

BLOKOVÁ VÝUKA NADANÝCH ŽÁKŮ

BLOCK TEACHING OF GIFTED PUPILS

MARTIN MAJCÍK

Abstrakt

Předložená empirická studie se zabývá charakteristikami blokové výuky nadaných žáků pátého ročníku ve srovnání s běžnou výukou v páté třídě. Blokovou výuku můžeme charakterizovat jako určitou formu nad-standardního přístupu vzdělávání nadaných nad rámec běžného kurikula. Hlavním cílem bloků je podpořit rozvoj kognitivních schopností intelektově nadaných žáků. Na základě získaných dat bylo vymezeno celkem pět klíčových charakteristik blokové výuky realizované na vybrané škole. Výzkumné šetření se postupně věnuje jednotlivým charakteristikám a přibližuje je v kontextu reálné výuky.

Klíčová slova

blokovaná výuka, nadaný žák, vzdělávání nadaných žáků

Abstract

This paper explores features of block teaching of gifted pupils and compares them with standard teaching of fifth-year pupils. Block teaching can be understood as above-standard teaching of gifted pupils which goes beyond the common curriculum. The main aim of block teaching is to support the development of cognitive skills among intellectually-gifted pupils. The paper presents five key features of block teaching which are based on data gathered at a selected school. The paper examines each of the five features and demonstrates them in the context of real teaching.

Keywords

block teaching, gifted pupil, education of gifted pupils

Úvod

Vzdělávání nadaných žáků na nižším stupni základní školy je v pedagogickém odborném diskurzu poměrně rozšířeným tématem, na které se zaměřuje množství zahraničních i domácích studií. V českém pedagogickém výzkumu je často problematika edukace nadaných pojmána v kontextu inkluzivního vzdělávání, jež spočívá v integraci těchto žáků do heterogenních tříd. Tento přístup k nadaným žákům, jenž lze na primárním stupni vzdělávání označit jako podstatně převažující, vzbuzuje ovšem i otázky. Základním problémem je, zda výuka v heterogenní třídě dokáže adekvátně reagovat na potřeby nadaných žáků a jejich rozvoj. Laznibatová (2001) upozorňuje, že běžná základní škola nedokáže potřeby nadaných adekvátně saturovat právě z důvodu jednotných obsahů vzdělávání, způsobů hodnocení či použitých metod výuky, jež nedostatečně odpovídají jejich kognitivním schopnostem.

Ve snaze reagovat na nedostatky integrovaného přístupu se některé školy rozhodly nadaným žákům věnovat nadstandardní péči. Tento nadstandard je tvořen určitými přístupy ve vzdělávání nadaných, jež jsou nad rámec běžného školního kurikula. Zavedení nadstandardu můžeme vnímat jako intervenci do praxe inkluzivního prostředí základních škol. Důvodem této inovace je podpořit rozvoj nadání ve větší míře, než je možné v rámci běžného vyučování. Mensa ČR¹, která školám s nadstandardním přístupem poskytuje metodickou a informační podporu, nyní sdružuje celkem 34 základních škol. Tento počet dokazuje, že péče o nadané žáky je v českém školském systému ojedinělým fenoménem, který na konkrétních školách může nabývat různých podob. Nadaní žáci mohou například navštěvovat klub pro nadané či docházet do logických kroužků. Jednou z možných forem nadstandardu může také být **tzv. bloková výuka**, kterou se článek bude podrobně zabývat. Cílem šetření je tedy zaměřit se na konkrétní inovaci, jež byla zavedena na podporu nadaných žáků na konkrétní škole.

Bloky jsou pravidelně realizovány pro intelektově nadané žáky stejného ročníku dle nadstandardního kurikula. Žáci na určité hodiny opouštějí svou kmenovou třídu, ve které výuka probíhá bez jejich přítomnosti. Výzkumná studie se věnuje konkrétní blokové výuce pro nadané žáky pátého ročníku, jež probíhá na vybrané škole s nadstandardním přístupem k nadaným. Cílem empirického šetření bylo vymezit obsah a charakteristiky blokové výuky pro žáky pátého ročníku ve srovnání s výukou klasickou. Výzkumná otázka tedy zní: **Jaké jsou charakteristiky výuky nadaných žáků pátého ročníku v blokové výuce ve srovnání s klasickou výukou a jaký je obsah této výuky?**

¹ Institut biostatistiky a analýz MU (2014). Mensa ČR: Nadané děti. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php>.

Vzdělávání nadaných žáků

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství definic nadání, které vznikaly v závislosti na vývoji pojetí tohoto fenoménu. Jako vhodná a komplexní definice intelektového nadání se jeví **triadický model**, který byl vytvořen Renzullim (1977, in Jurášková, 2006). Renzulli nadání definuje jako výsledek interakce třech znaků osobnosti. Jedná se o nadprůměrné intelektové neboli rozumové schopnosti, vysokou úroveň motivace a vysokou úroveň tvořivosti. Renzulli ve svém modelu vychází z intelektového nadání, pro jehož rozvoj je ovšem podstatná interakce s motivací a tvořivostí. Triadický model byl později Mönksem (1999, in Jurášková, 2006) rozšířen o tříložkový sociální kontext, jenž determinuje rozvoj nadání. První složkou sociálního kontextu je rodina, ve které si jedinec utváří vědomí vlastní identity a osvojuje si hodnoty a postoje. Druhou složku tvoří vrstevnická skupina, ve které jedinec tráví podstatnou část svého času a osvojuje si její normy. Konečně třetí částí sociálního kontextu je škola, kterou se budeme dále zabývat.

