se přistoupí k hodnocení.

Je tedy vhodné nápady evokovat a pak udělat týdenní přestávku do další hodiny? Záleží na charakteru a složitosti problémů. U menších dětí ale jistě ne, tam je lepší využit jejich aktuální myšlenkové zaměření.

Lístečková metoda

Lístečková metoda (nebo také **afinitivní**) vychází z metody ☞ brainwritingu a je použitelná v celé řadě situací. Zejména ve třídě, která má „mlčenlivé členy“ (a to je u nás téměř každá), nebo tam, kde členové nevyužívají či nedostanou příležitost dostat se ke slovu. Kvalita navržených řešení je totiž často bývá ovlivněna faktem, že jen někteří členové přispěli svými nápady a snižuje se tedy zájem členů, zejména těch „mlčenlivých“, o řešení. To tato metoda minimalizuje. Optimální počet členů je pět až sedm. Metoda se skládá z pěti kroků. Skupina musí nejprve analyzovat problém a shromáždit o něm údaje.

Pět kroků aplikace afinitivní metody:

1. Zopakovat problém, jak k němu žáci došli a jaké mají k dispozici informace.
2. Individuálně psát nápady na lístečky.
3. Přeskupovat lístečky do skupin.
4. Domluvit se na konečném seskupení.
5. Rozhodnout o důležitosti.

PŘÍKLAD

Krok 1: Učitel zopakuje téma, které se bude pomocí této techniky řešit. Toto téma napíše na předem připravený flipchartový papír.

Krok 2: Každý člen skupiny během pěti minut zapisuje své nápady na malé papírky či lepíky (neboli nalepovací papírky, post-it bločky), vždy jeden námět na jeden papírek. Na lísteček vždy píše podnět, sloveso a předmět. Každý člen své názory přečte a nalepí je na flipchartový papír.

Krok 3: Cílem tohoto kroku je přeskupit lístečky do skupin, ve kterých se sdružují stejné nebo podobné náměty. Tento krok trvá cca 10 minut. Členové skupiny přeskupují papírky, přitom si utvářejí svůj vlastní názor. Každý může přeskupit přeskupené lístky (vybere tři lístečky a založí novou skupinu lístečků, druhý to zase může vrátit). Přeskupuje se do poslední vteřiny.

Krok 4: Zde si žáci vysvětlují své důvody, proč lístečky umísťovali tak a tak. Zde se dohodnou na konečném seskupení a pojmenují jednotlivé skupiny. Zároveň mohou výsledky své práce graficky doladit. Máme tedy několik skupin s mnoha náměty.

Krok 5: Když máme seskupené náměty, můžeme přejít k vyhodnocovací části. Každý žák dostane tři „lepíky“ zelené barvy a přilepí je ke skupinám, které se mu nejvíce zamlouvají (může přidělit jedné skupině tři kusy, nebo třem skupinám po jednom). Poté každý dostane pět „lepíků“ oranžové barvy a přilepí je k jednotlivým námětům, které se mu nejvíce zamlouvají (může přidělit jednomu námětu pět, nebo je rozdělit mezi více námětů). [9]

★ Variace

Komunikační pravidlo při brainstormingu, kdy žáci postupně – do kola – říkají své nápady, je vlastně samo o sobě technikou, nazývanou nepřekvapivě **diskusní kolečko**.

☑ Modifikace

Při třetím kroku je možné zavést pravidlo, že lístečky se seskupují mlčky, beze slova a hovoří se až u čtvrtého kroku.

Banka nápadů

Banka nápadů je způsob ➤ brainwritingu, při kterém nejprve žáci zapisují své nápady na dané téma na malé papírky (jedna myšlenka – jeden papír). Nelze zaměňovat s burzou nápadů, což je jiný název pro ➤ brainstorming! Počet prezentovaných nápadů (papírků) může být omezen (na 2–4). Když je žáci učiteli odevzdají, rozprostře je na lavici (přípevní na stěnu nebo tabuli) – to je právě ona banka nápadů. V následné práci jsou žáci rozděleni do skupin a každé skupině je přiděleno nadřazené téma. Žáci mají za úkol vybrat lístky ke svému tématu a dále s nimi pak pracují ve skupince. Později je třídí podle obsahu a použijí k další práci (např. ➤ clusteringu).

☑ Modifikace

Stejným názvem se ale označuje i poněkud jiná technika ➤ brainwritingu. Ta se ve fázi sběru nápadů realizuje takto: Účastníci dostanou lístky a na každý napíše jen jednu myšlenku nebo nápad. Lístek se položí textem dolů do společného „banku“ uprostřed stolu. Každý píše tak dlouho, dokud má nápady, potom se může inspirovat hrstí lístků z „banku“. Takto získané myšlenky může využít na další tvorbu námětů. Doba práce by neměla přesáhnout 15–20 minut. Úlohou učitele je podněcovat tvorbu idejí, především na konci úkolu.

Brainpool

Brainpool je jeden ze zajímavých způsobů ➤ brainwritingu. Dobře se k němu hodí úprava zasedacího pořádku do podkovy nebo kruhu s centrálním stolem. Učitel předkládá problém (respektive problémovou otázku) a žáci ji řeší na samostatný papír. Po uplynutí stanovaného času žáci odloží papír se svým řešením na centrální stůl. Z něho si vezmou papír jiného žáka a po přečtení zapisují své poznámky k jeho řešení. Na to mají kratší čas, než byl určen v první fázi. Vrací papír s poznámkami opět na stůl.

Ve třetí fázi bere každý žák znovu „cizí“ papír a čte jak původní řešení, tak i poznámky. Nejlepší (nebo všechny) nápady se zapisují na tabuli jako výsledek tohoto brainwritingu.

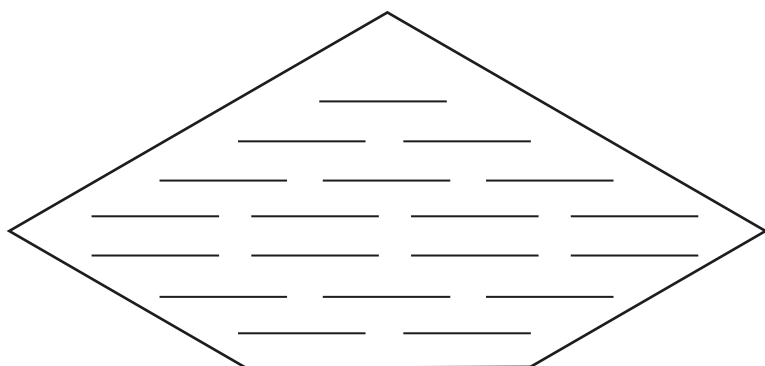
Diamant

Diamant je ➤ brainwritingová metoda, která využívá psaní pojmů k co nejlepšímu vyjádření charakteristik hlavního pojmu a jeho opozita. Jméno metody charakterizuje způsob zápisu. Může být realizována jako ➤ skupinová práce, ➤ práce ve dvojicích nebo ➤ samostatná práce. Předmětem popisu je obvykle jedno téma. Učitel nejdříve vysvětlí pravidla, nakreslí grafické schéma diamantu na tabuli (nebo je rozdá do skupin,

dvojic apod.) Následně žáci na zadané téma tvoří jednotlivé řádky do překresleného grafického schématu.

