

S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti a moudrosti ve vzdělávání

Mocenské konstelace ve výuce

Net generace ve výuce chemie

Cirkus ve škole?

Obsah

EDITORIAL	4	DIDACTICA VIVA	
ROZHOVOR		<i>Tomáš Janík a Petr Najvar</i>	
<i>Zuzana Šalamounová</i>		Tak či onak ve výuce... Výukové	
S Ondřejem Hausenblasem		situace a úvahy nad možnostmi	
o mnohoučenosti, moudrosti		jejich změn k lepšímu	45
a profesionalismu ve vzdělávání	5	<i>Simona Šebestová</i>	
Z VÝZKUMŮ		Výuková situace: Who wrote the	
<i>Klára Šedřová</i>		postcard, children? Loch Ness.	
Mocenské konstelace		Rozvíjení řečových dovedností	
ve výuce I: Když žáci učitelům		ve výuce anglického jazyka:	
„zobou z ruky“	12	samostatně nebo dohromady?	47
<i>Eva Trnová</i>		DO VÝUKY	
Net generace ve výuce chemie	15	<i>Jolana Sedláčková</i>	
<i>Naděžda Vojtková</i>		Zkuste učit základy	
Raná výuka jazyků		společenských věd v angličtině	51
z evropské perspektivy	20	<i>Irena Plucková</i>	
<i>Tomáš Janko</i>		Recyklace papíru ve školní	
Didaktický obraz		laboratoři – metodický a pracovní	
ve školní výuce: Žákovské		list pro výuku chemie	55
hodnocení nonverbálních		<i>Karla Černá</i>	
prvků v učebnicích	26	Ukázka projektu Co s akváriem?	60
<i>Jana Kratochvilová, Karla Černá</i>		PORADNA	
Jak na projekty ve výuce	30	Na hraně	
<i>Jana Nováková</i>		<i>Odpovídá Karel Červenka</i>	63
Jak vrstevníci přijímají		RECENZE	
své spolužáky s poruchou		<i>David Kroča</i>	
autistického spektra?	36	Stylistika nejen pro žurnalisty.	64
REPORTÁŽ		<i>Miroslav Chocholatý</i>	
<i>Veronika Rodriguezová</i>		Systematický průvodce	
Cirkus ve škole?	41	současnou českou literaturou	65
		5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	66

Editorial

Září je bezesporu významným obdobím, a to jednak pro učitele, žáky a další aktéry života škol, jednak také pro komunitu zabývající se pedagogickým výzkumem. Zatímco v harmonogramu školního roku je začátek září fází zahajovací, pro členy výzkumné obce je první polovina září fází určité reflexe uplynulých aktivit, neboť právě v této době se koná konference *České asociace pedagogického výzkumu*. Tyto dva světy si však někdy ne úplně rozumí. Známe učitele, kteří jsou přesvědčeni o bezobsažnosti pedagogického výzkumu, stejně jako výzkumníky, kteří již ve škole tak dlouho nebyli, že pomalu nevědí, co se v ní odehrává. V současnosti se proto stále více otevírá diskuse, jak provázat poznatky pedagogického výzkumu se zkušenostmi učitelů ku prospěchu obou těchto stran.

Nutným předpokladem tohoto procesu sbližování je podle našeho názoru existence platformy určené přímo pro učitele, kde budou výzkumné poznatky výstižně prezentovány, vhodně zasazeny do kontextu školní reality a nabídnuty další diskusi, což je cíl, o který se dlouhodobě snaží právě časopis *Komenský*. Na tuto tradici proto navážeme také v tomto ročníku, který bude současně s novou grafikou charakterizovat několik koncepčních změn. První změna se vztahuje k periodicitě časopisu, který bude místo stávajících pěti výtisků vycházet čtyřikrát, ve shodě s jednotlivými čtvrtletími školního roku, ovšem v adekvátně větším rozsahu, jak naznačuje také číslo, které držíte v rukou.

Novým způsobem jsme uchopili také jednotlivé rubriky časopisu. Po tradičním rozhovoru, v jehož rámci jsme tentokrát diskutovali s Ondřejem Hausenblasem, následuje rubrika zabývající se výsledky aktuálních výzkumných šetření

(*Z výzkumů*), kde se můžete dočíst například o rané výuce cizích jazyků, které se věnuje článek Naděždy Vojtkové, nebo o tom, jak žáci vnímají nonverbální prvky v učebnicích, což je téma, které výzkumně zpracovává Tomáš Janko. Svě pevné místo má také sekce námětů do vyučovacích hodin (*Do výuky*), jež se budeme taktéž snažit vztahovat k výsledkům výzkumných šetření. V tomto čísle nabízí například Jolana Sedláčková inspiraci k tomu, jak lze provázat výuku občanské výchovy a anglického jazyka. Mimo to jsme ale zařadili také rubriky nové. V každém čísle tak nabídneme reportáž, kde budeme zprostředkovávat určité specifické události související s životem škol, odpověď renomovaného odborníka na určitý pedagogicko-psychologický problém konkrétní školy a také stručný přehled několika událostí, které se nově promítají do edukační reality (*5krát stručně ze školství*). Nová je také rubrika *Didactica viva*, kde budeme prezentovat vždy jednu autentickou výukovou situaci a návrh na její změnu, což podrobněji vysvětlují Tomáš Janík s Petrem Najvarem a ilustruje text Simony Šebestové. Nejen tato rubrika však bude plnit svůj účel až ve chvíli, kdy bude sloužit jako podnět k diskusi mezi autory a odborníky z praxe. Jsme si vědomi toho, že se jedná o dlouhodobý proces – aby k sobě učitelé a výzkumníci byli sdílnější, totiž vyžaduje čas. O to více budeme rádi za vaše názory k jednotlivým textům a za další podněty či připomínky, pro které jsou vám k dispozici naše webové stránky www.ped.muni.cz/komensky/ stejně jako stránky našeho časopisu.

*Úspěšný začátek nového školního roku
za celou redakci přeje
Zuzana Šalamounová*

Zuzana Šalamounová

O kvalitu vzdělávání se stát musí starat podporou učitelů

S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti, moudrosti a profesionalismu ve vzdělávání

Pozornost vzbudil v roce 1992 svou knižní prvotinou *Vrátíme smysl hodinám češtiny*, v níž se poprvé prezentoval jako propagátor změn spojených nejen s výukou českého jazyka a literatury. V letech 1994 až 1997 působil jako předseda občanského sdružení *Přátelé angažovaného učení*, první nezávislé reformně orientované aktivity českých učitelů. Je mezinárodně certifikovaným lektorem programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, v jehož rámci spolupracoval také na vypracování mezinárodního *Standardu učitele a lektora RWCT*. Podílel se na přípravě tzv. *Bílé knihy*, byl součástí týmu, který připravoval metodiku zavádění klíčových dovedností v RVP-ZŠ. Aktivnímu prosazování změn ve vzdělávání se věnuje do současnosti, nyní např. v ministeriální skupině pro revizi maturit.

Určitou dobu jste působil v občanském sdružení Přátelé angažovaného učení, od roku 1998 působíte jako lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Čím Vás která z těchto koncepcí ovlivnila?

V PAU (Přátelé angažovaného učení – pozn. redakce) mě těšilo, že šlo (a dosud jde) o volné sdružení lidí v profesi, hlavně učitelů. Byl to projev skutečné a zodpovědné svobody, která byla před převratem vzácná. Učitelé v PAU se od 90. let o své vůli chtěli zlepšovat a potřebovali se setkávat s lidmi podobného profesního zájmu. Dnes se leckde ve světě cíleně provádí

takové „svázení“ učitelů na setkání bez předem vymezeného programu, aby si po svém popovídali, vzájemně si předvedli, jako co dělají, společně vymysleli různá řešení toho, co je trápí – a ukázalo se, že je to velice účinná forma profesního růstu. Mě PAU obohatilo o osobní poznání stovek nebo snad tisíce tvořivých učitelů a jejich potřeb a problémů.

RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení – pozn. redakce) je také velice účinná forma vzdělávání učitelů, je to ale současně skutečný program profesního vzdělávání a usku-tečňování změny k lepšímu ve výuce. Učitelé se zde učí velmi promyšleným postupem a krok za krokem vyučovat tak, aby učení každého dítěte probíhalo tou cestou, která je pro něj nejúčinnější. Díky RWCT jsem mnohem více porozuměl procesům učení i výuky, a podobně, jako se to stalo tisícům dalších účastníků kursů, se i mně poznatky a zkušenosti, které jsem ve vzdělávání už měl, „scvakly“ v smysluplný celek a získal jsem navíc i mnoho nových. Taky zde jsem poznal další (dnes mohu říct) tisíce učitelů, a také kolegy a praxi leckde v zahraničí.

Jakožto zastávce kritického myšlení na druhou stranu zdůrazňujete myšlení divergentní, tvořivé. Nejsou tyto dvě tendence protichůdné?

Proč by měly být protichůdné? Kritické myšlení znamená hlavně myšlení s odstupem, při kterém nepodléháme osobním předpoklům nebo představám ani své izolované zkušenosti, ale jsme schopni vidět a pochopit různé další verze řešení, odlišné pohledy, jinak uspořádané hodnoty druhých lidí. K tomu, abychom uměli za různými sděleními nebo činy rozpoznat projev



moci (má to speciální název: kritická gramotnost), potřebujeme právě uvažovat jinak, než jak nám někdo vnucuje nebo podsouvá. Tvořivost i kritický odstup by měl mít každý, kam až to jen dokáže.

Je známo, že patříte mezi kritiky státních maturit. Jak hodnotíte průběh jejich prvního kola?

Jsem přesvědčen, že o kvalitu vzdělávání se musí stát starat podporou učitelů a dobré výuky, a nikoli politickými gesty nebo statistickým výkazem známek. Chyby, zmatky a křivdy všech dosavadních pokusů o státní maturitu včetně letošního jsou logickým důsledkem toho, že se úřad (stát) vměšuje do procesu, kterému nemůže rozumět a který mají mít zodpovědně v rukou učitelé a školy.

A může této situaci napomoci současný návrh změn plánovaný ze strany MŠMT?

Současný návrh změn je tím, co se dá pod současným zákonem a v dnešním stavu myšlení o vzdělávání aspoň trochu zlepšit oproti škodám, které předchozí pojetí maturit natropilo a ještě natropí. Chápu, že je moc „silné kafe“ žádat, aby byly státní pokusy o přeměňování studentů na konci studia nahrazeny hned a v úplnosti profesní podporou učitelů už během zájima studia. Ale aspoň je třeba vrátit školám právo i zodpovědnost za hodnocení studentova výkonu. Takové zodpovědné hodnocení studentovy práce ovšem má být veřejné – škola pod kontrolou být musí. Ale nikoli pod kontrolou státních testů nebo popletených, avšak mocensky vymáhaných kritérií hodnocení, nýbrž pod kontrolou opravdu veřejně přístupnou.

Jak by taková veřejná kontrola vystavěná na jiné než státní bázi mohla vypadat v praxi?

Opakovaně navrhuji, aby škola vyvěsila na svém webu (anonymně) maturitní práce studentů, opatřené hodnocením (jmenovitým) od učitelů. Profesionál nemá svá hodnocení proč skrývat,

protože jim přece musejí rozumět už sami studenti, a veřejnost se musí naučit důvodům pro hodnocení taky porozumět. Profesní komunita si musí umět kvalifikovaně hájit svou odbornost. Právě spory o dnešní maturitní hodnocení jednotlivých písemek nebo testů ukazují, že se tomu potřebuje učit. Zdaleka ne všichni už hodnotí dost kvalifikovaně, a už vstupní názory na hodnocení se neúnosně liší – mezi příznivci

Je třeba vrátit školám právo i zodpovědnost za hodnocení studentova výkonu

a oponenty probíhá takzvaný „dialog hluchých“. Až uvidí hodnocení prací či testů další a další studenti i učitelé, sami přijdou na spoustu možných zlepšení, odhalí skryté vady, které tvůrci úloh nedokázali nahlédnout, ale taky si odnesou to, co se podařilo, do své praxe.

Když jsme u otázky hodnocení – jedním z Vašich protiargumentů vůči státním maturitám je, že se jedná o sumativní, závěrečné hodnocení, které nemá další vliv na učební proces žáků. Tentýž argument můžeme vztáhnout také na celoplošné testování v pátých a devátých třídách. Myslíte si, že pokud by testování probíhalo tak, aby mělo formativní potenciál, mohlo by být po určité stránce přínosné?

O chystaných testech v 5. a 9. třídě platí totéž co o státních maturitách. Především je třeba rozumět tomu, že formativní hodnocení v zásadě musí probíhat přímo při učení, ne na jeho konci. Když učitelé i žáci umějí opravdu dobře hodnotit svou práci formativně, vidí, zda potřebují sumativní, tedy koncové čili souhrnné zkoušky (jako písemky nebo testy). Ale v málo připraveném terénu, jako je náš český, hrozí, že převládnou negativní důsledky koncových testů: různé „informační úniky“ tabulek škol a žáků, obava učitelů vyučovat něčemu důležitějšímu, než co dokážou do testů dát jejich tvůrci, omezování

Učitel nemůže být centrem třídy, o to děti ani nestojí, ani to nepomáhá v učení

výuky v těch oborech, které nejsou státně testovány – to vše se v cizině už dávno projevilo. Formativní hodnocení však znamená, že se už při práci žákovi ukazuje, které postupy nebo znalosti má ve svém učení používat i dále a příště – tedy nikoli v příští písence, ale až se bude příště snažit něco nastudovat, pochopit, vyřešit, na kterých postupech by měl ještě zapracovat nebo o čem se dozvědět více, a možná i čemu se docela v učení vyhýbat.

To kladete na učitele poměrně vysoké požadavky.

Je to hodně náročné – ale právě to je opravdové vzdělávání! Už Sokrates a po něm Komenský dělali rozdíl mezi mnohoučeností těch, kteří si do hlavy mnoho vtloukli, ale nerozumějí tomu, a moudrostí, ke které by vzdělávání mělo mířit. Sady úloh, které učitelé pomůžou diagnostikovat žákovi úroveň zvládnutí například ve čtení s porozuměním, by byly užitečné, v cizině se používají – a nemusejí být ani povinně celoplošné a jejich výsledky nemusejí být souhrnně vyhodnocovány. Hlavně ať se učitel a žák dozvědí, co ještě by měl žák dělat, aby obor zvládal tak dobře, jak by při svém nadání, zázemí a předchozí výuce mohl, a jak může růst dál a výše. K takovým úlohám mohou učitelé dostávat materiály s metodickou podporou – aby sami uvážili, jak mohou zlepšit a rozvíjet žákův výkon. A to vše přímo v tom dni a týdnu, kdy se žákův výkon projevil (tedy ne na konci roku, nebo dokonce po pěti či devíti letech učení). Ale na vývoji takového nástroje by se muselo poměrně dlouho pracovat.

Kdo by měl za vývojem takového nástroje stát? Sami učitelé?

Není to snadná práce. Všichni se tomu potřebujeme naučit, a tak možná zprvu budou tyto sady úloh k určitému textu vytvářet skupinky nejzkušenějších učitelů spolu s odborníky, a až se to naučí více učitelů nebo až se ti, kdo to vlastně už umějí, sami přidají, bude se tvorbou zabývat víc a víc dobře poučených učitelů z praxe. Ono to zabere hodně času, takže pro zkušeného učitele nastává dilema: mám vyučovat, nebo tvořit nástroje pro ostatní? (To by mělo být zabudováno do systému profesního růstu učitelů...) Rozhodně by bylo neštěstím, kdyby si takové pole přivlastnila jediná skupina, například některá fakulta, nebo nějaký státní ústav – nevyhnutelná je konkurence mnoha zdrojů, aby si učitelé mohli podle své potřeby vybírat tu nejvhodnější verzi.

Vaším oborovým zázemím je český jazyk a literatura, což je předmět, který mezi českými žáky druhého stupně v současné době patří mezi ty nejméně oblíbené. Čím je to podle Vašeho názoru způsobeno?

Za více než půl století se z pojetí češtiny jako vyučovacího předmětu vytratilo to hlavní: rozvoj kultivovaného vyjadřování a porozumívání. Mnozí učitelé na něj samozřejmě myslí, ale pojetí ani metody výuky tomu neslouží, učitelé na to nezbývá dost času. A děti pak podvědomě i vědomě posuzují výuku jako zbytečnou, otravnou a také nepřijatelně složitou. Na rozdíl od matematiky, která je také velmi náročná na myšlení, v předmětu „český jazyk“ má každý žák sám v sobě už většinu látky obsaženu: nespisovná čeština je jeho mateřštinou, umí jakž takž mluvit a naslouchat, a v mateřském jazyce probíhá jeho myšlení, i když je třeba hodně netrénované. Spisovný jazyk i pravopis se dá naučit,

ale žák by musel pocítovat potřebu je ovládnout – a tu mu škola nevytváří. Vyplnit cvičení, napsat písenu, dostat známku – to nejsou pro obyčejného žáka autentické důvody k tomu, aby se zabýval nestrávenou lingvistikou tradičních učebnic a osnov.

V řadě svých publikací se stavíte například proti větným rozborům, naopak akcentujete čtenářskou gramotnost. Nejsou ale právě větné rozbory vedoucí k porozumění větné skladbě také předpokladem porozumění textu?

Takové rozbory, jaké jste se asi učili ve škole, dokáže využít k porozumění složitostem cizího vyjádření, např. v beletrii nebo odborném článku, jen malé procento dětí, které mají stejné nadání jako lingvisté či učitelé češtiny. Rozebrat sdělení (ne jen slovo nebo větu či souvětí) tak, abych pochopil, kdo mi co chce říct a proč, to je něco jiného než určit přísudek a příslovecné určení nebo druhy vedlejších vět. Zkušenost s analyzováním a pochopením cizí (nebo vlastní) výpovědi je důležitá, ale nevytvoří se školními větnými rozbory – vždyť to vidíme každý rok na většině dětské populace! Děti potřebují poznávat, jak se staví výpověď, to ano, ale mají to dělat právě, když se pokoušejí něco důležitého vyjádřit, nebo když se chtějí prokousat nějakým důležitým sdělením od druhých. Možná se při tom naučí i termínům a pojmům větných rozborů, aby se jim o textu lépe hovořilo s ostatními – ale důležité je, že se nemají učit nejprve rozbory a termíny a až pak se učit s porozuměním číst a psát, ale naopak.

Pokud dobře rozumím, poukazujete tím také na to, že na českých školách je sice věnován poměrně značný prostor nauce o jazyce, ale žáci nemají příležitost komunikovat a trénovat mluvené slovo. Je to ale vůbec možné ve chvíli, kdy je ve školních třídách dvacet žáků na jednoho učitele?

Kdyby dvacet! Je to těžké, ale mnohé se zvládnout dá – jen když se učitel vzdá představy, že všechna komunikace musí mířit k němu a od něj. Učitel nemůže být centrem třídy, o to děti ani nestojí, ani to nepomáhá v učení. Ale je třeba děti naučit tomu, aby mezi sebou kulturně

sdílely své poznatky, myšlenky, zážitky a také to, co vytvářejí. A je možné (ač nelehké) naučit děti hodnotit samy svou práci – to budou v životě moc potřebovat.

Mohl byste tyto teze převést do praxe?

Dvě praktické pomůcky: Žák má mít možnost odpovědět na každou otázku, která ve třídě zazněla. Pová svou odpověď sousedovi a ten zase jemu. V témž okamžiku tedy mluví celá třída, ovšem musíme je naučit hlasitost regulovat. Ale ještě důležitější je naučit, aby děti uměly věcně a kultivovaně promluvit k ostatním nebo pro ně něco napsat. Řekl bych „předložit své vyjádření třídě“, a nikoli „vystřelit svou odpověď“, ani vykřikovat nebo odmoulat či ležerně odkvákat. A vše, co si vyžaduje, aby žák formuloval svou myšlenku, svou otázku, svůj pocit, se děti mají učit si zapsat. Psaní je cesta k spisovnému jazyku, protože psaní se děti doma od maminky ani nespisovně nenaučily. Je tedy na škole, aby jim pomohla uspořádat si myšlení pomocí psaní a dorozumívat se ve slušnosti. A škola má děti učit, jak se pozná dobré psaní. Najde s nimi kritéria, která pak děti budou používat samy: jednak při sebehodnocení ve třídě, jednak po celý život při psaní, aby dobře fungovalo.

Kde je ta správná rovnováha mezi tím, co by žáci měli vědět, aby byli schopni vést dialog, aniž by byli zahlceni učivem, nebo na druhou stranu diskutovali naprázdno, bez argumentace?

Ta představa, že žáci jsou buďto zahlceni paměťovým učivem, nebo že prázdně plácají, je výsledkem buď nezvládnutí výuky, anebo nepochopení toho, co je to „učit se“. Tradičně se spíše nezvládá to, aby vykládání či „procičování“ stále přibývajících poznatků nezaplnilo všechnen čas výuky, ale dneska někteří učitelé naopak nezvládají, aby žáci o vážných složkách učiva vážně přemýšleli a přínosně diskutovali. Tohle často neumějí ani dospělí – a právě proto se tomu národ potřebuje učit, pokud se má vzděláváním dobrat něčeho užitečného. Mnoho vzdělaných lidí u nás si pořád ještě myslí, že se máme nejprve naučit znalostem a pak smíme o nich přemýšlet. Tak ale myšlení a paměť

nefungují. Trvalé porozumění nastává, když se novým informacím učíme tak, že je rovnou vsazujeme do souvislostí, když s nimi doopravdy a přirozeně operujeme – v češtině tedy při vážném i krásném hovoru a při psaní a čtení skutečných sdělení. Je k ničemu naučit se, jak se tvoří v češtině např. množné číslo od „maličky“, když to není v kontextu řeči o důležitých nebo krásných maličkých věcech či lidech. Proto si moc lidí ze školy odneslo dojem, že spisovně je „maličti“. Učení a zapamatování nezafungovalo.

Přijměme stanovisko, že učitelé by měli své žáky ve výuce vést k tomu, aby uměli samostatně hovořit, nikoli aby pouze pasivně přijímali jako ona pověstná prázdná nádoba, již má učitel naplnit. Budoucí učitelé jsou ale na své povolání připravováni stejným způsobem. Jak z tohoto začarovaného kruhu ven?

Samozřejmě by na změně výuky měly jako první zapracovat učitelé fakulty, ale paradoxně jdou spíše jako poslední v řadě změn – my na fakultách máme mnoho moci, máme své zavedené předměty a přístupy a nad námi není již nikoho moudřejšího. Pokud nám stále nedošlo, že je třeba učitele připravovat jinak, kdo nám to nakáže? Naštěstí se na většině fakult aspoň některé katedry nebo učitelé novými přístupy už zabývají, a nejen teoreticky, vidím to hlavně na přípravě učitelů pro 1.–5. ročníky ZŠ.

Vášim profesním zaměřením je mimo jiné didaktika literární a jazykové výchovy, což jsou předměty, které jsou ze strany vyučujících i studentů na vysokých školách mnohdy nahlíženy jako druhořadé, v dalekém závěsu za oborovými předměty bohemistickými či literárněvědnými. Čím je podle Vás tato situace způsobena?

Dřív byla didaktika myslím v ještě obtížnější pozici než dnes, a ve všech oborech. Přinejmenším studenti už se však začínají domáhat lepší přípravy, protože vidí, jaké potíže mají učitelé s dnešními dětmi ve školách. Ti studenti, kteří se v magisterském studiu opravdu rozhodli stát učiteli, mají právo na skutečně profesní přípravu. Ale tradice vysokoškolské výuky, organizace učiteléské přípravy a její akreditace a také postup

od asistenta k docentu a profesoru se obvykle řídí „vědeckými“ hledisky. Didaktika (nemá-li být falešnou vědou) však obsahuje něco, co některé vědy v dnešním českém pojetí asi neznají: práci v terénu, vývoj použitelných programů. Výsledky vysokých věd se dají na papír, ten se publikuje, a je čárka. Můžete tak dosáhnout titulů za teoretické práce, ale jimi málo zlepšíte vzdělávání. Ve vzdělávání jsou výsledky věčně různorodé, průkaznost málo spolehlivá, nikdy se moc neví, na čem vlastně co záviselo, zopakovat didaktický „pokus“ můžete, ale už to bude s novými dětmi a jejich zázemím. A navíc velice záleží na osobnosti vyučujících: můžete mít výtečné metody, ale když jste suchar, málo žáků se chytne. Můžete být okouzující, ale nic nenaučíte, když oboru pořádně nerozumíte. A v češtině za tím vším ještě straší ten nezvládnutý rozpor mezi popisnou a komunikační výukou. Jsem přesvědčen, že zlepšení nastane, až se učitelé fakulty začnou považovat za samostatný typ studia: nejsou to ani fakulty vědecké, ani fakulty praktické. Učitel potřebuje obě: důkladně odborně rozumět oboru, a zároveň chápat děti a procesy učení i ovládat vedení výuky. Takovou přípravu nestihnete za tři roky bakaláře, ani za dva roky magistra – učiteléské studium mělo zůstat nerozdělené, pět let v jednom tahu studovat vědu tak, jak se oboru budou potom učit děti. Student učitelství potřebuje mít čas, aby se naučil vědu vidět a chápat očima žáka i učitele zároveň.

V souvislosti s profesní dráhou učitele zdůrazňujete nutnost takového nastavení systému, v němž mají učitelé celoživotní perspektivu růstu ve své učiteléské profesionalitě. Jak by podle Vás takový systém měl vypadat?

