

UČÍME DĚTI UČIT SE

POPIS SITUACÍ A CHARAKTERISTIK VÝUKY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ KOMPETENCE K UČENÍ

Hana Kasíková, katedra pedagogiky, FF UK v Praze

Popis jednotlivých situací a charakteristik výuky:

1. situací podporujících rozvoj kompetence k učení
2. situací tlumících rozvoj kompetence k učení
3. souhrnných charakteristik výuky.

Jsou popsány tak, aby bylo zřetelné:

- čím podporují či limitují rozvoj kompetencí k učení (úvodní věta popisu),
- jak je obecně situace rozpoznatelná, jaké jsou její různorodé varianty
- jak tuto situaci poznáme na jednání a chování učitele a žáků (pozorovatelné projevy)

1. SITUACE PODPORUJÍCÍ KOMPETENCE K UČENÍ

1.1 Zacílení výuky

Charakteristika situace:

Výuka podporuje kompetence k učení nasměrováním na učební činnosti, je zřetelné zacílení učebních činností. Cíle mohou být předkládány různými způsoby:

- přímým sdělením (např. *toto je náš cíl, očekávám, že zvládneme, chci, abyste rozuměli*)
- položením problémové otázky nebo úlohy,
- vstupním úkolem – aktivitou, odkud vyplývá jasně zacílení celé hodiny.

Cíle mohou být formulovány i v rovině **učení se o učení** (př. *Dnes se budeme učit dělat dobrý zápis*). Ze situace vyplývá, že **se očekává naplnění těchto cílů a že jsou spojeny s cíli dalších výukových jednotek a cíli obecnějšími, s delší perspektivou** (př. *Zvládnete si udělat celé portfolio, dorozumíte se při setkání s cizinci*).

Cíle nemusí být pouze předkládány, může jít o to, **aby se žáci s cíli učili sami vědomě pracovat**. Žáci se učí, jak formulovat učební cíle jako součásti plánovacích strategií (např. jak si rozložit cíl do postupných kroků) a jak jim cíl pomůže v hodnocení efektivity činnosti. Žákům je poskytnut orientační základ činnosti (*museli jsme pochopit toto, abychom vyřešili...*) a *návod*, jak mají postupovat, aby sami našli, dokázali objevit, identifikovat všechny potřebné orientační body (s jejich pomocí pak mohou se značnou mírou samostatnosti realizovat svoji činnost).

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- prezentuje zacílení výuky (různorodými způsoby) a nechává čas na to, aby žák porozuměl zacílení
- orientuje žáky na sledování cíle a na zhodnocení dosažení cíle
- vybízí žáky k myšlení nad cíli
- učí žáky dovednostem spojeným se zacílením výuky (zformulovat si cíle, sledovat je, hodnotit)
- může zadávat různé cíle různým skupinám žáků či jednotlivcům

žák:

- má určitý čas na zvnitřnění cíle
- ví, co má dělat v přidělených úkolech
- dotazuje se po smyslu a cíli výuky
- formuluje cíl své učební činnosti a sleduje jej na základě kroků k jeho dosažení
- formuluje dosažení cíle
- reflektuje celkovou práci s cíli

1.2 Úkolové situace nižšího řádu

Charakteristika situace:

Situace, která podporuje kompetence k učení prací s úkoly, které tvoří základ pro úkolové situace vyššího řádu. Práce s úkolovými situacemi nižšího řádu znamená učení orientované na základní elementy učiva – znalosti (fakt, pojmů, postupů) a jednoduché dovednosti (intelektové i praktické).

Jedná se o úkoly – zaměřené na:

- zapamatování, porozumění (faktům, pojmům, postupům)
- aplikaci (fakt, pojmů, postupů),
- učení se jednotlivým úkonům.

Jde tedy o využití jednodušších myšlenkových operací – třídění, srovnávání, jednoduchou analýzu a syntézu, jednodušší činnosti (dílní úkony) včetně motorických činností (*driblovat*).

Žáci poznatky a dovednosti **převážně reprodukují** (z předchozí výuky, z učebnice, jiných zdrojů atp.). Často jde o úkolové situace výukového dialogu, kdy jsou kladeny otázky neproblémové povahy, instrukce k úlohám nižšího řádu, které aktivují, ověřují, zjišťují a rozvíjejí žákovy znalosti, v předmětech jako je tělesná výchova pak např. jednoduché motorické cviky, ve výtvarné výchově kresba podle vzoru atp.