Jednopólový diamant

Práce na něm je zaměřená pouze na první pojem (téma), ke kterému jsou vztahovány další charakteristiky.



První řádek obsahuje jednoslovný název – hlavní téma diamantu. **Druhý řádek** je určen k tomu, aby žáci napsali dvě přídavná jména, která pozitivně charakterizují hlavní téma. **Třetí řádek** je určen pro tři slovesa, která vypovídají o tom, co kladného hlavní téma koná. **Čtvrtý řádek** by měl obsahovat pozitivní větu ze čtyř slov. Dolní část diamantu je opak té horní. **Pátý řádek** je pro větu, **šestý** je pro tři slovesa a **sedmý** pro dvě přídavná jména, vždy v opačném významu.

Jednosměrný a obousměrný diamant

Obvyklý způsob práce s touto technikou však je, že diamant pracuje se dvěma póly, liší se jen způsob, jak s nimi pracujeme. Jednosměrný diamant vede žáky od prvního hlavního pojmu k závěrečnému, dvojsměrný pracuje od obou konců k vlastnostem, které je spojují (a které je třeba doplnit v prostředním řádku namísto věty).

PŘÍKLAD

Obousměrný diamant

lev
majestátní – pyšný
řvaní – vrčení – plížení
zvíře – hebký – savec – bajky
mečení – skákání – pasení
mírná – tichá
ovce

Synonymní a antonymní diamant

★ Variace

Další variace může být i charakter pojmů, se kterými pracujeme. Rozdíl se nejlépe ukáže na příkladech:

PŘÍKLAD

Synonymní diamant

monstra
strašidelná – zlověstná
skrývají se – číhají – pronásledují
upíři – vlkodlaci – mumie – zombie
honí – sledují – jedí
hladové – hrozivé
příšery

Antonymní diamant

den
světlý – slunečný
hraní si – sportování – pracování
vychází na východě – zapadá na západě
mluvení – spaní – ponocování
klidná – temná
noc

Diamanty lze využít ke srovnávání (např. literárních postav, morálních dilemat, chemických prvků, fyzikálních jevů apod.). Metoda podporuje divergentní myšlení, kreativitu a upevňuje pojmovou strukturu myšlení žáků.

Cinquain

Metoda ➞ diamant má několik variant, jednou z nich je i cinquain (ze kterého se vyvinula u nás známá metoda, tzv. **pětilístek**.) Původně šlo o odpověď na bajku, tedy snahu o vytvoření básnické formy americkou básnířkou Adelaide Crapsovou. Cinquain se vytváří následovně: **první verš** obsahuje téma, podstatné jméno, **druhý verš** popíše jedinečné vlastnosti tématu dvěma přídavnými jmény, **třetí verš** zaznamenává děj, dynamizuje báseň, popisuje třemi slovesy, co téma dělá nebo co se s ním děje. Čtvrtý verš obsahuje ucelenou větu ze čtyř slov (slogan), která je nosnou pro celou báseň a vyjadřuje postoj nebo názor autora. V **pátém verši** je proveden souhrn tématu (synonymem – podstatným jménem), slovo je pointou a variací prvního slova. Technika je vhodná i pro výuku cizích jazyků. [10]

PŘÍKLAD

Velryba
Velká, mořská
Skáče, plave, potápí se
Klidná, jemná, krásná, tichá
Modrá

Pětílístek

Pětílístek je metoda strukturovaného ➡ brainstormingu, při níž žáci asociují podle kategorií (přídavná jména, slovesa, sousloví, věty). Podobá se metodě ➡ diamantu, je u nás ovšem mnohem rozšířenější.

První řádek	Název	Představuje téma
Druhý řádek	Popis	Vyjádřený dvěma slovy – odpovídá na otázku Jaké téma je?
Třetí řádek	Co dělá	S využitím tří sloves musí žáci vystihnout dějovou složku námětu
Čtvrtý řádek	Pocit	Krátká věta složená ze čtyř slov (bez využití slovesa)/ čtyřmi slovy vyjádřený vztah k tématu
Pátý řádek	Formulace podstaty	Jedním slovem vystižená podstata tématu

Metoda mívá různé grafické zpracování, od linek podobných diamantu až po kresbu pětílístku, do jejichž listů žáci vyplňují asociovaná slova.

Brainwriting do kruhu

Jedná se o zástupce ➡ **brainwritingu**. Celý postup popíšu na **příkladu z dalšího vzdělávání** učitelů. Učitelé dostali zadání, aby na papír samostatně napsali tři největší pozitiva školy, která by měla podpořit zájem rodičů, aby dali své dítě právě na tuto školu. Byli vyzváni, aby tyto znaky školy popsali stručně, čitelně a výstižně (tedy ne např. pouhé „školní jídelna“, ale „školní jídelna, kde vaří chutně a zdravě“ nebo „školní jídelna, kde mají žáci na výběr ze tří jídel“). Poté každý předal svůj lístek sousedovi po své pravici, takže se vytvořil „předávací kruh“. Jako další úkol měli učitelé škrtnout jeden rys školy, který popsal jejich kolega – mohl to být ten nejméně důležitý, nejméně charakteristický nebo nejméně pravdivý apod. Další **předání sousedovi po pravici v kruhu a nový úkol: ke dvěma charakteristikám a jedné škrtnuté** (ta se nepočítá, tedy jako by tam nebyla) je třeba připsat třetí, která nyní na papírku chybí. Může to být ta, kterou učitel napsal na svůj první papír, ale nemůže to být ta, která je na papírku škrtnutá. Po splnění opět posun papírků doprava a nyní můžeme dva kroky spojit – účastník nejdříve to nejméně platné (důležité apod.) škrtně, poté chybějící třetí znak školy dopíše. Tento dvojkrok se může opakovat tolikrát, kolikrát to téma unese a neopakují se dokola stejné myšlenky. Hodnocení probíhá změnou úkolu – nyní učitel zakroužkuje ze tří rysů školy ten, který je podle jeho názoru nejdůležitější (a vybírá ze tří neškrtnutých). Poté posun doprava a to samé provádí další účastník – může zakroužkovat to samé jako kolega, nebo zvolit jiný. Poslední posun a závěrečná selekce: pokud je některý ze znaků zakroužkován dvakrát, je rozhodnuto. Jestliže jsou zakroužkovány dvě charakteristiky, rozhodne se mezi nimi. Tyto „vítězné“ znaky školy pak účastníci postupně prezentují a jsou zapsány na tabuli, kde se s nimi dále pracuje.

Další variantou může být, že popsany nápad putuje kruhem a je účastníky hodnocen + a – (plusem a minusem).

Delfská metoda

➡ Brainwritingová metoda, která využívá expertní názor jednotlivých účastníků. K problému se sestaví dotazník, každý žák ho vyplní nezávisle na druhých a vrátí učiteli. Po zhodnocení a sumarizaci dostane toto shrnutí každý z žáků pro další kolo ankety. Ti nyní mohou, ale nemusí svůj názor změnit. Pracují celou dobu bez ovlivnění diskusí s ostatními, což minimalizuje konformní procesy.

