

ROBERT ČAPEK

Moderní didaktika

LEXIKON VÝUKOVÝCH A HODNOTIČÍCH METOD

PEDAGOGIKA



GRADA®

Karolínce, Robinovi a všem současným a budoucím školákům

ROBERT ČAPEK

Moderní didaktika

LEXIKON VÝUKOVÝCH A HODNOTIČÍCH METOD

PEDAGOGIKA



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>Lístěčková 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>Početni 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>Záhadné 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
Diferenční výukové metody	155
<i>Individuální selekce obtížnosti úkolů</i>	160
<i>Týmová selekce obtížnosti úkolů</i>	160
<i>Diferenční 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 learning</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>Skládkové 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 asociční</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

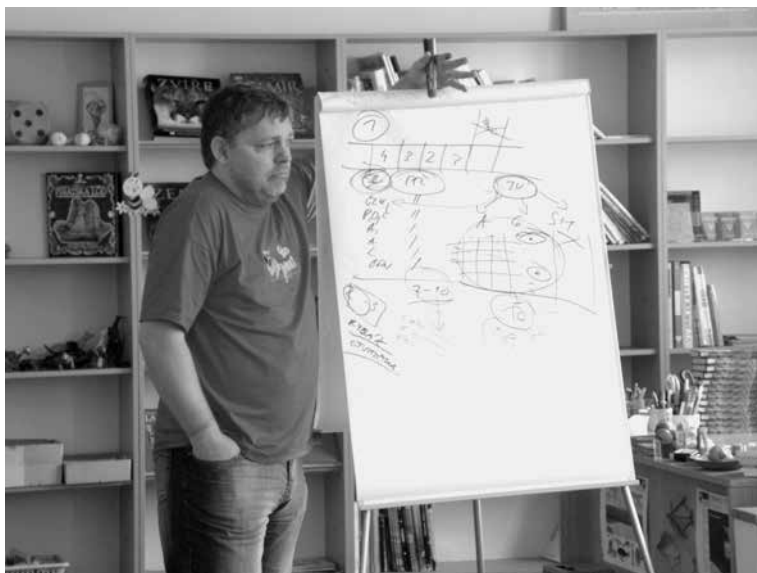
<i>Práce s chybou</i>	353
Práce s prameny	353
Pracovní plány	354
<i>Advance organiser</i>	354
<i>Týdenní plán</i>	355
Problémové výukové metody	356
<i>Konstrukční problémy</i>	357
<i>Komunikační problémy</i>	360
<i>Myšlenkové problémy</i>	361
Programované učení	374
Projektové výukové metody	376
Převodové 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>Diferenční test</i>	444
<i>Kolíčkový test</i>	445
<i>Open-book exam</i>	445
<i>Orientační zkoušení</i>	445
<i>Pošeptej 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 apendix	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

Úvod

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 oborová 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 většinou 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 „pedáku“ 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 ročníků učitelství knížky, kterým pouze zakryje titul a ptá se jich, zda ji někdy viděli. Výrazně 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 zarážející 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 rozumějí 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 „řádne 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 kafemlejek, 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 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. neúčinnou 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 neúčinné analýzy, ale ještě jsem neslyšel o jediném příkladu, že by výsledky tohoto výkonnostního měření jakkoliv zkvalitnily žákům vzdělávání.

Učitelé (snad na uchlácholení 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 nereflektováno. 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 přikládat 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

sborovných 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 výbavu nezbytnou k učitelské práci. Můžeme stokrát tvrdit, že „pracujeme s žáky individuálně“. Pokud ale např. neznáme metody na diferenciaci obtížnosti, takové tvrzení není podloženo. 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 nekázní, 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.