Ze situace je rozpoznatelné, že žáci poznatky a dovednosti **převážně reprodukují** (z předchozí výuky, z učebnice, jiných zdrojů atp.). Často jde o úkolové situace výukového dialogu, kdy jsou kladeny otázky neproblémové povahy, instrukce k úlohám nižšího řádu, které aktivují, ověřují, zjišťují a rozvíjejí žákovy znalosti, v předmětech jako je tělesná výchova pak např. jednoduché motorické cviky, ve výtvarné výchově kresba podle vzoru atp.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- klade otázky nebo zadává úlohy na fakta, pojmy, postupy, které byly dříve osvojované (*kde, co, kdy, jak, kolik ... stupňů má, jak zní vzorec, definujte ... popište postup, z čeho se skládá, kolik měří, vyjmenujte části, udělejte soupis, popište, jak probíhá, řekněte, jak se vyrábí, porovnejte, čím se liší, jak se dělí, určete shody a rozdíly* atp.
- vytváří úkolové situace, kterými usiluje o porozumění, prověřuje znalosti a porozumění
- vyjasňuje, proč, jaký vliv má, jakou funkci má, k čemu slouží, co je příčinou, atp. (*Můžete k tomu ještě něco dodat, nezapomněli jste na něco... co to znamená, vysvětli to, řekni to vlastními slovy*) zadává úkoly na aplikaci (vybízí žáky k uvádění příkladů, nechá je aplikovat pravidlo, počítat příklady dle vzorečků atp.)
- vybízí k nápodobě (např. pohybu), vzoru

žák:

- vybavuje si znalosti z paměti
- opakuje činnosti, které mu předvedl učitel nebo jiný žák
- odpovídá na otázky spíše stručně
- plní úkoly dle zadaného vzoru

1.3 Úkolové situace vyššího řádu

Charakteristika situace:

Situace, která podporuje kompetence k učení tím, že vede žáky k zvládnutí vyšších myšlenkových operací analyticko-syntetických, induktivně-deduktivních a k formování tvořivých schopností. Jedná se o předkládání úkolů produktivní (problémové) povahy, kdy žáci nemají pohotově potřebné znalosti a pro splnění úloh a úkolů se zabývají komplexnější analýzou fakt, pojmů, postupů, hodnotí fakta, pojmy, postupy, zaujímají nové úhly pohledu, sdělují vlastní názory, vytvářejí nové produkty atp.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- předkládá žákům otázky a úlohy na komplexnější analýzu (úlohy typu „proč, jaké jsou příčiny, důsledky, kroky postupu, uprav, specifikuj podmínky, co bude potom“ aj.)
- předkládá žákům otázky a úlohy směřující k syntéze a tvořivosti (úlohy typu „vytvoř, vymysli, navrhni, tvoř hypotézy, vymysli všechny odlišné způsoby, jak ještě jinak, slož, rozvíjej, vytvoř nový..., zformuluj závěr“ aj.)
- předkládá žákům otázky a úlohy směřující k hodnotícímu posouzení (argumentaci, prověření), zvažování podle standardu, kritérií (úlohy typu „vytvoř normu, kritérium, srovnej s normou, kritériem, uveď klady a zápory, jaký je užitek, co považuješ za nejpravděpodobnější, zdůvodni, zhodnoť, odstupňuj od méně k více logickému, zvaž podle ..., posuď důkaz, obhajuj, oponuj, podpoř vlastním názorem, v čem je podstata problému, jsou řešení adekvátní, proved' kritiku)

žák:

- plní úlohy daného typu samostatně nebo s malou oporou u učitele či jiných žáků

1.4 Podpora výkonu

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení tím, že ve výuce vnímáme důvěru v to, že žáci mohou dostat na ně kladeným učebním nárokům. Vnímáme jednak vysoká očekávání týkající se učení, jednak ochotu a připravenost učitele poskytnout žákům pomoc, kterou budou ke splnění úkolů potřebovat. Při plnění obtížných úkolů učitel žáky povzbuzuje. Musí být zřejmé, že se jedná o vědomý postoj učitele a že takto přistupuje ke všem nebo alespoň k většině žáků.

