

Pedagogika II
Letní semestr
Akademický rok 2014/15

Metody a organizační formy výuky:
Metody výuky podle míry aktivní
účasti žáka.

Obsah

- Spektrum metod výuky podle míry aktivní účasti žáka
- Aktivizující metody a jejich zavádění do výuky
- Řešení problémů, problémová metoda
- Metoda projektů
- Skupinová výuka
- Kooperativní výuka

Metody výuky podle míry aktivní účasti žáka

Spektrum metod výuky:



Metody výuky s malým
podílem žákovy aktivity

Monologické metody :

Učitel předkládá žákům hotovou látku -
vykládá, vysvětluje, vypráví,
demonstruje, znázorňuje, ukazuje,
předvádí...,

žák přijímá - poslouchá, dívá se, zpracovává,
zapisuje si... (ale ani při pouhém
přijímání není jeho aktivita nulová!)

Metody výuky s velkým
podílem žákovy aktivity

Dialogické, aktivizující a komplexní metody:

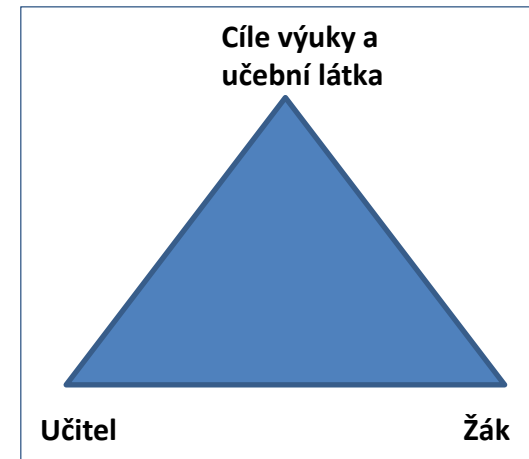
Učitel vede žáky tak, že se dobírají
nových poznatků s menším či
větším podílem vlastní aktivní
účasti - učitel klade otázky,
odpovídá na otázky žáků,
diskutuje, řídí samostatnou práci
žáků, radí...,

žák odpovídá na otázky učitele, klade
otázky, diskutuje, dělá pokusy,
vyvozuje, řeší problémy, navrhuje,
vysvětluje spolužákům...

Jsou některé z metod výuky lepší než jiné?

O žádné z metod výuky nelze říci, že je univerzální a ideální, každá má své výhody i rizika. Volba vhodné metody záleží na „didaktickém trojúhelníku“:

- cíli vyučovací jednotky a probírané učební látce
- učiteli, jeho preferencích, předpokladech, stylu
- žácích – jejich věku, předpokladech, motivaci



Každá metoda, která je nadužívána či dokonce používána výlučně, ztrácí svou jednotvárností a nepřizpůsobivostí různorodému učivu a různorodým potřebám žáků velkou část své účinnosti. Rovněž je málo účinná sebevíce doporučovaná metoda, nezvládá-li ji učitel s dostatečným pedagogickým mistrovstvím.

Obecně se jako nejúčinnější doporučuje střídání metod výuky, přičemž volba metody pro danou vyučovací jednotku se řídí cíli a charakterem probírané látky, možnostmi učitele a potřebami žáků.

Každá metoda výuky klade nárok na pedagogické mistrovství učitele, má-li být účinná

Tento nárok se týká každé metody výuky, byť by se jevila na první pohled jednoduchá a nejsnadněji použitelná. Např. i výklad, který je mnohdy považován za relativně snadnou metodu, by měl splňovat několik netriviálních základních podmínek. Měl by mít