Po nástupu do školy se z nadaného dítěte stává nadaný žák. Dle Škrabánkové (2012) tento termín označuje žáka s diagnostikovaným potenciálem v intelektové oblasti, jenž pravidelně vykazuje výkony nad rámec většinové populace a je schopen svůj potenciál dále rozvíjet. Nadání žáci mají také společné určité vlastnosti, kvůli kterým kladou na školní vzdělávání určité požadavky. Laznibatová (2001) upozorňuje, že pro kognitivně nadané žáky je charakteristická výborná paměť a rozsah její kapacity, vysoká úroveň kognitivních schopností, flexibilita a originalita myšlení. Dále je pro ně typická vysoká úroveň zpracování informací a schopnost řešení problémů.

Přístup ke vzdělávání nadaných žáků je specifickou součástí každého školského systému, která se odvíjí od kulturního a historického vývoje daného státu. Podobu vzdělávání nadaných můžeme dle Machů (2010) rozdělit do dvou základních variant. První varianta je založena na segregaci nadaných. To znamená, že nadaní žáci jsou vzdělávání odděleně od většinové populace ve speciálních třídách nebo školách. Druhá varianta je založena na integraci nadaných žáků do běžných heterogenních tříd. Autorka upozorňuje, že v českém vzdělávacím systému je preferován přístup založený na integraci. Kompromisem mezi těmito krajními variantami je tzv. přechodová forma vzdělávání nadaných, jež kombinuje jejich vzdělávání v běžných třídách s nadstandardními aktivitami, jejichž cílem je adekvátní rozvoj žáků. Mezi jednu z hlavních přechodových forem můžeme zařadit blokovou výuku, do které nadaní žáci pravidelně docházejí ze svých kmenových tříd, v níž se výuka odehrává bez nich.

Hříbková (2009) v rámci edukace nadaných žáků vymezuje dva základní přístupy, které determinují obsah výuky a použité metody. První přístup označujeme jako tzv. akceleraci. V rámci akceleračního přístupu jsou nadanému žákovi zpřístupněny obsahy učiva, se kterými by se měl setkat až ve vyšších ročnících studia. To znamená, že žák může například přeskočit ročník nebo tam navštěvovat jen některé předměty. Druhý přístup k výuce nadaných definujeme jako obohacování, které je založeno na prohloubení a rozšíření učiva nad rámec běžného kurikula. Žáci tedy mohou rozvíjet poznatky, které získali v kmenové třídě, nebo se mohou věnovat učivu, jež ani běžné školní kurikulum nenabízí. Akcelerace i obohacení mohou být aplikovány v integrované, přechodové i segregáčnické formě vzdělávání nadaných a často dochází k jejich kombinaci.

Metodologie výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla vybrána poměrně velká základní škola, jež je situována v centru krajského města. Jednou z deklarovaných priorit dané základní školy je péče o nadané žáky, na jejichž potřeby a požadavky se škola snaží primárně reagovat v rámci běžné výuky prostřednictvím obohacování učiva nad rámec standardního kurikula a možností přeskočit ročník. Mimo školní výuku mohou nadaní žáci navštěvovat Klub dětí, jehož cílem je formou hry podporovat rozvoj intelektových schopností. Nejpodstatnějším prvkem v péči o nadané je ovšem realizace blokové výuky.

Bloková výuka na dané škole probíhá již šestým rokem a vznikla z iniciativy jedné z bývalých učitelek, která měla ve třídě tři poradnou diagnostikované nadané žáky. Po vzniku prvních jednohodinových bloků se následně škola zaměřila na vyhledávání dalších nadaných žáků a jejich diagnostiku prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny, jež je pro účast v blocích povinná. Postupně začala být bloková výuka realizována od druhé až do osmé třídy. Ve školním roce 2012/2013 bloky navštěvovalo dohromady ve všech ročnících 19 žáků. Bloková výuka je nyní rozložena do dvou hodin týdně, na které nadaní žáci opouští svou kmenovou třídu, kde výuka probíhá bez jejich přítomnosti. Pro realizaci výzkumu jsem vybral bloky určené pro pátý ročník, jež navštěvovalo celkem šest žáků. Na realizaci bloků se podílí jen učitelka Kateřina, která vyučuje ve všech ročnících blokové výuky a k tomu je třídní učitelkou jedné ze tříd pátého ročníku.

Obsah blokové výuky je vytvářen dle obohacujícího přístupu, který prohlubuje a rozšiřuje běžné kurikulum (Machů, 2010). Jak ovšem upozorňuje učitelka Kateřina: „*Není to nadstandard typu, že bysme se učili to, co se učí normálně, a nějak to prohlubovali. Ale je to spíše nadstandard v tom, že se dělají úplně jiné věci. Ať už je to paměť, logické myšlení, prostorová představivost.*“ Výuka je tedy zaměřena

na rozvoj kognitivních schopností žáků prostřednictvím úloh, a to v takové míře, jež by během běžné výuky ve třídě nebyla možná. Obsah blokove výuky je rozdělen do oblastí, které se v ročnících primárního vzdělávání cyklicky opakují, ale postupně jsou prohlubovány prostřednictvím náročnějších úloh. Tyto úlohy se mohou vztahovat například ke cvičení paměti a pozornosti, rozvoji logického myšlení a matematických schopností nebo k rozvoji komunikačních dovedností. Podstatnou součástí výuky je také pravidelné a dlouhodobé vytváření projektů. Při výběru úloh učitelka často reaguje na to, co žáci v blocích chtějí dělat. Dle Davise a Rima (2004) je tendence přizpůsobovat obsah a metody výuky samotným žákům hlavním principem skupinové výuky nadaných.