Do této situace nespádají případy, kdy učitel nálepkuje – některé žáky a priori chválí: „*Na Zdenku je spolehnutí, to je šikovná studentka*“ a k jiným vyjadřuje a priori nedůvěru: „*To jsem si mohl myslet, že to Pepa zase nebude vědět*“.

Pozorovatelné atributy:

učitel:

- přistupuje k žákům s respektem (bere vážně, co děti říkají, přemýšlí o tom, reaguje)
- poskytuje žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich výkonu (žáci získávají konkrétní informaci o tom, co již umějí, co ještě neumějí a co mají učinit pro to, aby se to naučili)
- dává najevo očekávání, že žáci učení zvládnou, vyjadřuje důvěru v to, že všichni žáci (a každý jednotlivý žák) mohou dosáhnout výborných výkonů
- nepoužívá znevažujících výroků, které mohou mít demotivující povahu (ve vztahu ke třídě, ke skupinám i k jednotlivcům), nehodnotí osobnosti žáků, „nenálepkuje“
- vytváří podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo zažít úspěch (pracuje se všemi dětmi ve třídě, nezaměřuje se pouze na úzkou skupinku „aktivních“, tvoří skupiny se zřetelem k různým schopnostem žáků, dává diferencované úkoly, používá rozmanitých výukových a evaluačních metod)

žák:

- nebojí se chybovat

1.5 Žákovská volba

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení tím, že dává žákům více prostoru pro rozhodování o směru, obsahu a způsobu učení. V situaci se mohou vyskytovat volby nejrůznějšího druhu:

- volba cílů pro celou třídu (*dnes bychom mohli trénovat nebo zkusíme porozumět novému učivu*) nebo volba cílů pro skupiny či jednotlivce (*tato skupina se soustředí na ... tato na ..., ti kteří nezvládli test, budou opakovat...*)
- volba obsahu (*když chcete, přečtěte si tento text, když chcete, čtěte ten druhý. Máte-li čas, ještě si můžete udělat úkol...*) a jeho obtížnosti (*zvolte si – máte tam dva druhy úloh – komplikovanější a snadnější*)
- volba výukové formy (např. *můžete pracovat se spolužákem nebo sami*)
- volba metody (např. s provedením experimentu nebo bez něho)
- volba instrumentů (tabulek, pomocných textů, slovníků aj.).
- volba hodnotících činností (*můžeme na to jít sebehodnocením nebo vám to zhodnotí spolužák*)

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- nabízí žákům volbu cílů výuky, učiva, obtížnosti úkolu, výukových forem, výukových metod, instrumentů, hodnotících činností
- oznamuje úlohu zároveň s možností volby prostředků (formy, metody, instrumentu)
- nechává žákům prostor pro volbu
- učitel volbu nabízí se zdůvodněním, proč je tato volba možná
- zhodnocuje volbu dotazováním na proces i výsledky volby (zařazuje reflexi volby)

žák:

- ptá se na možnost volby
- automaticky volí i bez instrukce učitele (např. jeden žák pracuje samostatně, vedle něj dvojice na stejném úkolu)
- reflektuje proces nebo výsledky volby

1.6 Práce s informačními zdroji

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení tím, že se v ní vědomě pracuje s informačními zdroji orientujícími k dalšímu učení. Mohou to být optimálně zdroje orientující žáka ve vlastním učení (např. o jeho učebním stylu, optimálních podmínkách pro učení), dále zdroje orientující k dalším informacím důležitým pro učení (literatura, webové stránky aj.). Do této situace nepatří práce s běžnou učebnicí či pracovním sešitem.