- přiměřeně rozsáhlý, nepřeplněný obsah,
- obtížnost látky přiměřenou možnostem žáků,
- přiměřený časový rozsah (ne celou vyučovací jednotku; měl by zůstat čas alespoň na úvod hodiny (vytčení cíle!) + shrnutí a procvičení nové látky,
- jasnou logickou strukturu,
- dobrou jazykovou a rétorickou úroveň,
- vysvětlení logických vazeb by mělo být jasné, přiměřené úrovni a dosavadním znalostem žáků,
- učitel by měl být na výklad dobře připravený, nečíst jej.
- Neuškodí, ba pozornosti a akceptaci výkladu žáky prospěje trocha humoru, dramatického zdůraznění, evokace emocí, působení na fantazii žáků.
- Odpovídá-li tomu učební látka, výklad by měl být doplněn názornými prvky (demonstrační pokus, obraz, multimediální prostředky...) – výmluva, že jejich využití „zdržuje, je třeba vyložit látku rychle, dohnat čas“ je nepřijatelná a kvalitě podání látky žákům a jejich osvojení nových poznatků neprospěje.

Lze říci, že čím je míra aktivní účasti žáků při určité metodě výuky vyšší, tím je tato metoda zpravidla náročnější na to, aby s ní byl učitel dobře seznámen, aby byl na výuku dobře připraven a aby metodu dokázal ve výuce prakticky velmi dobře zvládnout.

Aktivizující metody a jejich zavádění do výuky

Aktivizující metody výuky – velký podíl aktivní účasti žáků
– např.:

- heuristické metody (metody objevování, badatelské metody),
- řešení problémů, problémová metoda,
- projektová metoda,
- kooperativní výuka,
- situační metody (řešení problému vycházejícího z reálné události),
- inscenační metody (hraní rolí),
- didaktické hry.

Metoda řešení problémů

Metoda výuky postavená na řešení problémů, problémová metoda – začleňování problémů do výuky, které řeší, více či méně samostatně, žáci. Jedním z hlavních vzdělávacích cílů, pro které je problémová metoda výuky aplikována, je rozvíjení vyšších kognitivních dovedností žáka (analytického a syntetického myšlení, hodnocení, tvořivého myšlení).

Problémová metoda je rovněž základem pro rozvíjení jedné z klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní i gymnaziální vzdělávání:

Kompetence k řešení problémů (podle RVP G)

Žák:

- rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo
- ověřuje hypotézy;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

→ Kompetence k řešení problémů odráží hlavní kroky strategie řešení problémů.

→ Je nadpředmětová, kroskurikulární, měla by se promítat do všech vzdělávacích oblastí, nicméně **v matematice a geometrii, přírodních a technických oborech a v informatice je pro její rozvíjení asi největší prostor.**

Problém, problémová situace

Co je to problém? S pojmy problém, problémová situace je spojena představa **vnitřního rozporu**: vnímáme určitou situaci (= počáteční situace) a máme pocit, resp. pociťujeme potřebu ji změnit tak, aby její nový stav byl lepší, žádoucí (= cílová situace).

Např. počáteční situací může být rozbitý vysoušeč vlasů ve chvíli, kdy se připravujeme na nějakou společenskou událost; cílovou situací je fungující vysoušeč. Mezi cílovou a počáteční situací pociťujeme rozpor, silnou potřebu dostat se od počáteční k cílové situaci. Tato potřeba je pro nás motivační silou, která nás podněcuje k činnosti v žádoucím směru – odstranění rozporu (= řešení problému). Cest řešení je zde více (existuje více přijatelných cílových situací): např. opravit vysoušeč, půjčit si vysoušeč od sousedky ... nebo na vysušení vlasů rezignovat a rozhodnout se např. pro „mokrý účes“ či pro strávení večera jiným způsobem. V případě jiných problémů však může existovat jen jedna přijatelná cílová situace - jediná správná.

Problém, problémová situace – a s nimi spojený vnitřní rozpor – **mají subjektivní povahu** (byť za nimi může být a zpravidla bývá objektivní situace): Rozbitý vysoušeč je sám o sobě objektivní skutečnost, zdrojem problému se stává až pro mne. Nepředstavuje ale problém např. pro manžela, který se vypravuje na společenskou akci spolu se mnou; pro něj může být podnětem ke vzniku problému třeba ve chvíli, kdy ho nutím, pět minut před odchodem na společenskou akci, vysoušeč opravit.