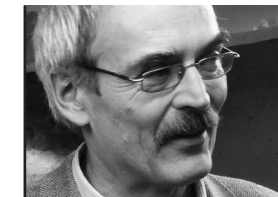
Já na to svůj model nemám, kde bych ho vzal. Dívám se však pozorně na to, jak učitelé pracují, co oni i děti potřebují, a taky na to, jak to různě řešili v cizích zemích. Z toho soudím, že je podstatné, aby se učitelé svého růstu zúčastnili skutečně aktivně, aby to nebyla formální školení a odsezené hodiny nebo knihy nebo zkoušky kdesi na fakultách. V poslední době pozorují, jak i dobré kurzy profesního vzdělávání neovlivňují výuku dostatečně, protože učitelům

schází návazná, osobní podpora přímo při zavádění nových postupů ve výuce. Je něco jiného dozvědět se „o metodách“ nebo „o principech“, a na druhé straně tyto principy a metody vtělit do každodenní práce se třídou. Zvláště, když se novinky podstatně odlišují od tradičního chápání výuky a když škola, její vedení a kolegové či kolegyně nejsou k novinkám vstřícní. Dokonce ani dlouhodobý program, kde si učitelé zkoušejí své metody sami na sobě, kde si mezi setkáními zkoušejí se svou třídou metody ověřit a pak to společně reflektují – ani ten nestačí na to, aby se dost brzy proměnily opravdu podstatné složky výuky. Ty má obvykle v rukou samo prostředí školy, atmosféra ve sboru, chápavost rodičů, a také požadavky shora: přijímačky, chystané externí testy nebo i škrty v rozpočtu.

Pokud nedostatečně funguje příprava učitelů, nepomáhají kurzy profesního vzdělávání ani dlouhodobé sebereflektivně vystavěné programy, co zbývá?

Ono to trochu funguje všechno, ale ne tak pohotově, jak rychle se vyvíjí civilizace, jak se mění děti i společnost. Podle novějších výzkumů se zdá, že k zlepšení učitelům nejvíce pomáhá, když se věnují jeden druhému nebo spolupracují na svém vývoji v malých týmech – ovšem ne tak, aby se utvrzovali v starých neúčinných zvycích, ale tak, že ti, kdo umějí něco lépe než druzí, si to s nimi vyměňují a pak se postupně stanou mentory či kouči svých kolegů. Možná budou působit nejprve v cizí škole, protože „doma není nikdo prorokem“. Ovšem nové poznatky o učení, nové metody se i mezi tyto pokročilé učitele-mentory musejí odněkud dostat. Na to jsou kurzy a programy DVPP docela dobré. A část inovací taková poučení učitelé sami vymýšlejí a ověřují u svých žáků, ale hodně toho přichází z dobrých výzkumů nebo výměnou mezi učiteli z různých zemí. Naštěstí vidím v praxi znova a znova, že dobří učitelé se obvykle pídí po nových, lépe fungujících postupech, nebojí se jich, neodmítají si něco přečíst, prohlédnout na videu či na síti, k někomu se podívat do hodiny a někoho pozvat k sobě a podiskutovat. V zahraničí existuje spousta výborných metod a pomůcek, je ale třeba si ověřit, zda mohou fungovat i u nás. Když to jde, učitelé

je používají a vytvářejí si i své vlastní, obdobné nebo docela nové. Těžko však zlepši svou výuku ti, kdo odmítají cizí, třeba zahraniční zkušenost v obavě z nějaké „slepé nápodoby jako za Sovětů“. Cizí zkušenost je inspirací, nikoli návodem nebo diktátem. Když existují dobré kontakty mezi odborníky v daném vědním oboru a učiteli předmětu, pak se dají učitelům-praktikům poskytovat nové vědní poznatky a také lepší pochopení principů, než k jakému se mohli dostat za pouhých pět let studia na fakultě (možná navíc před nějakými dvaceti lety...). A naopak, poučení učitelé z praxe poučí odborníky o tom, co je třeba vyvíjet nebo řešit. ■



Ondřej Hausenblas (ročník 1954)

Na Karlově univerzitě v Praze absolvoval studium angličtiny a češtiny, systematickou pozornost věnuje především druhému z oborů. Po studiu se krátce věnoval otázkám dialektologie v rámci Ústavu pro jazyk český ČSAV, poté pracoval jako redaktor starší české literatury v nakladatelství Československý spisovatel. Od roku 1987 působí jako pedagog na Karlově univerzitě, nejprve na Katedře českého a slovenského jazyka Filozofické fakulty, poté na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty. Posledních deset let se na stejné fakultě podílí na činnostech Katedry české literatury, kde se věnuje především problematice didaktiky, didaktické praxe a interpretace literárního díla. Významně se podílí na profesním vzdělávání učitelů, kde je jeho jméno spojováno především s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ve volném čase rád poslouchá vážnou hudbu, čte si nebo pomalu jezdí na kole v přírodě.

Klára Šedová

Mocenské konstelace ve školní třídě I: Když žáci učitelům „zobou z ruky“

O vztazích mezi učiteli a žáky toho bylo napsáno již mnoho. V posledních letech se – především v odborné literatuře – hojně prezentuje idea, že by vztahy mezi učiteli a žáky měly být více partnerské, než tomu bylo v minulosti, učitel by se měl stát spíše průvodcem dítěte, na místo toho, aby mu direktivně diktoval své požadavky. S tím souvisí představa, že by pravidla chování ve třídě měla být demokraticky vyjednávána a že by se k žákům mělo přistupovat jako k autonomním bytostem schopným nést zodpovědnost za vlastní jednání. Na druhé straně se ozývají hlasy o rozkladu žakovské kázně a morálky. Hovoří se o tom, že učitelé dnes dokážou jen obtížně žáky přimět, aby se podřídili školním normám, autorita učitelů i školy jako instituce je destruuována, což se odráží také ve zhoršených vzdělávacích výsledcích žáků. Žáci se neučí, protože je k tomu nikdo nenutí. Cílem tohoto čtyřdílného cyklu není přitakat jedné či druhé straně, nýbrž přinést přímo ze škol doklady o tom, jak dnes vztahy mezi učiteli žáky reálně vypadají.

Ztratili učitelé opravdu svoji autoritu? Nebo jsou naopak žáci ve škole nuceni bezduše plnit zadané úkoly a jejich iniciativa je potlačována? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět na základě výsledků výzkumu realizovaného Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (viz Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). V rámci tohoto výzkumného projektu byly pořizovány videonahrávky reálných vyučovacích hodin, vedeny hloubkové

rozhovory s učiteli a distribuovány dotazníky pro žáky. Tímto způsobem získal výzkumný tým poměrně detailní evidenci o tom, jakým způsobem spolu komunikují a interagují učitelé a žáci na druhém stupni základní školy a jaké jsou jejich vztahy.

Čtyři různé konstelace

Z výsledků výzkumu v prvé řadě vyplynulo, že na výše uvedené otázky neexistuje jediná odpověď, která by byla platná pro všechny učitele. Zároveň není platné ani rčení, že „každý učitel to má jinak“. Na základě pozorování výuky a rozhovorů s učiteli jsme rozlišili čtyři různé podoby vztahů, které mohou ve třídě utvářet. Vztahy, které zde budeme popisovat, označujeme jako *mocenské konstelace*. Mocenské proto, že jejich jádrem je moc a vyjednávání o ní. Termín *moc* nechápeme v žádném případě jako něco negativního, jde o schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey, Richmond a McCroskey, 2006). Může tedy jít o to, jak něčí chování změnit, stejně jako o to, jak je posílit a udržet ve stávající podobě. V tomto smyslu je moc esencí učitelství, neboť podstatou učitelské práce je působit na žáky a ovlivňovat je.

Rovněž slovo *konstelace* nebylo zvoleno náhodně. Moc totiž není „vlastnictvím“ učitele, nýbrž něčím, o čem se vyjednává mezi ním a žáky. To, zda si učitel podrží dostatečnou moc, aby mohl řídit a ovlivňovat své žáky, do značné

míry závisí na žácích samotných. Mohou působení a požadavky učitele přijímat bez odporu, ale stejně tak proti němu můžou rebelovat, zpochybňovat jeho autoritu, nebo se mu dokonce vysmívat. Hovoříme-li tedy o mocenských konstelacích, chápeme je jako výslednice jednání obou stran – učitele i žáků.

Jak jsme již uvedli, na základě našeho výzkumu jsme rozlišili čtyři různé mocenské konstelace. Tyto konstelace se od sebe liší v mnoha různých ohledech, které postupně popíšeme. Dvě základní osy, na kterých je naše typologie postavena, je však třeba zmínit hned v úvodu. (1) Existují konstelace, ve kterých je moc silně držena v ruce učitele, a naopak konstelace, ve kterých je moc decentralizovaná a přelévá se mezi učitelem a žáky. (2) Existují konstelace, v nichž učitel a žáci sdílejí stejné či podobné cíle, a naopak konstelace, v nichž se cíle učitele a žáků radikálně rozcházejí. Jestliže zkrřížíme tyto dvě osy, dostaneme následující čtyři typy mocenských konstelací:

- Moc je centralizovaná v ruce učitele, cíle jsou sdílené učitelem i žáky.
- Moc je centralizovaná v ruce učitele, učitel a žáci mají rozdílné cíle.
- Moc je decentralizovaná, cíle jsou sdílené učitelem i žáky.
- Moc je decentralizovaná, učitel a žáci mají rozdílné cíle.

Všechny tyto typy na stránkách časopisu *Komenský* postupně popíšeme. V tomto díle se soustředíme na typ první, který jsme pracovně nazvali *zobání z ruky*. Náš výklad budeme prokládat ukázkami, které tvoří doslovné přepisy videonahrávek výuky, které jsme pořídili. Jména učitelů i žáků jsou změněná. Replika učitele je vždy značena písmenem U před dvojtečkou, žakovská replika je značena písmenem Ž.

Zobání z ruky

Jde o konstelaci, která je charakteristická silnou dominancí učitele, který moc soustřeďuje pevně ve svých rukou. Jeho moc není žáky zpochybňována, ochotně se podrobují jeho požadavkům a akceptují je. Lze také říci, že obě strany sdílejí společné cíle, neboť se shodují na tom, že ško-

la je místem vyučování a učení. Tuto konstelaci budeme prezentovat na ukázkách z výuky učitele Karla a učitelky Alice.

Ukázka č. 1:

V hodině učitele Karla dostali žáci za úkol napsat krátký subjektivně zabarvený popis – téma bylo jen letmo naznačeno (buď podzim, nebo prostředí třídy). Nyní je učitel žádá, aby své práce přečetli.

U: No, tak zkusíme si pár prací přečíst, doufejme, že něco uvidíme. Jo? Něco uslyšíme zajímavého. Gábino, zkus přečíst, mně se líbí ten nadpis strašně.

Ž Gábina: Barevné období. Na podzim padá krásné, barevné listí. Začíná být sychravo a občas začínají i malé sněhové vločky, vločky. É ... začínají krásné zbarvené stromy do oranžové, zelené a červené. Dříve se stmívá a bohužel píšeme čtvrtletní písemné práce a to nás nebaví. Jinak podzim je krásné období.

U: Jinak podzim je krásné období. Tam jenom, bylo to hezký, byl dobrej ten nadpis, jenom pozor na to slovo začínají, jak to tam bylo dvakrát po sobě. Mě to strašně trklo a zbytečně to přerušilo tu atmosféru. Ona je důležitá u toho ta atmosféra, a když ji nemáte, tak je to špatný. Prostě jsem to nevládl. Jo? Filipe, zkus to přečíst, co máš.

Ž Filip: Školní prostory jsou zbytečně velké. Je tam depre, depre (*smích*) depresivní prostředí a hlavně učitelé. Škola má hnusně červenou barvu, zato má dvě tělocvičny. Jsou tam kuchařky, které neumí vařit.

(celá třída se směje)

U: Já to, já to řeknu tě kuchaře. Počkej jako, ti jednu švihne a bude to.

(celá třída se směje)

U: To byl subjektivní. To byla taková těžká technika školy, subjektivní. Jako myslíš, že jako ti způsobují depresi jako učitel?

(celá třída se směje)

Ž Filip: Ne, vy ne. Ostatní.

U: Jo? Téma čtvrtletkama jo?

Ž Filip: Někteří třeba.

U: Někteří učitelé. (*úsměv*)

ŽŽ: (*mluví jeden přes druhého*)

U: Dobře, necháme toho. Lukáši, co máš?

Ž Lukáš: Listopad aneb dušičky mrtvých zvířat. Listopad je hnusný měsíc, protože píšem čtvrtletky, do toho je zima, nemám narozeniny. Ze skříní vylézají dušičky mrtvých zvířátek. Proto je listopad hnusný měsíc.

U: Proto je listopad hnusný měsíc. To už bych tam možná nedával. Ale jinak takto budeme vyprávět. Ty volný myšlenky budeme používat, akorát on se inspiroval tím, co zažil v té hodině, co na něho působilo na té tabuli. Protože tam nenapsal ještě ty tužky, kterými se zabýval většinu první části hodiny. Ale bylo to taky hezký. Ale tohle byl subjektivní popis. (*ukazuje na Lukáše*) Jo? I když se to zdá tak zmatený a když bysme to protáhli, tak by to bylo lepší. Ale tohle byl subjektivní popis. Jo? U Filipa taky byl subjektivní popis, u Gábiny, jo? (*kroutí rukou na znamení nesouhlasu*) Nicméně zatím jsme to jakž takž celkem zvládli. Zkusme ještě jednoho. Zkusme ještě. (*hlásí se žák*) Říšo.

Ž Říša: Třída 7. A. Ve třídě mi není zima, ale spíše horko. Stačí, když se připravujem na čtvrtletku. Třída na mě někdy působí depresivně. Předem mnou sedí Iveta, která je pořád našťvaná a taky učitel, díky kterému mi čeština nevdá a naopak jako jediný předmět baví. Hodnotím kladně.

Z ukázky je zjevné, že žáci chtějí prezentovat práci, kterou jim učitel zadal, a nijak nezpochybňují jeho pokyny ani hodnotící soudy. Naopak, dávají mu najevo, že ho mají rádi. To je rys pro tuto konstelaci typický – je silně nabitá pozitivními emocemi a více než na obsah se obě stany koncentrují na personální stránku svých vzájemných interakcí. Všimněme si osobního tónu učitelských hodnocení (*mě to strašně trklo, prostě jsem to nezvládnul, to už bych tam možná nedával*), stejně jako přímé pobídky k definování vzájemných vztahů (*Jako myslíš, že jako ti způsobují depresi jako učitel?*). V této konstelaci se tiše předpokládá, že žáci pracují do značné míry proto, aby nezarmoutili učitele.

Učitelé, kterým žáci „zobou z ruky“ si vyvíjejí některé specifické kázeňské techniky. Především navozují pocit vzájemné blízkosti – dávají žákům najevo, že je dobře znají a že jim na nich záleží. Staví se v podstatě do kvazirodičovské pozice. Učitelka Alice například v hodině žáky ni „zakazuje“, aby si podávala přihlášku na vybranou střední školu.

Ukázka č. 2:

V hodině občanské výchovy učitelka Alice vysvětluje žákům umístění stánků jednotlivých středních škol na vzdělávacím veletrhu. Žákyně Nikola projevuje zájem o stánek střední školy pedagogického zaměření Integro.

U: Tam nejdeš. Tam nejdeš!

(*několik žáků se otočí na Nikolu, smějí se*)

Ž Nikola: Proč tam nejdu?

(*žáci stále otočení na Nikolu, někteří se smějí*)

U: Jejdamanenkote (*podívá se do stropu, protočí oči*), broučku, na to zapomeň, Nikolko, to si nepiš vůbec takové číslo stánku (*chytá se za hlavu*). No zapomeň na Integro.

(*smích ve třídě*)

Ž Nikola: Proč ne?

U: Co bys tam dělala? (*dojde ke katedře a opře se rukou*)

Ž Nikola: (*směje se, podpírá si hlavu rukou*)

U: Děcka, když budete v životě v nějaké životní krizi (*důrazně vyslovuje jednotlivá slova*), na Integro, nezlobte se na mě, vezmou všechny, co se umí podepsat.

(*smích ve třídě*)

Ž Nikola: No právě!

U: (*mávně rukou, povzdechne*) Akorát loni...

(*smích ve třídě*)

U: Akorát loni potom třináct lidí nepustili k maturitě vůbec ... museli zaplatit další ročník. Tam nejdete. Tam můžete jít v životní krizi, když prostě už vás nikde jinde nevezmou, a to v žádném případě není tvůj případ.

Ž Nikola: A proč ne, pančelko?

U: Protože tam už nemají mít místo pro takové, jako seš ty. (*rychleji, parodicky*)

(*Třída propukne v smích, někteří se otáčejí na Nikolu.*)

U: (*teatrálně se plácne rukou do čela a celá se zakloní dozadu*). Nikolko, to je pod úroveň, tvou. (*dívá se upřeně na Nikolu*)

Celá interakce se těší velkému zájmu přihlížející třídy a žákyně, již se týká, je zjevně polichocena. Později v hodině se znovu hlásí a opět otevírá možnost, že by se na Integro přihlásila, načež učitelka znovu přehraje svůj „zákaz“. Projevem blízkosti jsou rovněž atypická oslovení žáků – Alice v ukázce říká žákyni *Nikolko* nebo *broučku*, Karel chlapce ve své třídě tituluje například *mistře* či *šéfe*.

Další kázeňskou technikou, kterou učitelé v této konstelaci používají, je důsledné monitorování chování žáků. Tito učitelé neponechávají nic náhodě, přecházejí po třídě, sledují, zda jednotliví žáci pracují podle jejich představ. Nežádoucí jednání se snaží zachytit hned v zárodku, a pokud jej odhalí, důrazně zasáhnou. Zásah má přitom podobu až dramatického pranýřování nešvarů nebo naopak glorifikace pozitivních

charakteristik, které chce učitel upevnit. Mnohdy se přitom naplno projeví personální orientace této konstelace, neboť učitelé prohrěšky chápu jako útok na svou osobu.

Ukázka č. 3:

Alice na začátku výuky rozdává známky za tzv. rozcvičku z minulé hodiny. Pranýřuje skutečnost, že jeden ze žáků (Martin) opsal starší rozcvičku jiné žačky a odevzdal ji jako svoji práci.

U: Za tu rozcvičku bych ti pětku nedala, kdybys nelhal jak pětiletý fracek. To mě uráží víc ... že si dovolíš (*chytá se za čelo*), jako za co mě máš, že nepoznám rozcvičku Katky Novákové. To si opravdu myslíš, že su úplně pitomá? Na co tipuješ IQ české učitelky? Šumící bahno? (*celou dobu hledí na Martina a našťvaně gestikuluje rukama*)

Ž Martin: (*spíše zírá do lavice než na učitelku, uhýbá jí pohledem, červená se, u „šumícího bahna“ se usměje*)

(*dívky v druhé lavici se smějí*)

U: Foukající vítr? Nebo co?

Učitelka jedná velmi dramaticky, neřekne prostě *máš pětku, protože jsi úkol opsal*, nýbrž rozehrává jevištní výkon na téma vina a trest. Právě schopnost dramatizace je jedním z klíčových rysů konstelace zobání z ruky. Z běžných úkonů se stává show, přičemž některé z dramatizací se ritualizují a stávají se známou a čitelnou součástí repertoáru učitele. Karel například navykl žáky na to, že když vejde do třídy a prudce udeří třídní knihou o stůl, znamená to, že by se měli v dané hodině chovat zcela vzorně, aby jej nerozčilili. Celá epizoda má předepsaný scénář – poté, co učitel udeří třídnicí, se někdo ze žáků zeptá: *Co se vám stalo, pane učiteli?* a Karel odpovídá, že má *špatnou náladu*, případně zdůvodňuje proč. Taková epizoda se může odehrát právě jen v rámci konstelace zobání z ruky, neboť je svým způsobem neprofesionální; učitel by neměl dávat najevo poryvy svých nálad. Osobní charakter této konstelace a pozitivní vztah žáků k učiteli však umožňuje zvrátit tento prohrěšek učitele a učinit z něj nástroj k posilování vzájemné blízkosti. Učitel dává najevo, že je „jen člověk“, a žáci mají možnost ukázat, jak moc ho mají rádi tím, že se budou snažit jej nezranit a nepodráždit.

Nebezpečí, že by se dramatizace mohla zvrhnout v hysterický výstup, učitelé eliminují použitím humoru a vtipu (*Na co tipuješ IQ české učitelky? Šumící bahno? Foukající vítr? Nebo co?*). Třída učitelské vtipy vděčně přijímá a dochází tak ke střídání vln napětí a uvolnění. Zároveň tito učitelé, jak je patrné ze všech uvedených ukázek, ve vysoké míře používají jazyk, který neodpovídá školní normě. S tím souvisí rovněž jejich vztah k formálním mechanismům školní disciplíny, jako jsou žakovská knížka, třídní kniha, zasedací pořádek. Na jedné straně je samozřejmě využívají (jsou například s to žákům ostře vytknout, pokud nejsou na začátku hodiny připraveni a na svých místech), na druhé straně však ukazují určitý odstup vůči nim. Alice například záměrně nabourává segmentaci školních prostor, neboť často zve žáky na kávu k sobě „*do kutloušku*“, tedy do učitelského kabinetu, kam jinak žáci v této míře nemají přístup. Karel nedodrzuje formálně dané členění času, téměř pravidelně ukončuje výuku před zvoněním a rozšiřuje tak žákům přestávku. Vedle toho tito učitelé mnohdy relativizují význam známek, stejně jako důležitost probíraného učiva. Karel například v jedné ze sledovaných hodin žákům říká: *Učíte se spoustu věcí, který potřebovat nebudete, a tak už to bude v životě pořád.*

Sečteno a podtrženo: konstelaci zobání z ruky najdeme u učitelů, kteří jsou značně dominantní a zároveň jim jejich charisma a vtip zaručuje jistý obdiv a s ním spojenou náklonnost ze strany žáků. Tito učitelé řídí pevnou rukou, jde však o ruku, která je jakoby rodičovská, neboť žáci věří tomu, že se o ně tito učitelé zajímají a chtějí pro ně to nejlepší. Z těchto důvodů jsou bez velkého odporu ochotni podřídit se jejich požadavkům.

Literatura

MCCROSKEY, J., RICHMOND, V. a MCCROSKEY, L. *An Introduction in the Communication in the Classroom*. Boston: Pearson Education, Inc., 2006.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

Eva Trnová

Net generace ve výuce chemie¹

Rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií (dále IKT) ovlivňuje výuku všech předmětů, tedy i chemie. Ve výuce se standardně objevují datové projektory, interaktivní tabule, powerpointové prezentace, speciální počítačové softwary umožňující animace, modelování a simulace experimentů aj. Pomocí digitálních fotoaparátů a videokamer lze zaznamenávat průběh experimentů a dále je zpracovávat na počítačích. Použití počítačů při realizaci školních experimentů a zpracování zjištěných výsledků přibližuje výuku vědeckému bádání. Možnost připojení na weby², které nabízejí virtuální realizaci experimentů, je v současné době, kdy dochází k omezování laboratorní na školách, sice neplnohodnotnou, ale přesto náhradou reálných experimentů a umožňuje názornost při vysvětlování dějů probíhajících při chemických reakcích. Internet se stává stále významnějším zdrojem informací, včetně získávání dat ze vzdálených laboratorí. Využívání internetu jako komunikační sítě dává žákům celou řadu možností pro sdílení informací, diskuse, společné řešení problémů, což umožňuje nový způsob výuky.

Rozvoj IKT však přináší další významnou změnu, kterou si mnohdy učitelé ani neuvědomují. Touto změnou jsou odlišné rysy dnešní generace, která vyrostla pod jejich vlivem obklopena počítači, videohrami, digitálními hudebními přehrávači, mobilními telefony a další-

mi přístroji digitálního věku. To ovlivňuje také její styl učení. Tuto skutečnost odráží i anglická pojmenování užívaná pro dnešní generaci, uveďme namátkou *Net Generation*, *Nintendo Generation*, *Millennials*, *Digital Natives* či *Generation Z*.

Je známé, že každá generace se od té předchozí liší například slangem, stylem oblékání apod. Autoři Diana G. Oblinger a James L. Oblinger (2005) však popisují závažnější druh odlišnosti a uvádějí vlastnosti net generace, které ovlivňují její vzdělávání a změnu jejího učebního stylu. V následujícím textu se zaměříme na rysy net generace, které podle výše uvedených autorů nejvíce ovlivňují vzdělávací proces, a na návrhy, jak na ně reagovat ve výuce chemie.

IKT jsou samozřejmostí

Dnešní žáci využívají širokou škálu IKT, které jim pomáhají ve škole. Nechtějí psát a číst klasickým způsobem, ale dávají přednost psaní na klávesnici a raději čtou z monitoru. Při výzkumu amerických studentů odpovědělo 73 procent dotázaných, že používají počítače jako pomocníky při učení. Na dotaz „k čemu potřebují Internet“, byla nejčastější odpověď „získat nové informace“ (Tapscott, 1998). Užívání Internetu k učení se přitom neomezuje pouze na školní práci. Žáci často hledají informace o různých tématech, jako je sport, hudba, vlastní zdraví apod.

Učitelé mají někdy sklon myslet si, že se žák nemůže dostatečně soustředit na jednotlivé činnosti, jestliže je vykonává současně, což ovšem dnes nemusí být pravda

Dnešní mladí lidé však na webu nejen získávají informace, ale také je do něj vkládají. Jsou zapojeni v online komunitách, kde ukazují ostatním výsledky své práce, vyjadřují své názory, radí se o problémech s jinými apod. Mladí lidé mají silnou potřebu být stále „připojeni“ (online).