Ve třídě se vytvářejí podmínky pro to, aby žáci samostatně získávali rozmanité informace (ze slovníků, encyklopedií). Informační zdroje jsou zakomponovány do výuky (učitel nebo žáci přinášejí do výuky např. odborné knihy nebo beletrii, CD-ROM aj.), získávání informací z různých zdrojů je součástí jejich domácí přípravy. **Je posuzována kvalita těchto zdrojů.** Učitel nebo žáci mohou modelovat, jak pracovat s informacemi, pokud např. nevědí odpověď na určitou otázku.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- sděluje zdroje, ze kterých vychází při obsahu výuky
- dodává další zdroje
- dotazuje se na využití těchto zdrojů
- pracuje s těmito zdroji „navíc“
- vybízí k posouzení kvality zdrojů

žák:

- zapisuje si sdělené zdroje
- dotazuje se po dalších informačních zdrojích
- dodává informační zdroje na výzvu či samostatně
- zpracovává úlohy na základě prezentovaných informačních zdrojů
- posuzuje kvalitu informačních zdrojů

1.7 Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení především tím, že pokud se v učení vyskytnou obtíže, jsou rozpoznány a žákům je poskytnuta pomoc. Tyto obtíže mohou souviset:

- s chybováním žáka, neporozuměním učivu a s nezvládnutím úkolu,
- s osobní situací žáka (žák je unavený, nemocný, v náročné životní situaci),
- nebo se sociálním kontextem (žák je ostrakizován vysvětlit spolužáky, vylučován z kontaktu, zesměšňován, izolován, fyzicky napadán).

Důležité je, aby učitel dokázal tyto obtíže rozpoznat a poskytnout žákovi, skupině nebo celé třídě takovou pomoc, která povede k překonání obtíže. Učitel se zároveň dokáže zdržet hodnotících, zlehčujících či jiných nevhodných poznámek na adresu žáka, žáků, reaguje naopak podpůrně a s porozuměním.

V situaci obtíže mají velký význam i ostatní žáci, kteří také mohou obtíž rozpoznat a podle svých možností poskytnout pomoc.

Je-li obtíž překonána, proces výuky a učení dále nerušeně pokračuje, na žákovi, žácích je vidět zklidnění, anebo projevy spokojenosti se způsobem, jak byla pomoc poskytnuta.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- zaregistruje chybu a věnuje se jí, dokud není pochopeno jádro chyby
- vede žáka nebo žáky k tomu, aby odhalili příčinu chyby
- ověřuje, že všichni chápou (nemusí se nutně ptát, ale z pokývnutí žáků by to mělo být zřejmé)
- všímá si, že se žáci ocitli v situaci neporozumění učivu, nezvládnutí úkolu a reaguje na to podpůrným způsobem - situaci „opouští“ až ve chvíli, kdy je obtíž vyřešena, anebo je záruka, že poskytnutá vodítka (návody, vysvětlení, algoritmy atd.) budou žákům postačovat ke vzhledu do obtíže
- je citlivý vůči osobním a vztahovým obtížím žáka, reaguje na ně podpůrným způsobem, obtíž je řešena, podchycena, žákovi je nabídnuta pomoc (v naléhavých případech je obtíž řešena okamžitě)

žák:

- nebojí se chybovat a dát návrhy na napravení chyby
- dokáže vyjádřit svoji obtíž
- umí požádat o pomoc učitele, spolužáka/žáky
- projevuje spokojenost s tím, jak byla obtíž řešena
- dokáže rozpoznat obtíže u spolužáka/žáků
- umí nabízet a poskytnout pomoc

1.8 Reflexe učební činnosti

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení tím, že žáci se učí uvažovat o svém učení a spojovat je se způsoby, ve kterých se odehrává. Ve výuce jsou navozeny situace, kdy se reflektuje učební činnost žáků – její obsah, proces, metody i formy výuky. Žáci tak mohou popisovat a zdůvodňovat (vysvětlovat vlastními slovy) svůj postup řešení, jak přišli na řešení daného problému, proč je správné atp. Ve výuce se v této situaci reflektuje proces, kterým se žáci učí (od cíle k výsledkům), forma, v které se učí (např. v individuální nebo skupinové, na exkurzi či jinde), metody výuky (diskusní, praktické atp.) V této situaci je pojmenován, analyzován, příp. hodnocen způsob, jakým se v hodině pracovalo, proč se ta která aktivita ve vyučovací hodině vyskytla, jaké to má důsledky apod. Tato situace se může objevit jak po jednotlivých aktivitách (fázích hodiny), tak v závěru vyučovací jednotky. Reflexe může mít podobu ústní i písemnou, příp. se mohou využít i jiné formy reflexe.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- vybízí žáky k reflexi učební činnosti - pokud to nedělají již sami automaticky
- vytváří časový prostor pro žákovu vysvětlení
- pomocí otázek zjišťuje, zda si žáci uvědomují proces, jakým postupovali ve výuce k zvládnutí učebních úloh (včetně metod, forem)
- ptá se, jaké by mohly být jiné možné způsoby dosažení cíle
- vede žáky ke shrnutí průběhu vyučovací jednotky

