

Aplikace Rogersovského přístupu ve výuce fyziky – výtah ze závěrečné práce (2004)

Ing. Pavel Glózik

Ve svém životě osobním i profesním se snažím naučené převádět do praxe. Nezáleží na tom, z jaké oblasti naučené pochází. Při setkání s knihou *Způsob bytí* od C.R. Rogerse jsem byl ohromen silou toho, co jsem četl, a proto jsem se do tohoto směru ponořil hlouběji. To, co mne zaujalo, je široký záběr působení směru počínaje jednotlivcem a konče skupinami o několika stovkách členů, bez rozdílu rasy, pohlaví, vyznání, vzdělání či profesní orientace. Základní vztahovou nabídku Rogersovské psychoterapie považuji za základ jakéhokoliv vztahu, který si může člověk vytvořit. Zamýšlím se nad tím, jak je jednoduché a povznášející o ní číst a jak je někdy těžké skutečně takový být. Autentický, empatický, akceptující. Za posun považuji to, že v situacích, kdy takový nejsem, si to uvědomuji, případně si to uvědomím dodatečně. Takové situace nastávají v zaměstnání, působím jako učitel na druhém stupni základní školy.

Denně mám před sebou desítky dětí, každé je jiné, každé přichází do hodiny s jinými potřebami. Ke všem chci být stejně empatický, otevřený, lidský, akceptující, a přesto se to ne vždy daří. První vyučovací hodinu jsem ve větší pohodě než šestou vyučovací hodinu, kdy vysvětluji látku již po několikáté, ta samá otázka, kterou slyším potřetí, ve mně vyvolává jiné reakce, než když ji slyším po osmé. A přitom ti, kteří přijdou poslední, nenesou vinu na tom, že už jsem mnohokrát odpovídal na totéž, a jak k tomu vlastně přijdou, když jsem vůči nim víc nervózní. Tato moje prožívání a studium Rogersovské psychoterapie mě přivádějí k přemýšlení nad tím, jak pracuji, co dětem dávám, jak jim zprostředkovávám vědění, jak podporuji jejich osobnostní růst a co je vlastním cílem mého snažení.

Ve vzdělávání jsou dvě možné linie. Buď jdu na žáky s učivem, to znamená, že cílem je učivo a to, že žáci zvládnou danou látku, což je možné různými způsoby prověřit, nebo jdu na učivo se žáky, a pak se cílem stává žák, jeho vnitřní svět, potřeby, zájmy a schopnosti a s jejich využitím zvládneme novou látku. V prvním případě je jednoduché prověřit, zda žáci ovládají stavbu těla hmyzu. Ve druhém případě změřit posun v osobnosti žáka nelze.

Na základě sociálně – psychologického výcviku, který jsem absolvoval, jsem si pro svou práci vybral a jednoznačně stanovil cíl - žák. S využitím různých metod se zaměřuji na sociální a osobnostní rozvoj žáků. Nevykládám tudíž učivo, ale vedu žáky k tomu, aby se s učivem poprali sami, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, učí se prezentovat svoje názory a postoje, učí se domlouvat s ostatními žáky, učí se argumentovat, učí se chápat podstatu věcí, nikoliv papouškovat zápisy ze sešitu.

Jakýsi vnitřní neklid mě však vede k dalšímu přemýšlení nad tím, jak výuku ještě více přizpůsobit individuálním potřebám žáků, což při současných počtech 27 – 30 žáků ve třídě není jednoduché. I když se snažím vytvořit akceptující, empatické prostředí, stále mi unikají potřeby a momentální stav žáka jako jedince. Žák má pevně stanovený rozvrh. Dnes třetí hodinu má fyziku. Je na fyziku připraven? Má potřebu zabývat se něčím z oblasti fyziky, když se nepřipravil na písemku ze zeměpisu? Má dostatek prostoru pochopit probírané učivo? Není na něj tempo příliš rychlé? Nebo se bude zase nudit, protože je mu všechno hned jasné a ostatním trvá déle, než věci pochopí. A možná zažil včera něco velmi nepříjemného a dneska je mu všechno jedno, natož nějaká fyzika. Mám stanoveny, co musím naučit. Ale nebylo by lepší přizpůsobit činnosti tomu, jak na tom momentálně děti jsou, než nutit všechny dělat teď jednu činnost (například zatmění Slunce a Měsíce)?

