

# Metoda převrácené třídy (Flipped Classroom) ve výuce práva (Kde spočívají její silné a slabé stránky a lze s její pomocí učit i velký kurz seminářovým způsobem?)

MICHAL URBAN\*

## *The Flipped Classroom method in law education*

**Summary:** *The article focuses on the increasingly popular Flipped Classroom method of teaching, which many university teachers have recently begun to use in an effort to minimize the negatives of distance education. The author first describes the basic principles of the Flipped Classroom and summarizes its strengths and weaknesses, which he then illustrates using a specific course, Sociology for Lawyers, taught at the Faculty of Law, Charles University, in the summer semester of 2021. The author also shows how to successfully use this method not only in seminars for a small number of students, but also in a course for 200 students, whether taught as a distant or face-to-face course.*

**Keywords:** *Flipped Classroom method, legal education, interactive teaching, distance learning*

Říká se, že celá slavná athénská demokracie se lépe hodila do malých Athén než do velké Perské říše. Co funguje v relativně malém městském státě, nemusí být vůbec vhodné pro větší celky, neřkuli celé říše. Podobně tak některé vyučovací metody, zejména ty povzbuzující dnes tolik poptávanou interaktivitu, mají nepochybně své místo v seminářích, ovšem do přednášek pro desítky, či dokonce stovky studentů se – soudí se – příliš nehodí. V tomto článku prozkoumáme, do jaké míry to platí i pro dnes stále populárnější metodu převrácené třídy (*Flipped Classroom*), některými dokonce označovanou za „hot“ téma současného vzdělávání.<sup>1</sup> Lze pomocí této metody, která se logicky daleko lépe hodí do komornějšího seminářového uspořádání, učit i kurz pro několik stovek studentů?

Nejprve představíme základní principy převrácené třídy a shrneme její silné a slabé stránky, které následně doložíme na konkrétním kurzu, a to předmětu Sociologie pro právníky vyučovaném na Právnické fakultě

UK v letním semestru 2021. Ukážeme, jak tuto metodu úspěšně použít nejen v menších kurzech, ale i předmětu pro 200 studentů – a to přesto, že kvůli protiepidemiologickým opatřením musel být celý vyučován distančně.

Metodu převrácené třídy jsme<sup>2</sup> nevyzkoušeli ani tak z intelektuální či pedagogické zvědavosti, jako spíš z nutnosti. Kombinací změny akreditace (která zhruba o třetinu navýšila počet zapsaných studentů) a neodcházející pandemie jsme se ocitli v situaci, která nevypadala vůbec dobře: měli jsme v kurzu zapsáno 200 studentů a s pravděpodobností hraničící s jistotou jsme věděli, že celý kurz budeme muset učit – opět – distančně. Co se na jaře 2020 ještě dalo omluvit překvapivostí celé situace, to již po roce distanční výuky muselo vypadat jinak. Je zjevné, že doba lockdownů a online výuky interaktivitě příliš nepřeje, tím spíš pak ve velkých kurzech. Řada učitelů nicméně ve snaze překonat nevýhody výuky na dálku začala vědomě i nevědomě přidávat

\* Autor působí na katedře politologie a sociologie a současně též na centru právních dovedností PF UK. E-mail: urban@prf.cuni.cz. Tento článek navazuje na anglický text „The 'Flipped' Classroom – a method for improving teaching and learning even in large classes“, který byl stejným autorem v červenci 2021 zaslán do International Journal of Clinical Legal Education. Oba texty vychází ze stejné zkušenosti (aplikace metody převrácené třídy na kurz Sociologie pro právníky na PF UK), jeho česká verze obsáhleji popisuje zkušenosti vyvozené z výuky. Za významné navíc považuje autor skutečnost, že se publikací v český psaném právnickém časopise mohou v textu zmíněné zkušenosti snáze šířit mezi zástupce české právníké akademické obce.“

<sup>1</sup> WALSH, K. *The Flipped Classroom is Hot, Hot, Hot | Emerging Education Technologies* [online] [cit. 2021-08-19]. Dostupné na <<https://www.emergingedtech.com/2012/04/the-flipped-classroom-is-hot-hot-hot/>>.

<sup>2</sup> Používáme množné číslo proto, že kurz Sociologie pro právníky měl dva hlavní vyučující: autora tohoto textu a dr. Petra Aghu.

prvky toho, co se odborně označuje za metodu převrácené třídy. Rozhodli jsme se tuto metodu také vyzkoušet.