žák:

- vysvětluje vlastními slovy ostatním (učiteli, žákovi??? či spolužákům) postup svého řešení problému: buď ústně nebo je to součástí písemného řešení v sešitu při práci v hodině, v rámci domácího úkolu nebo jako součást odevzdané písemné práce (je vhodné prověřit nad rámec pozorovaného při výuce)
- pojmenovává, analyzuje, příp. hodnotí způsoby dosažení cíle (formy, metody)
- účastní se pozorně fází reflexe
- v reflexi se objevují pojmenování důležitá pro reflexi výuky (cíl, metody, formy)

1.9 Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetence k učení tím, že je ve výuce vyhrazen zvláštní časový úsek k samostatnému rozvíjení některé části této kompetence (např. dovednosti týkající se učení). Rozvoj kompetence k učení se

- a) buď neváže na 'odborné' učivo konkrétního předmětu (např. bitva na Bílé hoře)
- b) nebo vychází z učení 'odborné' tematice (Např. učitel začne vyučovat o bitvě na Bílé hoře, ale když vidí, že se žákům toto učivo nedaří naučit, začne pracovat s obecnou dovedností např. naučit se rozumět pojmu, jak si jej zapamatovat atd. Učivo věcné jde (na chvíli) stranou a žáci se učí učit (jak si něco zapamatovat; jak rozdělit látku atd.).

V této situaci se žáci společně s učitelem zabývají tím:

- jak plánovat vlastní učení:
- jak vyhledávat informace, třídit je, dávat do souvislostí, zaznamenávat
- jak pozorovat jevy, jak dělat experimenty, ověřovat data, prověřovat postupy, jak dělat závěry
- jak obhajovat vlastní stanoviska, kriticky hodnotit názory
- jak posuzovat pokrok v učení, jak se zdokonalovat v úspěšném učení
- jak posuzovat, zda je pro učení prospěšnější v dané situaci učit se sám nebo ve skupině
- jak se vyrovnávat s obtížemi, problémy v učení
- jak pracovat s motivací pro učení

Pozorovatelné atributy:

učitel:

- ohlašuje jako cíl výuky (nebo části výuky) rozvíjení některého prvku učebních kompetencí (např. studijních dovedností)
- může se věnovat s žáky definici jevu, který bude předmětem učení (např. paměť, soustředění, smysl učení pro život),
- může iniciovat aktivitu vedoucí k sebepoznání v dané oblasti - buď formou debaty – vybavení si zkušenosti se sebou samým, nebo formou aktivity se sebepoznávacím potenciálem ve vztahu k tématu s následnou reflexí
- může použít specifické tréninkové aktivity (rozvoj schopnosti soustředění; modelová cvičení týkající se práce s pojmy; cvičení dovednosti klasifikovat jevy; paměťová cvičení; smyslové/ percepční aktivity; aktivační cvičení organismu; somatická cvičení k rozvoji přesné motoriky; seberegulační/ aktivační cvičení vůle; techniky pro plánování učení atd.

žák:

- reaguje dle zadání učitele
- zajímá se o tematiku vlastního učení

2. SITUACE TLUMÍCÍ ROZVOJ KOMPETENCE K UČENÍ

2.1 Situace osobnostně ponižující

Charakteristika situace:

Situace, kdy činnosti ve výuce nejsou zaměřeny na podporu učení žáka, ale naopak odvádějí žáky od učení tím, že jsou zaměřené především na posuzování jejich osobnostních rysů. Situace se týkají především sebepojetí žáka. Vnímáme, že k němu není přistupováno jako k jedinci, který se učí a může si dovolit nedokonalost. V situaci je zvýrazňována žákovská nekompetentnost, podceňována jeho schopnost se učit, jsou napadány jeho osobnostní rysy a jsou negativním způsobem připomínány omezující předpoklady k učení („*Když je někdo lehce mozkově dysfunkční...*“). V situaci tedy vnímáme namísto respektu k žákovi jako k učící se bytosti jeho opak – despekt. Situace mívá zřetelný emoční náboj, z hlediska komunikačního se často jedná o zesměšňování, ztrapňování, silné ironizování žáků. Do těchto situací lze započítat i ty, kdy iniciátorem není učitel, ale žák (který např. zesměšňuje jiného žáka), učitel však nezasahuje nebo dokonce s tímto žákem rezonuje.