PRAXE

Pro lepší ilustraci uvedu použití ve třídě při organizaci školního výletu. Učitel rozdává žákům dotazníky, ve kterých jsou základní otázky. Ty zjišťují jejich preference: kam by chtěli jet, jaký typ ubytování si přejí, jaký program by neměl chybět apod. Učitel později zpracuje výsledky a v dalším kole je předloží: z celé třídy 75 % preferuje ubytování v chatkách, 62 % soudí, že by nemělo chybět koupání atd.

Podobně se lze v dotazníku ptát na postoje ke shlednutému divadelnímu představení, přečtenému textu atd. Dotazník se v žádném případě neptá na učivo!

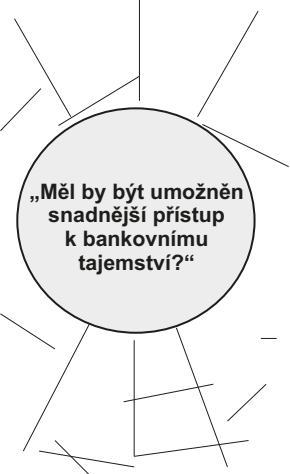
Diskusní pavučina

Tato metoda je i ➡ komunikační metodou a slouží ke vzájemnému ovlivňování myšlenek žáků a vytváření jejich struktury.

- Do horní části papíru si jednotliví žáci napíší otázku, kterou budou jako třída řešit, například: „Je žádoucí snadnější přístup k bankovnímu tajemství?“ Pod otázkou si rozdělí list papíru vodorovnou čarou na dvě části. Do levé části budou shromažďovat argumenty „ano“, do pravé části argumenty „ne“.
- Každý žák vymyslí dva argumenty „ano“ a dva argumenty „ne“ k výše uvedené otázce a zdůvodní je. Vymění si názory se sousedem. Zajímavé sousedovy názory si opíše ke svým argumentům.
- Potom vytvoří žáci čtveřice, ve kterých si vyměňují názory a případně obohacují svůj seznam o nové argumenty.
- Žáci se rozdělí na dvě skupiny (nejlépe podle svých preferencí). Jedna skupina zastupuje argumenty „ano“, druhá skupina argumenty „ne“. Když si jednotlivé skupiny sepiší své argumenty, postupně je nejdříve přečtou a potom je teprve jeden po druhém obhajují pod tlakem připomínek a argumentů druhé skupiny.

- Nakonec žáci posoudí, zda chtějí zůstat v kmenové skupině, nebo zda chtějí přejít ke skupině druhé, pokud změnili svůj názor. Potom každý žák napíše, které stanovisko nyní zastává a proč, s podporou postoje, že je třeba respektovat i mínění druhých. [11] Tato technika potřebuje citlivé řízení, neboť podporuje konformní procesy ve třídě.

Příklad [12]

DISKUSNÍ PAVUČINA		
ANO		NE
• zamezilo by se praní špinavých peněz		• vedlo by to více ke zneužívání informací
• mohly by být prováděny transparentnější obchody		• zvýšil by se počet útoků a únosů na bohatou klientelu
• poklesly by nelegální zisky		• zvýšila by se nedůvěra v bankovní sektor
• poklesla by kriminální činnost souvisící s uplácením		• bylo by problematictější uzavírat některé druhy obchodů
atd.		• zvýšilo by se riziko, že se banka dostane do konfliktu zájmů
		atd.

Generátor otázek

Tato ➡ brainwritingová technika dobře slouží jako ➡ evokační metoda, v ideálním stavu by však žáci měli o tématu alespoň něco vědět. Učitel požádá žáky, aby k danému tématu napsali otázky v neomezeném počtu. Žáci mohou pracovat i ve dvojicích nebo ve skupinách. Po vymyšlení otázek následuje jejich třídění. To může mít různá kritéria: otázky k tématu/mimo téma, otevřené/uzavřené, odpověď známe/neznáme apod.

★ Variace

Další postup může mít několik variant: žáci se mohou na otázky pokusit odpovědět, mohou se pokusit hledat odpovědi v předem přichystaných pramenech (a to jak sami, tak i ve skupinách apod.), jednotlivé skupiny mohou otázky vybírat tak, aby je práce na odpovědích bavila. Vyloučeno však není, že jim učitel přidělí otázky určitého zaměření, nebo vybere vyváženou baterii otázek sám.

☑ **Modifikace**

Pokud budou žáci otázky na začátku aktivity pouze říkat a (učitel, nebo vybraný žák) zapisovat na tabuli, půjde nepochybně o téměř klasický ➤ brainstorming, s tím rozdílem, že místo nápadů budou padat otázky.

Gordonova metoda

Další ze zajímavých způsobů ➤ brainstormingu, respektive zajímavý úvod k němu. Učitel zadává žákům otázky, které řeší velmi širokou problematiku. Aby nebyli účastníci zaměřeni příliš specificky, nikdo (kromě učitele) neví, jaký konkrétní problém se řeší. Až v průběhu brainstormingu se téma zužuje a vede k novému řešení jednoho problému. Začíná se tedy širší **oblastí** a určitým komunikačním „trychtýřem“ se téma neustále zužuje. Cílem aktivity je mimo jiné ukázat, že i velmi zúžené problémy lze chápat celistvě, systémově. Tímto přemýšlením se také lze lépe dobrat výsledku, neboť se rozšiřují oblasti zkoumání.

PŘÍKLAD

Učitel začíná tématem ekosystém, zužuje problematiku na životní podmínky rostlin – a jak se posléze ukáže, řešeným problémem je: jak zabezpečit rostliny ve třídě během jarních prázdnin. Učitel může zapisovat zajímavé myšlenky i během celého procesu, nejen ve fázi řešení závěrečného problému.

Hierarchizační technika brainstormingu

Jde o postup nejlépe využitelný jako ➤ skupinová práce. Učitel určí nebo se s žáky společně dohodne na tématu, které bude probíráno.

Každý žák ve skupině řekne k problému alespoň jeden názor – nejlépe stručně v jedné větě. Zapisovatel jeho odpověď zaznamená na tabuli. Žádný názor se nepotlačuje jako nesmyslný nebo nevhodný. Když je zapsaných 15–20 položek, končí první kolo. Žáci si jednotlivé položky opiší z tabule na papír. Jednotlivé věty pak rozstříhají tak, aby každá byla na zvláštním kusu papíru a bylo možno manipulovat s každou zvlášť. Poté vytvoří svůj žebříček, tj. seřadí položky tak, že dají na první místo tu, kterou považují za nejdůležitější nebo nejvýstižnější a nakonec nejméně závažnou. Každý nahlas přečte své pořadí položek. Vedoucí zaznamenává a každé položce přiřadí body podle umístění a vypočítá průměr skupiny. Dosažené skupinové hodnoty se vypíší na tabuli, aby všichni měli přehled o tom, jak vypadá skupinová hierarchie.

Lze také seskupit „extrémisty“ ze skupiny a požádat je, aby společně připravili argumentaci pro svůj názor. Někdy se může ukázat, že jejich názory jsou jen relativně extrémní, a po vysvětlení je jejich návrh akceptován celou skupinou.