Abych dokázal zachytit charakteristiky výuky v blocích, zvolil jsem kvalitativní přístup, který je dle Hendla (2005) optimální pro detailní zkoumání jevů v jejich přirozeném prostředí. Pro sběr empirických dat jsem zvolil tři výzkumné metody. První metodou bylo **pozorování**, které probíhalo ve výuce nadaných žáků pátého ročníku a ve výuce klasické páté třídy. Pozorování bylo zaznamenáváno prostřednictvím terénních poznámek. Jako druhou metodu jsem zvolil **hloubkový polostrukturovaný rozhovor**, jež proběhl s učitelkou, která v blocích vyučuje a je i třídní učitelkou ve třídě pátého ročníku. Třetí metodou byla **analýza dokumentů**, která byla využita zejména ke sběru dat v rovině kontextu školy. Získaná data byla analyzována pomocí **otevřeného kódování**. Vzniklé kódy a kategorie z klasické a blokove výuky byly podrobeny **komparativní analýze**, prostřednictvím které došlo k vymezení jednotlivých charakteristik blokove výuky. Sběr empirických dat probíhal od října roku 2013 do února 2014. Celkem byla shromážděna data z 16 blokových hodin pátého ročníku a z šesti hodin v klasické páté třídě.

Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole budou představeny charakteristiky blokove výuky, které jsem vymežil prostřednictvím komparativní analýzy. Celkem bylo vymezeno pět charakteristik, které považuji za klíčové pro podobu blokove výuky, a proto je dále představím podrobněji.

Odlišná organizace výuky

První charakteristikou blokove výuky, která do jisté míry determinuje charakteristiky ostatní, je odlišná organizace výuky. Organizaci výuky můžeme definovat jako způsob, kterým je uspořádána činnost učitele a žáků v rámci vyučovací hodiny (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

V běžné výuce pátého ročníku je organizace výuky založena na pevné lineární struktuře vyučovací hodiny, kterou stanovuje učitel. Jak vyplývá z pozorování, vyučovací hodina je učitelem rozdělena do pěti patrných částí, které na sebe navazují a střídají se v reakci na explicitní upozornění učitele, nebo je změna provedena samotnými žáky už automaticky. Pro každou část hodiny je vždy typická určitá činnost. Na začátku hodiny proběhlo představení nového tématu nebo opakování látky z minulé hodiny. Po této úvodní části nastal k danému tématu výklad učitele. Třída měla za úkol dávat pozor a poslouchat prezentovanou látku. Po dokončení výkladu si žáci otevřeli sešity a začali si zapisovat nové učivo. Po dopsání učiva si třída otevřela pracovní sešity, ve kterých žáci vypracovávali jednotlivé úlohy vztahující se k danému tématu. V závěru hodiny došlo ke shrnutí učiva.

Ukázka č. 1

Tématem hodiny jsou obnovitelné zdroje. Učitelka během výkladu používá prezentaci, která je promítána na plátno. Během vysvětlování učiva upozorňuje žáky, ať si nedělají zápisky do sešitu.

Jakmile je látka do vysvětlena, žáci si na pokyn učitelky otvírají sešity. Učitelka upozorňuje žáky, ať při otvírání sešitu spolu nemluví. Žáci opisují z prezentace. Jeden z žáků má text opsán dříve než žáci ostatní a vykřikne, že už to má. Následně je učitelkou pokárán, že neměl psát, když mluvila, a ať si tedy něco nakreslí do sešitu, když všichni ostatní ještě píšou. [běžná výuka]

Ukázka č. 1 se vztahuje k situaci, kdy učitel dokončí výklad nového učiva a upozorňuje žáky, že přichází další část výuky, pro kterou je typické zapisování do sešitu. Zde lze vypožorovat explicitní verbální akt řízení třídy, jehož výsledkem je změna činnosti žáků a přechod do další části hodiny.

V rámci výuky nadaných žáků nedocházelo k totožnému způsobu organizace výuky jako v běžné třídě. Části blokové hodiny na sebe lineárně nenavazují, ale cyklicky se opakují. Organizaci výuky u nadaných žáků v blokové výuce jsem nazval jako „**vysvětlení pracovního postupu**“. Učitelka řídí činnost tím, že vysvětlí postup úlohy a žáci začnou pracovat. Po dokončení úlohy je žákům předložena úloha další. Prostor mezi jednotlivými úkoly je často prokládán diskusemi, které se vztahují k jejich výsledkům. Diskuse obvykle vznikají z iniciativy žáků a učitelka do nich nezasahuje.