### Co je převrácená třída?

Klíčová myšlenka převrácené třídy spočívá v tom, že se obrací základní fáze hodiny. Typická hodina – ať už probíhá prezenčně či distančně – začíná tím, že učitel představí a posléze vyloží téma hodiny (standardní přednáška), případně zvolí k předání obsahu jinou formu (uveče a pustí video, rozdá texty a provází studenty čtením nebo nechá studenty sdílet jejich vlastní zkušenosti). Poté následuje procvičování naučené látky – aplikace na konkrétní příklady, řešení úkolů z učebnice, skupinová či párová diskuze, debata s učitelem. Procvičování zčásti, v některých případech ovšem téměř celé, probíhá až po skončení hodiny v podobě domácí práce. Metoda převrácené třídy toto mění: seznámení s látkou probíhá ještě před samotnou hodinou (pomocí textů, videí či podcastů) a čas v hodině je plně věnovaný procvičování.

Důvodů pro tuto změnu je řada, jako hlavní bývají uváděny čtyři.<sup>3</sup> Předně respekt k individuálnímu učebnímu stylu každého studenta, který vychází z obecnějšího trendu pedagogiky zaměřené na studenty (*student-centred learning/paradigm*), a z toho vyplývající flexibilita výuky. Někteří studenti vstřebávají látku rychleji, jiní potřebují pomalejší tempo. Některým vyhovuje ranní výuka, jiným začne mozek pořádně fungovat až odpoledne. Někdo se raději učí čtením, jiný posloucháním, další sledováním videí.<sup>4</sup> Převrácená třída tím, že výklad látky neprobíhá standardizovaným tempem během hodiny, vychází těmto individuálním potřebám vstříc. Zatímco tedy klasická hodina probíhá tempem, které je pro někoho příliš rychlé a pro někoho příliš pomalé, takže vlastně nevyhovuje vůbec nikomu, seznámení se

s látkou doma pomocí textů a videí umožňuje „výklad“ zastavovat, vracet, pouštět si opakovaně – což je přesně to, co podle výzkumu studenti nejvíce oceňují.<sup>5</sup> Zmíněná flexibilita pak pochopitelně nabyla na významu během pandemie, kdy řada studentů musela převzít další povinnosti či měla ztíženou možnost účastnit se pravidelné výuky třeba z důvodu nemoci.<sup>6</sup>

Druhý důvod představuje možnost efektivně využít čas vyhrazený výuce a věnovat ho tomu nejdůležitějšímu. Proč ho mají učitelé i studenti věnovat něčemu, co lze daleko efektivněji (a s větším respektem k učebnímu tempu a stylu každého studenta) udělat před hodinou? Dává daleko větší smysl zpřístupnit studentům obsah hodiny dopředu a na hodině se pak věnovat rovnou tomu nejtěžšímu – tj. aplikaci látky na konkrétní příklady, srovnávání, vyvozování obecných principů, skupinové práci, přípravě prezentace pro ostatní. Často se poukazuje na tzv. Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů (*Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*), kterou sestavil v roce 1956 americký psycholog Benjamin Bloom.<sup>7</sup> Zařadil do ní nejrůznější cíle, které učitelé pro své studenty stanovují, a seřadil je podle stupně obtížnosti:<sup>8</sup> od nejjednodušších (zapamatování si informace a schopnost vysvětlit pojem) přes náročnější (aplikace na konkrétní příklad a schopnost rozložit koncept na menší části a chápat jejich vzájemné vztahy) až po nejtěžší (zhodnotit podle stanovených kritérií a vytvořit na základě naučeného novy celek, který respektuje původní principy)<sup>9</sup> s tím, že náročnějších cílů lze dosáhnout až po splnění těch jednodušších, tj. až po osvojení si určité míry znalostí a dovedností. Často je poukazováno na to, že tradiční vzdělávání se věnuje zejména méně náročným cílům, které se nacházejí na nižších příčkách hierarchie (studenti dokáží vyjmenovat, parafrázovat, seřadit), ale jen nedostatečně náročnějším cílům (analýza, syntéza, evaluace).

<sup>3</sup> Srov. WOLFF, L. – CHAN, J. *Flipped classrooms for legal education*. Singapore 2016; SLOMANSON, W. Blended learning: A flipped classroom experiment. *J. Legal Educ.*, 2014, roč. 64; GILBOY, M. – HEINERICH, S. – PAZZAGLIA, G. Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 2015, roč. 47, č. 1; CASTRO, M. – AGUIRRE, S. Flipped Classroom in Legal Education: Achievements and Challenges of Innovating the Teaching of a Basic Law Course. *International Journal of Learning and Teaching*, 2020, roč. 6, č. 2; ZAINUDDIN, Z. – HALILI, S. Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International review of research in open and distributed learning*, 2016, roč. 17, č. 3; NOURI, J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning—especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, roč. 13, č. 1; EDUCAUSE. 7 Things You Should Know About Flipped Classrooms [online]. 2012. Dostupné na <<https://library.educause.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>>.