Delto

Technika delto vychází z metody ➡ brainstormingu, jde o další ➡ hierarchizační techniku. Jako většina brainstormingových aktivit vede k zisku maximálního počtu návrhů na řešení konkrétního problému, pojmenování různých problémů v dané otázce, přináší návrhy kritérií, podle nichž se bude vybírat nejvhodnější řešení generování maximálního počtu námětů a úhlů pohledu na problém. Skládá se z pěti kroků:

- ❑ **Krok 1:** Učitel zopakuje téma, které se bude pomocí této techniky řešit. Toto téma napíše na předem připravený papír.
- ❑ **Krok 2:** Sběr nápadů pomocí metody brainstormingu. Její podstata je založena na tvůrčí kolektivní spolupráci a myšlení. Cílem je získat co nejvíce námětů, myšlenek a nápadů. **Zapisovatel zapisuje všechny návrhy, které byly vyřčeny.**
- ❑ **Krok 3:** Všichni společně zkontrolují, zda se některé náměty neopakují. Návrhy, které se opakují, jsou vyloučeny. Na konci tohoto kroku máme seznam na velkém listu papíru a učitel jej nahlas přečte.
- ❑ **Krok 4:** Každý člen je požádán, aby seřadil nápady podle významu a pořadí napsal na kartičku. Nápad s největším významem se označí číslem 1. Po ukončení tohoto úkolu se kartičky vyberou, sečtou a výsledky se zapíší na další velký list papíru. Oproti používání „lepíků“ je tato metoda korektnější v tom, že nikdo nevidí hlasování druhých, a tak jej nemůže ovlivnit počet „lepíků“ u jednotlivých námětů.
- ❑ **Krok 5:** Když máme sečtené výsledky názorů všech členů skupiny, zjistíme ➡ diskusí, zda ve třídě nejsou zásadní námitky proti pořadí.

★ Variace

Metoda může budít dojem, že je náročná na čas a nepříliš efektivní. Jestliže má pedagog v podobném případě pochybnosti, může aktivitu upravit:

Její první část (sběr nápadů) realizuje v úvodní části hodiny jako její evokační prvek. Zadá třídě další úkol (např. čtení textu s nějakou vhodnou metodou, viz ➡ metody práce s textem). Mezitím sám provede z kartiček selekci deseti nejzajímavějších nápadů, které napíše na tabuli. Žáci pak každý na svůj papír přiřadí těmto deseti (nebo sedmi, pěti atd.) námětům pořadí. Tím se aktivita zrychlí a zvýší se její dynamika.

PRAXE

Podobným způsobem si žáci volí témata například pro tvorbu výukových listů nebo témata pro další hodinu.

☑ **Modifikace**

Technika modifikované delto je použitelná v celé řadě situací a skládá z pěti kroků. Skupina musí nejprve analyzovat problém a shromáždit o něm údaje, stejně jako v klasické metodě delto na konci se ale dobere řešení.

- ❑ **Krok 1:** Učitel zopakuje problém.
- ❑ **Krok 2:** Žákům se rozdají kartičky 20 × 13 cm s žádostí, aby na ně napsali své nápady či možná řešení, každý nápad vždy na jednu kartičku. Učitel povzbudí žáky, aby byli tvořiví a psali co nejvíce nápadů. V této fázi se pracuje samostatně.
- ❑ **Krok 3:** Učitel vybere všechny kartičky a z nápadů sestaví seznam. Opakující se nápady se zkombinují, ale nedá se najevo, že s nějakým nápadem přišlo více lidí. Kartičky se po vybrání seřadí (poznámka: zde by se opět hodila aktivita, která by učiteli poskytla čas). Když se seznam dokončí, napíše se na velký list papíru a učitel jej nahlas přečte (zde by měl selektovat nápady do nějakého rozumného počtu).
- ❑ **Krok 4:** Každý žák je požádán, aby seřadil nápady podle významu a pořadí napsal na kartičku. Nápad s největším významem se označí číslem 1. Po ukončení tohoto úkolu se kartičky vyberou a výsledky se zapíší na velký list papíru.
- ❑ **Krok 5:** Když máme zaznamenány názory všech žáků, učitel s žáky diskutuje o výsledcích a o tom, na který nápad je třeba se zaměřit. V tomto stadiu je velice důležité, aby se vyslechly a respektovaly i názory menšiny. [13]

HOBO metoda

V přeneseném významu je to druh ➡ brainstormingu, kterému předchází domácí příprava (samostudium). Učitel například zadá studium naučného textu metodou ➡ insert značek jako ➡ domácí úkol a teprve po této přípravě při vyučovací hodině žáci předkládají návrhy, které jsou ostatními hodnoceny.

Metoda 635

Při tomto ➡ brainwritingu každý se skupiny šesti účastníků napíše své tři návrhy na papír. Ten poté předloží sousedovi k inspiraci a rozpracování myšlenek. Tento cyklus se opakuje nejméně pětkrát po směru hodinových ručiček. Vzniklé seznamy nápadů a řešení (předpokládám, že nápady vznikají v prvních fázích práce a řešení v dalších) procházejí ve skupině hodnocením a selekcí, když jsou pořizovány jejich seznamy pro závěrečnou prezentaci. Metoda je rozdílná od jiných ➡ brainstormingů tím, že žáci asociují nápady spolužáků, vznikají asociace druhého a třetího stupně, a také tím, že žáci ve skupině rozpracují nápady dříve, než je předkládají zbytku třídy.

☑ **Modifikace**

Můžeme se setkat i s dalšími názvy a významy, např. **číslovka 5 v názvu** znamená 5 minut na práci před posunutím papíru. Metoda mění i varianty, třeba metoda 365 znamená tři nápady, šest minut a pět lidí v týmu. Vtip je v tom, že učitel může pojmenovat metodu třeba **781**, pokud potřebuje, aby **7 žáků pracovalo 8 minut a našlo 1 řešení** – a pořád to zní dobře a motivuje to!

Metoda Phillips 66

➡ Brainstormingová metoda, ve které šest osob vytvoří skupinu, která diskutuje o daném problému šest minut. Každá skupina má svého mluvčího, který později v závěrečné diskusi reprezentuje názor své skupiny. K této diskusi použije učitel některou z ➡ komunikačních metod.

Moderační galerie

Moderační galerie je verze ➡ brainwritingu, kdy žáci samostatně ve stanoveném časovém limitu zapisují co nejvíce nápadů na připravené kartičky (každý nápad musí být na samostatné kartičce). To kvůli případné manipulaci s těmito kartičkami.

Postup:

- ❑ **1. krok:** Společné stanovení pravidel.
- ❑ **2. krok:** Učitel dá členům skupiny (o téměř libovolném počtu, avšak skupina s vyšším počtem členů již nepracuje tak efektivně), sedícím u společného stolu instrukce podobné jako při všech divergentních metodách. Cílem je získat co nejvíce rozličných nápadů na řešení zadaného problému.
- ❑ **3. krok:** Žáci dostanou kartičky a na každý lístek napíší jen jednu myšlenku nebo nápad. Žáci se snaží ve stanoveném časovém limitu napsat co nejvíce nápadů.
- ❑ **4. krok:** Žáci postupně vstanou, přečtou náměty ze svých kartiček a vylepí je. Další účastníci vylepí své kartičky ke kartičkám podobným. To znamená, že si všichni třídí kartičky podle oblastí. Na závěr učitel čte jednotlivé nápady, ověřuje si jejich porozumění a vylepuje podle oblastí nebo je přepisuje na společný flipchart.