V tomto novém paradigmatu učitel ztrácí stěžejní roli hlavního nositele informací a stává se spíše zprostředkovatelem a průvodcem. Množství informací se exponenciálně zvyšuje a může se měnit jejich hodnota. To, co je dnes vnímáno jako validní informace, může být zítra vyvráceno. Díky různým blogům, wiki, sociálním sítím apod. se objevují některé amatérské příspěvky pochybné kvality. Na významu tak nabývá rozhodovací proces, které informace jsou relevantní a kde je hledat. Učitelům pak přibývá nový úkol, naučit žáky hodnotit informace získané z Internetu z hlediska správnosti a aktuálnosti. I když stěžejní úlohu budou při plnění tohoto úkolu sehrávat především učitelé IVT, měli by se na něm podílet i učitelé ostatních předmětů, například chemie. Zadávaním referátů, vyhledávání informací nebo zajímavostí z oblasti chemie můžeme využít oblibu IKT žáky a podpořit tak jejich zájem o chemii.

Návod k použití? Ne, díky

Předchozí generace se obvykle obávala použít přístroj či technologii bez toho, že by nejdříve prostudovala potřebné informace nebo návod. Většinou se snažila pochopit princip fungování a neodvažovala se zkusit přístroj či technologii,

dokud nevěděla, jak je používat. Tento navyklý způsob učení vede k tomu, že příslušníci předchozí generace v případě, že nevědí, jak používat některé zařízení nebo technologii, zavolají odborníka. Sami jsme možná zažili velice častou je situaci, kdy při problémech se spuštěním programu učitel po prvním pokusu místo dalšího zkoušení volá na pomoc odborníka, a to často žáka. Zcela odlišně postupují příslušníci net generace. Při prvním zapojení či použití přístroje nestudují dopředu návod a v případě, že nespějí systémem pokus-omyl, hledají informace u vrstevníků, a to jak při osobním kontaktu, tak i na webu. Dají odkaz na web a sledují, co uvádějí ostatní o řešení různých problémů s instalací programů či zapojením přístrojů, pak to zkusí sami. I když tedy hledají pomoc, neobracejí se v první řadě na odborníky. Proto jejich znalosti o principech fungování IKT nebo různých přístrojů sice vycházejí z vlastní zkušenosti, ale na druhou stranu mohou být velmi povrchní.

Tento rys net generace záporně ovlivňuje ochotu žáků postupovat při laboratorních pracích důsledně podle návodu. Pro získání přesných výsledků měření je potřeba dodržet instrukce k sestavení aparatur. Manipulace s chemikáliemi systémem pokus-omyl by v některých případech mohla být dokonce i nebezpečná. Vhodným opatřením je motivace žáků – provést instruktáž zajímavou formou. Účinnější, zejména při výuce žáků ZŠ, je používat grafické symboly a obrázky a omezit množství textu. Net generace dává přednost vizuálním vjemům před čtením textů. To potvrzují výzkumné zprávy, které dokládají, že žáci odmítají číst velké

1 Článek vychází z textu *Vliv informačních a komunikačních technologií na chemické vzdělávání* (Trnová, 2011).

2 Např. <http://www.chem.ox.ac.uk/vrchemistry/>

množství textu, ať už se jedná o rozsáhlé učební texty nebo dlouhé instrukce. Ve studii, ve které byly změněny textové pokyny popisující činnost krok za krokem za grafické znázornění kroků, bylo dosaženo mnohem lepších výsledků v provedení jednotlivých aktivit (Grunwald, 2003).

Obrázky především

Príslušníci net generace jsou neustále obklopeni vizuálními podněty (televize, reklamní tabule, hry, videa, mobilní telefony apod.), proto jejich schopnost chápat vizuální objekty je velmi vyvinutá. V souvislosti s hrami dokážou integrovat obrazy, zvuk a text přirozenou cestou a snadno se vyjadřují pomocí obrázků. Jsou schopni rychle se pohybovat mezi realitou a virtuálním prostředím. Na druhou stranu ale mají značné problémy s čtením dlouhých textů a jejich porozuměním. Pokud pro ně téma není zajímavé, přeskakují pasáže a snaží se dospět rychle ke konci (Grunwald, 2003). Většina studentů SŠ a VŠ (73 %) upřednostňuje při hledání informací používání internetu před klasickými knihovnamí. Ale také si uvědomují, že nelze nalézt na webu všechny informace (Prensky, 2001).

Uvedený rys je nutné respektovat například při výběru učebnic či tvorbě pracovních listů, návodů nebo při expozici učiva. Je vhodné doplňovat text názornými obrázky mnohem více než u předchozích generací. Na stránce by nemělo být mnoho souvislého textu. Vzhledem k vysoké vizuální gramotnosti většiny žáků mohou různé komponenty multimediálních materiálů, jako jsou obrázky, videosekvence, audiozáznamy, počítačové animace, interaktivní multimedia podpořit porozumění chemické problematice. U powerpointových prezentací jsou vítány obrázky, schémata, grafy či animace, jelikož podporují názornost výukového procesu a zvyšují atraktivnost chemie.

Zvládnout toho hodně a rychle

Pro žáky z řad net generace je typické, že dělají několik věcí najednou, jsou tedy tzv. „multiprocessing“. Poslouchají hudbu, mluví do mobilního telefonu, používají počítač, často ještě komu-

nikují s přáteli nebo rodiči, všechno ve stejnou dobu. Přeskakují z jedné činnosti na druhou, protože jsou schopni rychle přesouvat svou pozornost, což může vést k tomu, že se přestanou zabývat informacemi, o které nemají zájem. Je pro ně typická okamžitá odezva, a protože jsou sami schopni rychle reagovat, očekávají na oplátku rychlou reakci od okolí. Učitelé mají někdy sklón myslet si, že se žák nemůže dostatečně soustředit na jednotlivé činnosti, jestliže je vykonává současně. To ovšem nemusí být pravda. Výsledky výzkumů, které se zabývaly soustředěním žáků a rychlostí reakce, dokazují, že se mnozí žáci vyrovnali vrcholovým manažerům, kteří působí ve světě rychlého přepínání kontextu (Brown, 2000). Dalším projevem je, že v souvislosti s hraním her nebo reagováním na chatu, net generace upřednostňuje rychlost před přesností. Píše rychle a nehledí na chyby a formulace, střílí bez přesného míření, protože hra vyžaduje bleskovou akci. Bohužel podobně i při výuce a často místo pečlivé rozvahy a přesné práce raději zkoušejí rychlou reakci.

Jako odpověď na výše uvedené skutečnosti navrhuje střídání metod a aktivní zapojení žáků do výuky. Dnešní žáci nejsou ochotni pasivně poslouchat učitelův slovní výklad. Problémem může být opakování stejných činností (jako například titrace) a požadavek na přesnost měření. K udržení pozornosti mohou přispět právě IKT. Dobře vypracované programy pro interaktivní tabuli poskytují prostor pro aktivitu a motivaci žáků. I když IKT využívají učitelé i žáci, existují mezi nimi ve vztahu k IKT rozdíly. Pro žáky je používání IKT většinou samozřejmostí. Učitelé musí být motivováni, aby byli ochotni přehodnotit způsob výuky a učit se novým technologiím. Modernizace škol a vytvoření nového učebního prostředí s využitím informačních a komunikačních technologií znamená něco jiného než jen pouhý nákup počítačů, dataprojektorů nebo interaktivních tabulí.

Upřednostňování práce v týmech

Vzhledem ke stylu života, kdy jsou příslušníci net generace stále propojeni pomocí různých IKT, je pro ně systém sdílení informací přiroze-

ný. Také je u nich oblíben peer-to-peer přístup, kde si žáci vzájemně pomáhají. Ve skutečnosti internetová generace považuje vrstevníky za důvěryhodnější než učitele, pokud jde o určení toho, co stojí za to, aby tomu věnovali pozornost (Manuel, 2002).

Proto je vhodné zařazovat v co největší míře skupinovou výuku. Pokud je to možné, můžeme využít pokročilé žáky k vedení skupin, kde dochází k předávání informací adekvátním způsobem a uplatňuje se peer-to-peer přístup. Použití IKT umožňuje komunikovat i mimo výuku a spolupráci i mezi jinými školami, dokonce mezinárodní. Tento způsob výuky je velmi motivační, jak jsme se přesvědčili při výuce fotosyntézy ve spolupráci české a portugalské školy (Trna a Trnová, 2010). V projektu „Učíme se navzájem“ dělali studenti obou zemí simultánní pokusy snímané webkamerami, vyměňovali si učební materiály a pořádali k dané tématice videokonference. Tato výuka byla silně motivační a byla i velmi efektivní.

Konektivismus jako nový model učení

Poznatky, že dnešní mladí lidé mají odlišný styl učení, preference a pohled na svět, vedly ke vzniku nové pedagogické teorie – konektivismu jako „teorie učení digitálního věku“. Konektivismus odráží vliv IKT na vzdělávání. Využívá sociální sítě a je vhodnou cestou pro celoživotní vzdělávání především příslušníků net generace. Reaguje na explozi nových poznatků a jejich dostupnost pomocí IKT. Jednou z myšlenek konektivismu, na kterou bychom měli ve výuce reagovat, je, že schopnost učit se, co potřebujeme pro zítřek je důležitější než to, co známe dnes. „Víš, kde“ (*know-where*) nahrazuje „víš, co“ (*know-what*) a „víš, jak“ (*know-how*). Důležité proto je žáky učit nejenom hotové poznatky, ale také cestu k nim a zejména dovednost posoudit jejich relevanci.

Konektivismus představuje model učení, který je využíván při vzdělávání učitelů v mezinárodních projektech, například v PROFILES nebo eTwinningu. V kurzech fungujících na principech konektivismu lektori vytvářejí pouze rámec, v němž si účastníci kurzu navzájem

sdělují své myšlenky, diskutují a dochází k propojení vzdělávacího prostředí všech zúčastněných. Vzhledem k tomu, že žáci patřící do net generace mají potřebu být stále online, je pro ně zapojení do vzdělávacích aktivit tohoto typu velice přirozené a domníváme se, že v budoucnu bude takováto forma vzdělávání nabývat na významu. V současné době je částečně využívána pro vzdělávání talentovaných žáků.

Literatura

- BROWN, J. S. Growing Up Digital. [online]. *Change*, 2000, roč. 32, č. 2, s. 10–11. [cit. 2011–07–15]. Dostupné z: <http://www.aahe.org/change/digital.pdf>
- GRUNWALD, P. *Key Technology Trends: Excerpts from New Survey Research Findings, Exploring the Digital Generation, Educational Technology*. Washington, USA: Department of Education, 2003.
- MANUEL, K. *Teaching Information Literacy to Generation Y*. NY, USA: Haworth Press, 2002.
- OBLINGER, D. a OBLINGER, J. *Educating the Net Generation*. [online]. [cit. 2011–09–20]. Dostupné z: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/>
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?* [online]. On the Horizon, 2001, roč. 9, s. 15–24. [cit. 2011–07–15]. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/>
- TAPSCOTT, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. NY, USA: McGraw Hill, 1998.
- TRNA, J. a TRNOVÁ, E. ICT-based collaborative action research in science education. In *IMSCI'10. The 4th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics. Proceedings. Volume I*. Orlando, USA: International Institute of Informatics and Systematics, 2010, s. 68–70.
- TRNOVÁ, E. Vliv informačních a komunikačních technologií na chemické vzdělávání. *Media4u Magazine*, 2011, č. 3, s. 112–115.

Naděžda Vojtková

Raná výuka cizích jazyků z evropské perspektivy

Stále více rodičů i učitelů si dnes klade otázku, od kdy by se děti měly začít učit cizí jazyky, trend výuky cizích jazyků ve stále mladším věku je neodmyslitelným tématem také pro vzdělávací politiku zemí nejen v rámci Evropy, ale i mimo ni. Zatímco odborníci doposud zjišťují, zda je výuka cizích jazyků u mladších žáků efektivní, vlády jednotlivých zemí podléhají tlakům veřejnosti a cizí jazyky zavádějí do vzdělávání ve stále nižších ročnících. Na to, jakých výsledků a pokroků v osvojování cizího jazyka žáci dosahují a jaké faktory přispívají k úspěšnému rozvoji jejich kompetencí v cizích jazycích, se zaměřuje mezinárodní výzkum ELLiE (Early Language Learning in Europe), který se této problematice věnuje již šest let. I když Česká republika není do výzkumu zahrnuta, výstupy z projektu pro ni mohou být více než inspirativní.

V České republice se hranice zahájení výuky cizího jazyka od 90. let minulého století postupně snižuje. V současné době žáci začínají s povinnou výukou cizího jazyka ve 3. ročníku základní školy a mnohé školy nabízejí výuku cizích jazyků již od prvního ročníku, což v očích veřejnosti většinou zvyšuje atraktivitu a konkurenceschopnost školy. Mnozí rodiče hledají i předškolní instituce, které nabízejí jazykovou výuku a jejichž počet dnes rapidně narůstá.

V tomto článku se nebudeme zabývat argumentací, zda výuka v mladším věku je, či není efektivní. Tato problematika byla zpracována v mnoha zahraničních a nově i českých publikacích (např. Najvar, 2010). Záměrem našeho článku je podívat se na výstupy a závěry z dlouhodobého mezinárodního výzkumného pro-

jektu, zjistit, jaké faktory přispívají k efektivní výuce jazyka u mladších žáků, a najít v něm inspiraci pro výuku žáků na prvním stupni základních škol v České republice.

Co je to ELLiE

Projekt ELLiE (Early Language Learning in Europe, česky Raná výuka jazyků v Evropě) vycházel ze skutečnosti, že většina evropských zemí snížila hranici výuky cizích jazyků ve snaze umožnit lepší komunikaci. Dosavadní výzkumy se sice zaměřují na to, jakým způsobem vyučovat cizí jazyky ve třídách s mladšími žáky (Cable et al., 2010), avšak pojednávají pouze o jednotlivých zemích, školách či třídách. Snahou autorů ELLiE bylo vytvořit studii, která by byla rozsahem větší a která by popsala, jak se vyučují cizí jazyky u mladších žáků v běžných třídách napříč evropskými zeměmi. Jejich záměrem bylo také najít společné znaky a faktory, které ovlivňují výuku cizího jazyka a mohou vést k jejich efektivnímu rozvíjení.

Studie začala v letech 2006/7 stanovením rozsahu výzkumu a vyhodnocením potenciálu využití výsledků. Následoval tříletý výzkum (2007–2010), ve kterém spolupracovaly výzkumné týmy z Anglie, Itálie, Holandska, Polska, Španělska a Švédska, které byly částečně financovány z prostředků Evropské komise, a tým z Chorvatska, který byl financován Britskou radou. Země byly vybrány tak, aby reprezentovaly co nejširší spektrum charakteristik, a to po stránce geografické, jazykové, kulturní, ekonomické. V každé zemi se studie účastnilo

šest až osm škol, jejichž výběr byl podmíněn jejich lokací a velikostí. Zásadním požadavkem při výběru škol bylo, aby se jednalo o školy státní, v nichž vyučují kvalifikovaní učitelé a navštěvuje je minimálně 50 procent žáků, jejichž mateřským jazykem je úřední jazyk dané země. Výzkumu se zúčastnilo celkově 1 400 dětí, v každé zemi byl do výzkumu vybrán vzorek 170–200 dětí ve věku 7–8 let se svými učiteli, řediteli škol a rodiči. Ti všichni se účastnili rozhovorů a vyplňovali dotazníky. Po dobu tří let se získávala data o zkušenostech žáků z výuky jazyků, sledovaly se jejich pokroky a pro získání detailnějších informací byly využity skupiny šesti žáků z každé třídy, se kterými byly vedeny detailní rozhovory. Země zúčastněné v projektu využívaly stejné výzkumné nástroje, které zahrnovaly např. popisy škol, rozhovory s učiteli, řediteli, rodiči i žáky, dotazníky, náslechy v hodinách a různé jazykové testy.

Délka studie a její rozsah jsou v současné době ojedinělé a umožňují vyvození některých všeobecně platných závěrů, které mohou být využity jako inspirace pro učitele, ředitele, odpovědné pracovníky ve školství určující jazykovou politiku státu a pro vzdělavatele budoucích učitelů. My se však zaměříme pouze na ty výsledky výzkumu ELLiE, které se vztahují k samotným žákům.

Mladší žáci – co je motivuje a co odrazuje?

Autoři výzkumu se zaměřili na postoje a motivaci mladších žáků v průběhu výuky cizího

jazyka. Dotazníky, v nichž žáci pomocí emotikonů vyjadřovali své pocity ohledně výuky cizího jazyka, byly konfrontovány s informacemi od rodičů a učitelů a s pozorováním vyučovacích hodin. Srovnání odpovědí na samém počátku výzkumu, tj. na začátku výuky cizího jazyka, a v závěru výzkumu, tj. po třech letech výuky přineslo některé zajímavé poznatky. Na počátku výuky bylo evidentní, že většina žáků se začínala učit jazyk s velkým nadšením (70 %), třetina žáků vyjádřila své pocity jako neutrální (25 %) a pouze zlomek vzorku (4 %) měl pocity negativní. Napříč evropskými zeměmi je tedy zřejmé, že žáci vstupují do výuky jazyků s radostí. K zamyšlení však vede skutečnost, že po třech letech se proměnil poměr negativních a neutrálních pocitů (12 % a 20 %), úbytek nadšení nebyl příliš dramatický (68 % velmi pozitivních odpovědí). Z toho vyplývá, že ti žáci, kteří vstupovali do výuky s jistými obavami a rezervovaným přístupem, se spíše přiklonili na stranu negativních odpovědí. Ve většině zemí se počáteční výuka cizích jazyků považuje za motivační fázi a z výsledků výzkumu vyplývá, že výuka žáky nemotivuje do té míry, aby změnil svůj neutrální či negativní postoj k ní. Naskytá se otázka, zda je to způsobeno velkou náročností, nebo naopak tím, že výuka žáky dostatečně myšlenkově nestimuluje a mají pocit, že se učí málo. Často se totiž stává, že děti, které se začínají učit cizí jazyk, pracují s texty nebo aktivitami, které nejsou přiměřené jejich myšlenkovému rozvoji (např. překlady textů a různá gramatická cvičení jsou ukázkou velké náročnosti a naopak kladení otázek hledajících

již známé a evidentní odpovědi silně podceňují dětský myšlenkový potenciál).

Podobně žáci odpovídali i v případě otázek na studium slovní zásoby. Z počátku studia jazyků měli žáci velmi pozitivní vztah k rozšiřování slovní zásoby, po třech letech jejich nadšení ochablo. Jak autoři uvádí, mohlo to být způsobeno i tím, že si žáci rozšířili povědomí o různých způsobech učení se cizímu jazyku, takže někteří z nich přikládali větší důležitost jiným oblastem rozvoje jazyka. Další možné vysvětlení je, že učení se novým slovíčkům se stalo stereotypní záležitostí a nová slovní zásoba nevycházela z potřeb žáků. Učitelé by měli vždy pečlivě zvažovat výběr a vhodnou prezentaci slovní zásoby. Jako ve všech oblastech výuky cizího jazyka u mladších žáků i zde platí, že pokud učitel prezentuje nová slovíčka kreativně a různorodě a děti je považují za důležitá a mohou je hned využít ke komunikaci, pozitivní motivace žáků roste.

Učitelé si často lámou hlavu nad tím, které aktivity jsou pro žáky nejatraktivnější. Také na to se výzkum ELLiE zaměřil. V odpovědích na otázku ohledně oblíbených aktivit v hodinách cizího jazyka přitom u žáků došlo k posunu od her, písniček a výuky slovní zásoby na počátku studia k tomu, že žáci zmiňovali spíše aktivity v oblasti rozvoje mluvení, poslechu s porozuměním, čtení a psaní na konci výzkumu. To dokazuje, že si žáci více uvědomovali, které oblasti jazyka rozvíjejí v jednotlivých aktivitách, což potvrdily i záznamy z náslechnů ve třídě. Je důležité, aby žáci po jakékoliv aktivitě dostali možnost se zamyslet nad tím, k čemu daná aktivita vedla a jak pomohla jejich jazykovému rozvoji. Přispívá to k větší zodpovědnosti žáků a uvědomění si, jakými způsoby se mohou jazyk učit. Učitelé se mohou vyhnout kritickým otázkám, které často pronášejí rodiče: „Proč si děti ve škole pořád jen hrají?“

Žáci také komentovali negativní stránky výuky. Ve většině případů byli s výukou spokojeni, na začátku studia se objevily kritické poznámky ohledně přemíry psaní a kreslení v hodinách („bolí nás ruce“ nebo „děláme spoustu chyb“), žáci zmínili také fakt, že jim učitel nedává do-

statek prostoru k jejich aktivitě a že nevhodné chování některých spolužáků jim neumožňuje se soustředit na výuku. V závěru projektu žáci neměli rádi testy, čtení a také někteří žáci kritizovali přístup učitele. Mezi kritickými poznámkami se neobjevily komentáře o úrovni a využití cizího jazyka učitelem a metodách výuky. Svědčí to o tom, že mladší žáci nepochybují o profesních schopnostech svých učitelů a plně důvěřují jejich výuce. To klade velkou míru zodpovědnosti na učitele samotné a jejich odhodlání stále se zlepšovat jak po stránce jazykové, tak po stránce didaktické. Kritické komentáře ohledně přístupu učitele se spíše zaměřily na jejich jednání s žáky. Žáci velmi oceňovali schopnost učitele vést účinně výuku a organizovat třídu.

Žáci se také vyjadřovali ke čtyřem fotografiím tříd, ve kterých se vyučoval cizí jazyk. Fotografie číslo jedna znázorňovala klasickou třídu, kde ústřední postavou byl učitel a žáci pozorně sledovali prezentaci nových slovíček na tabuli. Fotografie číslo dvě byla pořízena ve třídě, kde žáci pracovali ve skupinách, na třetí fotografii seděli žáci a učitel v kroužku na koberci a na čtvrté fotografii žáci dělali různé věci, někteří si hráli, jiní skákali a další se snažili učit, učitel vše pozoroval, ale bylo evidentní, že nemá situaci pod kontrolou. U těchto fotografií měli žáci říci, ve které třídě by se nejlépe naučili cizí jazyk a proč. Na počátku i v závěru projektu žáci preferovali situaci na první fotografii a jasně stanovili důvody proč (např. *lépe se soustředím, vidím a slyším, co učitel říká, je to jako naše třída...*), naopak za nejméně vhodnou třídu byla vybrána situace na čtvrté fotografii, kde názory žáků zahrnovaly např. *vypadá to, že se toho moc nenaučí, učitel nevypadá moc spokojeně, nic bych se nenaučil, kdyby kolem mě chodili spolužáci, ty děti si jen hrají a neučí se*. To svědčí o tom, že žáci preferují kázeň ve třídě a oceňují schopnost učitele vést výuku tak, aby všichni měli odpovídající podmínky k soustředěné práci. V závěru projektu se také ukázalo, že žáci preferovali kromě fotografie 1 i fotografii 2. Je tedy zřejmé, že již na prvním stupni si žáci mohou velmi dobře uvědomovat výhody práce ve skupinách.

Hodiny cizího jazyka by neměly být pouze opakováním stejných témat, ve kterých se děti naučí několik písniček a básniček

Kdo je dobrý žák?

Pro zamyšlení nad praktickými důsledky názorových stanovisek žáků je pro nás v první řadě důležité, zda se motivace, postoje a sebepojetí žáků odrazí také v jejich studijních výsledcích. V rámci výzkumu ELLiE proto byla data získaná z dotazníků a rozhovorů porovnávána s daty získanými z vyhodnocení poslechových a mluvních úkolů pro žáky. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že žáci, kteří byli pozitivně motivováni a měli kladný postoj k učení se cizímu jazyku, vykazovali také lepší výsledky v poslechu s porozuměním a disponovali rozvinutějším lexikálním rejstříkem v ústním projevu. To se ukázalo jak na počátku výzkumného šetření, tak na jeho konci. Pozitivní motivace žáků hraje důležitou úlohu ve výuce nejen cizích jazyků. Učitel cizího jazyka je zvýhodněn tím, že většina žáků je v počátku pozitivně motivována, tudíž jeho úkolem je tuto motivaci rozvíjet. U mladších žáků je nutné respektovat jejich schopnosti a postupně zvyšovat náročnost výuky. Žáci musí mít pocit, že se zlepšují a že cizí jazyk využívají tak, jak se jazyk běžně využívá, tj. ke komunikaci. Hodiny cizího jazyka by neměly být pouze opakováním stejných témat (čísla, barvy, oblečení, jídlo, zvířata atd.), ve kterých se děti naučí několik písniček a básniček, zapíše si slovíčka a vybarví několik obrázků, ale měly by povzbudit myšlenkový a kulturní rozvoj žáků. To znamená, že i v hodinách cizího jazyka by žáci měli srovnávat, hodnotit, tvořit, a kriticky myslet a přitom využívat své znalosti cizího jazyka.

Na konci projektu se také prokázala spojitost mezi oblibou jednotlivých aktivit a výsledky poslechových testů. Žáci, kteří konstatovali, že mají rádi čtení, mluvení a hry ve výuce, měli lepší výsledky v poslechu než žáci, kteří uvedli poslechové aktivity, zpěv a studium slovní zásoby. Také byl zjištěn soulad s pozitivním sebepojetím žáků a jejich výsledky v poslechu a mluvení. Ti žáci, kteří se považovali za dobré ve studiu jazyka, rozvíjeli rychleji svoji schopnost poslechu s porozuměním, zatímco ti, jejichž sebepojetí bylo negativní, poslechové schopnosti v průběhu projektu nerozvinuli. Poslech s porozuměním bývá často velkým problémem ve výuce dospělých. U mladších žáků se předpokládá, že budou intuitivně využívat své poslechové strategie z mateřského jazyka, především to, že odhadují celkový obsah projevu z několika klíčových slov a jiných neverbálních vodítek, které jim pomáhají při porozumění. Jejich velkou výhodou je, že většinou nejsou vystresováni z toho, že všemu nerozumějí. Učitel by se měl snažit vytvořit takovou atmosféru, která by podněcovala k využití podobných strategií i ve výuce cizího jazyka. Měl by dávat žákům najevo, že to zvládnou a že i částečný úspěch je úspěchem.