<sup>4</sup> Srov. tzv. učební styly (*learning styles*) např. zde: WOLFF – CHAN, c. d., str. 30.

<sup>5</sup> Srov. NOURI, c. d., str. 6–7, zejm. kladné odpovědi na tvrzení „I can study in my own pace“, „I do more studying/learning on my own spare time“ a „I am more flexible and mobile as learner“, stejně jako shrnutí autora: „The students strongly agreed that it was useful for their learning to be able to pause, rewind and fast-forward video. They also agreed that the combination of video and non-traditional lectures was useful as well as being able to watch lectures in a mobile way.“

<sup>6</sup> Srov. ROEHL, A. – REDDY, S. – SHANNON, G. The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 2013, roč. 105, č. 2, str. 47.

<sup>7</sup> KRATHWOHL, D. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 2002, roč. 41, č. 4.

<sup>8</sup> Jakkoli původní taxonomie zahrnovala emocionální, psychomotorickou i kognitivní doménu, nejčastěji se odkazuje na poslední jmenovanou, což činíme i v tomto textu.

<sup>9</sup> Používáme zde tzv. revidovanou Bloomovu taxonomii z roku 2001. Srov. KRATHWOHL, c. d.

Řečeno ještě pomocí jiné terminologie, jde o překonávání „povrchního učení“ (*surface learning*) zaměřeného na memorování faktů ve prospěch „hlubokého učení“ (*deep learning*).<sup>10</sup> Zatímco tedy během standardní hodiny si studenti osvojují zejména méně náročné cíle a s těmi obtížnějšími měří síly až doma, převrácená třída vyhrazuje čas hodiny na ty nejsložitější úkoly – což jsou mimo jiné ty, kdy studenti logicky nejvíce potřebují pomoc učitele.

Zatřetí převrácená třída podporuje participaci a motivaci studentů. Již dlouhou dobu je poukazováno na to, že klasické přednášky, na kterých univerzitní vzdělávání stále do značné míry spočívá, neplní to, co si od nich jejich zastánci slibují: nevtahují většinu studentů do oboru, umožňují studentům zůstat pasivními,<sup>11</sup> většině studentů nepředají ani základní znalosti, dovednosti se jimi naučit téměř nedají.<sup>12</sup> Studenti na ně svůj názor dávají znát nejen v nejrůznějších anketách, ale i prostým „hlasováním nohama“: ve vyšších ročnících se některých přednášek účastní méně než 10 % studentů daného ročníku, což je pochopitelně poměrně frustrující zážitek i pro samotného přednášejícího. Převrácená třída představuje přijatelnou alternativu: pokud škola z různých důvodů nechce přednášky rušit a namísto nich posílí seminární výuku, může studentům nabídnout kombinaci předtočených přednášek, zejména budou-li rozděleny do kratších tematických celků a případně doplněny otázkami či testovými úlohami, a interaktivněji pojatých prezentačních setkání.<sup>13</sup>

Čtvrtým důvodem je pak předání více odpovědnosti za vzdělávání samotným studentům. Jakkoli ve vysokoškolském kontextu jsou všichni studenti již plnoletí, málo flexibilní kurikula, autoritativní učitelé, přehnaný důraz na znalosti (na úkor dovedností a hodnot) a na přednáškách založený model výuky akcentující zejména nižší cíle podle Bloomovy taxonomie často podporují ve studentech pasivitu. Studenti plní své povinnosti, ale spíše kvůli tlaku okolí a jiným formám vnější motivace než z intelektuální radosti z poznání a ze své vnitřní motivace. Model převrácené

třídy tím, že studentům poskytuje větší svobodu, apeluje na jejich osobní odpovědnost a je vedený étosem toho, že se coby dospělé bytosti rozhodli svobodně studovat vysokou školu a musí se naučit za to přijmout odpovědnost.<sup>14</sup> Nutným předpokladem k tomu je samozřejmě posílit komunikaci mezi učitelem a studenty, což převrácená třída podporuje: díky tomu, že na setkáních neprobíhá výklad, lze ušetřený čas využít právě ve prospěch interakce mezi učitelem a studenty, ale i studenty navzájem. Učitel tak snáze může reagovat na individuální potřeby studentů a sledovat jejich pokrok už v průběhu kurzu a nikoli až při jeho zakončení.<sup>15</sup>