Ukázka č. 2

Na začátku hodiny učitelka zapisuje do třídní knihy. Žáci si povídají mezi sebou. Po zapsání do třídní knihy jsou žáci upozorněni, aby se ztišili. Následně učitelka představuje úlohu, která spočívá v doplňování čísel do různých početních operací. Žákům je podrobně vysvětlen postup, jak s úlohou pracovat. Žáci začínají vyplňovat a učitelka

chválí ty, kteří postupují správně. Učitelka některým žákům znovu vysvětluje, jak mají úlohu řešit. Postupně úlohu vyřeší všichni žáci. Následně vzniká mezi žáky diskuse, jestli by danou úlohu dokázali vyřešit jejich rodiče. Žáci se shodují na tom, že nejspíš ne, ačkoli mají vysokou školu. Po skončení diskuse učitelka zadává novou úlohu a vysvětluje, jakým způsobem ji mají žáci řešit. Žáci začínají pracovat na druhé úloze. [blokovaná výuka]

Ukázka č. 2 zachycuje část výuky, ze které je patrné, že jednotlivé části hodiny na sebe nenavazují, ale cyklicky se opakují. To může být příčinou toho, že učitelka nepotřebuje iniciovat změnu aktivity, která je typická pro určitou část hodiny v klasické výuce. Protože je střídání jednotlivých částí hodiny cyklické, žáci vědí, že po vyřešení úlohy je čeká úloha další. Patrným základem cyklického rozfázování hodiny je samotné nastavení organizace blokované výuky. Kurikulum bloků je tvořeno různými úlohami, jež se zaměřují na rozvoj kognitivních schopností žáků, a proto hodina postrádá lineární střídání na sebe navazujících částí.

Kázeňská agenda

Další vymezenou charakteristikou pro blokovanou výuku je zjednodušení kázeňské agendy, kterou učitel ve výuce používá. Kázeňskou agendu můžeme charakterizovat jako souhrn činností, které jsou realizovány během výuky a souvisí s oblastí kázně. Kázeňská agenda je tvořena čtyřmi složkami, jež na sebe navazují (Šedřová, 2011). První složku tvoří **preventivní techniky**, jejichž cílem je předcházet nekázní. Druhá složka zahrnuje proces **monitorování**, který spočívá v hledání možné nekázně. Pokud učitel zaregistruje nekázeň, dochází k **signalizaci**, která má jedince upozornit na porušování kázně. Pokud žák neukončí své chování, nastupuje **intervence**, jež má charakter sankce.

V pozorovaných klasických hodinách měla kázeňská agenda charakter postupného prolínání jednotlivých technik. Celou hodinu byla z velké části kázeňská agenda tvořena monitoringem, který spočíval v obcházení po třídě a kontrolování žáků. Pokud bylo zjištěno chování, které bylo vyhodnoceno jako projev nekázně, byla učitelem provedena signalizace prostřednictvím napomenutí. Pokud signalizace byla neúčinná, přišla na řadu intervence, která už měla charakter určité sankce.

Ukázka č. 3

Na začátku hodiny se žáci velmi hlasitě baví v lavicích mezi sebou, ačkoli učitelka chce začít s opakováním z minulé hodiny. Upozorňuje žáky, aby se nepředváděli a začali už psát. Žáci píšou, učitelka prochází třídou a kontroluje jednotlivé žáky. Během opakování jeden z žáků v poslední lavici ukazuje mobilní telefon svému spolusedícímu.

Učitelka mu během procházení třídou mobil zabavuje. Chlapec musí telefon odnést na její katedru. Učitelka dále chodí mezi lavicemi a napomíná žáky, kteří již dopsali a mluví mezi sebou. [běžná výuka]

Ukázka č. 3 se vztahuje k situaci, kdy učitelka signalizuje nekázeň verbálním upozorněním. Nekázeň se zde projevuje v tom, že žáci mluví mezi sebou. V rámci monitoringu třídy učitelka odhalí používání mobilního telefonu, který je ve výuce zakázán, a přistupuje rovnou k intervenci, jež spočívá v zabavení mobilního telefonu. Následně pokračuje v monitorování třídy tím, že prochází kolem jednotlivých lavic a kontroluje činnost žáků.

Ve výuce nadaných žáků došlo k podstatnému zjednodušení celé kázeňské agendy. Učitelka používala v podstatě jen signalizaci. Konkrétně se jednalo o případy, kdy se diskuse žáků stala příliš hlučnou. Na tuto situaci se zaměřuje ukázka č. 4, ze které je také patrné, že ačkoli se žáci po učitelkové signalizaci neutišili, nedošlo k očekávané intervenci. Provedena byla znovu signalizace.

Ukázka č. 4

Žáci mají za úkol vymyslet vlastní číselnou řadu. Tu následně prezentují celé třídě, která ji musí vyřešit. Během řešení jedné z číselných řád žáci diskutují hlasitě mezi sebou. Učitelka je napomíná, aby se ztišili, protože ani ona se nemůže soustředit na řešení dané úlohy. Žáci se neutišují a dále debatují o možném řešení. Jakmile se začnou překřikovat, učitelka je znovu upozorňuje, aby se ztišili. Po druhé signalizaci se diskuse již uklidňuje. [bloková výuka]

V kázeňské agendě jsem nevypozoroval žádné viditelné charakteristiky monitoringu, jako je například procházení po třídě v klasické výuce. Během pozorování ani jednou nedošlo k tomu, že by učitelka provedla intervenci například v podobě přesazení žáků nebo nějaké jiné sankce.