Nejsou to však pouze vnitřní charakteristiky žáků, které ovlivňují jejich studijní výsledky. Každý jedinec vykazuje individuální rozdíly, které jsou ovlivněny vnitřními charakteristikami jednotlivců, ale i jejich sociálním zázemím a vývojovými trendy.

Studie prokázala, že ve velké většině mladší žáci vstupují do výuky cizích jazyků s velmi pozitivními postoji, i když od samotného počátku

jsou evidentní jejich individuální rozdíly v motivaci, postojích a sebepojetí. Ty potom mají stále se zesilující vliv na jejich studijní výsledky. Ze všech výše zmíněných výsledků vyplývá, že učitelé cizích jazyků by měli velmi citlivě naslouchat svým žákům a reagovat na jejich individuální potřeby.

Studijní výsledky mladších žáků v průběhu projektu a poučení pro školy

Jak již bylo výše zmíněno, v průběhu celého projektu byly monitorovány studijní výsledky žáků pomocí různých testovacích nástrojů. Ty byly navrženy tak, aby vyhovovaly výzkumnému záměru, ale hlavně, aby odpovídaly potřebám žáků. V prvních dvou letech se sledovaly výsledky v poslechu s porozuměním a v mluveném projevu, ve třetím roce projektu byla přidána čtenářská gramotnost. Úkoly zjišťující jednotlivé dovednosti vycházely z deskriptorů úrovně A1 podle

Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) tak, jak jsou prezentovány v Evropském jazykovém portfoliu pro mladší žáky. U mluveného projevu byla sledována plynulost jazykového projevu a rozsah použitých jazykových struktur, u poslechového úkolu se věnovala pozornost porozumění klíčovému výrazům ve větách a globálnímu porozumění. V posledním roce projektu byla monitorována i čtenářská gramotnost žáků, v níž žáci doplňovali některé věty komiksového příběhu. Tyto věty si žáci vybírali z nabídky možností.

Závěry z této části výzkumu jsou velmi optimistické. Většina zúčastněných žáků dosáhla úrovně A1 podle SERR v oblasti mluveného projevu a poslechu. Také slovní zásoba a rozsah použitého jazyka vykazoval v průběhu projektu postupný rozvoj. Žáci většinou rozvíjeli poslech, mluvení a v posledním roce i čtení současně, pouze jednotlivci vykazovali rychlejší rozvoj u jednotlivých dovedností. Výsledky žáků ovlivňovaly různé faktory. Kromě faktorů, o kterých

jsme psali v předchozím odstavci, byla úspěšnost žáků ovlivněna především pozicí cizího jazyka v běžném životě země. Bylo evidentní, že angličtina jako jazyk globálního dorozumívání měla výhodné postavení ve většině zúčastněných zemí. Výsledky žáků, kteří byli s cizím jazykem v kontaktu i mimo výuku ve škole, byly samozřejmě velmi dobré (např. Švédsko, Chorvatsko). Kontakt s jazykem umožňují nové komunikační technologie, které významně podporují jazykové vzdělávání, jsou zdrojem psaných i poslechových textů s různou jazykovou úrovní a pro nejrůznější věkové kategorie a umožňují komunikaci s vrstevníky z jiných zemí. Učitelé by měli tento potenciál účinně využívat a především motivovat žáky k tomu, aby i mimo výuku s cizím jazykem pracovali a využívali ho.

Nejdůležitější vliv na úspěšnost studia ve školním prostředí mají učitelé, jejich odpovídající kvalifikace a ochota se dále vzdělávat

Dalším významným faktorem, který přispíval k úspěšnosti žáků, bylo jejich rodinné prostředí a fakt, že jejich rodiče běžně používali cizí jazyk ke komunikaci. V této oblasti může přispět k lepším výsledkům dobrá spolupráce škol s rodinami. V dnešní škole je stále více žáků z rodin, jejichž mateřským jazykem není čeština, nebo z rodin bilingvních. Pořádání společných akcí rodičů a dětí v rámci školy může přispět k lepšímu poznání jiných kultur a k využití cizích jazyků v reálných situacích. Mnozí učitelé zvou cizince nebo rodiče, kteří komunikují cizím jazykem přímo do výuky a pořádají besedy a projekty o jiných kulturách.

Nejdůležitější vliv na úspěšnost studia ve školním prostředí mají podle zjištění výzkumu učitelé, jejich odpovídající kvalifikace a ochota se dále vzdělávat. Ve většině zúčastněných zemí se ukázala tato oblast jako nejvíce problematická. Jak uvádí studie, učitel mladších žáků by měl mít velmi dobrou úroveň jazyka (studie stanoví úroveň C2 podle SERR) a měl by mít didaktické

kompetence odpovídající věkové kategorii žáků. Ve většině zemí však úroveň jazyka nedosahuje ani C1 a mladší žáky vyučují učitelé kvalifikovaní pro jiné stupně škol. V ČR je situace podobná. Pro učitele z 1. stupně ZŠ se pořádají různé jazykové a metodické kurzy, které však nejsou systematické, a pouze omezený počet účastníků dosáhne úrovně B2. V pregraduálním studiu primární pedagogiky studenti studují povinně jeden cizí jazyk a didaktiku výuky tohoto jazyka, ale jen malý zlomek studentů dosáhne jazykové úrovně vyšší než je B2 podle SERR. Udržování a rozvíjení jazykových i didaktických kompetencí je nezbytnou součástí dalšího vzdělávání učitelů. Kvalitní jazykové a metodické kurzy by měly být součástí kariérního růstu každého učitele. Evropské programy Comenius umožňují učitelům vzdělávat se i v zahraničí.

Co říci závěrem?

Česká republika tvoří svoji jazykovou politiku v souladu s dokumenty a doporučeními Rady Evropy a Komise Evropské unie. Snižování věkové hranice počátku jazykové výuky je fakt, se kterým se musí smířit odborná i laická veřejnost. Projekt ELiE ukázal pozitivní stránky rané výuky cizích jazyků, jmenovitě nadšené a motivované žáky, kteří jsou schopni pod vedením kvalifikovaných a kvalitních učitelů dělat pokroky v cizích jazycích. Nové technologie ve školách i mimo ně umožňují mnohem častější kontakt a využití cizích jazyků v každodenním životě způsoby, které odpovídají potřebám a zájmům žáků (např. využití počítačových her, multimediálních programů, kreslených i hraných filmů s titulky aj.). Evropské programy nabízejí širokou škálu možností, které přirozeným způsobem zdůrazňují důležitost komunikace v cizích jazycích (projekty Comenius, Socrates aj., spolupráce škol e-twinning atd.). To vše přispívá k úspěšnosti rozvoje cizojazyčných kompetencí žáků.

Při snižování hranice počátků výuky cizích jazyků je také velmi důležitá návaznost výuky na jednotlivých stupních vzdělávání. Této oblasti se výzkum nevěnoval, nicméně je dobré ji připomenout. Učitelé by měli být seznámeni

s očekávanými výstupy z jednotlivých stupňů a měli by na ně navazovat. Jen tak se vyhneme demotivovaným žákům na druhém stupni základních škol.

Nejdůležitějším úkolem však je kvalitní vzdělávání učitelů. Učitelé mladších žáků by měli mít odpovídající jazykovou úroveň a znalosti a dovednosti v oblasti didaktiky výuky jazyků u mladších žáků. V rámci dalšího vzdělávání by měli mít učitelé možnost neustále rozvíjet své jazykové i didaktické kompetence, což je úkol, s kterým se nejen české školství teprve vyrovnává.

Literatura

- CABLE, C., DRISCOLL, P., MITCHELL, R., SING, S., CREMIN, T., EARL, T., EYRES, I., HOLMES, B., MARTIN, C. a HEINS, B. *Languages Learning at key Stage 2-A Longitudinal Study: Final Report*. UK: Open University, 2010. Dostupné z: <http://www.education.gov.uk/publications/RSG/publicationDetail/Page1/DCSF-RR198>
- ENEVER, J. (ed.). *ELiE, Early Language Learning in Europe*. UK: British Council, 2011. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications>
- NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

Tomáš Janko

Didaktický obraz ve školní výuce: žakovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích

I v současné době, kdy se ve školní výuce silně prosazují moderní vzdělávací technologie (např. elektronické didaktické prostředky, e-learning apod.), představuje didaktický obraz klíčový nástroj pro rozvoj myšlení žáků. Obtížná nahraditelnost je dána zejména jeho specifickými vlastnostmi a také přednostmi. Máme zde na mysli například univerzálnost¹ či nezávislost na vnějších doplňcích ad. Jednou z hlavních úloh obrazu jako didaktického prostředku je přispívat k zintenzivňování vzdělávacího procesu. Děje se tak například tím, že obraz do školní výuky přináší „svědectví“ o každodenní i nevědní realitě (srov. Maňák, 2009, s. 261). Jak však naznačujeme dále, je-li obrazový materiál koncipován „správným“ způsobem, dokáže toho jako didaktický prostředek mnohem více.

Nonverbální prvky v učebnicích a jejich edukační potenciál

Výše uvedené skutečnosti jsou podtrženy také tím, že obraz vytvářený pro didaktické účely

může nabývat rozmanitých forem a různých způsobů zpracování. V tomto příspěvku se zaměřujeme na specifickou kategorii didaktického obrazu – *nonverbální prvky v učebnicích*².

V domácích i zahraničních studiích se v souvislosti s „efektivitou“ nonverbálních prvků jako didaktických prostředků často mluví o jejich edukačním potenciálu (např. Bílek a kol., 2007). Zjednodušeně můžeme říci, že edukační potenciál nonverbálních prvků je určován zejména jejich: (1) *didaktickými funkcemi* a také (2) *kvalitami*³. Dále se proto orientujeme na objasňování kvalit nonverbálních prvků, přičemž podrobněji rozebíráme zejména jejich *propracovanost a strukturovanost*.

Propracovanost bychom mohli zjednodušeně popsat také jako „složitost“ určitého nonverbálního prvku. Tato kvalita vyjadřuje, kolik detailů určitý prvek obsahuje. Je totiž pravděpodobné, že množství detailů obsažených např. ve fotografii se bude lišit od množství detailů obsažených např. v zobecňujícím schématu. Vedle toho *strukturovanost* odráží, jakým způsobem jsou

detaily (resp. didaktické informace) v nonverbálním prvku vzájemně uspořádány. Vyšší míra strukturovanosti je přitom charakteristická pro abstraktní nonverbální prvky (např. grafy, schémata, průřezy apod.), které mohou obsahovat různé grafické symboly, šipky apod.

Míra propracovanosti a strukturovanosti působí především na myšlenkové procesy žáků. V určitých případech mohou ovlivňovat i učení jako takové, a to zejména pokud žákům napomáhají při propojování „nově“ osvojovaných poznatků a dosavadních zkušeností. Jako ne zcela příznivá se proto může jevit skutečnost, že žáci a často ani učitelé těmto „zásadním kvalitám“ při výukových aktivitách s nonverbálními prvky nevěnují dostatek pozornosti (např. Einsiedler a Martschinková, 1997).

Jak kvality nonverbálních prvků vidí žáci?

Positivní přínos nonverbálních prvků je však podmíněn také tím, zda je žáci dokáží „správně přechít“ a následně využít ve svůj vzdělávací prospěch. Je proto mnohem důležitější, jak míru propracovanosti a strukturovanosti nonverbálních prvků vnímají žáci, než jak ji hodnotí učitelé či zkoumají výzkumníci.

Ve snaze o poodhalení této značně složité problematiky jsme uskutečnili výzkumné šetření, ve kterém bylo prostřednictvím rozhovorů zjišťováno, jak žáci hodnotí nonverbální prvky v učebnicích a jakých kvalit (tzn. vlastností) si při práci s nonverbálními prvky všimají (podrobněji Janko, 2012, s. 100–102). Celkem bylo vybráno 23 nonverbálních prvků, k nimž se vyjadřovali žáci šestých a osmých ročníků základních škol. Nonverbální prvky byly vybrány tak, aby odrážely následující témata vyučovacího předmětu zeměpis: (1) *vliv průmyslu na životní prostředí*; (2) *rozmístění průmyslové výroby*; (3) *sídla*.

Na základě výsledků uvedeného šetření můžeme říci, že míra propracovanosti a strukturovanosti se nám potvrdily jako zásadní kvality, které mají podstatný vliv na „účinnost“ nonverbálních prvků jako didaktických prostředků. Ukázalo se také, že pro žáky (zejména ty

z nižších ročníků) je podstatné, aby nonverbální prvky v učebnicích byly přehledné. Důležité je zejména, aby bylo jasné rozpoznatelné, o co v konkrétním nonverbálním prvku jde (tj. zdůraznění hlavních myšlenek). Jak je zřejmé z níže uvedených ukázek, žáci takové nonverbální prvky oceňují, protože jim napomáhají při orientování se v prezentovaných informacích a do určité míry jim tak usnadňují porozumění.

Rozhovor č. 1:

Tazatel: Když bychom porovnali tyto dva obrázky?

Žákyně Zuzana: Tohle, to je jako průřez. Je to víc vidět. Je to jakoby oddělený text a obrázek [Obrázek 1]. Ale tohleto je vrytý do sebe. Je to jakoby zapadlý do toho textu [Obrázek 2].

Tazatel: Který z těch obrázků je pro tebe lepší? Který ti víc vyhovuje?

Žákyně Zuzana: Asi když je to oddělený. Nejdřív se podívám na ten obrázek a představím si, co by to mohlo být. A až teprve potom si to přečtu.

Rozhovor č. 2:

Tazatel: Zkusím se teď zeptat trochu jinak. Je zde obrázek, který bys jako pomůcku pro vysvětlování spolužákům nevybrala?

Žákyně Zuzana: Tady tento [Obrázek 3]. Je to nejmíň přehledné. Je vidět, co je řeka, co je země. Ale celkově je to takové hodně nepřehledné. Je to pěkně jako obrázek, ale jako výukový materiál ne. Jako materiál, kde se něco dozvím, tak ne. Ne všechno je popsáno. Je to taky málo popsáno pod tím. Dá se, ale je to takové nepřehledné. Chaos.

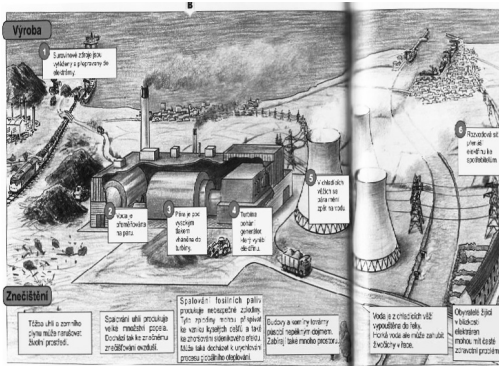
Z uvedených rozhovorů lze odvodit i další podstatné skutečnosti. Obsahuje-li nonverbální prvek množství informací, které nejsou dobře strukturovány, může dojít k *zahlcení pozornosti* žáka. Naopak dobře strukturovaný nonverbální prvek může žákovi pomoci při vypořádávání se s prezentovanými didaktickými informacemi (srov. Evans, Watson a Willows, 1987, s. 100–101). Bylo rovněž zjištěno, že podle žáků k lepší strukturovanosti, a tím pádem i přehlednosti nonverbálních prvků přispívají různá grafická zvýraznění či symboly. Jako důležitá byla žáky zmiňována také barevnost, která nejenže napo-

1 Univerzálnost didaktického obrazu spočívá např. v tom, že využívá vyjadřovacích prostředků, které jsou pro žáky srozumitelné tzv. samy o sobě. Porozumění obrazu proto zpravidla nevyžaduje zvládnutí pro žáky složitých anebo „nepřirozených“ myšlenkových postupů.

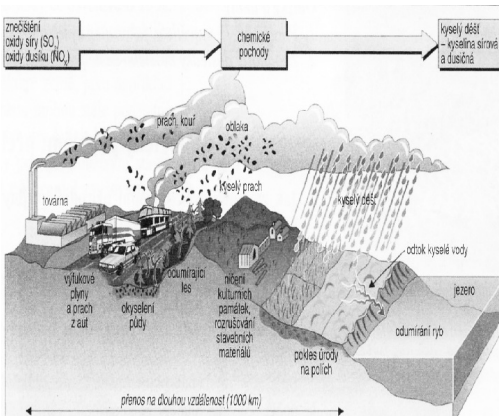
2 Nonverbální prvky zde chápeme jako zjednodušené obrazové reprezentace objektů nebo jevů pocházejících z různých oblastí vědy, kultury, umění apod. Konkrétně se může jednat o rozmanité fotografie, kresby, malby, náčrty, grafy, tabulky, piktogramy, geometrické útvary ad., nacházející se ve školních učebnicích (Janko 2010, s. 57).

3 Kvality zde chápeme jako vlastnosti nonverbálních prvků, které mají významný vliv na zprostředkovávání didaktických informací (resp. vzdělávacího obsahu). Konkrétně se může jednat např. o míru abstraktnosti, míru souvislosti s výkladovým textem, výstižnost popisku nonverbálního prvku apod.

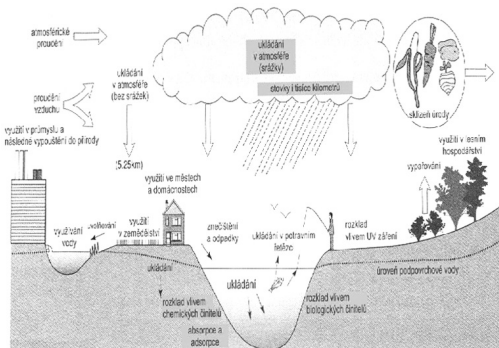
Obrázek č. 1: Jak vzniká elektrická energie? Upraveno dle Waugh a Bushell (2006, s. 79)



Obrázek č. 2: Vznik kyselých dešťů. Převzato z Chalupa a kol. (2003, s. 60)



Obrázek č. 3: Průmyslové znečištění a jeho vliv na životního prostředí. Upraveno dle Burnett, Burtenshaw, Foskett a Nagle (2001, s. 45)



má větší přehlednosti prezentovaných informací, ale může také zvyšovat atraktivitu.

Při posuzování míry propracovanosti a strukturovanosti je užitečné brát v úvahu také *prostorové* a *funkční uspořádání* nonverbálního prvku (např. Saarnio, 1993). *Prostorové uspořádání* nonverbálního prvku by mělo korespondovat s dosavadními poznatky žáků o fyzických a percepčních vztazích mezi objekty (jde např. o velikost, vzájemné uspořádání, perspektivu apod.). Vedle toho hodnocení *funkčního uspořádání* umožňuje, aby si žáci uvědomili, zda má konkrétní objekt v nonverbálním prvku „co dělat“; resp. kde by se měl v nonverbálním prvku „výjev“ nesouhlasit s tím, co je obvyklé, může to na žáky působit jako nepřehledné a v horším případě tak může docházet i k utlumování porozumění zobrazovanému.

Doporučení pro práci s nonverbálními prvky během výuky

Klíčová otázka však zní: jak s nonverbálními prvky jako didaktickými prostředky pracovat během školní výuky; příp. jakým způsobem je koncipovat jako obrazový didaktický materiál pro vlastní výukové potřeby? Částečnou odpověď na tuto nelehkou otázku nabízí např. Fleming (1987, s. 137–156), který na základě empirického výzkumu odvozuje principy, jež využívání nonverbálních prvků jako didaktických prostředků do určité míry usnadňují. Z Flemingem uváděných principů vybíráme následující:

- Nonverbální prvky umožňují rychlý vhled do problému. V porovnání s textem jsou totiž smyslově uchopovány tzv. najednou. Počet objektů, které si žáci dokáží při prohlížení zapamatovat, je však omezený.
- Vnímání nonverbálních prvků mohou poměrně silně ovlivňovat dosavadní zkušenosti a očekávání žáků. To se projevuje zejména při interpretování zobrazovaného.
- Nonverbální prvky by měly znázorňovat především typické příklady. Užitečné jsou však i protiklady fenoménů.
- Porozumění může být podpořeno zdůrazněním „klíčových“ didaktických informací. Ty

by měly být v nonverbálním prvku patrné na první pohled.

- Určitý stupeň komplexnosti či nejasnosti v nonverbálním prvku přispívá k upoutání a udržení pozornosti žáků. Může však působit také jako motivace, aby žáci prvkům věnovali více pozornosti a studovali je s větší pečlivostí.
- Pro porozumění může být přínosné, pokud žáci mají během výuky dostatek příležitostí s nonverbálními prvky „nějakým způsobem“ aktivně komunikovat (např. pokud jsou součástí problémové otázky anebo úlohy).

Závěr

V příspěvku jsme se zabývali problematikou nonverbálních prvků v učebnicích a hodnocením jejich kvalit jako didaktických prostředků. Přestože jsme nebyli schopni tuto poměrně složitou problematiku představit v celé její komplexnosti, podařilo se nám naznačit důležité skutečnosti. Vysvětlili jsme přitom kvality nonverbálních prvků, které jsou poměrně často považovány za „klíčové“ z hlediska učení – *propracovanost a strukturovanost*.

Jak jsme však naznačili výše v článku, těmto kvalitám není během výuky věnována odpovídající pozornost. Jinými slovy, učitelé zpravidla neučí žáky si těchto kvalit nonverbálních prvků všimnout nebo s nimi adekvátním způsobem pracovat. Vzhledem k tomu mohou mít žáci obtíže při využívání edukačního potenciálu, který jim nonverbální prvky nabízejí. Jedná se o poměrně závažný poznatek. V budoucnu by proto mělo být věnováno více pozornosti tomu, jakým způsobem žáci s nonverbálními prvky pracují během výuky (s cílem porozumět tomu, co je zobrazováno). Podrobnější poznatky o této problematice by nám následně umožnily vytvářet nonverbální prvky v učebnicích, které by fungovaly efektivněji jako didaktické prostředky.

Literatura

BÍLEK, M., MYŠKA, K., SEDLÁČEK, J., SLABÝ, A., TURČÁNI, M., KUBALÍKOVÁ, A., KAMIŇSKA-OSTEP, A. a GULIŇSKA, H. *Vybrané aspekty vizualizace učiva přírodověd-*

ných předmětů. Obrazový materiál – možnosti a meze jeho využití ve výuce chemie. Hradec Králové: Miloš Vogar M&V, 2007.

BURNETT, Ch., BURTENSHAW, D., FOSKETT, N. a NAGLE, G. *Revision Express AS and A2 Geography (A Level Revision Guides).* Harlow: Longman, 2001.

EINSIEDLER, W. a MARTSCHINKE, S. *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulunterrichts.* Nürnberg: Institut für Grundschulforschung des Universität Erlangen, 1997.

EVANS, M. A., WATSON, C. a WILLOWS, D. M. *A Naturalistic Inquiry into Illustration in Instructional Textbooks.* In HOUGHTON, H. A. a WILLOWS, D. M. (eds.). *The Psychology of Illustration. Vol. 2. Instructional Issues.* New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1987, s. 87–111.

FLEMING, M. L. *Designing Pictorial/Verbal Instruction: Some Spekulative Extensions from Research to practice.* In HOUGHTON, H. A. a WILLOWS, D. M. (eds.). *The Psychology of Illustration. Vol. 2. Instructional Issues.* New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1987, s. 136–157.

CHALUPA, P. a kol. *Zeměpis pro 8. a 9. ročník základní školy. Lidé žijí a hospodaří na Zemi.* Praha: SPN, 2003.

JANKO, T. *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace.* Brno, 2012. Disertační práce (Ph.D.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, 2012-06-13.

JANKO, T. *Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích.* In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula.* Brno: Paido, 2010, s. 55–71.

MAŇÁK, J. *Materiální didaktické prostředky.* In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009, s. 258–264.

SAARNIO, D. A. *Understanding Aspect of Pictures: The Development of Scene Schemata in Young Children.* *The Journal of Genetic Psychology*, 1993, roč. 154, č. 1, s. 41–51.

WAUGH, D. a BUSHHELL, T. *Interactions.* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd., 2006.

Jana Kratochvílová a Karla Černá

Jak na projekty ve výuce

V souvislosti s platností Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a existencí školních vzdělávacích programů se stalo nezbytností uvádět do procesu výuky takové strategie, které by podporovaly rozvoj obecných cílů základního vzdělávání, klíčových kompetencí i řady dílčích výstupů určitých vzdělávacích oblastí nebo oborů. Učitelé využívají ve výuce stále častěji různé komplexní metody, kterými aktivizují žáky, rozvíjí jejich komunikaci, ovlivňují sociální vztahy ve třídě a celkové klima třídy, vedou žáky k zodpovědnosti za své učení a snaze o dosažení výsledků na úrovni svého maxima. Mezi ně patří metoda projektů a rovněž tematická výuka, které však bývají v praxi zaměňovány. Jaký je mezi nimi rozdíl? A jak koncipovat kvalitní projektovou výuku? Tomu se budeme věnovat v tomto článku.