Jako každá jiná metoda výuky, i převrácená třída má svá rizika, která je třeba při jejím zavádění zohlednit. Do značné míry kopírují výše popsané silné stránky této metody: ne každý student musí být zralý na to, aby převzal větší díl odpovědnosti za svoje vzdělávání, někteří studenti nemají rádi skupinovou práci a raději pracují samostatně, což klasická domácí práce umožňuje. Jsou-li studenti zvyklí na přednáškový způsob výuky, který po nich nevyžaduje během hodin příliš aktivity, mohou s metodou převrácené třídy zejména v začátcích bojovat. Pro některé může být nezvyklé věnovat látce nějaký čas před samotnou hodinou či vůbec nějak více studovat během semestru a ne až ve zkušebním období, na což ovšem naráží vyučující bez ohledu na to, zda používají metodu převrácené třídy či nikoli.<sup>16</sup> A pak samozřejmě platí, že zavádění každé nové metody je náročné, zejména pokud ji studenti neznají z jiného kurzu. Je proto třeba studentům poskytnout dost času na to, aby si na novou metodu zvykli.<sup>17</sup>

### **Aplikace metody převrácené třídy na kurz Sociologie pro právníky na PF UK**

Během letního semestru 2021 jsme se s kolegou rozhodli převrátit náš povinně volitelný kurz Sociologie pro právníky, který si zapisují v naprosté většině studenti prvního ročníku. S touto metodou jsme, jak přiznáváme už

<sup>10</sup> RITCHHART, R. – CHURCH, M. – MORRISON, K. *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. New York 2011, str. 7.

<sup>11</sup> NOURI, c. d., str. 1.

<sup>12</sup> Srov. URBAN, M. – TRÁVNÍČKOVÁ, S. Jací jsou dnešní studenti práv? *AUC IURIDICA*, 2018, roč. 64, č. 3. Že se nejedná o české specifikum, ukazují např. ROEHL – REDDY – SHANNON, c. d.

<sup>13</sup> Srov. NOURI, c. d., str. 6–7. Studenti mj. souhlasili s tvrzením „I am more motivated as learner“.

<sup>14</sup> Srov. NOURI, c. d., str. 6 (souhlas s tvrzením „I have to take more responsibility for learning“).

<sup>15</sup> Srov. ROEHL – REDDY – SHANNON, c. d., str. 47.

<sup>16</sup> Logickým preventivním opatřením, kterému budeme do budoucna věnovat zvýšenou pozornost, je důsledné popsání metody výuky i nadstandardní časové náročnosti na přípravu v informačním systému. Spolu s referencemi, které o letošním průběhu kurzu budou šířit jeho absolventi, to doufáme přispěje k tomu, že studenti již v okamžiku zápisu budou mít jasnější představu o celém kurzu.

<sup>17</sup> Srov. ROEHL – REDDY – SHANNON, c. d., str. 48.

v úvodu tohoto textu, měli jen velmi málo zkušeností. Navíc nám bylo jasné, že přinést jakoukoli změnu do kurzu pro více než 150 studentů bývá logicky obtížnější než u menších předmětů, tím spíš, že kurz musel kvůli pandemii probíhat kompletně na dálku. Náš převrácený kurz vypadal následovně.

Na prvním setkání se studenty jsme metodu představili a poctivě vysvětlili, proč ji volíme a co si od ní slibujeme. Přirozeně jsme zdůrazňovali její přednosti a snažili se pro ni studenty nadchnout. Protože převrácením kurzu přenášejí vyučující víc odpovědnosti na studenty, pokud nebudou motivováni, těžko bude celý kurz dobře fungovat.

Pět dní před každým z našich týdenních seminářů (počínaje druhým týdnem) jsme zveřejnili studijní materiály v naší e-learningové platformě (používali jsme fakultní Moodle). Tvořily je texty (dohromady ne více než 50 stránek na každé setkání) a audio- nebo videonahrávka (10–45 minut), ve kterých jsme studentům nabídli návod, jak texty číst, představili základní pojmy, poskytli širší kontext. Spolu s materiály dostali studenti čtyři relativně široké otázky, které je nasměrovaly na hlavní témata daného týdne. Den před seminářem jsme studentům poslali kvíz (10–15 otázek, každá s 3–6 možnostmi, studenti vybírali z předpřipravených odpovědí), který prověřoval jejich porozumění poskytnutým materiálům a tématům. Snažili jsme se, aby každé 3–4 kvízové otázky rozvíjely jednu ze čtyř širších otázek, které studenti dostali spolu s materiály.

