

Změna činnosti učitele je hlavní podmínkou úspěchu naší školské reformy

Lubomír Dobrý, FTVS UK v Praze

V roce 1966 vyšlo v USA 1. vydání knihy osvícené dvojice M. Mosstona a S. Ashworth Teaching physical education (Columbus, OH : Merrill Publ. Co., 1966). V březnu 2002 vyšlo její 5. vydání (San Francisco : Benjamin Cummings, 2002. 358 s. ISBN 0-205-34093-8). Je to důkazem životaschopnosti myšlenek obsažených v tomto díle a aktuálnosti spektra didaktických stylů i po více jak 40 letech. Kniha je od začátku 70. let v Ústřední tělovýchovné knihovně FTVS. V roce 1985 Muska Mosston i Sara Ashworth navštívili dvakrát Prahu. Při první návštěvě přednášeli dokonce na FTVS. Druhá návštěva byla na jejich přání spojena s návštěvou Spartakiády. Oba tenkrát hlasitě dávali najevo nadšení nad provedením příkazového stylu početné skupiny cvičících.

Známe tedy myšlenky o spektru již více než 30 let. Proč však naše didaktická teorie a praxe je dosud nepřijala do svého kmenového repertoáru, není jasné. Pokusíme se hlouběji objasnit východiska teorie didaktických stylů a systémového pojetí didaktického procesu v tělesné výchově.

*Především však bychom chtěli přesvědčit naše učitelstvo, že základní myšlenka spektra – přenos rozhodování z učitele na žáka – nás přivádí k samé podstatě probíhající reformy: ne úvahy a debaty, jaké učivo zvolit, tedy co vyučovat, ne denně omílaná fráze, že školy si budou samy určovat, co budou žákům předkládat, nýbrž **přijetím a realizací spektra didaktických stylů výrazně a pozorovatelně proměňovat učitelovu vyučovací činnost a v důsledku tedy i roli žáka jako subjektu edukačního procesu.***

Jak se spektrum vyvíjelo a proč představuje unikátní teorii

Pojem spektrum didaktických stylů se objevil v polovině 60. let jako označení určitého zvláštního rámce výuky, didaktického paradigmatu. Smyslem volby termínu „didaktický styl“ bylo odlišit tento termín od různých metod, modelů, strategií, přístupů a technik, které byly a stále jsou v literatuře bez náležitého objasnění užívány a kterým jsou připisovány různé významy. Vzpomenete si jistě sami, kolikrát vám bylo nabízeno vyučování skupinové, problémové, programované, kreativní, kooperační, individualizované atd.? Tyto směry se přetahovaly o učitele a každý o sobě vždycky tvrdil, že je nejlepší. Nikdy se neuváděly žádné další souvislosti, nic se nekladlo vedle sebe, nic se nenabízelo. Proti tomu spektrum říká: žádný styl se nemůže absolutizovat, všechny se navzájem doplňují.

Studie Mosstona a Ashworthové vyústily v identifikaci tří primárních problémů, vážně limitujících jak praxi, tak výzkum. Patří k nim:

- přístup založený na protikladu,
- role idiosynkrazií,
- nedůsledné užívání terminologie.

Přístup založený na protikladu

Mosston a Ashworthová odhalili, že myšlenky o edukaci jsou všeobecně prezentovány jako opozice k současnému stavu. Např. individualizace je stavěna proti socializaci, přímá instrukce proti nepřímé, humanistické proti behavioristickému atp. Přístup založený na protikladu se rozšiřuje i do dalších oblastí. V tělesné výchově se objevil přístup činnostní versus motorický, hrový vs. zdatnostní, sportovní vs. rekreační atp. Často takovéto úvahy a snahy změnit řízení a tvář edukace pramení z individuálních preferencí, bláznivých nápadů, politických intervencí. Toto edukační „přetahování“ o učitele vedlo k fragmentaci a separaci. Zabraňovalo systémovému pojmání vyučování a učení a formulaci široké všezahrnující logické struktury. Každý učitel zkoušel ve snaze po originalitě různé náhodné nápady a postupy, jednou zaměřené např. na socializaci, podruhé na individualizaci nebo řešení problémů či kreativitu. Každý z těchto programů (modelů, způsobů), třebaže mohl být hodnotný, zahrnoval pouze část z toho, co se v didaktickém procesu může zrodit. Tyto programy byly nakonec přijímány s různým pochopením. Staré programy se postupně objevovaly pod novými názvy. I dnešní volání po nových moderních či jiných metodách a formách práce, když nikdo neví, co se za touto frází skrývá, patří k těmto protikladům.