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- používá neadekvátní formy hodnocení zaměřené především na sebepojetí žáka – s negativním nábojem (*tohle by se naučil i prvák*) často jsou používány neadekvátní zobecnění (*„vždycky to spočítáš blbě“*, *„nikdy neuděláš úkol“*, *„pořád lžeš“*, *„všichni jste flákači“*, *„nikdo z vás se pořádně neučí“* atd.)
- používá ironické (degradující) poznámky na adresu žáka
- používá výroky, ve kterých zdůrazňuje nekompetentnost žáků – (*„dítě neví, neumí a je neschopné“*), nebo přistupuje k žákům s despektem – *„škatulkuje“* (*„typický trojkař, čtyřkař, lempl, premiant atd.“*), dává najevo své preferenční postoje (*„pankáč přeci nikdy nemůže být premiantem“* *„Zeptáme se Petra, ten je inteligentní“* apod.)

žák:

- rezignuje v učební situaci
- projevuje se jako celkově rezignovaný
- nerespektuje zadaná optimální pravidla pro výuku (vzpouzí se aj.)

2.2 Situace didakticky nepřijatelné

Charakteristika situace:

Situace jde „proti“ rozvoji učebních kompetencí především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena. Týká se to jak nasměrování výuky, kdy jsou žáci směřováni k cílům, které jsou pro ně neadekvátní (zcela podceňují či přeceňují žákovy schopnosti), tak dalších aspektů výuky. Neadekvátní tak může být výběr a uspořádání učiva (nesmyslné úkoly, úkoly příliš obtížné či naopak příliš snadné), realizace procesu (výběr forem a metod, které se evidentně míjejí účinkem). Patří sem též případ, kdy učitel nemá výuku připravenou a je to jasně znát na průběhu, či z jakýchkoliv důvodů výuku ignoruje. („*Dělejte si, co chcete, já mám svoji práci.*“)

Pozorovatelné projevy:

učitel:

- vybírá neadekvátní cíle a úlohy (cíle a úlohy příliš obtížné či naopak žáky podceňující (příliš snadné, beze smyslu), volí neadekvátní časovou dotaci pro úlohy)
- volí neadekvátní prostředky výuky - formy, metody a další prostředky (neodpovídající zaměření výuky i učební úrovni žáků, prostředky nefunkční, příp. překombinované)
- výukový styl vede k dezorientaci žáků v učení, učitel ignoruje nápravu této dezorientace
- dává najevo svůj nezájem vyučovat
- nastoluje konfrontační činnosti, které žáky odrazují od zapojení do úkolu
- dává nesrozumitelné či špatné instrukce, na kterých trvá
- používá hodnocení, která nemá souvislost s probíhajícími učebními aktivitami.

žák:

- je dezorientovaný v učebních činnostech
- používá „nepovolené“ strategie ve vyučování (taháky, opisuje)
- dává najevo nezájem o výuku, příp. sabotuje výuku
- podivuje se nad nabízenými způsoby výuky (často neverbálně)
- neví, jak má reagovat, co má dělat

3. SOUHRNNÉ CHARAKTERISTIKY VÝUKY

3.1 Časovost situací

Charakteristika situace:

Výuka má z časového hlediska náležitě proporce, jednotlivým činnostem žáků je v hodině věnován adekvátní čas, v čase výuky je dosaženo cíle, v hodině nevzniká časový stres, v hodině není „prázdný“, nenaplněný čas.