Během každého z našich seminářů jsme nejprve plánovali strávit zhruba 15 minut procházením kvízu (v praxi to bylo často déle, což někteří studenti ve zpětné vazbě hodnotili negativně). Přichystali jsme ho pomocí Google formuláře tak, že studenti ihned po odeslání viděli správné odpovědi a komentář učitele (zdůvodnění ne/správné odpovědi, odkaz na příslušnou literaturu...). Studentům jsme také umožnili kvíz opakovat tolikrát, kolikrát chtějí – a to jak před seminářem, tak před zkouškou. Jak zdůrazňují autoři knihy *Nauč se to!*, testy jsou možná špatnou testovací metodou, ale skvělou metodou výuky.<sup>18</sup> Na seminářích jsme proto nemuseli studentům sdělovat správné odpovědi (ty už znali) ani procházet všechny otázky, ale rovnou se soustředit na typické chyby a náročné otázky. Protože jsme kvízy považovali za

nástroj na opakování a nikoli testování, pravidelně jsme dokonce studenty vyzývali, aby s odpověďmi nesouhlasili a navrhovali lepší formulace a pomohli nám tak výsledný test vylepšit.<sup>19</sup>

Během následujících 20–25 minut jsme prošli čtyři obecnější otázky, které studenti dostali spolu s materiály. Protože se jednalo o budoucí zkouškové otázky (a studenti to od počátku kurzu věděli), chtěli jsme se ujistit, že všichni opravdu vědí, kde v materiálech hledat odpovědi, co je na jednotlivých tématech kontroverzního a v čem jsou tato témata relevantní pro studenty práva (přece jen jsme vyučovali povinně volitelný kurz Sociologie pro právníky, který lečjaký budoucí právník může podceňovat jako nedostatečně relevantní). Jednu až dvě z těchto otázek jsme na hodině zadali do skupin (*break-out rooms*). I když na hodinu dorazilo více než 150 studentů, při rozdělení do skupin po 5–6 dostala každá skupina možnost debatovat a společně hledat odpověď v intimnějším prostředí. Podle zpětné vazby na kurz právě tuto část hodiny považovali někteří za nejpřínosnější. Následně každá skupina sdílela své řešení či své hlavní argumenty ve sdíleném dokumentu (což zabránilo zdlouhavým ústním prezentacím). Všichni jsme dokument pročetli a učitel poskytl zobecňující komentář. Když jsme narazili na kontroverznější myšlenku, strávili jsme s ní více času s tím, že logicky diskuze pak probíhala jen mezi neaktivnějšími studenty. Zbylé 2–3 zkouškové otázky pak stručně shrnul učitel tak, aby pokud možno nikdo z hodiny neodcházel s pocitem, že neví, co k dané otázce patří.

Následujících 5–10 minut patřilo jakýmkoli doplňujícím otázkám, které studenti přinesli ze své domácí přípravy. Pro případ, že by nikdo žádnou otázku neměl, měl jednu až dvě přichystané učitel. Během posledních pár minut schůzky jsem poskytl stručné shrnutí klíčových bodů a představil téma příštího týdne.

I po oficiálním konci semináře zůstávali někteří aktivnější studenti přihlášení a chtěli se o některých tématech bavit hlouběji. Uvítal jsem to a postupně z toho udělal „oficiálně neoficiální část“ kurzu: ke konci každého setkání jsem nabídl, že zůstanu k dispozici pro ty, kteří budou chtít dál debatovat. Masový kurz se tím rázem změnil v komorní seminář pro 10–15 aktivních studentů, kteří přinášeli

<sup>18</sup> Srov. BROWN, P. a kol. *Nauč se to!: jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. Brno 2017. a BINFORD, W. How to Be the World's Best Law Professor. *Journal of Legal Education*, 2015, roč. 64, č. 4.

<sup>19</sup> To nám pomohlo odstranit některé nepřesnosti a snížit tak zbytečnou chybovost u zápočtových testů, které plně vycházely z těchto vylepšených kvízů.

své dotazy (a samozřejmě nespokojenosti) a vehementně debatovali. Soudě podle zkušeností z minulých let, kdy jsme kurz vyučovali prezenčně, v tomto ohledu nám pandemie pomohla: zatímco po prezenční výuce se studenti přišli spíš jen rychle na něco zeptat a po pár minutách odcházeli, v online prostředí zůstávali i téměř hodinu a debatovali spolu navzájem. Svou roli v tom nepochybně sehrála i jistá hladovost po jakémkoli sociálním kontaktu.