PRAXE

Pro tuto aktivitu se mohou učitelé vybavit celou řadou pomůcek. Mají velké paravány, kam se kartičky vylepují (jeden paraván = jedna oblast), případně velká prostory, kam mohou žáci kartičky nalepovat lepicí gumou, ale také plochy označené na zdech třídy, kartičky různé velikosti, tvarů

i barev (velké kartičky = vize, menší kartičky = cíle, nejmenší kartičky = úkoly, obláčky = připomínky, obdélníky = hrozby...). Dobrým základem pro realizaci této metody je ☞ didaktický kufřík.

Questionstorming

Jak napovídá název (*question* – otázka), jde o zvláštní techniku ☞ brainstormingu, při které se žáci snaží vymyslet co nejvíce otázek k danému tématu. Otázky se zapisují úplně stejně jako nápady při brainstormingu a stejně jsou i podrobeny hodnocení a kritice. Někdy jsou podobné metody nazývány **strategie podnětných otázek** neboli tzv. **sokratovské otázky**.

PŘÍKLAD

Uvedu dobrou ilustraci ☞ návazné aktivity a způsob, jak pracovat se získanými otázkami.

Téma: Peníze a skrupule

Žáci při aktivitě poznají složitost etických, právních a ekonomických otázek spojených s penězi. Žáci pracují v malých skupinách. Postupně z obálky vytahují otázky, diskutují o nich a zapisují, co by v popsané situaci dělali. Hledají společné řešení (pokud se nepovede, měli by zaznamenat protichůdné názory). Skupina se domluví, zda nastolená otázka je problémem morálním, ekonomickým či právním, poté kartu odloží na odpovídající hromádku.

Téma týkající se nakládání s penězi: Skupiny nejprve sdělí, kolik otázek zařadily do které kategorie a zda jim někdy problém do určité kategorie nešel zařadit. Sdělí, kde se objevily problémy. Které otázky byly obtížnější a proč?

★ Variace:

Otázky mohou být rozděleny do kategorií: otázky lehce zodpověditelné, otázky zodpověditelné obtížněji, otázky nezodpověditelné, protože odpověď závisí na okolnostech. Při diskusi by měly zaznít otázky typu: Proč jsou okolnosti tak důležité?

Otázky a problémy kolem peněz

Na ulici leží pětikoruna. Co uděláš?

V samoobsluze ti pokladní nezapočetla bonboniéru v ceně 50 korun. Co uděláš?

V obchodě s potravinami, které patří otci tvého kamaráda, se spletli a ošídili se o pět korun. Co uděláš?

Dostal jsi k narozeninám 500 korun. Oslovil tě člověk a žádá o příspěvek na Červený kříž.

Dáš mu nějaké peníze? A když ano, kolik?

Hrajete pro zábavu karty. Někdo navrhne, že budete hrát o peníze. Co uděláš?

Jeden žák vaší třídy si přinesl 200 korun, za které chtěl koupit odpoledne dárek svému otci. Peníze se mu ve třídě ztratily. Někdo navrhl, že byste se na spolužáka mohli složit.

Dáš při sbírce nějaké peníze? Proč? A pokud ano, tak kolik?

Vyrostl jsi ze své oblíbené bundy. Byla dost drahá a je pořád ve výborném stavu. Prodáš ji, nebo ji věnuješ centru, které se stará o bezdomovce?

Při cestě do středu města tě osloví mladý člověk a prosí tě o nějaké peníze. Co uděláš?

Patnáctiletý kamarád tě požádal, abys mu půjčil 50 korun na cigarety. Co uděláš?

Dostihy se ti moc nelíbí, bývají při nich poranění koně. Nicméně, někdo ti dal dobrý tip, na kterého koně vsadit. Co uděláš?

Můžeš si vybrat, zda chceš k narozeninám překvapení, nebo peníze. Co si vybereš? Proč?

V pokladně hradu se tě zeptali, kolik je ti let. Vypadáš mladší, než ti skutečně je. Můžeš tak získat levnější vstup. Co uděláš?

Představ si něco, co bys opravdu nechtěl dělat. Potom přemýšlej, kolik by ti museli zaplatit, abys to udělal.

Kamarád tě požádal o půjčku 500 korun, které ti ovšem nebude schopen vrátit několik měsíců. Půjčíš mu a řekneš si jen o půjčenou sumu, nebo si k ní připočítáš úroky?

Nedávno ses dověděl o využívání dětské práce v Thajsku. Levné rádio, které si chceš koupit, bylo v Thajsku vyrobeno. Co uděláš?

Zoufale sháníš peníze na nové šaty. Spolužačka ti nabídla peníze za to, že jí pomůžeš podvádět při zkouškách. Co uděláš?

Vidíš 500 korun ležících na něčí zahrádce před domem. Co uděláš?

Starší kamarád vydělal jednorázovou prací dost peněz. Váhá, zda tyto peníze uvést v daňovém přiznání. Co mu poradíš?

Tvoje matka je vysoce kvalifikovaná lékařka a v jeden okamžik dostala dvě nabídky zaměstnání. Jedna nabídka je práce pro společnost vyvíjející nové zbraně a je velice dobře placená. Druhá je profesorské místo na univerzitě s platem polovičním oproti první nabídce. Které místo by sis přál, aby matka přijala?

Jste s přáteli na prázdninách a objevili jste způsob, jak se zadarmo dostat do zábavního parku. Co uděláš? [14]

PRAXE

Aktivitu využívám při výuce na vysoké škole a dokladuji na ní u zúčastněných studentů Kohlbergovy úrovně morálního vývoje.

Rolestorming

Brainstormingová metoda spojená s dramatizací, 🎭 hrou v roli. Žáci se vžijí do přidělené role a snaží se asociovat téma v souladu s charakteristikami své role. Pracuje se tedy úplně stejně jako v klasickém 🧠 brainstormingu, žáci se ale k problémové úloze postaví tak, jako by ji řešil někdo jiný. Takto se zvýší kreativita a množství často velmi fantaskních až surrealistických nápadů. Na druhou stranu může mít tato technika mnohem větší

zaměření na praxi (ve spojení např. se ☞ situačními metodami, řešením životních situací) než běžný brainstorming.

Round Robin

Typ ☞ brainwritingu (někdy nazývaný „**kolem dokola**“), při kterém je nutné, aby list s nápady (do kterého je účastníci vpisují) koloval až do té doby, než přispějí všichni zúčastnění a vrátí se k žákovi, který na list přispěl prvním nápadem (tedy v podstatě k jeho majiteli).

PŘÍKLAD

V hodinách občanské výchovy jsem nechal žáky, aby se do sešitu na několika řádcích snažili popsat svou roli a pozici ve třídě. Poté jsem je vyzval, aby poslali svůj sešit sousedovi, který připojí svůj krátký a podepsaný komentář k této sebecharakteristice. Původně jsem zamýšlel využít kruhový brainstorming a po zpětné vazbě od třech, čtyř spolužáků nechat vrátit sešit zpět, ale žáci sami naléhali, aby jejich sešit prošel celou třídou. A tak se také stalo.

PRAXE

Nicméně (a to považuji za nutné doplnit) mi recenzentka tvrdila, že v některých třídách by při této činnosti mohly děti být k sobě kruté a podobné aktivity tam ubližují. Podle mých zkušeností žáci svěřenou zodpovědnost nezneužijí, ale pravdou je, že tyto a podobné aktivity nasazují v již vytvořeném suportivním klimatu.