Projektová i tematická výuka mají stejné kořeny, navazují na tradici pragmatické pedagogiky předválečného období. Obě vracejí do škol smysluplnost učení, zkušenost, řešení problému, rozvoj samostatnosti žáků a jejich spolupodpovědnosti a zejména propojení školy se životem mimo ni. Přispívají k integraci obsahu (učiva) a výstupů, propojují různé metody a formy práce. Svoje nezastupitelné místo mají pro svůj integrovaný a interdisciplinární charakter zejména v předmětech přírodovědného a společenskovedního vzdělávání. Společným rysem projektové a tematické výuky je také koncentrace učiva do integrovaných celků a nezbytnost podnětného, bezpečného a spolupracujícího klimatu třídy. Oba typy výuky tak mají mnoho společného a místy se dokonce doplňují (např. v rámci dlouhodobého tématu může vzniknout projekt). Přesto jsou však mezi nimi rozdíly. V pedagogické praxi nicméně bývají často zto-

tožňovány. Cílem tohoto příspěvku je poukázat na rozdíly v jejich pojetí a hlouběji popsat metodu projektovou.

Projektová, nebo tematická výuka?

Vyjdeme-li z pojetí učební látky v pragmatické pedagogice počátku 20. století, dostáváme se ke kořenům projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla, z nichž pak můžeme výukový projekt definovat jako komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.

Výhodou projektů je, že mohou být ve výuce využity ve všech jejich fázích: ve fázi motivační, kdy projektem můžeme otevřít výukový celek; expoziční, kdy problém a jeho řešení vede žáky k vyvození učiva; ve fázi procvičující a opakuující, kdy žáci zadaným problémem procvičují učivo v nezvyklých situacích; i ve fázi hodnotící, v níž projekt slouží k posouzení výsledků žáků – jejich znalostí, kompetencí a způsobů hledání řešení.

Tematická výuka oproti tomu vychází z celoročního tématu, které musí splňovat jisté podmínky a je členěno na několik dílčích témat, zpravidla měsíčních. Příprava celoročního tématu je náročná na čas učitelů, kteří musí zvolit klíčové učivo a jemu odpovídající aplikační úkoly v podobě činností, během nichž žáci používají vědomosti a dovednosti, které se naučili. Tematické části jsou tak postupně rozpracovány do jednotlivých hodin a učebních

činností. Uspořádání hodin do tematických celků vede k dosažení dlouhodobějších cílů krok za krokem. V české základní škole jsou častěji využívána témata menšího rozsahu, která učitelé průběžně začleňují do výuky podle potřeby a povahy učiva (např. téma *Jaro, Vesmír, Stromy* apod.). Jejich snahou je prostřednictvím vhodně zvolených učebních úloh propojit vzdělávací obsah co nejvíce předmětů, a učinit tak učení pro žáky smysluplnějším a zajímavějším.

Oba typy výuky však mají svá specifika, která si nyní přiblížíme. První odlišující otázkou je, podle jakého plánu se výuka odvíjí. Projektová výuka je *podnikem dětí*. Od toho se odvíjí veškerá činnost, včetně jejího plánování a realizace. Děti se pod vedením učitele učí plánovat a podle plánu postupovat k výstupu projektu. Oproti tomu tematická výuka se odvíjí plně podle *plánu učitele*, který se snaží začlenit do jednoho tématu učivo maximálního počtu předmětů. Učitel při jeho stanovení vychází z klíčového slova, které je východiskem pro tvorbu integrovaného učebního celku.

Další z odlišností se vztahuje k vymezení cílů. V projektové výuce má učitel základní představu, jakých cílů chce dosáhnout, ta se ovšem *vyvíjí s průběhem projektu*. Cíle se postupně rozvíjejí, konkretizují a rozšiřují. Souvisí úzce s výstupem projektu. Na druhou stranu v tematické výuce má učitel *zcela jasnou představu o cílech*, které jsou zcela konkrétní, neboť jejich dosažení promítá do aplikačních úloh v rámci zvoleného tématu. Jimi žáci získávají především znalosti a dovednosti.

Podstatný rozdíl mezi projektovou a tematickou výukou spočívá ve výstupu z obou typů výuky. Při projektu je *výstup znám od počátku projektu*. Žáci chtějí něčeho dosáhnout, například si naplánovat výlet, pořídit si třídní zvířátko, uspořádat výstavu, vytvořit model hřiště. Tento výstup je zdrojem motivace žáků. U tematické výuky vzniká spíše *řada dílčích výstupů*, které jsou výsledkem práce na postupně zadávaných dílčích úkolech. Žáky motivují předkládané úkoly – to, jak jsou zajímavé, pestré, náročné. Žáci se s nimi seznamují v průběhu tématu.

Projektová výuka je podnikem dětí, zatímco tematická výuka se plně odvíjí podle plánu učitele

V předchozím odstavci jsme uvedli, že je-li projekt vhodně zvolen, zejména jde-li o spontánní žákovský projekt, je *výstup hnacím motorem činnosti dětí*. Jsou ochotny pracovat na projektu nejen ve škole, ale i mimo výuku a doma. Vlastní zájem žáků a snaha dosáhnout výstupu projektu plní roli bezděčné motivace. Žáci jsou silně motivováni i v projektu uměle připraveném (navrženým učitelem), je ale nutné, aby v něm nacházeli smysl. S motivací je nutné v průběhu projektu pracovat, zejména pokud se žáci setkávají s obtížemi, které způsobují, že se jim nedaří přiblížit se k výstupu projektu, či je projekt hodně dlouhý. V tematické výuce je *motivace značně závislá na dovednosti učitele* pro téma žáky získat a na atraktivnosti učebních úkolů. Je-li téma žákům blízké a obsahuje zajímavé úkoly, žáci jsou rovněž velmi

motivovaní, a to i díky průběžným výstupům, které vznikají.

V průběhu projektu pracují žáci na mnoha činnostech, které se dají předpokládat, ale ne zcela jednoznačně naplánovat. Často nás žáci překvapí novými zajímavými aktivitami, které jsou smysluplné a vedou k dosažení výstupu projektu. Díky stanovenému výstupu žáci předkládají návrhy, plánují a realizují různorodé činnosti. Jedná se o proces učení, jež sami regulují a který je pouze koordinovaný pod vedením učitele. Naopak při práci na tématu jsou učební úkoly *naplánovány dopředu* (většinou) učitelem a pestré aktivity jsou předkládány žákům. Učitel má jasnou představu o znalostech

tele, ochotu přijmout změnu i nový plán. Nese s sebou rušnější pracovní atmosféru, jeho podmínkou je podpora žáků při hledání informačních zdrojů a práci s nimi. Vyžaduje schopnost učitele naučit děti přijmout i to, že se problém nepodařilo dořešit – hledat společně s dětmi příčiny neúspěchu a poučení pro další projekt. Téma je především náročné na čas učitele ve fázi přípravy – učitel musí pečlivě zvážit volbu klíčového slova, vymezení učiva, cílů a vytvořit aplikační úkoly. Vlastní realizační fáze vyžaduje od učitele kontrolu plnění úkolů a podporu žákům, aktivita je více na žácích. Stručné shrnutí charakteristik a odlišností projektové a tematické výuky uvádíme ještě v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Srovnání projektové a tematické výuky

	Projektová výuka	Tematická výuka (ITV)
Čí je to plán?	Je to „podnik“ žáků.	Je to „podnik“ učitele.
Jak jsou stanoveny cíle?	Cíle se stanovují postupně, rozvíjejí se v průběhu projektu.	Cíle jsou stanoveny dopředu, jsou zcela konkrétní.
Co je výstupem?	Produkt, výsledek – který je znám od počátku projektu.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvoři při plnění různých učebních úloh.
Jak je to s motivací?	Spontánní, bezděčná motivace, podporována vlastním zájmem žáků o projekt a jeho výstup.	Motivace závislá na atraktivnosti tématu a učebních úloh.
Jak je to s činnostmi žáků?	Odvíjejí se od výstupu projektu, žáci činnosti navrhnou, plánují, realizují.	Vycházejí z aplikačních úkolů, které učitel žákům předkládá.
V jaké roli je učitel?	Poradce, učitel je v pozadí.	Řídí činnosti dětí, současně plní poradenskou roli při jejich realizaci.
V čem spočívá náročnost?	V organizaci, řízení a poskytování zpětné vazby.	V přípravě tématu – jeho rozpracování do učebních úloh.

a dovednostech, které chce v tématu rozvíjet či upevnit. Aktivita žáků se projevuje v rámci plnění učebních úloh. V obou typech výuky však učitel reflektuje proces výuky a průběžným formativním hodnocením poskytuje žákům zpětnou vazbu o jejich výsledcích i samotném procesu učení.

Spontánní žákovský projekt není náročný tolik na přípravu, jako na organizaci, řízení a poskytování zpětné vazby. Vyžaduje flexibilitu učí-

Jak na projekt

Ve chvíli, kdy víme, co projektem je a co není, můžeme se zastavit u jeho plánování a průběhu. K vystavění a realizaci projektu je nutné si položit čtyři klíčové otázky, které se nyní spojením teoretických východisek a zkušeností z praxe pokusíme zodpovědět. Ve shodě s principy projektové výuky přitom vycházíme ze spontánního žákovského projektu.

1. otázka: Jaký projekt budeme realizovat? aneb Volba projektu

Z teorie: Jestliže jsme si definovali projekt jako komplexní problém (úkol) spjatý se životem, pak bychom měli citlivě vnímat potřeby žáků (*Co je zajímavé? Co chtějí řešit? Co chtějí změnit?*) a podněty z jejich nejbližšího okolí, které se jich dotýkají. Jde o nalezení silně motivujícího podnětu (problému, úkolu) k řešení. V myšlenkách žáků (i učitele) se generuje množství nápadů s různým řešením, které z počátečního zmatku krystalizuje do jasného konkrétního a smysluplného (užitečného) problému k řešení a tím i názvu pro projekt.

Z praxe: Vnímá-li učitel citlivě potřeby svých žáků, problém k řešení většinou vyvstane zcela samovolně z procesu výuky a dalších společných aktivit s žáky a je jen na jeho schopnostech učitele, jak této přirozené situace využije a zda nastolený problém nebo úkol převede do projektu. Učitel však může rovněž vyzvat žáky k návrhům projektů, což pak s sebou nese následující kroky:

V první fázi děti zapisují všechny náměty – co by chtěly řešit. Při jejich volbě jim pomáhají navodné otázky učitele typu: „Co chcete změnit ve své třídě, okolí?“ „Co si chcete zorganizovat?“ „Proč nebo jak něco funguje?“ Návrhy je možné sdělovat ústně, vhodnější je však písemná forma např. záznamy na kartičky, flipchart, neboť žáci mají texty stále před sebou a s kartičkami mohou manipulovat. Následně je vhodné náměty společně opět přečíst, roztřídit, vyřadit zdvojené nápady a vysvětlit si jejich smysl. Pokud se jedná o společný třídní projekt, pak je nutné, aby se žáci rozhodli společně pro volbu jednoho námětu – existují různé možnosti, např. hlasování, technika nalepovacích lístků, kdy každé z dětí dostane tři lístky a pomocí nich hlasuje, jako další možnost se jeví zvolit tři nejpočetnější děti ohodnocené náměty a uspořádat konferenci k jejich obhajobě (skupiny žáků si vylosují námět projektu k obhajobě, připraví si argumenty, proč zrovna chtějí řešit vybraný problém a před ostatními svoji volbu obhajují; to je nutí přemýšlet o smyslu projektu, jeho výstupu, činnostech, které je čekají). Může se stát, že si žáci vyberou

námět, který s chutí začnou zpracovávat, avšak po určité době zjistí, že ho nemohou vyřešit (náročný, neřešitelný, široký problém) – i v tomto případě je nutné projekt uzavřít pod vedením učitele a reflektovat. Jde o zkušenost, že z různých důvodů ne vždy vše mohou vyřešit a ne pro vše mají kompetence (viz reflexe projektu).

2. otázka: Co vše nás čeká? aneb Plánování projektu

Z teorie: Od zvoleného problému, úkolu k řešení vznikne název projektu. Jako vhodnější se jeví název, který je formulován otázkou či jako výzva k aktivitě, činnosti. Takový název žáky již sám o sobě vybízí k činnosti.

Z praxe: Jako příklady názvů některých projektů můžeme uvést například: Narodí se mládě vždy samici? Co vím o řece v okolí svého bydliště? Naše třída aneb cestou necestou do školní lavice. Adopce zvířete. Jak by mohla vypadat moje třída. Hmyzí hotel. Co se děje v hlíně? Chci být zpěvačkou/zpěvákem. Život v trávě aneb kdo ti běhá pod nohama. Proč si nevízít drogu?

Z teorie: Učitel si společně s žáky upřesní cíle projektu, které se úzce pojí s výstupem projektu. Od něho si učitel definuje, k jakým výstupům, kompetencím a cílům kurikula se projekt vztahuje, které znalosti, dovednosti a postoje budou žáci rozvíjet. S žáky si pak společně srozumitelným a jednoduchým způsobem pojmenuje *Čeho chceme dosáhnout?*, aby všem byl zřejmý výstup již na začátku projektu.

Z praxe: můžeme uvést například realizované projekty: *Jaké zvíře si můžeme pořídit do terária, které jsme dostali? Chceme mít „cvičák“ pro psy. Zorganizujeme se svůj školní výlet.*

Z teorie: Žáci se pod citlivým vedením učitele zamýšlejí nad otázkou organizace projektu – jakým způsobem bude projekt realizován, jaký bude jeho průběh; kdo se bude na realizaci projektu podílet; jak se o úkoly spolužáci podělí, kdo za co převezme zodpovědnost, jak budou postupovat; kde získají informace a jakým způsobem je získají, koho budou muset oslovit, koho požádat o spolupráci (v této fázi by všechny návrhy a podněty měly vycházet zejména od dětí). Při plánování se dobře uplatňuje brain-

storming, burza nápadů a podnětů pro řešení projektu.

Současně je třeba prvotně navržené myšlenky utřídit, provést eliminaci zbytečného, nemožného, nereálného (do této fáze by měl citlivě vstupovat pedagog jako poradce) a stanovit společně s dětmi postupné kroky při realizaci projektu. Práci na projektu je třeba průběžně kontrolovat, podněcovat, motivovat k dalším krokům a reflektovat splnění úkolů a vyznačovat je do plánu. Učí se tím aktivně pracovat s plánem, přebírat zodpovědnost, což se již týká realizační fáze projektu.

Z praxe: Všechny nápady, které směřují k cíli (a jsou v silách žáků) je vhodné zapisovat na velký arch papíru. Obsahuje činnosti, které je třeba udělat; zdroj informací (i lidé); způsob zjišťování informací (psaní dopisů, zpráv, oslovení odborníků, internet...). Poté stanovíme pořadí činností v průběhu projektu (čím začneme, jak budeme postupovat a kdo za co zodpovídá). Plán je k dispozici žákům po celou dobu projektu. Slouží k označení, co je již splněno a co žáky čeká.

Jádrem projektu je problém k řešení, což předpokládá neustálé hledání cest. V praxi to znamená, že plán je živý, je možné ho měnit, upravovat, doplňovat. Často vyplyne v průběhu projektu potřeba dalších dílčích problémů (podprojektů) k řešení. Prostor pro diskusi nad projektem a jeho řešení se nabízí v ranních setkáních, zejména v českém jazyce, jehož součástí je rozvoj komunikace, a samozřejmě v předmětech souvisejících s námětem projektu.

3. otázka: Jak probíhá vlastní realizace projektu?

Z teorie: Žáci postupují podle předem prodiskutovaného plánu. Sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují. Vstupují do kontaktu s externím prostředím (propojení teorie a praxe, úkol spatřit s životní realitou), což je významný prvek projektu. Osvojují si tak postupně dílčí výstupy (znanosti a dovednosti), které přímo uplatňují v praxi.

Učitel v roli poradce velmi citlivě usměrňuje konání žáků, a to pouze v případech, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů. Při realizaci pro-

jektu učitel využívá prostor pro pozorování žáků a pro formativní hodnocení, kterým je motivuje ke kvalitnímu výsledku práce.

Z praxe: Žáci píšou dopisy, e-maily, telefonují, domlouvají si schůzky, organizují akce, pořizují fotografie, natáčejí videa, dokumentují projekt...). Vracejí se k plánu, do něhož zaznamenávají, co již splnili, co je třeba ještě udělat. Podle věku a zkušeností žáků je možné, aby učitel některé aktivity (např. telefonáty) s dalšími účastníky projektu předjednal a připravil je na situaci, že budou osloveni žáky s vysvětlením, proč se tak děje a k jakým kompetencím jsou žáci vedeni.

4. otázka: Jak projekt zakončit?

Z teorie: Pro žáky projekt mnohdy končí v okamžiku, kdy dosáhnou stanoveného výstupu. Učitel by je však měl navíc vést k zamyšlení se nad průběhem projektu i jeho zhodnocením. Zakončení projektu tedy zahrnuje představení výstupu, reflexi průběhu projektu a hodnocení výsledků projektu.

V rámci představení výstupu, k němuž žáci dospěli, jeho komparace s cílem formulovaným na začátku projektu a hodnocení je třeba klást si otázky, zda je výstup v souladu s cílem, který si stanovili na začátku projektu a zda bude výstup ještě nějak dále prezentován, či nikoliv. Může jít o prezentaci písemnou, ústní či prezentování praktického výrobku, a to například pro rodiče, pro spolužáky ve třídě či ve škole, nebo i pro veřejnost. Závěrečný výstup pak může mít podobu výstavy, videozáznamu, knihy, časopisu, modelu, vlastní realizace výletu, jarmarku, „olympijských her“, koncertu, besedy, internetové stránky apod. Fantazii se meze nekladou.

Reflexe průběhu projektu spočívá ve zpětné vazbě a hodnocení celého procesu projektu od jeho plánování přes realizaci až k samotnému závěru. Reflektujeme např. míru zapojení jednotlivců v projektu, dovednosti a poznatky, které žáci získali, jak se změnily jejich postoje, jak postupovali při řešení dílčích problémů, co jim působilo obtíže atd.

Zapadnout by neměla také otázka, jak projekt hodnotit. Při hodnocení projektu se může

Reflexe projektu je důležitou fází, která by měla proběhnout u každého projektu – i nedokončeného

jednat o hodnocení celého procesu od plánování projektu, přes jeho průběh i výsledky. Záleží na učiteli, které kompetence u dětí projektem rozvíjel. Měla by být hodnocena nejen rovina afektivní, ale i kognitivní a psychomotorická. Hodnocení by se mělo opírat o předem stanovená kritéria, vytvořená (v ideálním případě) společně s žáky. Hodnocení podle stanovených kritérií je obzvláště vhodné u individuálních nebo skupinových projektů, jejichž výstupem je produkt. Žáci by měli dostat prostor i pro sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

Z praxe: Reflexe projektu je důležitou fází, která by měla proběhnout u každého projektu – i nedokončeného. Často bývá tato fáze podceňována vinou nedostatku času. Stejně jako celý projekt, tak i reflexe vyžaduje bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí pojmenovat i chyby, jichž se dopouštěli a které překonávali.

Žák i učitel mohou použít pestrou škálu hodnotících mechanismů. V praxi se nám osvědčily např. postupy, kdy žáci vyplňovali sebehodnotící list na spolupráci ve skupině, slovně hodnotili spolupráci ve dvojici, písemně reflektovali, co nového se dozvěděli, kreslili emotikon, kterým projekt hodnotili, a následně slovně vyjádřili, co se jim líbilo či nelíbilo, nebo svoji účast na práci ve skupině hodnotili graficky.

Závěr

V praxi se spíše častěji uplatňuje tematická výuka, kterou má učitel více „pod kontrolou“. Protože skutečné projekty jako „podniky žáků“ není snadné realizovat (vyžaduje to od učitele

osvobození se od řídicí role, striktně stanoveného plánu výuky a obav, že „nestihne“ probrat učivo), uvádíme v rubrice pracovních listů konkrétní ukázkou realizovaného projektu. Obě metody mají své přednosti i nedostatky, každá z nich má ve výuce své opodstatnění. Je jen na učiteli, aby dokázal jejich sílu využít ve správném okamžiku.

Literatura pro inspiraci

- KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J. a DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009.
- VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pohledy. Praha: Ipos Artama, 1993.

Jana Nováková

Jak vrstevníci přijímají své spolužáky s poruchou autistického spektra?

Spolu s nárůstem počtu žáků s poruchou autistického spektra v třídách běžných základních škol se dostává do popředí také téma jejich vrstevnických vztahů. Přestože aktuální výzkumy naznačují, že tito žáci ve školách často sbírají spíše negativní zkušenosti, integrační snahy mají konstantně vzrůstající tendenci, a to také v České republice. Jaká je tedy situace těchto žáků v třídních kolektivech českých škol? To jsme se pokusili zjistit sociometrickým výzkumným šetřením mezi brněnskými základními školami.

S pojmem „poruchy autistického spektra“ se v současné době setkáváme stále častěji, a to zejména kvůli nárůstu počtu dětí s touto diagnózou. Jak již napovídá samotný termín, nejedná se o jedinou poruchu, ale celé spektrum syndromů, které mají jedno společné, a to problémy v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti.

Běžný učitel se ve své praxi může nejčastěji setkat s žákem s Aspergerovým syndromem. Ovšem může se také stát, že do třídy přijde dítě s diagnózou „vysoce funkční autismus“, což znamená, že má dítě formu „dětského autismu“, která mu ale umožňuje poměrně „dobře fungovat“. V praxi jsou ale projevy osob s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem velice podobné, i když odborníci vedou stále debaty, zda se jedná o tutéž diagnózu, či o dvě různé jednotky. Spory na teoretické úrovni nejsou pro praxi tak podstatné jako fakt, že jde o žáky s průměrným, nebo dokonce nadprůměrným IQ. Proto dále budeme upřednostňovat pojem „Aspergerův syndrom“.

V České republice neexistují speciální školy zřízené pro žáky s Aspergerovým syndromem, tudíž integrace je v podstatě jedinou vhodnou formou jejich vzdělávání. Nejedná se však o nikterak výjimečnou situaci – například ve Velké Británii je do hlavního vzdělávacího proudu začleněno 60 procent dětí a dospívajících s poruchou autistického spektra, přičemž většina těchto žáků a studentů má Aspergerův syndrom nebo vysoce funkční autismus (Wainscot a kol., 2008). Také pro ČR je platný vzrůstající trend umísťování žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní školy. Ve Statistických ročenkách školství, které zveřejňuje Ústav pro informace ve vzdělávání, můžeme vidět, že zatímco ve školním roce 2003/2004 nebyl individuální formou integrace (jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě) vzděláván žádný žák s poruchou autistického spektra, o dva roky později, tedy ve školním roce 2005/2006, již můžeme najít 138 takovýchto případů. Ve školním roce 2009/2010, kdy bylo mezi všemi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (71 801 žáků) celkem 1 462 žáků s poruchou autistického spektra, 559 žáků (jedná se o 38 procent) navštěvovalo běžné základní školy, zatímco 903 žáků docházelo do speciálních tříd (v běžných i speciálních základních školách) (UIV, 2009). Můžeme tedy konstatovat, že integrační snahy, začleňování žáků s poruchou autistického spektra do běžných tříd, mají trvalou vzrůstající tendenci. Podívalme-li se na tabulku 1, pak zjistíme, že ačkoliv celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami (SVP) klesá, stejně jako celkové počty všech žáků, počet žáků s poruchou autistického spektra (PAS) se naopak zvyšuje.

Mimo dav

S ústupem segregovaného vzdělávání a zvyšujícím se výskytem Aspergerova syndromu se integrace žáků a studentů s touto diagnózou stala běžnou a do popředí vystupují naléhavé otázky sociálního rozvoje těchto žáků a jejich

ovšem kvůli jejich problémům v komunikaci a sociálních vztazích si druzí o nich často myslívají, že jsou „divní, jiní, zvláštní či výstřední“ (Attwood, 2005).