Role idiosynkrazií

Přístup založený na protikladu soustavně žádá od učitele opouštět jednu myšlenku a přijímat novou. Neustálá změna orientace brání učitelům shromažďovat vědomosti a sledovat určitou myšlenku po delší dobu. Proto učitelé raději přistupují k osobním interpretacím a zkušenostem, dlouholetým zvykům, nevnímaným preferencím a sklonům, které omezují edukační praxi. V činnosti učitele se čím dál tím více upevňuje podle Mosstona a Ashworthové idiosynkrazie, která se dá vyjádřit slovy „to, co jsem vždy dělal a dělám já, je to nejlepší“.

Pokud tento stav bude přetrvávat, ztrácejí jakékoli vzdělávací programy na významu a nic nového nepřinesou.

Nedůsledné užívání terminologie

Při zkoumání edukačních problémů zjistili, že užívané termíny jsou většinou nekonzistentní a nejednotné. Nedostatek pojmové shody, variabilita ve významech a formulační nepřesnosti v pedagogické literatuře byly větší, než očekávali.

Bez profesionální důslednosti v terminologii nemůže docházet ke spolehlivé komunikaci, k doplňování a hodnocení myšlenek. Základní profesionální terminologie vyžaduje konsenzus – projev shodné vůle zúčastněných stran. Nejpoužívanější pedagogické pojmy

a termíny, které je označují, nemají jednoznačné definice. Autoři mají rozdílné názory na tentýž termín, každý si přeje přispět teorii a praxi vyučování svým vlastním originálním způsobem.

Spektrum

Tyto tři problémy přivedly Mosstona a Ashwortovou k objevu, že vyučování, tj. činnost učitele, je řetězec rozhodování. Současná literatura tento výrok již nepovažuje za domněnku, nýbrž jej povýšila na Mosstonův axiom o vyučování. Mosston (1966, s. 3) píše: „...žádný učitel nebo žák se nemůže rozhodovat ve vakuu. Rozhodnutí jsou dělána vždy o něčem. To něco je obsah vyučování nebo učení.“

Identifikace učitelových specifických rozhodnutí vedla ke vzniku spektra od příkazu k objevování. Základní myšlenkou spektra je, že každý didaktický styl je prospěšný tím, čeho může dosáhnout; žádný styl není důležitější nebo hodnotnější než ostatní. Cílem spektra je ukázat učitelům spíše různé možnosti změn, než směřovat jejich vyučování k jednomu rigidnímu chování. Učitelé, kteří si osvojili spektrum, jsou schopni měnit své chování podle potřeby, přizpůsobovat se potřebám žáka, měnit pohled na učivo a edukační cíle.

Spektrum je konfigurace vybraných rozhodnutí, která po zralé úvaze vytvářejí podmínky pro učení. Bez vědomostí o rozhodnutích a dovednosti manipulovat s nimi bude dále přetrvávat ve výuce přístup založený na protikladu a idiosynkrazii.

To, jak učitel plánuje, vybírá a člení učivo, jak uvažuje o žácích a jak nahlíží na úspěšné zkušenosti z učení ve vyučovací jednotce, není něco náhodného. V prvé řadě to reflektuje učitelovy vědomosti. Učitelovy profesionální a osobní vědomosti a propoziční postoje jsou zdroje, z nichž vychází při rozhodování o tvorbě událostí ve vyučovací jednotce.