Na základě těchto úvah a v souladu s Rogersovským pojetím osobnosti a vztahů jsem vytvořil projekt, který v současné době běží v sedmých a devátých třídách.

4.1. Cíle projektu

- převedení odpovědnosti za naučené na žáka
- navození atmosféry, ve které nebude napětí tvořené strachem z neúspěchu
- učit organizovat si práci
- práce na základě individuálního tempa a potřeb
- učit se sociální dovednosti
- rozvíjet komunikační schopnosti
- učit se pracovat s informacemi
- učit se rozhodování – rozhoduje se, kdy a co bude dělat

4.2. Postup při realizaci projektu

Jednu vyučovací hodinu věnuji seznámení žáků s projektem a s níže uvedenými pravidly práce v hodině:

- a) Projekt zahrnuje zpracování tématického celku *Vesmír* v devátých třídách a *Světelné jevy I. část* v sedmých třídách, žáci dostávají do ruky myšlenkovou mapu, v níž jsou uvedena konkrétní témata, která žáci mají zpracovat – témat je osm.
- b) Žák přichází do učebny fyziky na hodinu a má promyšleno, na jakém konkrétním tématu z myšlenkové mapy bude v hodině pracovat, bude-li pracovat sám, ve dvojici či ve skupině, případně si upraví lavice tak, aby pro práci nejlépe vyhovovaly.
- c) Žáci mají k dispozici učebnici, odbornou literaturu a kartotéku článků, které se vztahují k tematickým celkům, případně si mohou přinést literaturu svoji.

- d) Vyučující na začátku hodiny obejde všechny žáky a zjistí, na čem konkrétním každý žák či skupina bude pracovat.
- e) Vyučující se stává průvodcem, během hodiny obchází žáky, směřuje jejich práci, povídá si o tom, co žáci přečetli a co zapisují, co je dobré vědět.
- f) V případě, že žák je hotov s tématem, nebo si zpracoval část témat doma či v knihovně a má potřebu věnovat se jiné činnosti, nahlásí to vyučujícímu a pracuje, na čem potřebuje. Důležité je, že žák má v hodině práci, provádí to, co je pro něj aktuální. Vyučující i tuto práci během hodiny s žákem konzultuje. Během minulých čtrnácti dnů se dvě žákyně věnovaly opakování slovíček z angličtiny a během jedné hodiny sedm chlapců v sedmé třídě dohánělo povinnou četbu na literaturu. O přečteném jsme na konci hodiny pohovořili. Domnívám se, že je pro dítě jako jedince prospěšnější, když si se zájmem dočte knihu, než když bude nuceně dělat něco, na co se díky nedočtené knize nemůže pořádně soustředit.
- g) Na závěr hodiny žáci krátce shrnou, co nového se během hodiny naučili.
- h) Termín na vypracování tematického celku je do konce dubna, což od počátku zahrnuje dvanáct vyučovacích hodin, dostatečných na vypracování všech témat.
- i) Během dubna mají žáci možnost oslovit dvakrát vyučujícího s tím, že proběhne dialog nad naučenými tématy, žáci mají prokázat znalost všech témat, rozvržení nechávám na uvážení žáků. Záměrně zmiňuji dialog, neboť žák vypráví vyučujícímu, co se naučil, vyučující doplňuje, ptá se a závěrem ohodnotí žáka stupněm výborný. Jinou známku nedává, v případě, že se naučené jeví nedostačující, proběhne nasměrování žáka a žák dál pracuje na tématech. Po čtrnácti dnech máme za sebou osm dialogů, všechny se stupněm výborný, jedna žákyně byla vrácena. Výbornou dostal i žák, který je zpravidla ve všem poslední a má prospěch téměř nedostatečný. Ve třídě se přihlásil k dialogu jako první a byla radost mu naslouchat.
- j) Žáci, kteří nevyužijí možnost účastnit se dialogu o naučeném, budou v následujícím období vyzkoušeni s tím, že hodnocení už proběhne v souladu s klasifikačním řádem.