Projevy žáků a studentů s Aspergerovým syndromem jsou často nepochopeny a jejich chování je považováno za „nevhodné“, nepřijemné, nespravedlivé či rušivé, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany spolužáků. Vykřikování a pobíhání po třídě při hodině, vztekání a pláč při prohře či špatné známce, zmuchlání písem-

Tabulka č. 1: Statistické údaje o vzdělávání žáků se SVP v letech 2003/04–2009/10 (UIV, 2009)

Školní rok	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Žáci s SVP celkem	99386	96263	89527	82080	76294	72854	71801
Žáci s PAS celkem	377	471	691	837	982	1198	1462
Speciální třídy ZŠ ¹⁾	377	471	553	650	711	787	903
Individuální integrace v běžných ZŠ	-	-	138	187	271	411	559

Komentáře: 1) Jedná se o speciální třídy v běžných školách i speciální třídy ve školách pro žáky se SVP.

přijetí vrstevníky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Již Hans Asperger, objevitel tohoto syndromu, podle něhož diagnóza získala své jméno, v prvním článku o tomto postižení v roce 1944 psal, že děti s Aspergerovým syndromem jsou často šikanovány a odmítány svými spolužáky jednoduše proto, že jsou jiné a zůstávají mimo dav (Attwood, 2007). Ve školních třídách vidíme, že žáci a studenti s Aspergerovým syndromem na první pohled působí „normálně“ a nevyznačují se žádnými viditelnými nápadnostmi,

né práce, sprostá slova, nadávky apod. okolí žáka obtížně toleruje. Učitelé mohou doslovně chápání jejich pokynů považovat za schválnost a úmysl je zesměšnit, kdy kupříkladu na pokyn „Můžeš přijít k tabuli?“ zareaguje žák odpovědí „ano“, ale k tabuli již nepřijde, či na pohružku „Zkus to ještě jednou!“ daný čin zopakuje. Kvůli své sociální naivitě tito žáci věří čemukoli, co jim poví jejich „kamarád“ spolužák (např. „pan ředitel říkal, že mi máš dát svojí svačinu“). Proto také častěji zažívají negativní pocity (např. zlost,

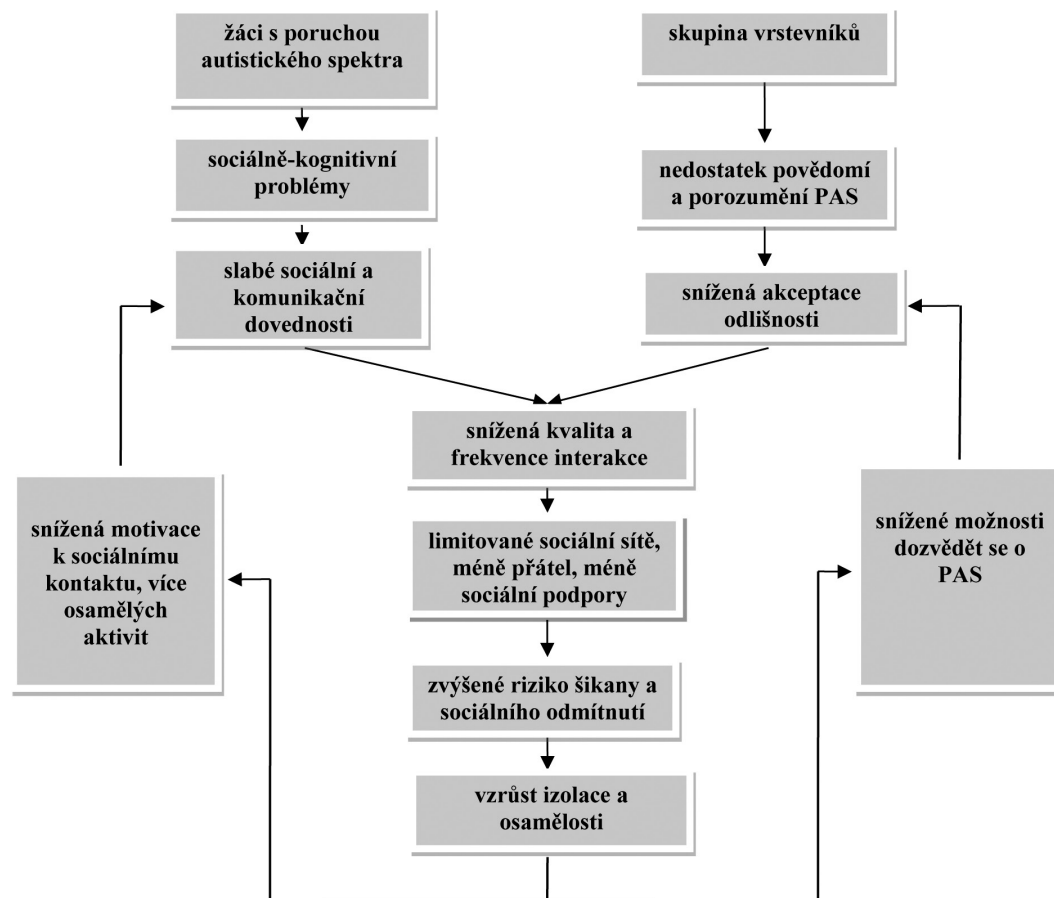
úzkost) a mají špatné sociální zkušenosti jako selhání, odmítání, ignorace, izolace, ponižování, špatné zacházení či šikana (Wainscot a kol., 2008). Pro pochopení těchto projevů a porozumění jim je velmi důležité seznámení jak učitelů, tak spolužáků se specifiky tohoto postižení.

Kombinace vnitřních (na straně žáka s poruchou autistického spektra) a vnějších faktorů (na straně vrstevníků) má za následek, že jsou tito žáci méně zapojeni mezi vrstevníky, a pokud již v nějakém kontaktu jsou, svou „kvalitou“ neodpovídá obvyklému zapojení mezi vrstevníky. Tito žáci jsou tak „uvězněni v bludném kruhu“ sociální izolace, který velice výstižně

znázorňuje obrázek č. 1 (Humphrey a Symes, 2011).

Negativní sociální důsledky ze vzájemných vlivů mezi těmito dvěma skupinami se pokusíme vysvětlit na příkladu. Žák s Aspergerovým syndromem má snahu zapojit se do kolektivu, ale většinou je jeho kontakt neadekvátní, buď tématem (nejčastěji se svým stereotypním vyhraněným a velmi specifickým zájmem – jízdni řády, historická fakta, encyklopedické znalosti apod.), s kterým se chce zapojit do rozhovoru, nebo způsobem, jakým to udělá (sáhodlouhý monolog, skákání do řeči, prkenná mluva apod.). Spolužáci zareagují odmítavě či žáka

Obrázek č. 1: Model vzájemných vlivů interakce mezi vrstevníky pro porozumění negativním sociálním důsledkům integrace žáků s poruchou autistického spektra (Humphrey a Symes, 2011)



Vztahy žáků s Aspergerovým syndromem s vrstevníky ze třídy jsou výrazně narušeny, nevyjímaje oblast přátelství

s Aspergerovým syndromem ignorují, čímž se sníží jeho motivace k dalšímu kontaktu s vrstevníky. Vytvoří si jakýsi vzor vyhýbavého a samotářského chování, které mu ale dále neposkytuje vhodné příležitosti k rozvoji jeho sociálních a komunikačních dovedností. Tento limitovaný sociální kontakt současně omezuje příležitosti k rozvoji porozumění a pochopení projevů žáka s Aspergerovým syndromem na straně spolužáků, což dále potvrzuje pocity jejich odlišnosti (Humphrey a Symes, 2011, s. 41).

Vztahy žáků s Aspergerovým syndromem

V našem výzkumu jsme realizovali sociometrické dotazníkové šetření na čtyřech běžných základních školách v městě Brně v deseti třídách, kde byl integrován žák s poruchou autistického spektra. Dotazník vyplnilo 173 žáků včetně 10 chlapců s Aspergerovým syndromem / vysoce funkčním autismem. Zajímaly nás vztahy těchto chlapců s vrstevníky ze třídy a jejich postavení v kolektivu třídy. Dotazník obsahoval otázky, které se týkaly kamarádství, spolupráce na úkolu, trávení volného času mimo školu i ve škole (přestávky) a tzv. „veřejného mínění“, kdy žáci odpovídali na otázky, kdo je ve třídě nejvíce/nejméně oblíben a s kým je nejvíce/nejméně problémů. Sociometrie byla pro nás cenným nástrojem, neboť nám poskytla dvojí informace – jak znevýhodnění žáci hodnotí a preferují své vrstevníky a jak tyto žáky hodnotí a preferují jejich spolužáci. Všichni žáci věděli, že je dotazník zaměřen na vztahy ve třídě, ale nebylo

jim známo, že se specificky týká zejména integrovaného žáka.

Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že vztahy žáků s Aspergerovým syndromem s vrstevníky ze třídy jsou výrazně narušeny, nevyjímaje oblast přátelství. Pouze tři žáci ve třídě jeden vztah, který lze označit za přátelský. Mezi žáky obecně převažují negativní vztahy a z hlediska pozitivních vazeb jsou často opomenuti, což znamená, že v otázkách, které byly pozitivně definovány, jejich jména nefigurovala. V dotaznících výrazně převažovaly negativní jednostranné volby směrem k žákům s postižením, tedy žáci s Aspergerovým syndromem byli vrstevníky voleni v negativních otázkách, i když je znevýhodnění žáci nevolili. Tito žáci obecně projevují zájem o své vrstevníky ze třídy, ovšem slovo obecně je zde podstatné, neboť se mezi nimi najdou také výjimky.

Potvrdilo se, že žáci s Aspergerovým syndromem mají nižší sociometrické statusy (součty odevzdaných a obdržených pozitivních i negativních voleb ze všech otázek dotazníku) než většina jejich spolužáků. Tento výsledný status poukazuje na postavení žáka ve skupině vrstevníků ze třídy. Pouze dva žáci z deseti s Aspergerovým syndromem neměli nižší sociometrický status než většina jejich spolužáků, ale v porovnání se svými vrstevníky se jim od nich celkově dostává menšího přijetí. Zbývajících osm žáků se nacházelo na okraji třídního kolektivu a jejich výsledné statusy se pohybovaly v záporných hodnotách.

Výsledky, které prezentovaný výzkum přinesl, potvrzují informace z literatury, že žáci s Asper-

gerovým syndromem jsou ve zvýšeném riziku odmítnutí svými vrstevníky. Ovšem velmi zarážejícím a znepokojujícím zjištěním je intenzita odmítání těchto žáků většinou třídy, neboť jejich jména figurovala na prvním místě v záporných otázkách a mnohdy se v negativních volbách objevovalo ve velké většině pouze jejich jméno. Z výzkumu také vyplynulo, že ojedinělým jevem není šikana těchto žáků. Tři žáci byli na předšlé základní škole šikanováni a z těchto důvodů byli také přerazeni na současnou školu. Jeden žák, u kterého je vážné podezření na Aspergerův syndrom, je v současné době stále šikanován.

Postavení žáka s Aspergerovým syndromem ve skupině vrstevníků je pravděpodobně ovlivňováno mnoha individuálními (např. osobnost žáka, deficit v sociálním chování) a sociálními faktory (např. klima třídy, složení třídy, úloha učitele), na které jsme se podrobně nezaměřovali. Můžeme nicméně usuzovat, že tito žáci mají lepší postavení ve středně velkých třídách (17–19 žáků) a na prvním stupni ZŠ.

Předpokládali jsme, že chlapci s poruchou autistického spektra budou lépe hodnoceni spolužačkami. Vycházeli jsme z představy, že dívky jsou obecně tolerantnější, ohleduplnější, klidnější, citlivější a že budou věnovat více pozornosti zase dívkám (budou provádět volby zejména mezi sebou) a k chlapcům (tedy i zkoumaným žákům) nebudou tak všímavé. Ovšem žáci s Aspergerovým syndromem byli téměř totožně odmítáni jak chlapci, tak dívkami. Ve čtyřech případech dokonce dívky hodnotili sledované žáky negativněji. Zajímalo nás také problémové chování u žáka s Aspergerovým syndromem, tedy zda ho spolužáci vidí jako problémového. I když šest chlapců bylo hodnoceno jako problémových, neovlivnilo to jejich celkové postavení ve třídě a i bezproblémoví znevýhodnění žáci patřili ve třídě mezi nejméně oblíbené.

Sociální vztahy a informovanost

Je velmi důležité, aby všichni žáci získali pozitivní zkušenosti se školou, neboť školy jsou místem, kde 85 % myšlení většiny dětí zabírají společenské vztahy s vrstevníky. U žáků s Aspergerovým

syndromem je tedy vážné nebezpečí, že větší na jejich myšlení se bude zabývat negativními pocity a zážitky, čímž se u žáka může snadno vytvořit negativní postoj ke škole, učení i k vrstevníkům (Boyd, 2011).

Spolu s množstvím odborníků zastáváme názor, že odmítání spolužáky vyvěrá zejména z malé informovanosti či nevědomosti o problémech žáka s Aspergerovým syndromem. Je proto zásadní, aby učitel žákům jeho potíže vhodně vysvětlil jako „sociální handicap či sociální dyslexii“, diskutoval s nimi, poskytl rady, jak mu mohou pomoci a zdůraznil jeho nadání. K tomuto účelu je možné využívat také různé metodiky, z nichž lze doporučit např. *The Sixth Sense II* autorky Carol Grayové, která ale bohužel prozatím nebyla přeložena. Žák s Aspergerovým syndromem pravděpodobně získá větší podporu svého okolí, jestliže budou spolužáci vědět, že má vrozený handicap (Dubin, 2009), za který nemůže.

Literatura

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005.
- ATTWOOD, T. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publisher, 2007.
- BOYD, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011.
- DUBIN, M. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009.
- HUMPHREY, N. a SYMES, W. Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 2011, roč. 15, č. 4, s. 397–419.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. *Výkonové ukazatele 2009/10 – kapitola C Základní vzdělávání* [online]. [cit. 10. 4. 2011]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2026>
- WAINSCOT, J. J., NAYLOR, P., SUTCLIFFE, P., TANTAM, D. a WILLIAMS, J. V. Relationships with Peers and Use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case-Control Study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 2008, roč. 8, č. 1, s. 25–38.

Veronika Rodriguezová

Cirkus ve škole?

Letos počtvrté využila brněnská základní škola na ulici Hroznová nabídky cirkusu Le Grandu a uspořádala pro své žáky cirkusovou dílnu, kde se, slovy jednoho z desetiletých účastníků, *děti naučí různé věci, o kterých ani nevědí, že je umí*. Cirkus Le Grandu působí pod Střediskem volného času Lužanky. V roce 2005 jej založili Marek Jovanovski, Konrad Heczko a Milan Rožtek, absolventi Ateliéru dramatické výchovy Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění v Brně.

Když jsem ve čtvrtek 7. června dorazila do školní tělocvičny na ZŠ Hroznová, rozhodně jsem neměla pocit, že se pohybuji ve škole: prostorem zněla hudba, kterou snad napsal Nino Rota a na „scéně“ vymezené pestře pruhovanými zástěnami právě skupina akrobatů předváděla nefalšovanou chůzi po laně (byť jen půl metru nad zemí). V hledišti sedělo asi čtyřicet dětí (dalších „cirkusáků“, jak se vzápětí ukázalo), které sledovaly výkony svých kamarádů a čekaly, až přijde řada na jejich „číslo“. Generální zkouška byla v plném proudu.

Co je Le Grandu

Činnost Le Grandu vychází z idejí tzv. nového cirkusu, hnutí, které se šíří Evropou ve 20. století. Jedná se o specifický umělecký druh na pomezí cirkusu a divadla. Na rozdíl od cirkusu tradičního nový cirkus staví na promyšlené dramaturgické koncepci. Výstupy jsou propojeny tématem či příběhem, čemuž je podřízena vizuální i hudební složka, umocňovaná technickými efekty, které posilují iluzi neomezených a často bizarních pohybových možností protagonistů. Uvedme si například pohřeb klauna, jehož úmrtní lože, které je zároveň trampolína, pluje vysoko pod střechou šapitó v doprovodu andělů

na visutých hrazdách, nebo liliputánské akrobaty, jejichž rovnováha, osvícená modravým světlem, evokuje křehkost skleněných panenek na klíček¹. V rámci tohoto hnutí najdeme pestrou škálu nejrůznějších seskupení – po celé Evropě jich existuje několik tisíc – od etablovaných profesionálů² zaměřujících se na technicky precizní a divácky strhující podívanou až po volná zájmová seskupení věnující se výcviku dovedností. K tomuto hnutí se hlásí také Le Grandu.

Cirkus Le Grandu garantuje metodicky pracovaný systém pohybového rozvoje dětí, který naplňuje koncepci tzv. cirkusové pedagogiky³, zasazující sportovní pohybový výkon do kontextu hry a zážitkové pedagogiky. Zaměřuje se na rozvoj osobnosti prostřednictvím tvořivého pohybu, který je podmíněn kooperací skupiny i koncentrací jednotlivců a má uměleckou dimenzi. Slovy Konrada Heczka není cílem připravit a inscenovat dokonalé výstupy, ale nabídnout příležitost vyzkoušet si něco nového, překonat sám sebe a společně s druhými zažít radost z uznání a potlesku publika.

Cirkus na rozloučenou

Jako rozloučení s prvním stupněm nabídly třídní učitelky na ZŠ Hroznová žákům pátých ročníků cirkusovou dílnu právě z repertoáru Le

- 1 Jedná se o scény z inscenace *Corteo* souboru Sluneční cirkus (*Cirque du Soleil*), režie Daniele Finzi Pasca, která měla premiéru 21. dubna 2005 v kanadském Montrealu.
- 2 U nás např. *La Putyka*, *Divadlo bratří Formanů*, *Divadlo Continuo* aj.
- 3 V roce 1929 vnikl v Americe pod mezinárodní organizací YMCA *The Great Y Circus*, který pracuje dodnes a každoročně se stovkami dětí připravuje unikátní cirkusová představení.



Grando. Na děti čekala možnost výběru z osmi disciplín, ve kterých se po tři dny trénovaly. Své pokroky předvedly v hodinovém představení, jehož program byl koncipován tak, aby každý zažil svůj okamžik slávy: *Je to cirkus i pro ty nenadané a udělá z nich cirkusáky*, říká Honza, který byl v sekci fakírů. Jeho spolužačka Lenka, která podle scénáře představovala fakířskou princeznu, popisuje svou roli (okořeněnou lehkou nadsázkou) takto: *Mně osobně se nejvíc líbilo, jak se mi kluci klaněli a já jsem je odmítala. Byla jsem totiž princezna a vybírala jsem si ženicha*. Současně připomíná nezbytné podmínky společné práce: *V cirkuse Le Grando si každé dítě užije legraci a naučí se spoustu nových věcí, avšak existují tam také pravidla, která děti musí dodržovat a respektovat*. Podmínka fyzického výkonu je vyvážena důrazem na spolupráci účastníků a pozitivní atmosféru: *Cirkus Le Grando je spolek lidí, který chce rozvinout dětské zájmy a přitom pobavit okolí i sebe*, shrnuje další z žáků Marek.

Cirkus rozbil své šapitó ve školní tělocvičně na čtyři dny. Každé ráno začínalo společnou rozvíčkou, cílem bylo vzájemné naladění, rozehtání a protažení těl malých artistů. Nesměly chybět cviky propojující obě mozkové hemisféry. Zkuste pravou rukou před sebe do vzduchu malovat čtverec a levou zároveň trojúhelník. Když to zvládnete, patrně také časem zvládnete žonglování se třemi (a více) míčky. Trénujete totiž své soustředění i pohybovou koordinaci.

Pro práci Le Granda je typická vyváženost uměleckých cílů s cíli pedagogickými a důsledně demokratický přístup ke skupině. První den si žáci na základě krátké „ochutnávky“ vybírali disciplínu, které by se chtěli dále věnovat. Výběr zahrnoval akrobacii se švihadly, balancování na kouli, chůzi po laně, žonglování s talíři, fakířské umění (včetně poležení na hřebících a chůze ve střepech), kouzla, akrobacii se žebříky, přízemní akrobacii a visutou hrazdu neboli trapéz. Okamžik volby přibližuje Tomáš: *Nejtěžší pro*

mě bylo rozhodnout se, jestli půjdu na kouzla nebo na žebříky. Nakonec jsem se rozhodl jít na žebříky a jsem rád.

Někde byl zájem příliš veliký. Děti pak s pomocí trenérů vyjednávaly, kdo by byl ochoten svou volbu změnit. *Na trapézu bylo hodně děcek, a tak jsem se na poslední chvíli přihlásila ke koulařům, protože jich tam bylo málo a víc jsem se toho naučila*, popisuje situaci Alžběta. Pokud tato strategie nestačí a počet zájemců je

Žáci se podílejí na tvorbě dramaturgické koncepce svého výstupu, včetně výběru hudby, kostýmů i líčení

stále vysoký, přichází na řadu losování, které definitivně rozhodne. To na Hroznové nebylo potřeba.

Následovaly tři dny tvrdého tréninku. Poslední den projektu byl nejnáročnější. Od rána generálka, v jedenáct hodin představení pro spolužáky a odpoledne pro rodiče. Každá skupina se podílela na tvorbě dramaturgické koncepce svého výstupu, včetně výběru hudby, kostýmů i líčení. *Taky se mi líbilo, že jsme si mohli skoro celé vystoupení vymyslet a zorganizovat sami*, oceňuje Martin.

Zvládnout šedesát dětí ze tří tříd v pěti lidech vyžaduje velikou dávku organizačních schopností, nadhledu, osobního charismatu i přirozené autority, jak si uvědomuje Veronika: *Trenéři Jovan, Anet, Datel, Milda a Konrád⁴ nás dokázali pobavit a zapomenout na své problémy. A hlavně jsme se celou dobu pohybovali, což u mě nesmí chybět*. Pedagogické kvality lektorů dále popisuje Martin: *Jací byli lektori ochotní, laskaví a hlavně trpěliví! Aneta doplňuje: A když jsme něco zkazili, tak se nezlobili. Jak moc znají triky na různé disciplíny a jsou hodně trpěliví, když kluci zlobí. Když jsme něco potřebovali, tak nám*

4 Marek Jovanovski, Aneta Tesařová, Tadeáš Plch, Milada Rožteková a Konrad Heczeko.

Cirkus lze považovat za model malého světa, ve kterém je třeba prokázat dovednost, tvořivost, empatii i sebejistotu

to sehnali. Při vystoupení nás krásně namalovali a všechno dokonale připravili.

Z pohledu trenérů úděl cirkusáka popisuje Konrad Heczko: *Od dubna do konce září je práce příliš. Žijeme jako skuteční cirkusáci. Každý víkend jsme v práci. Jezdíme, stavíme a bouráme šapitó, věčně přebalujeme rekvizity a pořád něco opravujeme. Jeden projekt jde za druhým. K tomu Milada Rožteková dodává: Nejhorší je stereotyp. Cirkus letos jede sedmou sezónou. Nejnáročnější jsou příměstské tábory. Někdy mi připadá, že tam pořád dělám to stejné, jen s novými dětmi. Naučíme je základy a dál už není čas to někam posunout. Někdy je to víc o hlídání dětí než o cirkuse.* Všechni se však shodují, že je práce baví. Jinak by to nedělali.

Oživit kouzlo

Dopolední generálka se nesla ve výborné atmosféře. Nikdo nevypadal znučeně, každý byl včas na svém místě a věděl, co má dělat. Na účastnících bylo znát, že se na výstup těší a současně cítí odpovědnost za společný úkol: *Pro mě bylo hodně těžké překonat svůj strach a trému. Hodně jsem se bála, že spadnu a všem ostatním předkážím vystoupení, svěřuje se Anna. Jednotlivé skupiny si navzájem fandily a sledovaly, co se ostatní naučili. Atmosféru posledního dne, okouřenou trémou z výstupu líčí Viktorie: Cirkus Le Grando je zábava a sranda, při které může každý ukázat svoje vnitřní já. Když dokončíte svoje představení a všichni vám začnou tleskat, tak z toho máte dobrý pocit, protože všechny to potěší a mají radost z toho, jak jsou jejich děti, vnuci, vnučky atd. šikovní. Dojem z odpoledního vy-*

stoupení před rodiči vystihl Jonáš: *Mí rodiče byli z vystoupení nadšení a překvapení, protože většina vystoupení s dětmi prý bývá nudnější, ale tohle bylo údajně velmi zábavné.*

Euforická nálada nakazila i přihlížející pedagogy. Třídní učitelka 5. B, Ilona Moravcová, obdivovala odvalu a sportovní výkony žáků. Její kolegyně Magda Novotná si pochvalovala, že zmizela „odvěká“ rivalita tříd, což potvrzuje i žák Vojta: *Na práci se mi líbilo, že jsme se vztahově přiblížili s jinými třídami.* A Dagmar Spáčilová, třídní 5. A, považuje za největší přínos vzájemnou spolupráci dětí. Cirkusová manéž vrhla na ty dobře známé, „staré“ žáky nové světlo.

Marek Jovanovski vidí důvod v tom, že cirkus je zájmová aktivita, kterou děti dělají dobrovolně. A navíc je zde široká škála možností, ze které si vybere téměř každý. Koho nebaví pohyb, může jít ke klaunům nebo se stát kouzelníkem. Tam sice nemusí podávat sportovní výkony, ale musí být zručný motoricky a musí ukázat i jistý divadelní talent.

Cílem projektu Le Grando⁵ je oživit kouzlo cirkusu. V tom smyslu lze cirkus považovat za model malého světa, ve kterém je třeba prokázat dovednost, tvořivost a otužilost, ale také empatii, spolehlivost a sebejistotu, což poeticky vyjadřuje Berenika: *Cirkus Le Grando je vlastně dětský sen.* ■

5 Cirkus Le Grando nabízí řadu výukových forem, např. příměstský tábor, celoroční kroužek či několikadenní dílnu. Celou nabídku najdete na stránkách www.legrando.cz.

DIDACTICA VIVA

V časopise Komenský by čtenář po právu očekával spíše rubriku Didactica magna, než Didactica viva. Nutno přiznat, že redaktoři Komenského si na rozdíl od Komenského na didaktiku velkou netroufnou, a tím spíše by rádi pořídili didaktiku živou. Zkrátka, aby to bylo živé a jako ze života, jak nabádá jiný náš klasik. V této rubrice budou postupně uveřejňovány a k úvaze předkládány přepisy autentických situací z výuky různých vyučovacích předmětů. Bude tak číneho nikoliv proto, aby přepisy situací posloužily jako recept či námět k okamžitému využití ve vlastní výuce, ale proto, aby se v úvahách nad možnostmi jejich změn k lepšímu rozvíjel učitelský ostrovtip...

za redaktory a garanty rubriky Tomáš Janík

Tomáš Janík a Petr Najvar

Tak či onak ve výuce... Výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu

Pochválen buď učitel, který zná dvacet, třicet nebo třeba sto padesát způsobů, jak vyučovat *totéž jinak*. Dost možná právě díky těmto znalostem je schopen vycházet vstříc žákům tak, aby se jeho vyučování zhodnocovalo v jejich učení. A dost možná právě toto zakládá učitelskou expertnost.

Cílem této rubriky časopisu Komenský je podporovat učitele při společném hledání, posuzování a prověřování způsobů, jak vyučovat *totéž různými způsoby*. Spíše než o předkládání

inspirací do výuky jde o to zapojit učitele do výzkumu¹ – konkrétně, přizvat je k analýzám výukových situací a k úvahám nad možnostmi jejich změn k lepšímu. Takto snad lze směřovat ke *kvalitě výuky*, tj. k objevení všech těch příjemně schůdných cest zaručeně vedoucích k dobrým vzdělávacím výsledkům žáků.