Z tohoto triviálního příkladu vyplývá důležitý závěr pro **využití problémové metody ve výuce**: **Není-li problémová situace, kterou mají žáci řešit, subjektivně jimi jako problémová vnímána (např. nezajímá-li je její tematika, nepovažují-li ji za aktuální či smysluplnou nebo neporozumí-li jí), ztrácí se vnitřní motivace žáků k řešení, a tím i velká část efektivnosti této metody.** Žáci pak se řešením problému buď vůbec nebudou zabývat, nebo jen na základě vnějších pobídek – pro dobrou známku, aby se vyhnuli špatné známce nebo jiné sankci apod.

Poznámka:

Vymezení pojmů problém/problémová situace

Oba pojmy se vymezují různě, často se zaměňují či používají jako synonyma. Následující vymezení zdůrazňuje subjektivní povahu problému/problémové situace a přítomnost, propojení + význam kognitivní a afektivní složky.

Problémová situace je struktura představ subjektu o skutečném stavu objektu (tzv. počáteční stav) a jiných jeho možných stavech, z nichž jednomu subjekt přisuzuje nejvyšší hodnotu (tzv. cílový stav).
Rozdílné hodnocení počátečního a cílového stavu je příčinou toho, že v problémové situaci existuje rozpor.

Problém je motivační síla, která vzniká jako důsledek rozporu v problémové situaci a která dynamizuje činnost subjektu a zaměřuje ji od počátečního stavu k dosažení cílového stavu.

Problémová situace i problém jsou subjektivní kategorie.

Učební úloha jako didaktický prostředek prezentace problémové situace žákům

Učební úloha je didaktický prostředek, jímž učitel žákům prezentuje situace, které mají vyvolat jejich činnost směřující k dosažení určitého učebního cíle.

Problémová učební úloha – prostředek prezentace problémové situace žákům, jímž má být u nich evokován problém a činnosti k jeho řešení, směřující k dosažení daného učebního cíle.

Problémová učební úloha je vlastně znakový model problémové situace. Je to objektivní kategorie.

Druhy problémových úloh

- Podle počtu možných řešení - úlohy:
 - **Konvergentní** (mají jediné správné řešení)
 - **Divergentní** (mají více, někdy velmi až nekonečně mnoho přijatelných řešení)
- Podle míry určenosti – úlohy:
 - **Úplně určené**; někdy se označují za **uzavřené** (k jejich vyřešení není potřeba selektovat údaje ze zadání úlohy ani doplňovat další údaje mimo zadání).
 - **Neúplně určené**; někdy se označují za **otevřené** (úlohy s nadbytečnými údaji a/nebo s nedostatečnými údaji, které je třeba identifikovat a vyloučit a/nebo doplnit ze zdrojů mimo úlohu).
 - Neúplně určené v předpokladech
 - Neúplně určené v cíli
 - Neúplně určené v předpokladech i cíli