Pozitivní naplnění:

- jednotlivým částem hodiny je věnována náležitá časová dotace, poměr částí hodiny je vyvážený
- učitel dokáže flexibilně zacházet s časem (přizpůsobuje časový průběh hodiny potřebám žáků a náročnosti úkolu, tak jak se ukazují v konkrétní vyučovací hodině)
- v hodině nevzniká časový stres, učitel neuzivá pobídek typu „pospěšte si, nemáme čas, dělejte, dokončíte si to doma...“)
- v hodině jsou kreativně vyplněny časové prostoje vznikající např. v důsledku různého individuálního tempa žáků při plnění úkolů

žák:

- stihne splnit/vypracovat zadání jednotlivých činností v určeném čase bez výrazných obtíží
- si nestěžuje na nedostatek času při plnění úkolů, neprojevuje nespokojenost s „časováním“ hodiny
- neprojevuje zjevné známky nudy z nedostatečně využitého času

Negativní naplnění

- části hodiny jsou z časového hlediska disproporční (např. docházce věnováno příliš mnoho času)
- učitel nepřizpůsobuje čas věnovaný jednotlivým úkolům možnostem a potřebám žáků
- v hodině jsou prostoje, prázdný a nevyužitý čas
- v hodině vzniká časový stres

3.2 Pozitivní atmosféra

Charakteristika situace:

Výuka, ve které vnímáme pozitivní atmosféru pro učení. Charakterizovaná zájmem a zapojením obou aktérů výuky – učitelů a žáků, respektem k jedincům, kteří se učí, zkoumají, hledají v oblasti učení. Je akceptovaná snaha v učení i výsledky učení - a to jak v učitelově činnosti, tak mezi žáky.

Pozitivní naplnění:

učitel:

- dává najevo zájem o výuku a učení žáků, oceňuje jak výsledky učení, tak snahu uspět

žáci:

- dávají najevo zájem o sdělení učitele i spolužáků,
- přicházejí s relevantními dotazy a vlastními podněty
- snaží se ukázat, že něco umí
- při zadávání úkolu jsou pozorní, snaží se porozumět tomu, co mají dělat, a uložené úkoly plní se zaujetím
- oceňují učební výkony spolužáků

Negativní naplnění:

učitel:

- vytváří atmosféru neadekvátního tlaku na výkon, dává najevo nezájem o výuku a úspěch žáků v učení

žáci:

- nereagují na výzvy a otázky učitele, dávají najevo okázalý nezájem o výuku
- uložené úkoly neplní nebo plní mechanicky bez zájmu
- často neví, co je jejich úkolem
- dělají hluk a nepořádek
- pohlíží s despektem na spolužáka, který spolupracuje s učitelem

3.3 Kontextovost výuky

Charakteristika situace:

Výuka propojená s kontextem je především zasazená do vztahů a souvislostí, ve kterých se žák aktuálně učí. Výuka dává žákovi smysl, je propojena s jeho životem a životem skupin, ve kterých funguje nebo bude fungovat. Vnímáme, že do výuky vstupuje konkrétní realita, žákovské zkušenosti nejsou jen letmo evokovány, ale jsou plnohodnotnou součástí učebního procesu. Obsahy, se kterými se pracuje, jsou propojeny jednak s realitou žákova života a života nejbližšího společenství či celé společnosti, jednak jsou logicky provázané ve smysluplný celek.

Pozitivní naplnění:

učitel:

- povzbuzuje žáky, aby uváděli výuku do souvislosti s vlastní zkušeností, vlastními názory a postoji
- vybízí žáky k uvádění příkladů, vlastních zkušeností
- vyučuje s důrazem na okolnosti a souvislosti, vyzývá k tomu žáky
- často prezentuje poznatky v konkrétní situaci, blízké žákově zkušenosti
- upozorňuje na mezipředmětové souvislosti
- navozuje situace, které vedou k aktivaci zkušenosti a dále s ní pracuje

žáci:

- reagují na kontextové situace aktivně a se zájmem
- reagují pozitivně na možnost evokace vlastních zkušeností
- přinášejí vlastní náměty do výuky

Negativní naplnění:

učitel:

- sděluje poznatky formálně bez vztahu ke konkrétní realitě

žáci:

- v hodině se nudí, výuka je nezajímavá
- téměř se verbálně neprojeví
- jsou vybízeni k zapamatování a k zapisování navzájem nepropojeného učiva