Zjednodušení kázeňské agendy může mít několik příčin. První možnou příčinou je malé množství žáků v blokové výuce. Bloky pro pátý ročník navštěvovalo celkem šest žáků. Při tak malém počtu je pro učitelku jednodušší sledovat, zda žáci nevyrušují nebo na čem pracují. Druhou možnou příčinou mohou být vlastnosti nadaných žáků. Dle Machů (2010) je pro tyto žáky typická schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti a vysoká úroveň motivace, což může vést k menšímu výskytu nekázně ve výuce.

Třetí příčinou může být samotná účast na blokové výuce, jež je žáky vnímána jako určitý benefit, který jim dovoluje opustit kmenovou třídu a pracovat na úlohách, se kterými se během běžné výuky nesetkají. Jak potvrzuje učitelka: „*Oni to berou jako něco navíc, jakože můžou z té třídy odejít... takže oni ty bloky berou, si myslím, všichni jako v tom pozitivním slova smyslu, takže oni se snaží tak jako sami od sebe.*“ Motivace pro činnost ve výuce, která vede k absenci nekáz-

ně, tedy nemusí být způsobena pouze charakteristikami nadaných žáků, ale také účastí na blokové výuce, kterou žáci vnímají jako určitý nadstandard. Žáci se tímto mohou vyhnout běžným předmětům, ve kterých je učivo nemusí tolik bavit, protože pro ně není natolik kognitivně náročné.

Učitelské otázky vyšší kognitivní náročnosti

Kognitivní náročnost učitelských otázek je určována dle toho, jaké otázka vyvolává u žáků myšlenkové procesy. Učitelské otázky budu klasifikovat dle Bloomovy taxonomie kognitivních procesů. Dle této taxonomie můžeme učitelské otázky rozdělit do dvou základních skupin. První jsou otázky s nižší kognitivní náročností, jež vedou k vybavení si konkrétního faktu, který si žáci osvojili již dříve. Druhou skupinu tvoří otázky s vyšší kognitivní náročností. Tyto otázky u žáků vyvolávají procesy aplikace, analýzy, syntézy a hodnocení (Bloom, 1956, in Švaříček, 2011).

Z empirických dat vyplývá rozdílné zastoupení otázek s vyšší a nižší kognitivní náročností v rámci klasické výuky a výuky nadaných žáků. Pro klasickou výuku je charakteristické převažující množství učitelských otázek nižší kognitivní náročnosti.

Ukázka č. 5

Na začátku hodiny učitelka upozorňuje žáky, že v příští hodině budou psát písemku z učiva o tropickém podnebném pásu. Následně začne opakovat učivo formou vyvolávání jednotlivých žáků, kterých se ptá na jednotlivé faktické informace. Jedná se například o otázky: „Jaké druhy půdy znáte? Jaké vlastnosti má černozem? Co je to kompost?“ Pokud žák odpoví správně, je většinou jeho odpověď zopakována učitelkou. Pokud žák odpoví nesprávně, je vyvolán někdo jiný. Učitelka adresně žáky vyvolává, ačkoli se někteří jedinci hlásí. [běžná výuka]

V ukázce č. 5 je patrné, že učitelské otázky, jež jsou učitelkou pokládány, můžeme zařadit do skupiny otázek s nižší kognitivní náročností. Cílem otázek je prověřit, zda si žáci vybavují konkrétní informace, jež jim byly prezentovány v minulých hodinách. Učitelka se tedy ptá z toho důvodu, aby zjistila, jaké informace si žáci zapamatovali. Pro získání správné odpovědi neprobíhá v myšlení žáků žádný z vyšších kognitivních procesů, ale stačí jim pouze vybavení určitého faktu. Odpověď v podobě požadované informace je následně uznána jako správná prostřednictvím vyvolání dalšího žáka nebo zopakováním správné odpovědi. Pokud si žák danou informaci nevybavuje, nebo odpověděl špatně, učitelka se ptá jiného žáka. Učitelské otázky nižší kognitivní náročnosti byly v rámci výuky využívány zejména při opakování již osvojeného učiva nebo k tomu, aby učitelka zjistila, co žáci vědí o tématu, jež budou v dané hodině probírat. Z ukázky také vyplývá adresnost jednot-

livých otázek. Ačkoliv se někteří žáci hlásili, učitelka vyvolávala cíleně, což vedlo k zapojení většiny třídy do opakování již probírané látky.

V rámci výuky nadaných žáků převažovaly učitelské otázky s vyšší kognitivní náročností. Při pokládání kognitivně náročných otázek byly často učitelkou využívány úlohy, které také u žáků vyvolávaly kognitivně náročné procesy. Otázky učitelky vedly k inovaci úlohy nebo rozvoji jejího řešení. Ukázka č. 6 ilustruje situaci, kdy byly otázky vyšší kognitivní náročnosti použity učitelkou během prezentace projektů, které žáci dlouhodobě vytvářejí.

Ukázka č. 6

Žáci v hodině prezentují projekty, které v rámci výuky vytvořili. Žák se vždy postaví a představí téma svého projektu. Prezentace by měla probíhat svými slovy. Učitelka sedí mezi žáky a doptává se na prezentované informace. Žák začíná prezentaci na téma Měsíc. Učitelka ho vybízí, ať nejdříve řekne, proč si dané téma vybral. Žák hovoří o gravitaci na Měsíci. Učitelka na to reaguje tak, ať jí vysvětlí, co to vůbec znamená, že si to podle definice neumí představit. Dále se ptá, jaký je důsledek této gravitace a jak se to projevuje na Zemi. Po dokončení prezentace chce učitelka po žácích, aby si vymysleli otázku na prezentujícího žáka. Ten si zase má vymyslet kontrolní otázky pro své žáky. [bloková výuka]

Cílem otázek bylo zapojit vyšší kognitivní operace k vysvětlení pojmů, kontextu nebo důvodů, jež se v prezentaci objevovaly. Učitelka nechtěla slyšet konkrétní zapamatovatelnou informaci, ale vysvětlení, které vzniklo prostřednictvím analýzy daného jevu či skutečnosti. Použití otázek s vyšší kognitivní náročností je dle Juráškové (2006) jeden ze základních prvků výuky intelektově nadaných žáků, kteří potřebují adekvátní podněty a aktivity pro svůj rozvoj.