Abychom podpořili motivaci studentů kurz navštěvovat a procházet zpřístupněné materiály, rozhodli jsme se jim každý měsíc (po každých třech týdnech výuky) dát jeden zápočtový test. Tyto testy se skládaly výhradně z otázek z každotýdenních kvízů, jen jsme mírně upravili některé možnosti (např. do odpovědi vložili zápor či změnili jméno uvedeného autora), abychom měli jistotu, že studenti odpovědi čtou a nikoli jen kopírují správné odpovědi. Pro připuštění k závěrečné zkoušce potřebovali získat celkově alespoň 50 % bodů (což splnili přes 90 % studentů).

### **Silné a slabé stránky převrácené třídy v kurzu Sociologie pro právníky**

Celkově naši semestrální zkušenost s převrácením kurzu Sociologie pro právníky hodnotíme jako jednoznačně pozitivní a vcelku pozitivně ji hodnotí i studenti (kladně se v její prospěch vyjádřilo 54 % respondentů).<sup>20</sup> Zpřístupnění materiálů před kurzem nám umožnilo zkrátit délku každotýdenních setkání na zhruba polovinu (45–60 minut namísto klasických 90 minut) a nahrazení úvodního výkladu texty a videi pak odstranilo hlavní nevýhodu každé přednášky; totiž že její tempo běžně vyhovuje jen naprosté menšině studentů.<sup>21</sup> Videi si studenti mohli pouštět v libovolné rychlosti a zejména se k nim vracet, což se ukázalo o to významnější v čase pandemie, kdy mnozí nemohli z různých důvodů dorazit na každotýdenní setkání. Zpřístupňování videí studenti nejen oceňovali, ale 66 % z nich by je chtěli mít připravené na úplně každou hodinu. Tato zvýšená flexibilita byla vyvážená jejich vyšší odpovědností za proces vlastního učení: bylo na každém projít před hodinou poskytnuté materiály a vyplnit kvíz.

Studenti se mohli připravovat samostatně či spolupracovat se svými kolegy (na všem až na vyplňování zápočtových testů).

Osobně mi velmi vyhovovalo, že jsem naprostou většinu práce mohl udělat v klidu a dle svých časových možností (a jak rodinný život dovolil) před seminářem (vybrat vhodné texty, natočit video či podcast, připravit kvíz a program semináře). Měl jsem pak mnohem méně důvodů se cítit z výuky nervózní („Povede se mi dnešní přednáška?“). Videi jsme mohli nahrávat, kolikrát jsme chtěli, případně zvolit audio formát, když už jsme se nechtěli neustále dívat na svůj obraz.<sup>22</sup> Převrácená třída zkrátka přináší větší svobodu jak studentům, tak učitelům. Když jsme si seminář dobře připravili, probíhal pak už poměrně hladce: bylo zřejmé, jakým otázkám se budeme věnovat a v kterých materiálech na ně budeme hledat odpovědi. V neposlední řadě nám metoda převrácené třídy umožnila daleko snadněji a rychleji probrat základy každého tématu (kvíz před hodinou prozradil, co bylo studentům jasné a s čím naopak bojovali) a více se věnovat jeho obtížnějším dimenzím. Protože měli studenti videi, texty a kvízy, ke kterým se mohli opakovaně vracet, stejně jako prostor formulovat své otázky během každotýdenních setkání, měli jsme daleko větší jistotu, že jsme základy skutečně pokryli – což nám následně přineslo i větší jistotu stran toho, že zkusíme to, co jsme skutečně probrali (a nikoli jen během kurzu „někde určitě řekli“).

Kurz jsme začínali s obavou, zda studenti tento nový formát přijmou a nezneužijí svobodu, kterou jim poskytuje. Pokud by se nepřipravovali na jednotlivé hodiny, nevyplňovali každotýdenní kvízy a nepřinášeli do hodin své otázky, převrácená třída by přestala fungovat a dávalo by smysl se vrátit ke klasickému konceptu přednášek s interaktivními prvky. Abychom zmírnili riziko, že řada studentů během semestru z kurzu fakticky odpadne, rozhodli jsme se jednak před každou hodinou ověřit porozumění tématu rychlým kvízem, který poskytoval základní zpětnou vazbu studentům i nám učitelům,<sup>23</sup> a každé tři týdny dávali studentům zápočtový test, abychom je motivovali nenechávat učení až na konec semestru (to pozitivně ocenilo 72 % studentů). Kromě toho jsme během

<sup>20</sup> Návratnost zpětné vazby byla bohužel poměrně malá, jen 27 %.