Strategie řešení problémů

- **Identifikace** (objevení) problému - zjištění, že v problémové situaci vidíme, identifikujeme, rozpoznáváme rozpor. Tento první krok není pominutelný ani při řešení problémových úloh ve škole; žák by měl problém skutečně v úloze rozpoznat, vnímat ho jako rozpor a chápat smysluplnost, aktuálnost, potřebu jeho řešení.
 - **Analýza problému** – rozbor počáteční problémové situace, ujasnění její povahy a struktury, selekce proměnných a parametrů podstatných a nepodstatných, přebytečných či chybějících.
 - **Dourčení problémové situace** - doplnění informací z různých dostupných zdrojů; po tomto kroku by měl být počáteční stav problémové situace pokud možno dobře určený.
 - **Volba modelu** problémové situace – matematického, fyzikálního, logického, technického ...; selekce podstatných a nepodstatných proměnných, formulace počátečních podmínek ...
 - **Formulace hypotéz(y)** – představa o cílovém stavu (cílových stavech) problémové situace.
 - **Plán postupu:**
 - Rutinní - Už jsem podobný problém řešil? Mohu použít úplně nebo zčásti postupy, které už znám?
 - Subjektivně nový (nový z hlediska řešícího subjektu)
 - analytický (krok za krokem, úplná struktura logických vazeb jednotlivých kroků),
 - syntetický (globální; „vhled“ do problému – řešení je pak ale třeba zpětně doložit, zdůvodnit, dokázat),
 - pokusem a omylem (tam, kde známé postupy ani analytický či syntetický přístup nepomáhají; řešení je také potřeba zpětně doložit).
 - Smíšený
 - Objektivně nový (nový z hlediska společnosti; dosud nikdo tento problém neznal, neřešil, nevyřešil) – podobné možnosti jako výše u subjektivně nového problému. Objektivně nové problémy se ve škole zpravidla nevyskytnou, i když i takové případy se stávají, viz např. Mpembův problém.
 - **Vlastní řešení** – dosažení jednoho správného, nebo více přijatelných cílových stavů problémové situace.
 - **Kontrola postupu řešení a výsledku** – kontrola jednotlivých kroků, výpočtů, využití zpětné cesty řešením...
 - **Interpretace a zhodnocení výsledku** (dosaženého cílového stavu) - odpovídá výsledek řešení hypotéze, mým znalostem o podobných situacích, celkovým okolnostem do nichž je problémová situace zasazena?
 - **Shrnutí** – odpověď, konstatování výsledku v podstatných souvislostech, zasazení výsledku do kontextu počáteční problémové situace.
- Tyto kroky obecné strategie řešení problémů zahrnují všechny prvky kompetence k řešení problémů podle RVP, a jsou tedy jimi rozvíjeny.

Rozvíjení tvořivosti při řešení problémů

Problém, který je subjektivně nový, nebo alespoň části jeho řešení jsou subjektivně nové, vyžaduje od řešitele tvůrčí přístup. Při jeho řešení se **rozvíjí tvořivost žáků, včetně jejich představivosti a intuice.**

Řešením subjektivně nových problémů jsou rozvíjeny tzv. **faktory tvořivosti**:

- **Senzitivita** – schopnost identifikovat, rozpoznat problém v určité situaci.
- **Flexibilita** – opak rigidity, strnulosti; schopnost pružně měnit způsoby myšlení a jejich východiska.
- **Fluence** – schopnost vytvářet na daný podnět různé hypotézy, koncepce, myšlenky; nejedná se o to, aby to byly myšlenky promyšlené, jasně formulované, ale o množství nápadů, které je člověk v dané situaci a dané omezené době schopen produkovat.
- **Originalita** – schopnost přinášet nové, netradiční nápady a myšlenky a neobvyklá řešení.
- **Elaborace** – schopnost uspořádat myšlenky, jasně formulovat a vypracovat i detaily řešení.
- **Redefinice** – schopnost změnit subjektem dosud percipovanou organizaci problému; nahlédnout jinak na jeho strukturu, kroky k řešení apod.
- **Evaluace** – hodnocení, schopnost činit závěry o získané nebo zpracované informaci, řešení, výsledku na základě určitých cílů, norem apod.

Výuka M, F, DG, I přináší velké množství příležitostí k uplatnění problémové metody a k rozvíjení kognitivních funkcí žáka, včetně faktorů tvořivosti.

Metoda projektů

Metoda projektů, projektová metoda – metoda, při níž žáci aktivně a do značné míry samostatně, ve skupinách nebo individuálně zpracovávají (řeší) projekt.

Projektová výuka – výuka založená na projektové metodě.

„Čím se ... tato metoda vyznačuje především?