Spektrum Mosstona a Ashwortové je systém, který

- vymezuje řetězec voleb existujících během vyučování a učení,
- určuje jedinečné cíle každé volby,
- určuje specifickou sadu rozhodnutí, která musí být udělána při každé volbě učitelem a žákem, má-li být dosaženo konkrétního cíle,
- určuje pozici každého didaktického stylu vůči dalším na základě přibývajících a kumulativních posunů v rozhodování,
- připouští vzorek variací existujících v každém stylu,
- poskytuje různé volby při hodnocení učiva,
- integruje různorodé výzkumné objevy do systému, nepodporuje jednotlivou myšlenku,
- slouží jako model, který pomáhá dosáhnout shodu mezi záměrem a činností,
- zásobuje učitele základními teoretickými vědomostmi důležitými pro tvorbu učebního prostředí a žákům nabízí celou škálu edukačních příležitostí.

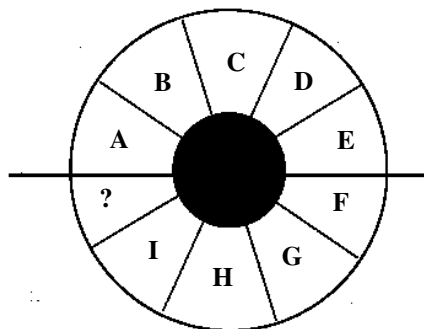
Ve výuce vždy existovaly samostatné cíle pro učivo a pro chování. Vztah mezi rozhodnutím učitele a žáka určuje druh cílů, vztahujících se k učivu i k chování. Obráceně, identifikace zvláštních cílů (jak v učivu, tak v chování) před aktuální interakcí učitel – žák určuje, které vyučovací chování je vhodnější k jejich dosažení.

Shrnutí hlavních myšlenek

Spektrum didaktických stylů je edukační konstrukt, uvádějící do vzájemných vztahů činnost učitele, činnost žáka, učivo a konkrétní cíle. Činnost učitele i činnost žáka představují nepřetržitý proces rozhodování.

Charakteristiky stylů, tvořících spektrum

- všechny styly jsou komplementární (viz znázornění stylů jako výsečí kruhu), žádný není univerzální,
- žádný styl sám o sobě není lepší než druhý, a proto jednotlivé styly nelze stavět proti sobě a dělit je na lepší a horší,
- hodnota každého stylu je tím větší, čím více splňuje funkci, kterou jiné styly splnit nemohou,
- je nepřijatelné přepisovat stylu funkce, které nemůže plnit.



Rozhodující kritéria pro určení pozice didaktického stylu na spektru

- Skladba rozhodnutí učiněných učitelem a žákem, projevující se
 - v postupném přesunu učitelových rozhodnutí (např. o volbě stylu, učivu, organizaci, kvantitě a kvalitě činností, trvání činností, vlastního zapojení a stupně zapojení žáka atd.) na žáka,
 - ve snížení závislosti žáka na učiteli,
 - ve zvýšení žákovy samostatnosti.
- Zdroj zpětných informací a korekcí (učitel, spolužák, samotný žák).
- Podíl reproduktivní (podle instrukcí prováděné) a produktivní (samostatně vytvářené) činnosti žáka.

Závěry pro praxi

Spektrum didaktických stylů vytváří novou edukační realitu, v níž se bez výrazných vnějších proklamací přirozeně ovlivňuje zaměřenost činnosti žáka k různým cílům.

Realizovat styly znamená naučit se novým rolím bez ohledu na převládající osobnostní vlastnosti a preference učitelovy.

Ve vyučovací jednotce může být použito více epizod s různými didaktickými styly.

Charakteristika a rozbor didaktických stylů

Při charakteristice jednotlivých didaktických stylů stručně popisujeme participaci učitele a žáka s upozorněním na přesuny rozhodování z učitele na žáka. Pozornost zaměřujeme na očekávané změny v žákově chování. Obvyklá, avšak ničím nepodložená tvrzení o rozvoji, nahrazujeme výrazem „od žáka se očekává, že bude...“.