<sup>21</sup> Viz zhodnocení kurzu od jednoho ze studentů: „Oceňuji, že se opravdu přihlíželo k času na přípravu, online hodiny byly potom kratší, byly to více debaty než monology. To byla příjemná změna.“

<sup>22</sup> Formáty jsme střídali – někdy video, někdy audio, někdy napsaný úvodní text. Ke každé hodině pak byly k dispozici vybrané texty.

<sup>23</sup> Studenti zjevně tyto kvízy požívali opakovaně. U čtyř seminářů, které vedl autor tohoto textu, každý student dokončil průměrně každý kvíz 1,8x. Ze studentské zpětné vazby nicméně vyplynulo, že u některých témat nebylo pro studenty dostatečně zřetelné propojení otázek z testů a otázek u závěrečné zkoušky, což bereme jako důležitý podnět do budoucna.

seminářů zařazovali skupinovou práci, která jednak poskytla studentům příležitost diskutovat o prostudovaných tématech a zažít i ve velkém kurzu alespoň něco z týmové práce, jednak aktivovala jistý sociální tlak (studenti věděli, že pokud se na hodinu nepřipraví, ve skupině se na to zřejmě přijde). Ze zpětné vazby vyplynulo, že skupinovou práci některří studenti považovali za vůbec nejpřínosnější část kurzu a dále by ji posílili, a to na úkor shrnování ukázkových odpovědí na zkouškové otázky. Počet studentů navštěvujících semináře během semestru nijak zvlášť neklesal a rozhodně značně převyšoval počet studentů, kteří v předcházejících letech docházeli na kurz v prezenční formě.

Opakovaně jsme také bojovali s tím, jak převrácená role proměňuje roli učitele. Tradiční výuka je – a přednášky obzvláště – postavená na pokud možno sugestivním výkonu učitele, který publikum přesvědčí o důležitosti probíraného tématu a vysvětlí první poslední. Většinu práce tedy odvede učitel, což také vysvětluje následnou únavu, na kterou si řada učitelů stěžuje. Již byla řeč o tom, že převrácená třída umožňuje většinu práce provést v klidu a vlastním tempem před hodinou. Během výuky se učitel z přednášející hvězdy mění spíš v manažera celého procesu, facilitátora diskuze a člověka, který propojuje otázky studentů s poskytnutými materiály. Zní to možná snadně, možná až příliš snadně, ale opak je pravdou: roky zažitá učitelská rutina nás neustále vedla k tomu, že jsme během hodin mluvili víc, než bychom chtěli, a museli jsme si opakovaně připomínat, že v dobrých hodinách mluví zejména studenti a nikoli učitel a řeší se otázky, které pálí studenty a nikoli učitele.

V neposlední řadě jsme během kurzu naráželi na „transakční náklady“, které s sebou přináší každá změna – tj. nutnost přepracovávat svoje dřívější přípravy, nacházet nové texty, připravovat videa a kvízy. Bylo by pro nás – rozhodně v krátkodobém horizontu – snazší učit kurz jako v předcházejících letech, jen se místo posluchárny dívat do kamery. Hodně nám pomáhalo, že jak jsme kurz hodinu po hodině přepracovávali, viděli jsme jednak výše popsané přínosy, jednak si uvědomovali, že tento formát bude možné používat i v dalších letech, neboť všechny materiály zůstanou archivovány v Moodle. Nikoli nepodstatným se také ukázalo, že jsme kurz učili ve dvou a na proměně tak mohli spolupracovat, navíc jsme si na pomoc s kvízy

přibrali i pomocnou vědeckou sílu na katedře. Transakční náklady ovšem nesli také studenti: i oni si museli zvyknout na nový model organizace výuky, což bylo o to nesamozřejmější, že podle našich informací nikdo z nich kurz celý vyučovaný pomocí převrácené třídy nezažil. Určitě se nám velmi osvědčilo pořádně představit metodu a její přínos hned na prvním setkání a opakovaně připomínat studentům i sami sobě, proč jsme tuto novou metodu zvolili.