Synektika

Náročnější ☞ brainstormingová technika, při které hledáme náměty a odpovědi k tématu tím, že pomocí metafor nalézáme analogie z dalších oblastí. Z nich potom čerpáme řešení, které aplikujeme na původní námět. Používání metafor může znamenat nejen podporu kreativity, ale i zapojení emocí do celého procesu. [15]

PŘÍKLAD

Libreto: Co uděláme s hlukem na obědě?

Je to zvláštní, ale řev motorů nebo hučení řeky není nic proti naší školní jídelně! Přestože se dozorující učitelé snaží neklidnější žáky utiřit, i tak to tu spíše vypadá jako na kosmodromu s cedulkou TICHŮ při startu rakety. „Co s tím?“ říkám si. Nejlepší by bylo asi zazdít vstupní dveře, ale možná by pomohlo i nastavit nová pravidla. Žáci by třeba museli před

obědem 10 minut křičet v nějaké zvukotěsné místnosti a pak je teprve pustíme k jídlu. Co myslíte, pomůže to, nebo si opravdu na hluk musíme všichni zvyknout?

- Problém – otázka (co budeme zpracovávat): Děti jsou hlučné na obědě!!!
- Přirovnání, metafora – z čeho možná nejrůznějších oblastí: Řev motorů, hučení divoké řeky, zvuk vodopádu.
- Přirovnání, metafora – zaměřené na svou osobu: Chci křičet, volám o pomoc, zpívám nahlas.
- Přirovnání, metafora – fantastické: Zvukové zbraně, jídlo vaříme zvukem, zákaz ticha.
- Přirovnání, metafora – doplněné emocemi: Vítězný pokřik, konec světa, startuje raketa.
- Analýza analogií – zapíšeme jedno řešení: řev motorů – seřadit motor, tlumiče; hučení divoké řeky – vysázet stromy; zvuk vodopádu – nádherná relaxace; chci křičet – zajdi si na stadion; volám o pomoc – zvol správnější místo; zpívám nahlas – zkus měnit hlasitost; zvukové zbraně – vezmu si štíty; jídlo vaříme zvukem – zvol nové technologie; zákaz ticha – pozměnit pravidla; vítězný pokřik – buď pokornější; konec světa – křikem ho nezastavíš; startuje raketa – jdi stranou.
- Analogie a řešení aplikuj na výchozí problém:
 - řev motorů – seřadit motor, tlumiče – uklidnit žáky; hučení divoké řeky – vysázet stromy – čekat někde jinde (za zdí);
 - zvuk vodopádu – nádherná relaxace – přijmout hluk; chci křičet – zajdi si na stadion – nechat je vykřičet jinde; volám o pomoc – zvol správnější místo – ať se vymluví jinde;
 - zpívám nahlas – zkus měnit hlasitost – upozornění na ticho; zvukové zbraně – vezmu si štíty – zvuková úprava místnosti; jídlo vaříme zvukem – zvol nové technologie – zamezit hluku z jídelny; zákaz ticha – pozměnit pravidla – nastavit nová pravidla; vítězný pokřik – buď pokornější – uvědomení, že hluk není ok (u žáků samotných); konec světa – křikem ho nezastavíš – proč hlučí; startuje raketa – jdi stranou – přemístit se do vedlejší jídelny.

Žáci 7. ročníku si udělali imaginární myšlenkovou procházku po Beskydech a zavítali ke dvěma podivným věžím.



První pohled: Kdyby ses ocitl v pohádkové zemi, k čemu by tyto věže mohly sloužit?

Dobro: K rozhledu po okolí. Ubránění zlým bytostem. Nebo při trénování dobývání hradu. K pomoci ztraceným a vyčerpaným lidem, kde se jídlo a pití chystá samo. Továrna na královské oděvy. Budou dělat ekologické oděvy pro královskou rodinu. Pohádkové továrny na čokoládu, která by byla nejlepší a nejsladší v pohádkové říši. Byla by to brána do elfího království, kde je především dobro a všichni se mají rádi. Ve věžích by byli silní strážci. Pomocí nich se skřítki prokopou do pekla a zničí kouli zla a všechno zlé bude pryč. **Zlo** (i s návodem, jak se s ním vyrovnat): Byla by to brána do pekla. Kdyby jí někdo prošel, byl by v pekle a nemohl ven. Kdyby chtěl jít ven, musel by získat polibek z pravé lásky. Kdybych prošla tou branou, snažila bych se dostat ven a zničit peklo. Možná jim tam ale chybí štěstí, radost, láska. Snažila bych se jim pomoci. V pohádkové zemi by to mohlo sloužit jako sídla pro čaroděje, kde by čaroval a zaklínal pohádkové bytosti. Celá pohádková zem by se sešla a dala všechny síly dohromady.

Druhý pohled: Kdyby tyto stavby na tvém těle stavěly velmi malé bytosti, k čemu by mohly asi sloužit?

Dobro: Ochraňovaly by mne. Pomáhaly by mi s učením. Ničily by bakterie na mém těle a nebyla bych nemocná. Malé bytosti by stavěly věže, protože ví, jak si malé děti hrají. Tak je ty věže chrání před zraněním. Mohly by na mém těle z prstu vytahovat třísky a bodance od včel. Mohla by to být pekárna, která by dodávala tělu potřebnou výživu a vitaminy.

Zlo (i s návodem, jak se s ním vyrovnat): Věže by ze mne vysávaly sílu a energii. Šla bych na plastickou operaci, aby mi doktoři strhli z těla věže a zneškodnili malé bytosti. Byly by to viry, které by škodily mému zdraví. Ničily by dobré městečko. Věřím, že tak jako v pohádkách by se ty malé bytosti nějakým způsobem zachránily a dobro by opět porazilo zlo. Ovšem i pohádky někdy nekončí dobře. Malé bytosti chtějí zničit lidstvo, tak tam postaví tyto věže, aby se mohly bytosti rozmnožit. Nechal bych se proti stavbám očkovat.

Výstup: Co uděláme s věžemi v našem okolí?

Protože nejsme v pohádkách, tak zde v realitě jsou kouzla nefunkční, což je velká škoda. Pak by bylo snazší, kdybych já o tom rozhodovala. Zbourala bych je nebo nějak zničila. Hlavně aby tu nebyly.

Tyhle věže vidí každý jinak. Třeba ti, co jim popraskaly zdi, by je tu raději ani neviděli.

Majitel si asi myslí, že je to dobrý nápad je tu mít, ale kdyby mu to někdo postavil vedle jeho domu, asi by nebyl moc rád, když mu budou praskat zdi.

Zalil bych je betonem. Potom od nich odkopal příjezdovou cestu. Zeptal bych se majitele, jestli mu to vadí. Pokud odpoví „ano“, tak je to v pořádku, protože nám to také vadí, že tady ty věže stojí. Pokud odpoví „ne“, tak je to také pořádku, protože nikomu nic nevadí a vše je v pořádku. Věže nestojí, krajina neklesá a problém je vyřešen.

Věže mi nevadí, a proto nevím, co s nimi udělat. Protože uhlí potřebujeme, tak potřebujeme i tyto věže. I kdyby se tyto věže zničily, postaví se někde jiné.