- Je cílená, promyšlená a organizovaná
- Je intelektuální (teoretická) i ryze praktická
- Vyhovuje potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele
- Je koncentrována kolem základní ideje, základního tématu
- Komplexně ovlivňuje žákovu osobnost
- Vyžaduje od žáka převzetí odpovědnosti za vlastní učení
- Je především „záležitostí“ dětí, pedagog vystupuje především v roli konzultanta, partnera
- Nabízí celistvé poznání, zkoumá problém z různých úhlů pohledu
- Má praktické zaměření a směřuje k upotřebení v životě
- Výsledný produkt projektu posiluje smysl učení, důležité je i zaznamenávání průběhu – procesu učení
- Je založen na týmové spolupráci dětí
- Propojuje život školy se životem obce, širší společnosti

Projektová metoda z výše uvedených důvodů posiluje motivaci žáků a učí mimo jiné důležitým životním dovednostem: spolupracovat, diskutovat, formulovat názory, řešit problémy, tvořit, hledat informace atd.“(Zdroj: <http://www.projektovavyuka.cz/AboutProjects.aspx>, 24.4.2014)

Výukový projekt

„Výukový projekt“ je v současné době jedním z nejvíce devalvovaných termínů v pedagogické praxi. Označují se jím různorodé výukové situace a učební úlohy, které se mnohdy neliší od tradičních a použití termínu projekt jim dává zdánlivě moderní, inovativní nádech. Jaké znaky musí výuka mít, abychom mohli hovořit o projektu?

Znakem projektové výuky je snaha propojovat poznatky z různých oblastí s tím, s čím se žáci setkávají v běžné realitě. Obliba projektové výuky pramení právě z toho, že umožňuje překlenout roztříštěnost poznatků a častou odtrženost výuky od reality života. Koncepce projektového vyučování byla rozvinuta již na přelomu 19. a 20. století významným představitelem americké pragmatické pedagogiky Johnem Deweyem. Sám sice pojem „projektová metoda“ nepoužíval, dal k ní ale teoretický základ a může být považován za iniciátora této koncepce. Projektové vyučování se orientuje především na zkušenosti žáka. Staví na předpokladu, že učení probíhá efektivněji, mohou-li žáci co nejvíce uplatňovat naučené v reálných situacích (viz „kužel učení“). Díky úzkému vztahu se reálným životem také žáky takový způsob učení mnohem více baví a jsou pro učení motivovanější. Probouzí se jejich přirozený zájem o poznávání.

Výukový projekt (školní projekt) je tedy specifický druh problémové úlohy nesoucí tyto charakteristiky:

- Je řešen jeden přesně vymezený problém, je stanoven jasný a určitý cíl projektu.
- Jedná se o problém, který nese pro žáky silný motivační potenciál; jsou motivováni dostat se od počáteční situace k situaci cílové, kterou subjektivně vnímají, akceptují, považují ji ze svého subjektivního hlediska za smysluplnou.
- Projekt je spjatý s reálným životem; často se dotýká otázek života obce, regionu, země a může mít i širší, mezinárodní souvislosti.
- Zpravidla se jedná o divergentní neúplně určený multidisciplinární problém, který spojuje znalosti a dovednosti žáků získané v různých vyučovacích předmětech a dává jim příležitost využít i jejich praktické zkušenosti.
- Žáci projekt řeší s vysokou mírou samostatnosti, individuálně a/nebo skupinově.
- Řešení projektu zahrnuje různorodé činnosti včetně praktických, experimentálních apod.
- Učitel se posouvá spíše do role průvodce, poradce.
- Projekt probíhá v jasně vymezeném časovém úseku (1 nebo několik hodin, týden apod.).
- Výsledkem projektu je produkt (praktický, teoretický, umělecký ...), který je z hlediska žáků inovativní, tvůrčí.

(S využitím http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/Projektov%C3%A1_v%C3%BDuka, cit. 18.4.2015.)