Skupina stylů reprodukčních

Didaktický styl A – příkazový

Veškerá rozhodnutí dělá učitel sám, žák reprodukuje podle modelu předloženého učitelem. Mezi učitelovým podnětem a žakovou odpovědí je přímý a bezprostřední vztah. Příkazový signál je někdy přenesen na hudbu, píšťalku nebo rytmické tleskání.

Od žáka se očekává, že bude:

- odpovídat na podnět okamžitě, jednotně a simultánně,
- respektovat potřebu jednotného výkonu všech žáků tempem, rytmem,
- udržovat stále přesnost odpovědí.

Hlavní pozornost je soustředěna na učitele a učivo. Učitel je jediným zdrojem instrukcí, zpětných informací a korekcí.

Žák naslouchá, je pasivně zapojen, pozoruje učitelovy ukázky, a tím si vytváří představu o tom, co je správné, plní příkazy. Žák může a nemusí být motivován. Příkazový styl se projevuje navenek v dobré formální kázni.

Didaktický styl B – praktický

Na žáka se přesunuje rozhodování o volbě postavení, prostoru, zahájení a zakončení činnosti, individuálního tempa a rytmu a intervalu mezi činnostmi. Žáci mohou klást otázky, směřující k odstranění jejich případných nejistot. Učiteli se nabídnou nové možnosti komunikace se žáky a různé formy předání úkolů žákům.

Od žáka se očekává, že bude:

- přijímat od učitele zpětné informace a korekce,
- respektovat odlišné výkony jiných žáků a uvědomovat si, že není jediný výkonový standard,
- postupně chápat změnu v rozhodování a potřebu osobní odpovědnosti,
- získávat zkušenosti individuální praxí bez závislosti na spolužácích a bez srovnávání s nimi,
- pocítovat sníženou závislost na učiteli a změněné vztahy ke spolužákům.

Hlavní rozdíl mezi didaktickým stylem A a B je ve využití času a v celkové kázni. Ve stylu A je každá žakova odpověď spojena s učitelovým příkazem. Ve stylu B se žák začíná samostatně rozhodovat od učitelovy instrukce: „Začněte cvičit!“ Učiteli se začínají vyjevovat rozdíly ve výkonu jednotlivců i v chování a v přístupu k činnosti.

Didaktický styl C – reciproční

Na žáka se přesunují rozhodnutí, která vyúsťují do zpětných informací a korekcí poskytovaných spolužákovi. Třída se rozdělí do párů a každému jednotlivci v páru je přidělena specifická role: jeden žák vykonává činnost, druhý žák pozoruje, hodnotí, opravuje, pomáhá. Objevují se nové požadavky na komunikaci učitele se žáky: učitel se pohybuje mezi žáky, pozoruje výkon jak cvičícího, tak pozorujícího a se svými připomínkami se obrací jen na pozorovatele. Žáci se sami delegují do funkcí.

Od žáka se očekává, že bude:

- nacvičovat pohybové dovednosti bez přímé závislosti na učiteli, bez jeho zpětných informací a korekcí,
- pozorovat spolužáka při výkonu v pohybové dovednosti v celku i po částech,
- spolupracovat se spolužákem, poskytovat a přijímat instrukce, zpětné informace a korekce, diskutovat se spolužákem o provedení dovednosti.

V recipročním stylu je možné předkládat jeden úkol nebo několik úkolů, které jsou součástí jedné činnosti. Žáci mohou být s úkoly seznámeni řečovou instrukcí nebo formou písemně připravených úkolových karet. O přechodu z jednoho dílčího úkolu na další se rozhodují žáci sami. Reciproční styl je užitečný v početných třídách s omezeným vybavením.

Didaktický styl D – se sebehodnocením

Žák vykonává úlohy samostatně. Učí se používat daná kritéria a sám sebe hodnotit. Sebehodnocení napomáhá rozvoji kinesteze.

Od žáka se očekává, že bude:

- poznávat vlastní odlišnosti a limity a výkonovou progresi,
- srovnávat vlastní výkon s danými kritérii,
- samostatně přecházet z jednoho úkolu na druhý,
- hledat v sobě zdroje zpětných informací,
- čestně a objektivně hodnotit svůj výkon.