Autoři článků pro tuto rubriku budou postupně přinášet přepisy autentických výukových situací pořizené v rámci některé z videostudií

1 Pedagogický výzkum se v určitém ohledu liší od výzkumu v jiných oborech. Kromě toho, že má přinášet poznání o pedagogických jevech (podobně jako fyzika přináší poznání o fyzickém světě a sociologie přináší porozumění procesům odehrávajícím se ve společnosti), bývá na něj kladen požadavek, aby byl relevantní pro praxi ve školách. S určitou nadsázkou lze říci, že pedagogický výzkum má nabídnout učitelům „praktickou teorii“ – námět či poučení, např. jak jednat v reálných problematických situacích anebo jak vytvářet školní kurikula. Předpokládá se, že pedagogický výzkum může v této své funkci dobře obstát, pokud se do role jeho aktérů zapojí i samotní učitelé (viz pojem *učitelé jako výzkumníci* in Najvar a kol., 2011, s. 27–28).

Reflexivní uvažování o různých alternativách rozvíjí učitelovo profesní vidění a uvažování, a je tak jedním z prostředků profesního rozvoje učitelů

z posledních let². Vybrané situace zde budou prezentovány zpravidla ve třech krocích.

- Nejprve bude představena *anotace* dané situace zahrnující její usazení (kontext) v rámci vyučovací hodiny.
- Následná *analýza* bude zaměřena na určitý aspekt situace (její strukturu, průběh, didaktické provedení apod.), která v sobě obsahuje potenciál ke změně.
- V závěru bude navržena a následně přezkoumána *alterace* (tj. hypotetická změna k lepšímu), což umožní provést diskuzi v duchu tzv. reflexivní praxe (srov. Korthagen, 2011, s. 74–79).

Vzhledem k tomu, že každý z představených kroků začíná písmenem „a“, zastřešujeme tento způsob uvažování nad výukovými situacemi označením *metodika AAA* (podrobněji viz Janík a kol., 2011, s. 116–119).

Předpokládá se, že takový postup nabídne podněty k odborně prohlubujícím úvahám nejen o konkrétní výukové situaci, ale v obecné rovině o procesech odehrávajících se ve výuce. Čtenář si může klást otázku, proč usilovat o změny v situacích, které proběhly dobře a splnily svůj didaktický cíl. Odpovědí může být triviální konstatování, že i dobrá situace může být vylepšena. Daleko důležitější však je, že reflek-

tivní uvažování o různých alternativách a zlepšených (alteracích) rozvíjí učitelovo profesní vidění a uvažování, a je tak jedním z prostředků profesního rozvoje učitelů. Bylo by vítaným zadostiučiněním, pokud by texty této rubriky byly s profesionalizačním cílem na horizontu anotovány, analyzovány a alterovány...

Literatura

- JANÍK, T., SLAVÍK, J., NAJVAR, P. HAJDUŠKOVÁ, L., HESOVÁ, A., LUKAVSKÝ, J., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M. a ŠVECOVÁ, Z. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf
- KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2011.
- MINAŘÍKOVÁ, E. a JANÍK, T. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 181–204. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/PedOr12_2_Profesi_MinarikovaJanik.pdf
- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., JANÍK, T. a ŠEBESTOVÁ, S. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido, 2011.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

2 Konkrétně zde budou využívány záznamy z videostudií realizovaných například *Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU* (Najvar a kol., 2011), výzkumným týmem z *Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU* (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2011), týmem *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*, resp. *Národního ústavu pro vzdělávání* (Janík a kol., 2011) a dalšími týmy či jednotlivci.

Simona Šebestová

Výuková situace: Who wrote the postcard, children? Loch Ness.

Rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně nebo dohromady?

Na tomto místě budeme pracovat se situací z výuky angličtiny na 2. stupni ZŠ. Po krátkém teoretickém uvedení nabídneme čtenáři pohled do školní praxe. V duchu metodiky AAA (viz úvodní slovo této rubriky) předložíme k promyšlení jednu z možných *anotací, analýz a alterací* vybrané výukové situace. Při práci se situací budeme sledovat zejména to, jaký potenciál nabízí žákům z hlediska rozvíjení řečových dovedností (poslechu, mluvení, čtení, psaní) v jejich integrovaném pojetí, které představíme dále.

Teoretické uvedení: Řečové dovednosti v cizojazyčné výuce a jejich integrace

S využitím konceptu *řečových dovedností* poslechu, mluvení, čtení a psaní lze didakticky uvažovat o tom, co je podstatné pro rozvíjení cizojazyčné komunikační kompetence. Úvahy se mohou týkat např. jazykového vstupu (input/recepce), jazykového výstupu (output/produkce), jejich vzájemného vztahu či interakce apod.

Koncept řečových dovedností je pro didaktické uvažování zvláště užitečný v tzv. *integrovaném pojetí*. Jde o to, že v souvislosti s vyučováním a učením se cizímu jazyku se málokdy uplatňují řečové dovednosti odděleně, většinou

jsou zde zastoupeny nějak dohromady – integrují se – podobně jako v reálné komunikaci (podrobněji k tomu viz Šebestová, Najvar, Janík, 2011, s. 327).

Nahlédneme-li na výuku angličtiny z hlediska toho, jaké příležitosti nabízí s ohledem na rozvíjení řečových dovedností, máme šanci dozvědět se více o tom, jak se cíl v podobě komunikační kompetence promítá do reálné výuky. Právě o to nám jde v níže prezentované výukové situaci.

Pohled do školní praxe: anotace, analýza a alterace výukové situace

Anotace

Kontext výukové situace – cíl a téma výuky a návaznost obsahu

Na tomto místě představíme situaci z vyučovací hodiny anglického jazyka v 7. ročníku na 2. stupni ZŠ. Tématem hodiny je Skotsko. Navazuje tak na předchozí tematickou oblast geografických faktů o Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku. Cílem vyučovací hodiny je osvojit si základní geografické údaje o Skotsku, v rovině řečových dovedností je hodina

zaměřena na čtení s porozuměním, konkrétně na vyhledání specifické informace v textu, tzv. *scanning*.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Na začátku hodiny učitelka se žáky formou rozhovoru společně opakuje a ukazují si na mapě geografické údaje, kterými se zabývali v předchozích hodinách. Následně učitelka představuje pomocí obrázků v učebnici Skotsko a uvádí texty, se kterými bude v hodině pracováno. Výukovou situaci z této fáze prezentujeme formou přepisu části vyučovací hodiny (viz níže). Jádrem výukové situace je učební úloha, v níž žáci mají na základě krátkého textu v učebnici odpovědět na jednoduchou otázku. Učební úloha spadá svým zaměřením mezi úlohy uvádějící kontext textu, se kterým budou žáci dále pracovat. Zadání úlohy a kontrola porozumění čtenému probíhá pomocí otázek učitele a odpovědí žáků – tak dochází k integraci řečových dovedností.

Přepis části vyučovací hodiny – původní verze (U = učitel, Ž = žák, ŽŽ = žáci)

U: ... So now, please. Take your books, take your books.

Open it.

U: On page eighty-four. Open your books on page eighty-four.

U: So, you can see here a lot of pictures. You can see here two postcards as well. So. *Can you tell me who these postcards are from? Who is the author of these postcards?* Postcards. What is a postcard, Evi?

Ž: Pohlednice.

U: Yes. There are two postcards, yeah? The first one. Have a look at it. First one. *Who is it from? Who's the author? Who is it from?* Hani?

Ž: England?

U: Yes, it is in Scotland, not England, but *who is it from? The person who wrote, who wrote the postcard?* What do you think? The first one. *The name.*

ŽŽ: Loch Ness.

U: *Name, name of the person, children.*

Ž: Gerry.

U: Gerry? No, *somebody writes to Gerry. Who writes to Gerry? Who writes to Gerry?* It's below, below, at the end.

U: *What name is it?* Jardo.

Ž: Slade?

U: No. Honzo?

Ž: It's Nick's.

U: Yes, of course. It's Nick's postcard. Second one. Who's the author? Who is it from? Have a look at the end.

U: At the end. Who is it from?

Ž: It is from Tracy.

U: Tracy! Yeah. The second one's from Tracy...

(hodina Aj_B1 z IVŠV videostudie, stopáž: 00:07:20–00:09:50 – původní verze)

Analýza

Naše analýza se zaměřuje na to, jaký potenciál žákům výuková situace nabízí z hlediska integrace řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní.

U učební úlohy, v níž se žáci mají podívat na pohlednici a odpovědět na otázku, kdo pohlednici poslal, můžeme předpokládat, že bude zaměřena především na rozvíjení řečové dovednosti čtení s porozuměním. Učitelka ovšem potenciál takové úlohy rozšiřuje pomocí kladení otázek do té míry, že úloha nabízí žákům uplatňování více řečových dovedností najednou. Jedná se o učební úlohu integrující čtení, poslech a mluvení.

Učitelka nejdříve představuje, co mohou žáci na stránkách učebnice vidět a na co se pak mají zaměřit. Následně pokládá jednoduchou otázku. V ukázce vidíme příklad toho, co se v didaktice anglického jazyka nazývá *negotiation of meaning*, tedy *vyjednávání významu*. Přestože žáci zprvu nerozumí a odpovídají nesprávně, učitelka opakuje a reformuluje svou otázku tak dlouho (v přepisu vyznačeno kurzívou), dokud žáci neporozumí a neodpoví správně. V druhé části ukázky, kdy učitelka pokládá stejnou otázku k jiné pohlednici, žáci už rozumí a odpovídají správně.

Alterace

Posuzování kvality výukové situace

Vybraná situace ilustruje, jak dochází k tomu, že poměrně jednoduchá úloha umožní vystavit žáky rozsáhlému jazykovému vstupu – z hlediska řečových dovedností především uplatnit čte-

I poměrně jednoduchá úloha umožní vystavit žáky rozsáhlému jazykovému vstupu

ni, ale i poslech a mluvení. Přestože žáci pracují s učebnicí, je patrná klíčová role učitele ve vytváření příležitosti – v tomto případě k uplatnění více řečových dovedností současně. Z ukázky je patrné, že výuka je vedena v anglickém jazyce, což žáky vystavuje intenzivnímu kontaktu s cílovým jazykem a dle reakcí žáků lze předpokládat, že je pro ně přiměřeně náročná.

Návrh alterace

Přestože danou situaci považujeme spíše za příklad dobré praxe, neboť vhodně ilustrovala řečové dovednosti v jejich integrovaném pojetí – byl splněn cíl učební úlohy a také samotný proces byl v souladu s komunikačním přístupem – pokusíme se navrhnout jiný/další možný postup, který by v určitém ohledu mohl být oním „zlepšujícím zásahem“, tj. alterací.

Z předkládané ukázky je patrné, že žáci mají problém s porozuměním otázce učitelky. Domníváme se, že příčinou tohoto neporozumění je předložka *from*, kterou žáci znají z jim dobře známé otázky na místo původu (*Where are you from? / Odkud jsi?*). Proto jejich odpovědi obsahují místní údaje (England, Loch Ness) a žáci pozornost nesoustředí na tázací zájmeno v úvodu otázky (zájmeno *who/kdo* tak zaměňují za *where/kde*).

Nabízenou alterací bychom si mohli představit např. takto: Změna by spočívala v odstranění možné příčiny neporozumění žáků otázkám učitelky, tedy v poukázání na rozdíl mezi otázkami *Where is it from?* a *Who is it from?* Pro větší názornost by bylo užitečné využít tabuli.

Přepis části vyučovací hodiny – alterace

U: ... So now, please. Take your books, take your books. Open it.

U: On page eighty-four. Open your books on page eighty-four.

U: So, you can see here a lot of pictures. You can see here two postcards as well. How do you say a postcard in Czech, Evi?

Ž: Pohlednice.

U: Yes. There are two postcards, yeah? Have a look at the first one. *Who is it from?* Hani?

Ž: England?

U: It is from Scotland, not England. But it's still wrong. The question isn't where it is from [učitelka napíše na tabuli *'Where is it from?'*]. The question is who it is from [učitelka napíše na tabuli *'Who is it from?'*]. Can you see the difference now?

ŽŽ: Yes.

U: Where is it from? It is from ...?

ŽŽ: Scotland.

U: [učitelka píše na tabuli odpověď *'It is from Scotland.'*] It's a place. *Who* is it from? [učitelka píše na tabuli začátek odpovědi *'It is from _____.'*] It's not a place. *It's the name of the person. Who wrote the postcard? Who's the author of the postcard? Who is it from?*

Ž: Gerry.

U: Gerry? No, *somebody writes to Gerry. Who writes to Gerry?* Honzo?

Ž: Nick.

U: Yes, of course. Nick writes a postcard to Gerry. Who is the second postcard from?

Ž: It is from Tracy.

U: Tracy! Yeah. The second one's from Tracy...

(hodina Aj_B1 z IVŠV videostudie, stopáž: 00:07:20–00:09:50 – po alteraci)

Přezkoumání navržené alterace

Navržená alterace se zaměřila na možné příčiny neporozumění otázky učitelky tím, že se učitelka pokusila přesunout pozornost žáků od toho, co pro ně bylo v porozumění matoucí, tj. předložka *from*. Žákům použití této předložky evokovalo spojitost s místním označením, jež je sice správná, ovšem v tomto případě nedostačující. Učitelka poukázala na rozdíl významu otázky v závislosti na použitém tázacím zájmenu a pro větší názornost využila tabule.

Problémem navržené alterace může být oproti původní verzi ukázky posun v zaměření učební úlohy směrem od plynulosti k přesnosti (fluency → accuracy) právě v situaci, kdy se učitelka pokouší žákům vysvětlit rozdíl ve významu otázek. Současně se domníváme, že v navržené alteraci stejně jako v původní verzi ukázky je zachován cíl učební úlohy (vyhledání specifických informací v textu) a stejně tak integrované pojetí řečových dovedností čtení, poslechu a mluvení. Nabízíme ke zvážení učitelce, jak obě předložené verze výukové situace vyhodnotí s ohledem na cíle a kontext výuky v konkrétní třídě¹.

Závěrem

V tomto článku jsme představili koncept řečové dovednosti a možný způsob, jak o nich v rámci výuky uvažovat. Poukázali jsme na klíčovou roli učitele ve vytváření příležitostí pro rozvíjení řečových dovedností žáků a zamysleli jsme se nad možnostmi zvyšování didaktického potenciálu těchto příležitostí. V této souvislosti jsme zvažovali možnost předkládat učební úlohy, v nichž žáci uplatňují více řečových dovedností současně.

Ukázalo se, že navrhování a přezkoumávání alterací se neobejde bez dobré znalosti učebních potencialit a problémů žáků – je tedy do značné

míry kontextově vázané. To je konec konců důvodem, proč si učitel jakožto profesionál nemůže vystačit s recepty, jak by se mohlo na první pohled zdát. Cílem by měla být podpora učitele v rozvíjení jeho předpokladů k profesnímu vidění a uvažování (Minaříková, Janík, 2012), jež lze považovat za jeden z pilířů učitelské expertnosti.

Literatura

ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

ŠEBESTOVÁ, S., NAJVAR, P. a JANÍK, T. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 322–357. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/PedOr11_3_PrilezitostiKrozviveniRecovychDovednosti_SebestovaNajvarJanik.pdf

Jolana Sedláčková

Zkuste učit základy společenských věd v angličtině

Jedním z nových trendů ve vzdělávání je tzv. obsahově a jazykově integrované vyučování známé také jako CLIL (z anglického *Content and Language Integrated Learning*). Pod touto zkratkou se skrývá výuka obsahu nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace. Koncepce CLIL tak reaguje na požadavek integrace předmětů i oborů, kdy se jednotlivé disciplíny mají vzájemně obohacovat. Propojení výuky cizího jazyka a nejazykového předmětu znamená přirozené využití jazyka k rozšíření znalostí a dovedností, které žáci reálně uplatní také v rámci jiného vzdělávacího oboru. Ochutnávku takto koncipované výuky nabízí příložený pracovní list, který spojuje učivo angličtiny a základů společenských věd, kde je konkrétně zaměřen na téma moci zákonodárné.

Označení CLIL bylo poprvé použito v roce 1994. Jeho tvůrci, mezi nimiž je znám především David Marsh, věřili, že se jedná o inovativní přístup ve vzdělávání, nicméně nebyli plně přesvědčeni, že se rozšíří do většího počtu škol. Po roce 1995, kdy byla Evropskou komisí přijata Bílá kniha vzdělávání, která zdůrazňuje plurilingvní vzdělávání (vzdělávání poskytované ve více jazycích) v Evropě, se ukázalo, že CLIL může v této snaze sehrát důležitou úlohu. Zdůrazňovaly se přitom především výhody CLIL pro rozvoj cizích jazyků. Dnes již víme, že CLIL přináší nezanedbatelné výhody a inovace i do výuky nejazykových předmětů, především v kontextech tradičního, někdy poněkud zastaralého vzdělávacího systému. Podle výzkumů vede CLIL k rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií žáků, podporuje jejich pozitivní přístup k učení a zvyšuje jejich sebehodnocení. Žáci pracují na

úlohách vytrvaleji a lépe snášejí počáteční neúspěch (Tejkalová 2010). V současné době si tato koncepce pomalu otevírá dveře také k nám.

Coyle zdůrazňoval čtyři oblasti, na které by se měl učitel soustředit při plánování výuky CLIL. Tyto oblasti se v angličtině nazývají 4Cs – čtyři C, která reprezentují content čili obsah (content), komunikaci (communication), poznávání (cognition) a kulturu (culture). Tyto oblasti tvoří rámec, který určuje, jakým způsobem budou zprostředkovány znalosti a porozumění obsahu, jak bude využit jazyk, jaké kognitivní procesy budou probíhat a s jakými aspekty kulturního povědomí se žáci seznámí (Coyle 2006). Předložený pracovní list je vytvářen ve shodě s těmito čtyřmi základními principy.

Poznávání

Rozvoj poznávacích dovedností je stimulován uspořádáním aktivit podle náročnosti, od kognitivně nenáročných s ukotveným jazykovým kontextem po kognitivně náročné s minimálním jazykovým kontextem. Žáci nejprve čtou text a mohou používat příložený slovníček. Vzdělávacím cílem cvičení podle Bloomovy taxonomie je znalost faktů a jejich zapamatování. V následujícím cvičení pak postupně zapojují kognitivní dovednosti vyššího řádu, od porozumění a aplikace (cvičení 3.) až ke srovnání a hodnocení (cvičení 4. a 5.).

Komunikace

Rozvoj jazykových dovedností probíhá v několika jazykových vrstvách typických pro CLIL. Žáci

¹ Další komentované ukázky z výuky anglického jazyka jsou k dispozici v knize Simony Šebestové *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*, která vyšla v roce 2011 v nakladatelství Masarykovy univerzity.

MANUÁL PRO UČITELE

Úvodem: Krátký brainstorming na téma Co víte o Parlamentu ČR?

Učitel může pomoci číslic 2, 200, 81, 21, 40 a návodných otázek nechat žáky hádat, co jednotlivá čísla znamenají. Jazykem pro tuto fázi výuky je čeština.

1. Čtení textu (cvičení 1)

Žáci mají 2 minuty na přečtení textu s pomocí slovníku. Pak si kontrolují své odpovědi v textu. Učitel krátce zkontroluje orientaci v textu a pomůže s překladem slov neuvedených ve slovníku. Aktivita by celkově neměla překročit 10 minut.

2. Doplnování informací (cvičení 2)

Žáci si přečtou doplňovací cvičení a samostatně jej doplní. Poté, co většina žáků skončí, je cvičení kontrolováno ve dvojicích a následně s učitelem. Aktivita vyžaduje přibližně 6 minut.

3. Diskuse nad diagramem (cvičení 3)

Žáci se seznamují s diagramem, k čemuž jim učitel klade podněcovající otázky typu: *Are they seats in the theater or in the Chamber of Deputies? What parties are represented? How many seats are there together? Which is the smallest party? Which parties are on the left side? Which are on the right side?* Časově je nutné počítat s dotací 4 minut.

4. Doplnování textu (cvičení 4)

Učitel seznámí žáky s uvedenými přídavnými jmény a přeloží společně neznámé výrazy. Žáci na základě diagramu a nabídky přídavných jmen ve dvojicích doplňují věty. Učitel monitoruje žáky a v závěru provede shrnutí s poukazem na problematiska místa. Aktivita vyžaduje 5 minut.

Literatura

COYLE, D. *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers*. 2006 [cit.2012-06-28]. Dostupné z: <http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

5. Skupinová diskuse nad diagramem

Žáci ve čtveřicích popisují diagram a používají větné konstrukce podle ze cvičení. Učitel monitoruje práci žáků a ke konci cvičení několik žáků vyvolá, aby své postřehy sdělili třídě. Počítejme nejméně se 4 minutami.

6. Rozdělování politických stran do politického spektra

Žáci do sloupců vepíší strany podle jejich politické orientace. Svě odpovědi si mohou zkontrolovat podle diagramu. Aktivita trvá 5 minut.

7. Práce se slovníčkem

Žáci přiřazují hlavní ideologické rysy k pravici a levici ze slovníčku. Na základě svých zkušeností doplňují další rysy. Společně se pokouší nalézt praktické příklady. Např. Základní bezplatné školství či financování veřejného osvětlení funguje na principech levicových idejí. Možnost podnikání je rysem kapitalismu – pravicové ideje. S použitím výrazů funkčního jazyka, které mohou být napsány na tabuli, diskutují klady a zápory jednotlivých systémů, a pokud je ve třídě vhodná atmosféra, vyjadřují své preference a obhajují svůj názor. Vzhledem k věku, obsahovým a jazykovým znalostem se diskuze orientuje spíše na úrovni *I like/I don't like*. Aktivita vyžaduje 10 minut.

8. Domácí úkol

Žáci si vyberou libovolnou anglicky mluvící zemi a srovnají situaci v dané oblasti se situací v ČR. Mohou čerpat z českých nebo anglických zdrojů, které by měli uvést. Učitel může vytvořit podobný text o jedné anglicky mluvící zemi a žáci by měli zjistit, která země to je.

TEJKALOVÁ, L. *Výzkumy o přínosu CLIL*. 2010 [cit.2012-06-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9653/vyzkumy-o-prinosu-clil.html/>

Irena Plucková

Recyklace papíru ve školní laboratoři

Metodický a pracovní list pro výuku chemie

Výuka přírodovědných předmětů (především chemie a fyziky) s sebou přináší otázku, jak žáky motivovat pro mnohdy ne úplně zajímavá a atraktivní témata. V tomto nelehkém úsilí mají přírodní vědy jednoho velkého pomocníka – experiment (laboratorní pokus). Všechny realizované výzkumy (Trna, 2011; Trna a Trnová, 2006) potvrzují, že žáci považují experimenty za silně motivační prvek výuky. Často ale dochází k tomu, že tento motivační potenciál není využit. Výstupem zařazení experimentu je pouze chvíle údivu či zájmu žáků, která rychle odezní a nic dalšího nepřináší. Někteří učitelé z tohoto důvodu experimenty omezují. Při nízké hodinové dotaci pro chemii či fyziku považují jejich využití za neefektivní. Vzdát se zcela experimentů by byla chyba, ale je nutné jejich aplikaci do výuky pečlivě promyslet. Pak podchytíme nejenom zájem žáků, ale dosáhneme také osvojení požadovaných vědomostí a dovedností. Vedle různých možností efektivního využívání chemických experimentů v rámci výuky, které nabízí např. nové učebnice chemie (Šibor, Plucková a Mach, 2011; Plucková a Šibor, 2011), může být použití pracovních listů další variantou.

V následujícím textu se zaměříme na to, jak si pro žáky připravit pracovní list s aktivitou

žáků zahrnující pokus. V metodickém listu pro učitele jsou přesně popsány varianty využití tématu a pokusu, jenž je k němu vázán a pomáhá jeho praktické aplikaci, která vede žáka k jasnému představení si mnohdy teoretických a neosobních faktů. V takto připraveném kontextu pak není prováděn „pokus pro pokus a jeho efekt“. Sám experiment se stává

Experiment je pro přírodní vědy velkým pomocníkem, jehož prostřednictvím lze motivovat pro mnohdy ne úplně atraktivní témata

střípkem zapadajícím do mozaiky souvislostí všech informací, které žáka efektivně vedou k poznávání nových a zajímavých přírodních dějů, jejich vztahů a interdisciplinárních kontextů ve výuce chemie a dalších přírodovědných oborů.

Uvedené zpracování do podoby tabulek je záměrné a ověřené ve výuce. Umožňuje dobrou orientaci jak v metodickém listu pokusu, který je určen vyučujícímu, tak i v pracovním listu pokusu, který je určen pro žáka. Pevně věříme, že toto zpracování pokusů a k nim náležících témat vytvoří alternativu klasickým pracovním listům a bude námětem učitelům z praxe.