Přínosy a obtíže projektové metody*)

Přínosy projektové metody výuky

Z hlediska žáka:

- Projektová výuka umožňuje zapojení žáka podle jeho individuálních možností;
- žák získává silnou motivaci k učení;
- přebírá zodpovědnost za výsledek práce;
- rozvíjí se jeho samostatnost;
- učí se pracovat s různými informačními zdroji;
- učí se řešit problémy;
- konstruuje své poznání (konstruktivismus);
- využívá svých nabytých znalostí a dovedností, získává nové;
- získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící;
- rozvíjejí se jeho jazykové komunikativní dovednosti včetně jazykových (i v cizím jazyce);
- učí se komunikovat prostřednictvím různých prostředků komunikace;
- získává globální celkový pohled na řešený problém;
- učí se spolupracovat;
- rozvíjejí se formativní stránky osobnosti žáka (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost)
- učí se vzájemnému respektu;
- rozvíjí svou tvořivost, aktivitu a fantazii.

Z hlediska učitele:

- Projektová výuka pomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky;
- učitel se učí se nové roli, roli poradce;
- dochází ke změně v jeho myšlení o žácích, učí se vnímat dítě jako celek.
- rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií;
- užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení;
- rozšiřuje své dovednosti organizační.

Obtíže projektové metody

Z hlediska žáka:

- Časová náročnost řešení projektu;
- Žák není mnohdy na řešení projektu připraven, má omezené zkušenosti, chybí mu potřebné kompetence

Z hlediska učitele:

- Projekty jsou náročné na přípravu jak z hlediska času, tak z hlediska odborné a profesní připravenosti učitele;
- náročné je o vedení žáků při řešení projektu, jak s ohledem na komunikaci se žákem, tak z hlediska spolupráce s učiteli jiných vyučovacích předmětů;
- Projekty jsou náročné na hodnocení.

Celkově lze říci, že projektová metoda je velmi efektivní, žáci si jejím prostřednictvím rozvíjejí řadu znalostí a dovedností, které se v tradičně vedené výuce tolik neprosazují, a posiluje se jejich motivace k učení. Na druhou stranu projektové metodě se vytýká, že je nesystematická. Doporučuje se proto využívat projektovou metodu paralelně s tradiční systematickou výukou.

*) Podle <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

Příklady projektů středních škol

- Gymnázium Litovel, mezinárodní projekt EDISON: <http://www.gjo.cz/skolni-projekty/>. „Projekt EDISON je jednou z aktivit mezinárodní studentské organizace AIESEC, který přivádí dohromady mladé lidi odlišných kultur a národností s cílem umožnit jim, aby se seznámili s tradicemi a situací v jiných zemích, a stali se tak generací, která prolomí prohlubující se kulturní bariéru.“
- Střední škola automobilová Holice, spolu s dalšími 9 středními školami, projekty Studentské minipodniky :
 - 1. **AutoEI servis s.r.o.**, byl realizován sedmi žáky třídy 3. C učebního oboru autoelektrikář; předmětem podnikání je řemeslná živnost- opravy silničních vozidel a volná živnost – 48 velkoobchod a maloobchod.
 - 2. **CARBAZ s.r.o.**, byl založen osmi žáky třídy 3. A učebního oboru automechanik; předmětem podnikání je volná živnost – 49 zastavárenská činnost a maloobchod s použitým zbožím.
- Gymnázium Tanvald – např. projekty „Kámen“, „Les“: <http://www.gymtan.cz/cz/redakce/obsah/projekt/skolni-projekt/c2912>. Celoroční projekty naplněné různorodými aktivitami na dané téma (laboratorní činnost, exkurze, výtvarná činnost a fotografie, tvorba prezentací a jejich veřejné přednesení, výstava prací na dané téma ve veřejné knihovně).

Další příklady:

- Řada příkladů je na Metodickém portálu, kde školy mohou informovat o svých projektech: <http://rvp.cz/filtr-ZVM-DC-1>.
- Projekty řešené partnerskými školami – <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/skolni-projekty>, např.:
 - **ŽIJEME SPOLU, KOMUNIKUJEME SPOLU, POTŘEBUJEME SE A OBOHACUJEME SE NAVZÁJEM**
Obsahem projektu SOŠ Olomouc, s. r. o. bylo několik na sebe navazujících nebo paralelně realizovaných aktivit, směřujících k odstranění nezájmu a časté lhostejnosti ke spoluobčanům starších generací. Projekt se zaměřil na znovunavázání na tradice udržování rodinných vazeb, paměť rodiny.
 - **SPOTŘEBNÍ CHOVÁNÍ – OD NAHODILOSTI K ODPOVĚDNOSTI**
 - Cílem projektu VOŠ a SPŠ Rychnov nad Kněžnou bylo, aby studenti získali přehled o tom, co znamená odpovědná spotřeba, jaký je vztah mezi potřebami lidí, jejich informovaností a následným spotřebním chováním.
 - **OSUDY ČESKO-NĚMECKÝCH RODIN NA ODERSKU**
 - Projekt Osudy česko-německých rodin na Odersku navazuje na již rozpracovaný projekt Střední pedagogické školy a Střední zdravotnické škola sv. Anežky České v Odrách, který započal v červnu 2011. V rámci něj byly popsány osudy Čechů a Němců před a po roce 1945 a česko-německé vztahy na Odersku v souvislosti s historií vybraných obcí Tošovice, Odry a Vítovka.
 - **TROCHU BARVY DO ŽIVOTA**
 - Cílem projektu Gymnázia Mnichovo Hradiště bylo vytvořit v době od března do května 2012 ze všedních věcí alespoň tři umělecké objekty, umístit je do veřejného prostoru v Mnichově Hradišti a zjistit, jak budou obyvatelé i představitelé města na tuto tvořivou činnost reagovat – jak se postaví k právu na uměleckou svobodu.

Skupinová výuka

- Skupinová výuka patří mezi komplexní metody výuky s vysokým podílem aktivní účasti žáků. Je pro ni charakteristické organizační uspořádání a struktura vazeb mezi učitelem a skupinami žáků a mezi žáky ve skupinách navzájem. (viz předchozí studijní podklad). Z tohoto hlediska patří skupinová výuka i mezi organizační formy výuky – vedle výuky hromadné, individuální, párové apod.
- Při skupinové výuce jsou žáci ve třídě rozděleni do malých skupin, v nichž pak pracují a společně řeší zadané úkoly. V průběhu společné práce se mezi členy skupiny utváří sociální vazby, vzniká struktura s charakteristickými rysy malé sociální skupiny. Právě tomuto efektu malých skupin se přičítá značný podíl na vysoké efektivitě skupinové výuky.
- Za optimální se na základě praktických zkušeností považují 4 – 5členné skupiny. Dvojice žáků skupinu nevytvoří, nevzniká potřebný prostor pro sociální vazby, neobjeví se efekt malé skupiny. Skupina tvořená 3 žáky v sobě skrývá riziko, že dva žáci začnou spolupracovat a třetího do společné práce nezapojí; snadno se vytvoří rivalita dva proti jednomu, která je na překážku učební aktivitě. 6členné a větší skupiny jsou svou strukturou pro skupinovou práci méně přehledné, obtížněji se v nich vytváří struktura podporující společné úsilí.
- Žáci ve skupině spolupracují na řešení zadaného úkolu jako tým; společnou prací řeší společný úkol. Při vzájemné spolupráci se dobře utvořená skupina stabilizuje a vytváří se trvalejší sociální struktura, která je důležitá pro dosažení vysoké efektivity výuky. Členové skupiny přebírají ve skupině různé role, v nichž se pak podílejí na splnění zadaného úkolu. Důležitá je role vedoucího skupiny.
- Činnost členů skupiny je zpravidla různá, žáci řeší dílčí části úlohy, výsledek řešení vzniká skutečnou týmovou spoluprací. Při řešení rozděleném na dílčí části se uplatní všichni členové skupiny, prospěchově silnější i slabší, každý z nich má podíl na společném výsledku.
- Pro takový typ společné práce jsou výhodné skupiny heterogenní, nahlíženo prospěchem a schopnostmi žáků. Pro některé typy úkolů však může být vhodné pracovat i v homogenních skupinách a žáci mohou vykonávat stejnou činnost, řešit stejný úkol. Homogenní skupiny jsou vhodným nástrojem pro diferenciaci výuky.
- Vyučovací hodina, v níž je uplatněna skupinová výuka, je zpravidla strukturovaná, skupinová metoda tvoří její část mezi úvodem (úvod hodiny, cíle hodiny, motivace, zadání úkolů skupinám žáků) a závěrem (prezentace výsledků práce skupin, diskuse, shrnutí a zhodnocení). Úvod a závěr probíhají frontálně.