Diskuse jako výuková metoda

Další charakteristikou blokové výuky nadaných žáků je využívání diskuse, kterou můžeme označit jako další prvek kognitivně náročné výuky, protože během ní dochází u žáků k vyšším kognitivním procesům (Švaříček, 2011). Skalková (1999) řadí diskusi mezi dialogické slovní metody vyučování. Autorka tuto metodu výuky definuje jako vzájemný rozhovor, který je veden mezi všemi účastníky výuky s cílem vyjasnění stanovené podmínky nebo vyřešení určitého problému.

V klasické třídě bývá pro diskusi určen konkrétní čas, který je vymezen učitelkou. Pokud žáci začnou diskutovat mezi sebou v čase, který tomu není určen, diskuse je hodnocena jako projev nekázně a dochází k signalizaci nekázně. Ve výuce nadaných žáků je ovšem diskuse vnímána jako jeden z podstatných prvků výuky, který vyplňuje velkou část vyučovací hodiny.

K signalizaci učitele dochází jen tehdy, pokud je diskuse příliš hlasitá a ruší činnost.

Z empirických dat vyplývá, že ve výuce se mohou odehrávat dva druhy diskuse. Tyto typy diskuse jsem vymezil dle toho, jestli se jich účastní učitelka. Zprv se jedná o **diskusi bez učitele**. Účastníky diskuse jsou v tomto případě jen žáci. Ačkoli je učitel ve třídě přítomen a nedělá činnost, která by mu zabráňovala se diskuse účastnit, je jen pasivním posluchačem. Jediný možný vstup do diskuse představuje signalizace ke ztišení nebo k ukončení diskuse z důvodu nové aktivity. Tento druh diskuse se většinou odehrával během řešení úloh, kdy žáci diskutovali o svých postupech a výsledcích.

Ukázka č. 7

Žáci s učitelkou řeší logické úlohy, se kterými se žáci setkali na matematické olympiádě. Žáci mají říct, které úlohy jim přišly obtížné. Nejdříve se řeší a kreslí na tabuli první obtížná úloha založená na výpočtu obsahu geometrického útvaru. Petr kreslí daný útvar, ostatní žáci diskutují a dohadují se, jaký měl být postup řešení. Učitelka sedí za katedrou a do diskuse nezasahuje. Následně se řeší úloha s doplňováním znamének. Žáci znovu debatují nad správným řešením. Jakmile se začnou překřikovat, učitelka signalizuje, ať se ztiší. Žáci dále diskutují o správném výsledku. Jeden z žáků vysvětluje svůj postup a ostatní ho poslouchají. Učitelka znovu jen sedí a diskuse se neúčastní. Diskuse nad správnými výsledky je přerušena zvoněním na přestávku. [bloková výuka]

Jak je z ukázky č. 7 patrné, učitelka do diskuse zasahuje jen prostřednictvím signalizace vysoké úrovně hluku, ale jinak diskusi jen přihlíží a nechává žáky mluvit o svých řešeních úlohy. Ačkoli správně řešení zná, žákům ho nesděluje a nechává ho vyplynout z diskuse.

Za druhé se jedná o **diskusi s učitelem**. V tomto případě učitel v rámci diskuse vystupuje jako její aktivní účastník. Tento druh diskuse jsem dále rozdělil dle role, kterou v ní učitel přijímá. V první roli se učitelka staví do **role moderátora**, který diskusi řídí a udává směr jejího tématu.

Ukázka č. 8

Žáci měli z předešlé hodiny za úkol promyslet si témata pro své další projekty. Žáci diskutují o tématech, kterým by se chtěli věnovat. Učitelka upozorňuje žáky, ať se ztiší a nepřekřikují se. Žáci se postupně „seskupují“ kolem dvou témat. První téma je vesmír a druhé sport. Žáci se nemohou domluvit, které z těchto témat si zvolit. Do diskuse tedy vstupuje učitelka. Dává žákům za úkol vytvořit skupinky a vymyslet argumenty, proč by se mělo řešit zrovna dané téma. Učitelka chce, aby jedna skupinka přesvědčila tu druhou. Po obhájení každého z témat mezi žáky znovu nastává diskuse, která ovšem nevede k pře-

svědčení druhé skupinky. Učitelka znovu vstupuje do diskuse. Chce, aby si žáci připravili i strukturu daného tématu a stručné představení prezentace. Žáci prosazující sport dokázali lépe představit strukturu a nastínit témata svých prezentací. Vybráno bylo tedy toto téma. [bloková výuka]

Jak dokládá ukázka č. 8, učitelka zde přijímá roli moderátora, který diskusi usměrňuje. Přesto se dá říct, že pro diskusi netvoří pevné mantinely, ale určuje směr až ve chvíli, kdy je diskuse ve „slepé uličce“. Z tohoto důvodu je diskuse poměrně časově náročná, ale vede k vyřešení problému. V druhém typu role se učitelka stává **rovnocenným účastníkem** diskuse. V tomto případě je učitelův příspěvek hodnocen na stejné úrovni jako žákovský a žáci na něj tak i reagují. Předmětem takovéto volné diskuse může být celá řada témat. Může se jednat například o diskusi nad postupem nebo výsledkem úlohy. Žáci společně s učitelkou také diskutují o dění v kmenových třídách nebo o svých zájmech a volném čase.