Hodnocení projektu – výuka fyziky – 7. ročník, ŽÁCI

1. Co mi na takovém způsobu práce vyhovovalo?
 - spolupráce ve skupině
 - respektování se se sousedem
 - práce s literaturou
 - mohli jsme se radit
 - zajímavá témata
 - jednoduché vyhledávání
 - pomoc učitele
 - bez strachu a testů
 - těšení se na hodinu
 - mohli jsme sedět jak jsme chtěli
 - klid na práci a dostatek času
 - zkoušení z čeho jsme chtěli
 - lepší než hodiny s výkladem
 - lépe jsme látku rozuměli
 - byla to legrace
 - učitel s námi mluvil jako kamarád a ne jako učitel
 - zábava, hra
 - práce vlastním tempem

2. Co mi na takovém způsobu práce vadilo?
 - obava, jestli pracuji dobře
 - hluk
 - nic
 - strach, jestli mám poznámky správně
 - něčemu jsem nerozuměla
 - nevěděla jsem, co všechno musím znát ke zkoušení
 - napomínání
 - někdo to jen opsal
 - hodně témat
 - dlouhé poznámky
 - něco bylo těžké na pochopení
 - nepřehledná učebnice

3. Co bych udělal(a) jinak?
 - nic
 - zkoušet celou skupinu najednou
 - míň témat
 - občas hodinu s výkladem od žáků
 - víc času
 - učit se takhle častěji
 - více materiálu
 - uspořádání lavic
 - psát poznámky na tabuli
 - vysvětlit těžší látku tomu, kdo nerozuměl
 - raději pracovat ve dvojicích
 - větší pomoc ze strany učitele

4. Jak na mě působilo prověřování znalostí?
- vlastními slovy
 - příjemné, bez nervozity
 - lehké (až moc)
 - snadno jsme získali dobrou známku
 - spravedlivé, jedničku získal, kdo si ji zasloužil
 - nebylo zkoušení před třídou
 - formou vyprávění
 - dozvěděl jsem se něco nového
 - spíše povídání, než zkoušení
 - když se to nepovedlo, nebyla špatná známka
 - povídání jako s kamarádem
 - ujasnila jsem si, čemu jsem nerozuměla
 - těšil jsem se na zkoušení
 - obava, jestli stačí, co jsem se naučil
 - přemýšlel jsem o tom, co jsem povídal
 - ze začátku tréma, pak to bylo OK

5. Chtěl(a) by si se další kapitolu učit stejným způsobem?

Na otázku odpovědělo 78 žáků ANO a jeden žák SPÍŠE ANO.

Hodnocení projektu – výuka fyziky – 9. ročník, ŽÁCI

1. Co mi na takovém způsobu práce vyhovovalo?
- těšení se na hodinu
 - samostatná práce, volnější hodiny
 - prostor pro momentální potřebu
 - práce ve skupinách
 - příjemné zkoušení beze strachu
 - dost času na práci
 - zkoušení z toho, co jsme si sami volili
 - příjemné hodiny
 - pohoda
 - jednoduchá látka
 - vlastní tempo
 - beze stresu
 - vlastní rozhodování, kdy co budu dělat
 - nepsali jsme písemky
 - šance dostat dobrou známku
 - volba ve výběru tématu
2. Co mi na takovém způsobu práce vadilo?
- bylo to na moc hodin
 - nic
 - málo látky
 - hodně látky
 - nikdo látku nevysvětlil

- naučil jsem se málo
- kolektivní práce
- málo času
- nevěděla jsem, co je důležité
- nevěděla jsem, jestli to dělám správně
- hodně psaní
- zkoušení
- nezáživná látka
- nespolehlivost členů skupiny
- málo materiálu
- sám se k práci nepřinutím, proto jsem nestíhal

3. Co bych udělal(a) jinak?

- známkovat práci v hodině
- nic
- víc času
- možnost nechat se víckrát vyzkoušet
- ověřit během práce, zda je všechno jasné
- větší důraz na zápis poznámek (někteří opisovali)
- méně témat, nebo víc času
- shrnutí na závěr hodiny
- zkontrolovat na konci hodiny, kdo co udělal, případně ohodnotit +,-
- jedno téma pro celou třídu