Ne vše jsme ale zvládli dostatečně vysvětlit a očekávání některých studentů se s těmi našimi nepotkávala. Ze studentské vazby celkem jednoznačně vyplynulo, že se studenti cítili přehlčeni. Pokud poctivě procházeli všechny povinné materiály, tak jim příprava a účast na semináři zabrala zhruba 4 hodiny týdně, což slovy jednoho ze studentů „...je s přehledem nejvíce ze všech mých předmětů“. Nutno dodat, že Sociologie pro právníky je kurz hodnocený třemi kredity a jeden ECTS kredit má odpovídat cca 25–30 hodinám zátěže za semestr, tj. při 11 vyučovacích týdnech zhruba 7 hodinám práce týdně. S tím souvisel i pocit, že zpřístupňované materiály byly příliš rozsáhlé (64 % respondentů).

## Závěr

Aniž bychom přehlíželi slabá místa převrácené třídy nebo chtěli ignorovat studentskou zpětnou vazbu na náš kurz,<sup>24</sup> považují celkově naše zkušenosti s touto metodou za pozitivní a rozhodně ji hodláme použít při dalším běhu kurzu. Pevně doufáme, že to již bude prezenčně, což řadu věcí usnadní: od ještě důslednějšího představení celé metody na úvod kurzu a sladění vzájemných očekávání (např. vyjasnění předpokládané týdenní časové zátěže) až po častější interakce mezi učitelem a studenty i studenty navzájem. Pokud hodina probíhá v jednom fyzickém prostoru, je daleko snazší studenty nejen motivovat k jednotlivým úkolům a vést je k pokládání otázek, ale i monitorovat činnost jednotlivých skupin a míru zapojení jednotlivých studentů. Má-li společné setkání zejména vyjasňovat méně zřetelné věci z domácí přípravy, nabízí se také častěji studenty vpustit do rozhodování o tom, kterým podtématům či otázkám se chtějí věnovat, případně zadávat různé otázky do různých skupin. Nic z toho není ve virtuálním prostoru nemožné, většina z toho je ovšem obtížnější.

Metoda převrácené třídy se nepochybně daleko lépe hodí do klasické seminářové výu-

<sup>24</sup> Za tu jsme vděční a poučíme se z ní do příštího roku.

ky, které se účastní ideálně nějakých 10–20 studentů, nebo alespoň ne více než 40. Jak jsme nicméně ukázali na naší zkušenosti s kurzem pro 200 studentů, je plně použitelná i pro velké kurzy. Je zřejmé, že míra interakce mezi učitelem a studenty bude v těchto kurzech menší než u komornějších seminářů, základní přínosy této metody ovšem zůstanou zachovány. Metodu lze také dobře použít u kurzů, které mají více paralelek. Vstupní materiály, včetně návodných otázek i kvízů testujících základní porozumění, mohou být stejné (čímž se zajistí základní souměřitelnost všech paralelek), jednotliví učitelé ovšem pak mohou se svými skupinami probírat právě ty aspekty daného tématu, které budou jejich studenti považovat za nejpřínosnější či kde jejich porozumění nejvíce zůstalo za očekávaným učitele. Základní výhoda převrácené třídy, tj. že zbavuje semináře tolik typické přednášky,<sup>25</sup> zůstane zachována.

Způsob použití metody převrácené třídy, který jsme představili v tomto textu, představuje její relativně ucelenou podobu. Lze si ovšem z této metody půjčit jen nějaký prvek: zpřístupňovat studentům přednášky dopředu, případně z nich dělat jen kratší videa, používat pouze vstupní kvízy, zařazovat do hodin více úkolů, které rozvíjejí vyšší cíle z Bloomovy taxonomie. Ostatně, někteří autoři, kteří se po desítkách let tradiční výuky odhodlali svoji třídu převrátit, dokáží vstupní videa ke každému semináři vtěsnat do deseti minut a obejdou se i bez vstupních kvízů, neboť vyučují přece dospělé studenty, kteří se dokáží dostatečně dobře na hodinu připravit i bez testů.<sup>26</sup> Ať už bude výsledná podoba – samozřejmě s ohledem na povahu kurzu, osobnost učitele a jeho studenty – jakákoli, naše zkušenost ukazuje potvrzuje, že převrácet kurz je krok správným směrem, a to v čase distanční i prezenční výuky.

<sup>25</sup> Někteří proto trefně nazývají semináře „malými přednáškami“, protože v situaci, kdy studenti nechodí na přednášky pro celý ročník, vyžadují potom základní informace na semináři – a někteří vyučující jim chtě nechtě vycházejí vstříc a přednášejí.

<sup>26</sup> SLOMANSON, c. d., a EDUCAUSE, c. d.