Ve stylech A, B, C a D se učitel se rozhoduje o jednom výkonovém standardu, normě či modelu pro všechny žáky.

Didaktický styl E – s nabídkou

Didaktický styl E zavádí v jedné pohybové úloze více výkonových úrovní. U žáka dochází k významnému přesunu rozhodnutí o volbě počáteční úrovně. Vysvětlujícím příkladem jediného výkonového standardu je vodorovné lano, které žáci přeskakují. Při zvyšování výšky dochází k postupnému vylučování (exkluzi) žáků, kteří určitou výšku nepřekonají. Do činnosti byl vnesen prvek sportovního soutěžení, který však není v edukačním prostředí školy vhodný. Uvedeme-li však lano do šikmé polohy, můžeme požádat žáky, aby si zvolili počáteční výšku, na kterou stačí. Žáci se rozestoupí po celé délce lana a budou je přeskakovat na různých výškách. Po neúspěchu přistoupí pravděpodobně k nižší výšce, po úspěšném pokusu se pravděpodobně pokusí překonat lano ve větší výšce. Každý bude úspěšný a činnosti se bude stále zúčastňovat. Dojde k inkluzi – neustálému přitahování žáků k účasti na činnosti.

Od žáka se očekává, že bude:

- využívat možnosti neustálé participace na činnosti bez obavy z vyloučení či prohry,
- volit počáteční výkonovou úroveň na základě odhadu vlastních možností,
- sebekriticky hodnotit vztah mezi aspirací a vlastním skutečným výkonem.

Výchovný potenciál didaktického stylu E, který bychom mohli nazvat také inkluzivní, je značný, protože plně vtahuje žáka do činnosti. Každý žák je v něm úspěšný, nikdo není z činnosti vylučován.

Skupina produkčních stylů – stylů za kognitivním prahem

Didaktický styl F – s řízeným objevováním

V tomto stylu se překračuje tzv. kognitivní práh, který představuje hranici mezi reprodukcí známého a předem daného (styly A, B, C, D, E) a objevováním a produkcí neznámého. V edukačním prostředí dochází k významné změně. Učivo předkládá učitel žákům v otázkách, které je vedou ke konečnému řešení – objevu. Při přípravě otázek musí učitel předpokládat různé odpovědi žáků a mít v zásobě alternativní otázky zejména pro případ, kdy odpovědi budou nepřesné.

Od žáka se očekává, že bude:

- objevovat to, co chce učitel,
- vnímat vztah mezi svou objevenou odpovědí a učitelovým podnětem,
- uplatňovat myšlenkové dovednosti, které povedou k objevu žádoucího řešení.

Didaktický styl G – se samostatným objevováním

Samostatné objevování představuje řešení problému. Protože v oblasti pohybových dovedností neexistuje pouze jedna odpověď na jednu problémovou otázku, naskytá se žákům možnost hledat v pohybové činnosti různé alternativy a vybírat z nich tu nejlepší. Při řešení problémů, tj. při samostatném objevování, lze objevovat fakty, vztahy, preference, limity, pojmy, obměny. Prohlubuje se při tom individuální charakter učení.

Didaktický styl H – s autonomním rozhodováním žáka o učivu

Po náležitém objasnění učitelem určuje žák samostatně otázku nebo vymezuje problém, který chce řešit. Realizací vlastní volby vzniká individuální program, jehož autorem je žák sám. Předpokladem účasti ve stylu H je žákova připravenost na základě zkušeností ze stylu A – G.

Od žáka se očekává, že bude:

- projevovat odpovědnost a disciplínu při autonomním rozhodování,
- bude autonomně určovat otázku a vymezovat problém, který chce řešit.

Didaktický styl I – s autonomním žakovým rozhodováním o volbě stylu

Tento styl představuje ve spektru významnou změnu. Žák přichází k učiteli a sděluje mu, že chce být ve stylu I a že je připraven formulovat problémy a hledat řešení. Sdělí svou volbu učiva a konzultuje s učitelem své záměry.