4. Jak na mě působilo prověřování znalostí?

- stresující zkoušení
- poprvé jsem se nechala sama vyzkoušet
- při zkoušení nám učitel věci vysvětlil
- milý učitel
- zábavné a jednoduché zkoušení
- raději písemku, než ústní zkoušení
- zkoušení bez strachu, že mě někdo „schodí“
- mohla jsem povídat o tom, co mě zajímalo
- fajn
- hezké povídání o tématu
- obavy, jak to zvládnou
- neuměla jsem sama mluvit o tématu

5. Chtěl(a) by si se další kapitolu učit stejným způsobem?

Na otázku odpovědělo 57 žáků ANO, jeden žák SPÍŠE ANO, 9 žáků NE, jeden žák SPÍŠE NE a jeden žák NEVÍM.

Hodnocení projektu – výuka fyziky – 7. a 9. ročník, VYUČUJÍCÍ

Do projektu jsem vstupoval s přesvědčením, že takto pojatá práce bude vyhovovat více žákům devátých tříd, kteří se připravují na postup na střední stupeň vzdělávání. Domníval jsem se, že pro ně větší autonomie ve výuce bude zajímavá a bude je motivovat k intenzivnější práci. U

žáků sedmých tříd jsem očekával spíše nesoustředění, bavení, hraní, spíše únik od učiva, než jeho intenzivní zpracovávání. Ve skutečnosti se žáci projevili naopak.

Sedmáci pracovali intenzivně, poctivě, vzájemně si pomáhali a když jim zbyla chvíle, věnovali se dalším činnostem, které aktuálně potřebovali. Všichni žáci se nechali přezkoušet, jedna třetina žáků přišla k prověření znalostí dvakrát.

Žáci devátých tříd hledali spíše únik. Odůvodňovali svoji neochotu k práci přípravou na přijímací zkoušky. Ve stanoveném termínu nestačili učivo vypracovat, termín jsem prodloužil o týden, tj. o dvě vyučovací hodiny. K prověřování znalostí se přihlásilo pouze 57% žáků.

Práce v hodinách byla pro mne náročnější. Každý žák či skupinka pracovali na jiném tématu, takže jsem přeskakoval v myšlenkách do různých oblastí, což je náročnější, než probírat s celou třídou jedno společné téma. Přesto byla práce v hodinách tvořivější, žáci více přemýšleli, snažili se diskutovat, vytvářeli svoje vlastní teorie až fantazie, jak objasnit konkrétní jevy. Mnozí přinášeli jiné zdroje informací – encyklopedie, časopisy, články z internetu, se kterými pracovali. Nepotřebovali k dané kapitole využívat učebnici.

Prověřování znalostí byl dialog pro mne obohacující, neboť jsme se žáky nekontrolovali co umí nebo neumí, ale vedli jsme debatu o vybraných tématech. V rámci toho jsme si dovysvětlovali některé nejasnosti a sám jsem se od žáků dozvídal nové informace. Zajímavé bylo sledovat, jak někteří žáci dokáží sami odvozovat podstatu jevů, aniž by o jevu slyšeli či četli. Stačilo děti navést a sami si dokázaly věci uvědomit, spojit s tím, co už znají a pochopit.

Domnívám se, že takto pojatá výuka je příznivější a přijatelnější pro více žáků, než tradiční či jiné alternativní metody výuky. Přesto to není metoda samospásná. Jsem hrdý sám na sebe, že jsem na tuto metodu přišel, i když je dost možné, že někdo, někde už ji vymyslel. Jsem rád, že jsem ji ověřil a že se mi osvědčila. Mám tak další možnost, jak zprostředkovat dětem poznání a zároveň jim poskytovat péči o duši.

Poznámka pod čarou:

- výše uvedené jsem vyjmul a překopíroval, nic jsem dodatečně neupravoval, abych nenarušil autenticitu závěrečné práce
- v září na první hodině fyziky se mě všechny osmičky zeptali, zda i letos budeme pracovat tak jak jsem pracovali vloni v rámci projektu