Chytrá nápověda

Poslední charakteristikou, která se objevovala pouze v rámci blokové výuky, je tzv. chytrá nápověda. Použití nápovědy v procesu výuky se vztahuje k tzv. konceptu lešení (Bruner, 1986, in Šeďová & Švaříček, 2010). Koncept lešení je založen na vstupování učitele do procesu žákovského učení prostřednictvím rad, které žáci pomáhají zdolat překážku v řešení a pochopení úlohy. To znamená, že žák je s nápovědou schopen vyřešit složitější úlohy, než kdyby mu pomoc nebyla poskytnuta. Rozdíl mezi tím, co by žák dokázal sám a co dokáže s učitelskou pomocí, můžeme nazvat tzv. zónou nejbližšího vývoje (Vygotskij & Průcha, 2004). Nápovědu v rámci blokové výuky jsem vymezil jako „chytrou“, protože má tři základní vlastnosti, kterým se budu následně věnovat.

První vlastností chytré nápovědy je, že musí poskytovat adekvátní pomoc. To znamená, že by žákovi měla pomoci jen tak, aby mohl dále v rámci úlohy pokračovat. V žádném případě by nápověda neměla odkrýt celý proces řešení a zvládnout tak úlohu za žákem. Jak dokazuje učitelka Kateřina, z tohoto hlediska je chytrá nápověda náročná na přípravu: „*Ale musím si to jako zkusit nejdřív sama, abych věděla, kde jim pak můžu dávat třeba ty nápovědy, co jim nenapoví moc a co jim napoví jako tak akorát, abych je tak trochu jako odrazila. Takže jako v tomhle je to asi náročnější, protože všechno to dělám jakoby dopředu.*“ Učitelka by měla vědět, v jaké části úlohy budou žáci potřebovat případnou pomoc a kolik informací by nápověda měla obsahovat, aby byla pro žákem přínosná. Pokud má nápověda splnit tyto požadavky, musí být každá úloha učitelkou vypracována dopředu, aby poznala postup vedoucí k vyřešení a určila možné části úlohy, ve kterých žáci budou pomoc potřebovat.

Druhou vlastností chytré nápovědy je její dobrovolné přijetí. Žáci si sami mohou vybrat, ve které chvíli ji chtějí využít. Pokud žák neví, jak postupovat dále v řešení úlohy, není mu nápověda vnucována, ale učitelka čeká, jestli si o ni řekne sám. To znamená, že podstatná je iniciace žáka, která znamená, že chce využít řešení, protože úlohu nedokáže vyřešit sám. Tuto situaci ilustruje ukázka č. 9. Učitelka nabízí žákům nápovědu, ale je žáky odmítnuta. Úloha nakonec není v hodině dokončena a její vyřešení se ponechává na hodinu příští. Dobrovolnost ve výběru chytré nápovědy je příčinou její časové náročnosti. Pokud žáci pomoc nechtějí využít, učitelka čeká, dokud úlohu nevyřeší po delším čase sami.

Ukázka č. 9

Žáci řeší logickou úlohu. Učitelka úlohu vysvětlí a žáci začnou pracovat. Po přibližně 10 minutách se učitelka žáků ptá, zda už chtějí nápovědu, pokud nemají vyřešenou první část úlohy. Žáci učitelce neodpovídají. Učitelka se dívá k jednotlivým žákům, jak postupují. Někteří žáci se stále nedostali přes první krok. Učitelka přichází k Petrovi a ptá se ho, zda chce nápovědu. Ten ovšem nápovědu odmítá. Učitelka upozorňuje, že za chvíli bude zvonit, tak ať si žáci své práce podepíší. Dokončovat je budou v příští hodině. Učitelka si práce žáků posbírала, aby je neztratili. [bloková výuka]

Třetí vlastností chytré nápovědy je její individuální charakter. Jak upozorňuje učitelka, chytrá nápověda pomáhá vždy konkrétnímu žákovi, který o ni požádá: „*Oni mají vždycky možnost, když řešíme nějakou úlohu, jestli chtějí nápovědu nebo ne. To znamená, když chtějí, tak si přijdou za mnou, já jim tu nápovědu dám. Když nechtějí, tak prostě pracují sami.*“ Díky zacílení nápovědy na konkrétního žáka může učitelka pomoc přizpůsobovat kognitivním charakteristikám jednotlivých žáků. Ačkoliv tedy žáci mohou mít problém ve stejném místě řešení úlohy, učitelka může každému poradit jiným způsobem tak, aby to pro žáky bylo nejprínosnější. Podstatné také je, že nedochází k využití nápovědy jiným žákem, než kterému je určena, protože žáci si pro nápovědu docházejí ke katedře. Nemůže tedy dojít k tomu, že žákovi je řešení prozrazeno, a tím tedy ulehčeno.