Spektrum by mělo obsahovat ještě styl, v němž se jedinec rozhoduje o tom, co, kde a jak bude dělat bez přítomnosti učitele, tj. mimo školu ve volném čase. Je to vlastně konečný cíl veškerého snažení učitele tělesné výchovy.

Závěr

Učitelova činnost je nepřetržitá série rozhodování. Začíná před každou vyučovací jednotkou a končí po jejím skončení. Kvalita a následně i efektivnost učitelova rozhodování a činnosti a výsledky žákova učení závisí na šíři možností pro výběr, na množství voleb. Učitel se při svém rozhodování opírá o své vědění, o síť pojmů, které mu zůstaly v paměti a o vztahy mezi nimi. Není známo, jak tato pojmová síť jednotlivého učitele aktuálně vypadá. Některé výzkumy však napovídají, že ve srovnání s množstvím poznatků, předkládaných studentům učitelství, se tato pojmová síť zejména pod vlivem zkušeností značně zjednodušuje.

Je velmi pravděpodobné, že v učitelově rozhodování bude dominovat volba učiva. V didaktickém procesu jsou však trvale přítomny další jevy, k nimž patří kromě učiva např. spektrum didaktických stylů, didaktické formy a didaktické metody. Jestliže o nich učitel ví, rozumí jim, manipuluje s nimi, využívá je vědomě. Činnost takového učitele bude založena na racionálním vědomém rozhodování a ve shodě s mnoha výzkumnými nálezy, které odmítají jednovárnost a podporují proměnlivost, bude také efektivní.

Jestliže o existenci těchto proměnných učitel neví, protože mu dávno vypadly z paměti a ze sítě pojmů nebo mu nikdy nebyly předloženy, nemohou se stát předmětem jeho rozhodování. V jeho činnosti však vždycky najde zasvěcený pozorovatel jeden ze stylů (asi to bude jediný dávno zafixovaný didaktický styl, který se nebude měnit), jednu z didaktických metod (bude asi stále stejná) a zcela určitě i konkrétní sociálně interakční formu (nejčastěji hromadnou nebo skupinovou). Učitel se bude prostě pohybovat ve vyjetých kolejkách, svou činnost založenou na stále stejném rozhodování bude považovat za nejlepší. Avšak i to je vlastně výsledek rozhodnutí – bude se chovat tak, jak se choval včera, před týdnem, vloni. Všechno klape, je zaběhnuté, proč by měl něco měnit? Právě takový přístup nazývají Mosston a Ashworthová „idiosynkratický“. Že vám nikdo nevysvětlil, co znamená být idiosynkratický? Jednoduše to znamená: co dělám já, je to nejlepší.

Pokusili jsme se naznačit cestu z tohoto začarovaného kruhu a připomenout znovu jeden ze základních didaktických jevů, který je v didaktickém procesu vždy přítomen – ať chcete nebo nechcete – a ukázat, jak se můžete sami nad sebou zamyslet a nastavit sami sobě zrcadlo, které by vám ukázalo, co děláte a jak to děláte a jak byste se mohli škodlivým vlivům idiosynkrazie bránit, pokud vás už totálně nezachvátila. Přestože jsme v TVSM již vícekrát o těchto rozhodujících didaktických jevech psali, chceme se k nim tímto článkem vrátit a připomenout je. Jsme přesvědčeni, že reforma školy, o které se již dlouho a zatím bez valného výsledku mluví a píše v různě barevných knihách, se uskuteční především změnou učitelovy činnosti, jeho myšlení a rozhodování.

Chcete-li v tomto okamžiku aktivovat svou sebereflexi, položte si několik otázek:

- Víím, o čem se před zahájením, v průběhu a po skončení vyučovací hodiny rozhodují?
- Přenáším na žáky některá rozhodování? Jestli ano, tak která?
- Vyžadují spolupráci ve skupině žáků při řešení problému?
- Podporuji tvůrčí fantazii žáků?

A pak se znovu vraťte k úkolu dne – k tvorbě ŠVP.

[dobry@ftvs.cuni.cz]