Určitě bych vedle věží nechtěla bydlet, protože bych chtěla být na zahradě. Ale majitelé dolů si s tím můžou dělat, co chtějí.

Zakryla bych je plachtou, anebo zneškodnila dynamitem.

Věže bych asi zbourala, protože se stejně netěží a jen to chátrá. Jestli by se věže zbouraly, volné místo v půdě by se mělo nějak lépe zabezpečit, ať se nepropadne. Na místě důlních věží by vznikly parcely na domy a paneláky a nemusí se stavět na loukách. [16]

Návazné brainstormingové metody

Takto označené metody pracují s produkty ➡ brainstormingu a ➡ brainwritingu, a tím zhodnocují praktickou využitelnost těchto technik.

PRAXE

➡ Brainstorming (jak jsem mnohokrát zjistil), tak jak je v českých školách realizován, skrývá jedno nebezpečí. Učitel jej zařadí (což zasluhuje pochvalu), ale nezná návazné metody a neví, co si s jeho výsledky počít. Takže brainstorming pak jen tvoří stafáž výkladu: „No, tak jsme si shrnuli, co vás napadne, když se řekne právo, a nyní si zapíšeme do sešitu, jak to je doopravdy.“ Tím se účinky metody bortí a kreativita, větvené myšlení, iniciativa žáků apod. jsou převálcovány tupou mašinérií tradiční výuky. Proto kladu důraz a doporučuji věnovat pozornost ➡ návazným metodám.

Metoda LASO

LASO je návazná metoda, při níž jsou nápady vzniklé při ➡ brainstormingu/➡ brainwritingu tříděny a sdružovány do skupin podle příbuznosti. Nápady zaznamenané například na listech flipchartu, sdružujeme podle příbuznosti a podobnosti do skupin. Název metody je odvozen od techniky, pomocí níž probíhá třídění – fixem výrazné barvy je každý nápad tzv. chycen do lasa (zakroužkován). Podobné a příbuzné nápady jsou chyceny/zakroužkovány vždy stejnou barvou. Každá skupina nápadů může být pojmenována novým, výstižným názvem a napsána na nový list.

PŘÍKLAD

Se žáky diskutujeme o tom, jak bychom mohli chránit přírodu. Po ➡ brainstormingu všech myslitelných způsobů získáme technikou LASO několik základních kategorií (ochrana prostředí, ochrana živočichů, šetrnost ke zdrojům apod.) nebo podle toho, kdo je může realizovat (my sami doma, společně celá třída, obec) apod.

☑ Modifikace

Technikou můžeme třídit i druhou úroveň: např. způsoby ochrany rozdělíme podle toho, kde nápady zrealizujeme (doma, v přírodě) a přiřadíme i kategorie podle frekvence (každý den, pravidelně, nárazově apod.).

N/3

N/3 je druh hlasovací metody, jejímž cílem je snížit počet námětů ➡ brainstormingu nebo ➡ brainwritingu jedním hlasováním až o dvě třetiny. Jde o rychlou eliminaci těch námětů z diskuse, které nikdo nebo málokdo preferuje. Učitel dá každému žákovi počet hlasů rovný N/3. N je počet námětů, o kterých se bude hlasovat. Pokud máme 18 nápadů a chceme je zredukovat, tak počet hlasů, které bude mít každý účastník, je $18 : 3 = 6$. Každý z žáků má možnost označit 6 námětů, které jsou podle jeho mínění ty, o kterých má smysl dále uvažovat. Každý účastník rozdělí svých 6 hlasů šesti různým námětům. Hlasování může probíhat přidělováním barevných „lepíků“ nebo přidáváním čárek (pomocí fixů). Po hlasování se sčítáním hlasů při každém námětu získá jejich pořadí. Náměty v první třetině, nebo první 3–4 náměty s největším počtem hlasů jsou ty, o kterých má největší část skupiny zájem dál diskutovat. Učitel tak v praxi využívá Paretovo pravidlo (tzv. pravidlo 20/80 – 20 % nápadů řeší 80 % problémů. [17])

PRAXE

Paretovo pravidlo: Vilfredo Pareto v 19. století zjistil, že zhruba 20 % obyvatel vlastní 80 % majetku. Toto pravidlo (nazývané také „pravidlo 80/20“ nebo „Paretův princip“) bylo později zobecněno na poznatek, že 80 % důsledků pramení z 20 % příčin. Takže pokud při ➡ brainstormingu žáci vypíší na tabuli například 10 problémů v dané oblasti, výběrem a vyřešením dvou nejdůležitějších se odstraní 80 % celkových negativních důsledků. Anebo analogicky: žáci vedou ➡ fiktivní firmu a lze předpokládat, že 20 % výrobků generuje 80 % příjmů nebo 80 % příjmů pochází od 20 % nejdůležitějších zákazníků. V každém případě by mělo Paretovo pravidlo vést žáky k tomu, že soustředění se na opravdu důležité problémy vyřeší velkou většinu negativních následků.

Texty pro a proti

Nejen jako pokračující metoda po ➡ brainstormingu, ale také mezi ➡ metodami kreativního psaní a dalšími mohou být řazeny texty pro a proti. Žáci nějakým způsobem (➡ brainstormingem, ➡ prací s textem apod.) shromáždili argumenty pro a proti. Nyní mají za úkol napsat text, který bude tyto argumenty přehledně a účinně prezentovat.

PŘÍKLAD

Z textu si žáci vypsali různá negativa jaderných elektráren. Může následovat i diskuse ve třídě, která jednotlivé argumenty objasní. Nyní při ➡ skupinové práci sepiší formou dopisu, který píše občan z vesnice blízké elektrárně svému starostovi. Další skupina zase

zpracovává článek plný pozitiv, který posílá PR agentura najatá elektrárnou místnímu deníku jako placenou inzerci.

★ Variace

Texty pro a proti může přinést do třídy i učitel, žáci mají tedy úkol jiný: argumenty z nich vytěžit.

PRAXE

Velmi dobré (a nejen pro tuto metodu) jsou v tištěných médiích často používané názory dvou odborníků pro a proti.

Čas

Didaktický appendix

Velmi důležitou veličinou, která se týká vzdělávání, je čas. Ten má ve škole mnoho úrovní. Jednou z nich je jasný požadavek učitelů, aby se učivo zvládlo v době, který oni sami naplánovali. To je ale často pro žáky překážkou, aby dané téma správně pochopili. Učitelé si tedy například pomáhají ➡ domácími úkoly, jež devastují motivaci žáků, kradou jim volný čas v době, kdy ho mají mít, a kazí vztahy s rodiči (takto pomocnými učiteli a pracovními dozorci svých dětí). Učitelé také nemají čas věnovat se slabým žákům, kteří zaostávají a učivo jim utíká jako příliš rychlý vláček pomalým vagónkům. Hodnocení to reflektuje: Kdo dostane ve třídě jedničky? Pouze ten, kdo se vše naučí v učitelem vyhrazeném čase, tedy – co nejrychleji. Samotných učitelů se pak ptám: Komu dáte spočítat své daně, tomu nejrychlejšímu účetnímu, nebo tomu nejdůkladnějšímu? Kde je ale ve škole čas na důkladnou práci? Na sice pomalý, ale spolehlivý a jistý postup učivem? Kvalitní vyučování potřebuje ➡ **individuální přístup** a ➡ **diferenciaci obtížnosti**. K té potřebuje učitel čas. Aby ho získal je třeba si rozmyslet, které učivo daného předmětu je možné takto využít a kterého se (bez milosti a lítosti) vzdát.