Kooperativní výuka

Kooperativní výuka = výuka založená na kooperaci, spolupráci žáků (x výuka založená na individuální práci žáka nebo na soutěžení mezi žáky a jejich skupinami, neboli kompetitivní výuka).

Základní znaky kooperativní výuky:

- Pozitivní vzájemná závislost
- Interakce tváří v tvář
- Osobní odpovědnost a skládání účtů
- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
- Reflexe skupinové činnosti

„Znamená to, že:

- Třída je rozdělena do malých různorodých skupin (obvykle 3-5 žáků) tak, aby žáci mohli komunikovat tváří v tvář.
- Základní vztah mezi žáky ve skupině při plnění úkolu je kooperace, tj. úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu je vázán na úspěch dalších členů skupiny.
- Součástí učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině.
- Sleduje se také to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotlivý žák učil ve skupinové práci.
- Učení ve skupinách podrobuje reflexi – nejen v tom, co se děti učily, ale také jak fungovaly sociální vztahy a dovednosti v učení.
- Dodržováním těchto principů se liší kooperativní výuka od běžné skupinové výuky.

V organizaci kooperativní výuky je důležité:

- Formulovat pro výuku cíle věcné (např. *žáci porozumí příčinám XY*) a sociální (např. *žáci se učí požádat o pomoc spolužáka*).
- Volit skupiny tak, aby se v nich děti mohly vzájemně učit i ze své různorodosti (v motivaci, schopnostech, dovednosti aj.).
- Zvolit dobře obsah úkolu (některé úkoly pro spolupráci nejsou vhodné).
- Sledovat činnost skupin, diagnostikovat obtíže, zasahovat jen v případě, když si neví rady nikdo ze skupiny.
- Pracovat s různými formami hodnocení, využívat hodnocení žák - žák a sebehodnocení žáků.“

(Podle http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kooperativn%C3%AD_v%C3%BDuka, cit. 24.4.2014)

Kooperativní výuka a klíčové kompetence

Kooperativní výuka může rozvíjet řadu složek klíčových kompetencí, především kompetenci sociální a personální.

Kompetence sociální a personální podle RVP G:

Žák:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
- stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky;
- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje;
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

Kooperativní výuka jako forma skupinové práce žáků zdůrazňující sociální interakci

- **Kooperativní výuka je založena na skupinové práci žáků – je to jedna z forem skupinového vyučování.** Ve srovnání s jinými formami skupinové výuky se vyznačuje tím, že vedle učebních cílů vlastních vyučovacímú předmětu nebo vzdělávací oblasti jsou zdůrazněny cíle sociální: žáci se učí spolupracovat v týmu, sdílet společný cíl, plánovat, rozdělovat si role a úkoly, efektivně řešit spory, navzájem se kontrolovat, hodnotit se navzájem a hodnotit výsledky společné práce.
- **Na učitele klade kooperativní výuka značné nároky:** na přípravu (vhodně formulovat učební cíle předmětové i sociální, připravit obsah počínaje volbou vhodného tématu, připravit adekvátní úlohy pro skupiny a vhodně je rozvrhnou, promyslet způsob prezentace úloh a způsob řízení práce skupin, připravit způsob hodnocení výsledků práce skupin a shrnutí ve formě nových poznatků, které by si žáci měli odnést (osvojit). Učitel není v roli prezentátora nových poznatků, ale především pomocníka, rádce, manažera skupinové práce.

Zdroj: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2003_Kooper_Dvorak/edte_filipdvorak.htm.
24.4.2014