Jak již bylo zmíněno, chytrá nápověda se vyskytovala jen v případě blokové výuky nadaných žáků. Pro absenci nápovědy v běžné výuce je možné nalézt několik příčin. Nejpodstatnější příčinou se jeví časová náročnost chytré nápovědy v rámci vyučování, protože žáci mohou nápovědu odmítnout a pracovat na úloze po delší čas. Kvůli tomu by nebylo možné předvídat, za jak dlouho se dá určitá část učiva zvládnout. Dalším důvodem pro absenci nápovědy je také množství žáků v běžné třídě. Aby nápověda měla individuální charakter, museli by žáci během řešení úlohy docházet ke katedře učitelky a daný problém s ní konzultovat, což je při velkém množství žáků

složitě. Z hlediska dobrovolného přijetí nápovědy by také mohlo docházet k tomu, že by méně motivovaní žáci o nápovědu žádali, ačkoliv by pro ně nebyla nezbytně nutná. Realizace chytré nápovědy v běžné výuce se tedy pro učitele jeví jako vysoce problematická a náročná.

Závěr a diskuse

Téma blokové výuky nadaných žáků je v českém pedagogickém výzkumu poměrně novým tématem, které by si zasloužilo více pozornosti. Předložené výzkumné šetření se věnuje konkrétní blokové výuce v pátém ročníku základní školy, jež bloky pro nadané realizuje již šestým rokem. Bloková výuka na této škole probíhá dvakrát týdně pro diagnostikované intelektově nadané žáky z každého ročníku. Žáci na tyto dvě hodiny opouštějí svou kmenovou třídu, ve které vyučování probíhá bez jejich přítomnosti. Výuka v blocích je založena na obohacujícím přístupu, který spočívá v tom, že se žáci věnují učivu, s nímž by se v běžných hodinách nesetkali. Cílem výuky je rozvíjet například jejich kognitivní schopnosti, komunikační dovednosti či informační gramotnost.

Ve výzkumném šetření jsem pomocí komparativní analýzy dat vymezil pět základních charakteristik, které dle mého názoru vystihují podobu blokové výuky. Základní charakteristikou, která vyplývá ze samotného nastavení bloků, je odlišná organizace výuky. V blokové výuce se žáci věnují jen jednotlivým úlohám a diskusím, zatímco klasická výuka je organizována do specifických částí, které jsou například určeny pro opakování, zápis nebo osvojování nové látky. Druhou charakteristikou je zjednodušení kázeňské agendy, která je v rámci blokové výuky tvořena jen signalizací učitele na nekázeň. Nedochází zde k monitoringu nebo k intervenci jako v běžné třídě. Třetí charakteristikou je častější užívání otázek vyšší kognitivní náročnosti ze strany učitele k žákům. Čtvrtá charakteristika se vztahuje k diskusi a jejímu používání ve výuce. V klasické výuce je pro diskusi mezi žáky vymezen určitý čas. V blocích diskuse probíhá mezi jednotlivými úkoly i během nich. Poslední charakteristikou, která se v klasické výuce neobjevila vůbec, je použití tzv. chytré nápovědy.

Jak naznačují výsledky výzkumu, tyto charakteristiky dokazují, že výuka v blocích se od klasické výuky podstatně odlišuje. Dle mého názoru se na podobě blokové výuky výrazně podílejí samotní nadaní žáci a jejich vlastností, mezi které můžeme dle Machů (2010) zařadit vysokou úroveň kognitivních schopností, výbornou schopnost koncentrace pozornosti nebo vysokou úroveň motivace. Kromě těchto vlastností je patrným determinantem blokové výuky i malý počet žáků, kteří se jí účastní. V pátém ročníku výuku navštěvovalo celkem šest žáků. Mezi další determinanty můžeme také zařadit

absenci nutnosti stihnout požadované učivo v daném čase. Žáci mají na úlohy i diskusi tolik času, kolik sami potřebují. Tato skutečnost je patrná i v tom, že například diskuse nebo chytrá nápověda kladou na časové možnosti výuky velké nároky. Dalším důvodem vzniku uvedených charakteristik je dle mého názoru organizace výuky, která nemá charakter osvojování si určitého učiva, ale spočívá v řešení jednotlivých úloh zaměřených na rozvoj kognitivních schopností. Díky tomu žáci nemají stanovenou hranici, které by v rámci učiva měli dosáhnout, a mohou se věnovat tomu, co je baví.

Péče o nadané žáky ve formě blokové výuky se bezesporu jeví jako podstatný prvek v procesu jejich vzdělávání. Blokovaná výuka s obohacujícím přístupem nabízí nadaným žákům prostor pro úlohy, jež jsou nad rámec běžného kurikula, se kterými by se v rámci klasické výuky nesetkali. Z tohoto pohledu se tedy zavedení bloků jeví jako přínosná inovace do praxe inkluзивního prostředí nižšího stupně základní školy, protože nadaným žákům nabízí možnost adekvátního rozvoje jejich nadání.

Literatura

- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson/A and B.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Institut biostatistiky a analýz MU. (2014). *Mensa ČR: Nadané děti*. Online: <http://deti.mensa.cz/index.php>
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika: Vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: ISV nakladatelství.
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Kontakt na autora

Martin Majcík

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika

e-mail: 400214@mail.muni.cz

Corresponding author

Martin Majcík

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic

e-mail: 400214@mail.muni.cz