Činnostní učení

Jedna z mnoha teorií, která se zabývá efektivitou edukace. Je jich v obecné didaktice mnoho a některým se v této knize věnuji především z jednoho jasného důvodu. Chci ukázat, že přestože mají různé názvy, tyto teorie vycházejí z prastarého a naprosto zá-

kladního požadavku na **aktivní přístup žáka ke vzdělávání** (respektive vyučování). Ten lze získat velmi jednoduchým způsobem: musíme žáka zaujmout a ponechat mu svobodu, poskytovat příležitost ke spolurozhodování, podněcovat tvořivost, nabízet zábavu, podporovat iniciativu a další prvky, které v českých školách velmi často chybí, bohužel.

Činnostní učení se konkrétně snaží o motivaci žáka především názorností, vlastní činností, prožíváním a používáním vhodných učebních materiálů a pomůcek. Činnostní učení je založeno na metodě objevování. Žáky necháváme, aby všechno, co mohou dělat sami, také sami dělali. Tyto podmínky splňuje velké množství zde uvedených metod, od ➤ projektové výuky až po ➤ práci na stanovištích. Základní technikou (metodou) činnostního učení je manipulace s předměty, konkrétně s připravenými „hmatatelnými“ učebními pomůckami, na jejichž základě žák objevuje svět, jaké jsou jeho charakteristiky a jak funguje.

Činnostní učení provází člověka po celý život. Společně s prací s textem se jedná o základní metodu učení v běžném životě.

Početní divadélko

Názorná neboli vhodně ilustrativní metoda pro činnostní učení je početní divadélko. Tato metoda vyžaduje výrobu divadélka, kterou si jistě rádi vezmou na starost žáci vyšších ročníků. Ale i kdyby ne, zvládnou to i malé děti: jedná se o obkreslování podle šablonek, vystřížení a přilepení na špejli. Podklad divadélka se vytvoří z krabice od bonboniéry, která se polepí zeleným papírem a připraví se dírký pro špejle. Na špejlích jsou rozličné objekty (stromy, motýlci apod.) v různých počtech a žáci je zapichují do podložky. Metodu zde uvádím proto, že je matematická pouze na první pohled. Z pohledu dalších by mohla být dobrým způsobem ➤ problémového vyučování.

Přestože se metoda podle příkladu níže může zdát využitelná pouze omezeně a na prvním stupni základního vzdělávání, není tomu tak. Divadélko může posloužit např. k vizualizaci prvků v chemii. Pokud navíc atomy budou znázorněny kuličkami z modelíny, můžeme pomocí kratších špejlí připevňovat vazby mezi nimi apod. Divadélko lze ale samozřejmě využít i v dějepisu k ilustraci nějaké historické události, případně bitvy. Výhodou je, že každý žák disponuje vlastním divadélkem a vytvářet modely/procvičovat mohou v daný okamžik všichni žáci ve třídě zároveň. Výhodou je také jednoduchost a nízkonákladovost výroby (učitel připraví šablony, ve výtvarné výchově si žáci vyrobí divadélko), základní díl je stále stejný, žáci si podle předmětu pouze dotvářejí objekty.

PŘÍKLAD

Výpověď učitelky

Nejdříve naučíme děti uspořádat divadélko na lavici.

Žáci zapichují modely podle zadání učitele, například: „Na záhonu vykvetly 3 žluté kytičky, pod stromem ležela 4 červená jablíčka, na talíři byla jedna žlutá hruška.“ Po každé

činnosti necháme děti říct, co vidí. Děti se učí poznávat řádek a sloupek. Pomáhá také při rozvoji prostorové orientace. Používáme termíny „vlevo, vpravo, před, za“. Po zvládnutí jednoduchých pokynů můžeme přidat „nejblíže před, nejvíce vlevo, nejvíce vpravo“ apod.

Necháme děti utvořit vlastní sestavu a mluvit o ní. Je velice pěkné, když podle své sestavy se snaží vyprávět příběh. Ostatní děti se mohou zapojovat se svými nápady a postřehy. Musíme si ale dát velký pozor na udržení u tématu, nevykřikování. Doporučuji příběhy zaznamenat a založit dítěti do jeho portfolio. Žáci také mohou k počtu zapíchnutých modelů přiřazovat na lavici shodné číslo a shodný počet prvků, např. knoflíků.

Tato hra je vhodná nejvíce pro přípravné období, kdy se vytváří pojem čísla a žáci fixují daný počet prvků se psanou podobou čísla.

Musíme vytvořit žákům přesnou představu obsahu čísla čtyři. Čtyři jsou vždy čtyři, ať se jedná o zvířata, předměty, lidi nebo cokoli jiného.

Tato aktivita je relativně časově velmi náročná. [18]

Daltonské výukové metody

Daltonská pedagogika (daltonský plán) je jedním z výsledků reformních názorů pragmatické pedagogiky v 19. století. Pevné místo v celé koncepci mají základní myšlenky Heleny Parkhurstové. Ta daltonský plán uplatňovala na vyšší koedukované škole v Daltonu (USA), což je zajímavé, protože my jsme zvyklí reformní pedagogiku směřovat spíše do nižšího stupně vzdělávání. Tak jako jiné reformní pedagogické systémy zdůrazňuje principy samostatnosti, svobodného rozhodování žáků, individuální práce žáka s látkou, spolupráce a vzájemné pomoci. Zásady H. Parkhurstové (*Education on The Dalton Plan*, 1922) byly tvůrčím způsobem rozpracovány současnými pedagogy, takže stejně jako u waldorfských škol není jedna daltonská škola stejná jako druhá. Rozdíly jsou zde možná ještě podstatnější, takže můžeme hovořit o různých průsečících dvou rozdílných pólů: „škol Heleny Parkhurstové“ a školy vyučující „daltonskou praxí“.

V daltonské škole se mluví o **učební linii**, což není nic jiného než snaha o návaznost učiva. Žáci jsou rozděleni do tříd a mají svého třídního učitele. Ráno se žák rozhoduje, kterým předmětem nebo učivem ze svého plánu činnosti začne. Plán si žák připraví podle měsíčního plánu učiva, kde je vypsána i časová dotace. Pracuje samostatně nebo ve spolupráci s ostatními, a jakmile má pocit, že učivo zvládl, vykoná u vyučujícího písemnou zkoušku. Jestliže žák ušetří čas, věnuje ho obtížnějšímu předmětu nebo se věnuje aktivitám, které ho zajímají. I takto lze tedy charakterizovat určitou svobodu v daltonské škole. Stejně důležitá je však zodpovědnost, která je přesunuta na žáka. Ta je přenášena na něj prostřednictvím úkolů a pracovních smluv.

Ve vyšších třídách mají žáci již zažité určité pracovní tempo (např. tři denní úkoly a jeden „extra“), proto již mohou operativněji pracovat s týdenním plánem. Postupně stoupá i časová dotace samostatné práce. Předškoláci pracují na úkolech samostatně