METODICKÝ LIST K POKUSU	
Téma: Recyklace surovin	Cílová skupina: žáci II. stupně ZŠ, nižší ročníky gymnázií
Aktivita: Recyklace papíru ve školní laboratoři	Použité metody: žákovský pokus, skupinová práce, problémový úkol, motivační rozhovor, práce s textem
	Časová náročnost: pokus: 30 min téma: 2–3 vyučovací hodiny, ve spojení s exkurzí je doba výuky dle uvážení vyučujícího
Zařazení k tématům dle RVP: Člověk a příroda (chemie) Přírodní látky – zdroje, vlastnosti a příklady	Prostředí výuky: třída, učebna chemie - laboratoř
Cíle aktivity:	1. V rámci integrovaného tématu „Recyklace“ si žáci uvědomí souvislosti mezi různými vyučovacími předměty (chemie, biologie, fyzika, zeměpis) a jejich environmentálními kontexty a následně jim porozumí. 2. Žáci si prakticky ověří, že je možné recyklovat starý papír, a uvědomí si, jak důležitým výrobním procesem je recyklace odpadů.
Motivace:	Motivační rozhovor: Každý známe mnoho věcí a výrobků z papíru. Každý den používáme papír v nějaké podobě. Pokuste se uvést, kde všude se s tímto materiálem setkáváme. (<i>Žáci postupně vyjmenovávají příklady výrobků, na které si vzpomenou.</i>)* Otázky: Víte, kdo vynalezl papír? Víte, z čeho se vyrábí? Jak se nazývá továrna, kde se vyrábí papír? Víte, z jakého slova pochází název papír? Jaké jsou suroviny pro výrobu papíru? Jakou souvislost má výroba papíru s chemií, přírodopisem, zeměpisem nebo fyzikou? (<i>Vyučující společně s žáky odpoví na dané otázky. Nejprve žáci odpovídají podle svých znalostí. Odpovědi na otázky, u kterých neznali správnou odpověď, vyhledávají společně s vyučujícím v článku o výrobě a recyklaci papíru, kterou si vyučující předem připravil a vytiskl.</i>)* *Návod k činnosti je uveden kurzívou v závorce, stejně jako správné odpovědi v dalším textu.)
Základní teorie k pokusu:	Papír je tenký, hladký materiál vyráběný zhutněním různých vláken. Použitá vlákna jsou obvykle přírodní a jejich základ tvoří polysacharid celulóza. Nejobvyklejší surovinou pro výrobu papíru je dřevovina z vláknitého dřeva, jako má např. smrk. Jako náhrada, a to především v různých menších ručních výrobnách, mohou být použity i jiné vláknité materiály jako bavlna, konopí nebo i stonky kopřiv. K bělení papíru se používají bělidla obsahující chlor či peroxid vodíku. Recyklace papírového odpadu: Tříděný papír se v papírnách po předzpracování přidává do směsi na výrobu nového papíru. Např. u novinového papíru tvoří starý papír až 80 %. Papír je možné takto recyklovat asi pětkrát až sedmkrát. Výrobky z recyklovaného papíru: novinový papír, sešity, lepenkové krabice, obaly na vajíčka, toaletní papír apod.
Pomůcky:	Mixér, malá naběračka, mísa na papírovou hmotu, savé papíry (nejlépe filtrační), čtyřhranné misky (2 ks), savá látka (utěrka), rovná podložka, sítko – nejlépe v dřevěném rámečku (lze vyrábět i bez ní), houbička na odsávání vody, starý papír (listy starých školních sešitů, kancelářský papír, toaletní papír, papírové kapesníčky atd. – raději ne novinový), voda, škrob nebo lepidlo Pro barvení: kousky barevného papíru, mletá paprika, mletá skořice atd.

Bezpečnost práce:	Při tomto pokusu, žáci musí dodržovat pravidla týkající se provádění pokusů a musí dbát na bezpečí své i svých spolužáků. Při tomto pokusu nejsou využívány chemikálie, je však třeba dbát na bezpečnost práce s elektrickými přístroji (elektrický mixér).
Zadání úkolu(-ů):	Pomocí uvedeného návodu vyrobte recyklovaný ruční papír. Svými slovy popište postup práce a zkušenosti získané při provádění tohoto pokusu. Zodpovězte zadané otázky týkající se recyklace surovin.
Postup a návod k praktickým činnostem:	1. Ve vodě necháme máčet starý papír. 2. Nabereme malou naběračku rozmočeného papíru a nalijeme ji do mixéru, popř. do vyšší nádoby (používáme-li ruční šlehač). 3. K rozmočenému papíru v mixéru přidáme asi 150 cm ³ vody a mixujeme asi jednu minutu. 4. Do rozmixované papíroviny přidáme ještě malou lžičku škrobu (papír drží lépe pohromadě). 5. Vše vylijeme do větší mísy. 6. Na sítku položíme látkovou utěrku (hadřík) a na ni opatrně přidáme rozmixovanou hmotu. Pracujeme nad druhou miskou nebo nad umyvadlem! 7. Vodorovnými pohyby lžičkou rozmístíme papírovou hmotu po sítko tak, aby vznikla rovnoměrná vrstva. 8. Necháme okapat vodu a sítko s hmotou položíme na silnější vrstvu savého papíru. 9. Shora přikryjeme papírovinu na sítko dalším savým hadříkem. 10. Pomocí houbičky opatrně odsajeme přebytečnou vodu. Nebojíme se pořádně přitlačit. 11. Papír sejmeme spolu s hadříky ze sítka a necháme usušit. (Můžeme použít i žehličku. Papír je pak rovnější.) 12. Odstraníme hadříky z papíru. Pozor! Hadříky odstraňujeme z papíru, dokud je ještě mírně vlhký. <i>(Pokud chceme mít papír barevný, přidáme k papírovině v míse trochu papriky nebo skořice. Další možnou kombinací je přidání několika rozmočených barevných kousků do mixéru s papírovinou. Papír pak získá zajímavý vzhled. Do papíroviny lze přidávat i různé sušené květy a bylinky.)</i>
Pozorování a závěr pokusu:	(Žáci si sami zapíší – dle toho, jak postupovali – co se jim během pokusu dařilo, či naopak co jim příliš nevyšlo. Snaží se hledat i důvody, proč k nezdárům docházelo.)
Otázky a úkoly pro fixaci získaných vědomostí:	1. Proč je dobré sbírat starý papír? (<i>Chráníme přírodu a zdroje surovin.</i>) 2. Jakou barvu má kontejner na tříděný papír? (<i>Kontejner pro třídění papíru je modrý.</i>) 3. Jaký papír můžeme vkládat do kontejneru a jaký naopak do kontejneru na tříděný papír nepatří? (<i>Můžeme vkládat např. kancelářský papír, sešity atd., nemůžeme např. mokré, mastné a znečištěné papíry, voskový a uhlový papír (kopírák), použité papírové kapesníky atd.</i>) 4. Které další požitě suroviny se recyklují? (Uveďte alespoň tři příklady.) (<i>Mezi recyklovatelné materiály patří textilní materiály, plasty – např. PET lahve, sklo, železný šrot atd.</i>)

PRACOVNÍ LIST K POKUSU	
Téma: Recyklace surovin Aktivita: Recyklace papíru ve školní laboratoři	
Cíle aktivity:	1. V rámci integrovaného tématu „Recyklace“ si žáci uvědomí souvislosti mezi různými vyučovacími předměty (chemie, biologie, fyzika, zeměpis) a jejich environmentálními kontexty a následně jim porozumí. 2. Žáci si prakticky ověří, že je možné recyklovat starý papír a uvědomí si, jak důležitým výrobním procesem je recyklace odpadů.
Základní teorie k pokusu:	Papír je tenký, hladký materiál vyráběný zhotovením různých vláken. Použitá vlákna jsou obvykle přírodní a jejich základ tvoří polysacharid celulóza. Nejobvyklejší surovinou pro výrobu papíru je dřevovina z vláknitého dřeva, jako má např. smrk. Jako náhrada, a to především v různých menších ručních výrobnách, mohou být použity i jiné vláknité materiály jako bavlna, konopí nebo i stonky kopřiv. K bělení papíru se používají bělidla obsahující chlor či peroxid vodíku. Recyklace papírového odpadu: Tříděný papír se v papírnách po předzpracování přidává do směsi na výrobu nového papíru. Např. u novinového papíru tvoří starý papír až 80 %. Papír je možné takto recyklovat asi pětkrát až sedmkrát. Výrobky z recyklovaného papíru: novinový papír, sešity, lepenkové krabice, obaly na vajíčka, toaletní papír apod.
Pomůcky a chemikálie:	mixér, malá naběračka, mísa na papírovou hmotu, savé papíry (nejlépe filtrační), čtyřhranné misky (2 ks), savá látka (utěrka), rovná podložka, sítko – nejlépe v dřevěném rámečku (lze vyrábět i bez ní), houbička na odsávání vody, starý papír (listy starých školních sešitů, kancelářský papír, toaletní papír, papírové kapesníčky atd. – raději ne novinový), voda, škrob nebo lepidlo <u>Pro barvení:</u> kousky barevného papíru, mletá paprika, mletá skořice atd.
Zadání úkolu(ů):	Pomocí uvedeného návodu vyrobte recyklovaný ruční papír. Svými slovy popište postup práce a zkušenosti získané při provádění tohoto pokusu. Zodpovězte zadané otázky týkající se recyklace surovin.
Postup práce:	1. Ve vodě necháme máčet starý papír. 2. Nabereme malou naběračku rozmočeného papíru a nalijeme ji do mixéru, popř. do vyšší nádoby (používáme-li ruční šlehač). 3. K rozmočenému papíru v mixéru přidáme asi 150 cm ³ vody a mixujeme asi jednu minutu. 4. Do rozmixované papíroviny přidáme ještě malou lžičku škrobu (papír drží lépe pohromadě). 5. Vše vylijeme do větší mísy. 6. Na sítko položíme látkovou utěrku (hadřík) a na ni opatrně přidáme rozmixovanou hmotu. Pracujeme nad druhou miskou nebo nad umyvadlem! 7. Vodorovnými pohyby lžičkou rozmístíme papírovou hmotu po sítko tak, aby vznikla rovnoměrná vrstva. 8. Necháme okapat vodu a sítko s hmotou položíme na silnější vrstvu savého papíru. 9. Shora přikryjeme papírovinu na sítko dalším savým hadříkem. 10. Pomocí houbičky opatrně odsajeme přebytečnou vodu. Nebojíme se pořádně přitlačit. 11. Papír sejmeme spolu s hadříky ze sítka a necháme usušit. (Můžeme použít i žehličku. Papír je pak rovnější.) 12. Odstraníme hadříky z papíru. Pozor! Hadříky odstraňujeme z papíru, dokud je ještě mírně vlhký.

Pozorování a závěr pokusu:
Otázky a úkoly:	1. Proč je dobré sbírat starý papír? 2. Jakou barvu má kontejner na tříděný papír? 3. Jaký papír můžeme vkládat do kontejneru a jaký naopak do kontejneru na tříděný papír nepatří? 4. Které další použité suroviny se recyklují? (Uveďte alespoň tři příklady.)

Literatura

TRNA, J. How to motivate science teachers to use science experiments. In *ICSIT 2011. The 2nd International Conference on Society and Information Technologies. Proceedings*. Orlando, USA: International Institute of Informatics and Systemics, 2011, s. 142–144.

TRNA, J. a TRNOVÁ, E. Cognitive Motivation in Science Teacher Training. In *Science and Technology Education for a Diverse World*. Lublin: M. Curie-Skłodowska University Press, 2006, s. 491–498.

ŠIBOR, J., PLUCKOVÁ, I. a MACH, J. *Úvod do obecné a organické chemie, biochemie a dalších chemických oborů*. Brno: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., 2011.

PLUCKOVÁ, I. a ŠIBOR, J. *Úvod do obecné a organické chemie, biochemie a dalších chemických oborů – pracovní sešit*. Brno: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., 2011.

Karla Černá

Ukázka projektu

Co s akváriem?

V uplynulém školním roce jsme s žáky 4. a 5. ročníku na naší základní škole (Ivančice-Řeznovice) realizovali společný třídní projekt. Byl to spontánní žákovský projekt, který vznikl z podnětu žáků jako reakce na darované akvárium. Z hlediska informačních zdrojů se jednalo o projekt volný, veškeré informační zdroje si obstarávali žáci sami. Šlo o dlouhodobý, mezipředmětový projekt, který jsme ve výuce realizovali průběžně. Každý týden jsme mu vymezili určitý čas v ranních setkáních a zejména v hodinách českého jazyka. Smyslem projektu bylo najít pro darované akvárium, které kvůli prasklinám jako akvárium již nemohlo sloužit, účelné využití. Výstupem se nakonec stal chov drobných živočichů v naší třídě.

Když se za projektem dnes ohlédnu, hodnotím ho jednoznačně jako přínosný. Žáci získali spoustu nových informací o různých živých organismech vhodných pro umístění do jejich nového terária, o způsobu a podmínkách jejich chovu, osvojili si zásady psaní dopisu, rozvíjeli své dosavadní dovednosti komunikovat s dospělými lidmi, pracovníky určitého oboru, a to v ústní i písemné formě. Již v průběhu projektu a zejména po něm (v rámci péče o živočichy) se pak učili respektovat právo všech živočichů na život v podmínkách, které jim vyhovují.

Touto reflexí realizovaného projektu bych ráda vytvořila praktický obrázek naplnění požadavků, které jsme s projektovou výukou spojili v článku *Jak na projekty ve výuce* tohoto čísla časopisu *Komenský*. Na následujících řádcích proto popisují, jak projekt probíhal a co znamenal v životě naší školy a mojí třídy.

Jaký projekt budeme realizovat? aneb Volba projektu

Jeden tatínek se nás přišel zeptat, jestli bychom nechtěli využít akvárium, které netěsní, a proto v něm není možné chovat vodní živočichy. Rozhodli jsme se tento dar využít pro realizaci třídního projektu. V první fázi děti v trojčlenných skupinách diskutovaly o tom, jak by chtěly akvárium využít, co by v něm chtěly mít, a psaly všechny své nápady na lístky (vždy na každý lístek jeden nápad) – *křečka, rostlinky, šneka, hada, papouška, pavouka, myšky, žábu, orchideu, brouky*. Následně jsme si podněty z lístků četli a vysvětlovali si, co chtějí děti daným projektem řešit. Už v této první fázi vznikaly vášnivé diskuse k otázce: Které zvíře lze, nebo nelze v akváriu mít? (např. *Jak by papoušek létal? Jak budeme po myškách akvárium čistit? Neudusí se?...*) Proto jsme ještě v této fázi nerozhodli o tom, co v akváriu bude. Toto byla těžká zkouška pro mě – učitelku, abych dětem neříkala řešení, pro která zvířata a rostliny je, nebo není akvárium vhodné, ale spíše podněcovala jejich zájem o tuto problematiku. Jediné, na čem se děti shodly, bylo to, že chtějí živočicha, ne rostlinu.

Co vše nás čeká? aneb Plánování projektu

Vyvstala nám tak zásadní otázka a tím i téma projektu: *Jakého živočicha si můžeme pořídit do našeho akvária?* Nejdříve jsme společně začali formulovat kritéria pro výběr živočicha. Naše nápady jsme psali na velký papír, abychom je

všichni dobře viděli. *Zvířátko musí být takové, aby mu v našem akváriu bylo dobře a nic mu tam nechybělo. Musí zvládnout být samo o víkendu, když ve škole nikdo není a nemůže se o něj starat. Musí být bezpečné pro nás a všechny děti. Musí být takové, abychom zvládli péči o něj.*

Dalším krokem bylo hledání různých zdrojů informací. Kdo nám poradí, které námi navrhované zvíře se do akvária nejlépe hodí? Padaly různé náměty (*internet, knížky, zeptáme se doma, zeptáme se chovatele hadů, zeptáme se ve zverimexu* apod.). Nakonec jsme se dohodli na následujícím plánu. *1. Napíšeme dopisy do různých zverimexů a veterinářům s prosbou o radu, jaké zvíře by se hodilo. 2. Než přijdou odpovědi, budeme zjišťovat informace sami, a to tak, že každá skupina bude mít na starost jedno zvíře, které si vylosuje a bude o něm zjišťovat a zapisovat informace, které zjistí. Pak předá informace ostatním ze třídy. 3. Až přijdou dopisy a my budeme mít dost informací, rozhodneme se, jaké zvíře vybereme.*

Jak probíhá vlastní realizace projektu?

Pustili jsme se do psaní dopisů. Společně jsme se domlouvali, co by mělo být jejich obsahem, a došli jsme k následující osnově: *oslovení, datum; vysvětlení, kdo jsme; vysvětlení našeho projektu; naše otázky a kritéria výběru zvířátka; fotografie a rozměry akvária; prosba o odpověď, podpis a adresa*. Jeden žák přišel s nápadem, že pošleme v dopise ještě vánoční přání – tento nápad se ostatním líbil, a tak jsme jej zrealizovali.

Následně se děti rozdělily do trojic, v nichž psaly dopisy. Společně je vymýšlely a konzul-

tovaly s ostatními skupinami. Všechny dopisy jsme si četli a oceňovali dobré nápady, které pak mohli ostatní přidat do svých dopisů v poslední fázi jejich úprav. Pak každé dítě opsalo dopis k odeslání. Na internetu si děti vyhledaly adresy zverimexů a veterinářů z celé republiky (musely si ohlídat, aby nepsaly na jednu adresu vícekrát). Nadepsaly adresy (někteří spotřebovali i víc obálek, než se vše podařilo správně), nalepily známky, vložily dopis a vánoční přání, protože se blížilo období Vánoc, a dopisy odeslaly.

Než přišly odpovědi, děti ve trojicích zjišťovaly informace o svém vylosovaném zvířeti (ze seznamu, který jsme vytvořili na začátku). Stanovili jsme si kritéria jejich práce: *Žáci napíší celý název živočicha, vyhledají, kde žije ve volné přírodě (světadíl, stát, ...) a vyznačí to do mapy, zjistí, jaké podmínky potřebuje k životu (potrava, úkryt, teplota, péče, prostor, ...), pokusí se tyto podmínky předvést buď přímo v akváriu, nebo je nakreslí, zjistí, jestli je živočich vhodný k chovu u nás ve třídě, jestli je možné jej nechat bez péče o víkendu, zjistí ceny (živočicha, vybavení, potravu, ...), zjistí nějaké zajímavosti, k prezentaci připraví plakát, na němž dodrží předchozí kritéria, a prezentaci fotografií živočicha v programu PowerPoint (10 obrázků).*

Stanovili jsme si dva týdny času na zpracování, s tím, že žáci mohou využít jednou týdně dvouhodinu ČJ na zpracování informací, které si sami zajistí a donesou. K dispozici měli různé zdroje informací: internet, knihy, možnost ptát se odborníků z jejich okolí, telefonovat chovatelům a vše další, co je napadlo. V průběhu realizace projektu děti prezentovaly dílčí výsledky své práce a postupně si ujasňovaly, které zvíře je

a není vhodné do akvária. Jedna skupina zjistila adresu chovatele strašilek a pakobylek z Brna. Děti mu napsaly e-mail a domluvily s ním schůzku u nás ve škole.

Mezitím začaly přicházet odpovědi na dopisy. V jednom z dopisů byla nabídka, že nám darují afrického šneka. Z odpovědi bylo zřejmé, že děti mezitím zjistily i samy, že nejvhodnější živočichové jsou africký šnek, strašilky a pakobylky. Děti se nemohly rozhodnout, kterého živočicha by chtěly, a tak přišel žák Lukáš s návrhem, že donese ještě jedno akvárium i s krytem, a budeme tak mít možnost chovat dva rozdílné druhy. Zrealizovali jsme ještě domluvenou besedu s chovatelem strašilek a pakobylek. Chovatel nám dovezl ukázat neuvěřitelné množství druhů a děti se učily překonávat strach z tohoto neznámého živočicha a zkoušely jej držet na ruce.

Z výtěžku ze školního jarmarku jsme si nakonec koupili pakobylky a strašilky a Lukáš jel s dědou do Brna pro šneka. Pro všechny živočichy jsme připravili podmínky k chovu.

Jak projekt zakončit?

Projekt jsme uzavřeli tím, že jsme založili chov pakobylek, strašilek a šneka a začali se o ně starat. Přes veškeré naše úsilí máme v současné době ve škole pakobylku (o strašilky se nám nepodařilo starat tak, aby naši péči přežily – ale i tato smutná zkušenost je pro nás poučná) a afrického šneka. Projekt ale pokračuje dále péčí o tyto živočichy. Děti sepsaly pravidla zacházení se zvířaty a střídají se ve službách, kdy o ně pečují. Šneka děti pravidelně jednou za měsíc měří a zaznamenávají jeho růst do grafu.

Na závěr jsme si povídali, co jsme se tímto projektem nového naučili, a vyhodnocovali naše nové zkušenosti. Psali jsme ještě odpovědi všem, kteří nám odepsali na naše první dopisy, a informovali je o tom, jaká zvířátka jsme si pořídili. Jedna skupina chlapců přišla s otázkou, jestli nemůže náš africký šnek způsobit ekologickou katastrofu, pokud by se spáril s hlemýžďem zahradním (děti mu jej přidaly do akvária, aby tam nebyl sám). A tak napsali společně ještě jeden dopis panu veterináři s touto otázkou. A odpověď jim opravdu přišla.

Takže co jsme se naučili? Děti nejvíce vzpomínaly na psaní dopisů a čtení odpovědí. Znovu si povídaly o zklamání, když na jejich dopis nepřišla odpověď, a učily se tak přijmout, že i tyto zkušenosti jsou součástí života. Vzpomínaly na to, jak bylo těžké telefonovat a domlouvat schůzku s chovatelem strašilek. Někteří žáci pojmenovávali, jak měli velký strach z toho, že se mají dotknout šneka nebo pakobylky, a jaké to bylo, když to zvládli. V současné době prožívají i tíhu zodpovědnosti, kdy se o zvířata starají střídavě o prázdninách. Učili jsme se plánovat i pracovat s časem, zvládnout spolupráci ve skupinách, ocenit dobrý nápad a využít jej ku prospěchu nás všech.

A já, učitelka těchto čtvrtáků a páťáků, jsem se učila povzbuzovat pouze otázkami, vydržet to a nedat dětem řešení. Nechat je prožívat zodpovědnost za tento projekt i s rizikem, že to nedopadne tak, jak bych chtěla já. Nechat děti plánovat, jen jejich nápady shrnout a pomoci jim se v nich orientovat. Učila jsem se být součástí tohoto týmu, a přitom se držet v pozadí a prožívat spolu s dětmi radost z toho, co se jim daří, i pomoci jim překonat zklamání z toho, co se nepovedlo. Každý projekt, který s dětmi realizuji, je vždycky obohacující i pro mě – a to nejen z hlediska tématu, ale mám možnost vidět i nové schopnosti dětí, které se tu projeví.

Od mnoha učitelů slyším často, že na projekty nemají čas, protože musí učit. V jakém rozsahu a v kterých předmětech jsme tedy projekt realizovali? Celkem trval projekt asi jeden a půl měsíce. Převážně jsme pracovali v hodinách českého jazyka. Jednu hodinu jsme řešili volbu projektu; dvě vyučovací hodiny jsme psali dopisy. Dvě dvouhodiny děti zpracovávaly informace o svém zvířeti a jednu hodinu jsme projekt vyhodnocovali. Ostatní činnosti probíhaly na ranních setkáních s třídou, kde jsme si četli dopisy, vyvěšovali je na nástěnku a diskutovali o tom, co víme nového. Děti taky pracovaly ve svém volném čase, většinou spontánně a s nadšením. Někteří potřebovali úkoly připomínat, někteří si hlídali termíny sami, a pro všechny z nás to rozhodně byla poučná zkušenost. ■

Na hraně

VÁŠ DOTAZ »

Vážená redakce,

obracím se na vás s problémem, se kterým se momentálně u jednoho z našich žáků ve škole potýkáme. Žák chodí do 9. třídy se sníženým počtem žáků (většina žáků má diagnostikované specifické poruchy učení či chování). Učitelé si s ním nevědí rady, naši školu navštěvuje druhým rokem, předtím vystřídal již několik jiných škol. Na vysvědčení je jeho chování hodnoceno jako neuspokojivé (stupněm 3). Mluví vulgárně a neustále diskutuje s učitelem o správnosti jeho pedagogického postupu. Na otázku, proč se takto chová, odpoví, že je rád středem pozornosti. Posmívá se mladším, u ostatních

žáků má však respekt. Svými útoky umí být velmi nepřijemný, je schopen hádat se celou vyučovací hodinu. Obnažuje se, jedné z učitelek vyhrožoval extrémním násilím a smrtí. Bylo mu už 15 let a je si vědom možného trestního oznámení, dává si proto pozor ve výhrůžkách a vždy skončí na hraně. S rodiči žáka jsou konané opakované výchovné komise, jeho situaci řeší OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí), který ale také přiznává, že si neví rady. Předem vám děkujeme za radu, jak v tomto případě postupovat.

J. M., vyučující ZŠ, Brno

NAŠE ODPOVĚĎ »

Vážená paní kolegyně / vážený pane kolego,

popsaná situace se na první pohled může snadno jevit jako typický zástupce tématu výchovných problémů, které se stále více dostávají do centra pozornosti (nejen) pedagogické veřejnosti. Stejně tak se nabízejí typické rady, jak situaci řešit. Je však potřeba uvědomit si nezbytnost respektovat jedinečnost každého z případů. Odlišují se nejen životní zkušenosti hlavního aktéra, ale také historií vývoje problému a způsoby, jakými se okolí či sám aktér snažili situaci zvládnout atp. Nevezmeme-li v úvahu tyto aspekty, vystavujeme se nebezpečí, že daný postup bude mít účinky pouze krátkodobého charakteru (pokud vůbec nějaké).

Podstatnou otázkou jsou kroky, jak postupovat, aby k podobným situacím nedocházelo, čili tolik skloňovaná prevence. Dotaz je však zacílen na intervenci, tj. směr dalšího postupu ve chvíli, kdy byl již problém identifikován a je třeba ho řešit. Předpokládám, že poradenští pracovníci dané školy (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní psycholog či speciální pedagog – jsou-li tyto dva posledně jmenovaní v dané škole zaměstnáni) již byli v řešení dané situace angažováni. V takové situaci doporučuji bezodkladně kontaktovat externího odborníka a situaci s ním konzultovat – nejlépe zástupce střediska výchovné péče (SVP). Středisko výchovné péče je totiž preventivně výchovným školským zařízením, které poskytuje pedagogicko-psycho-

logické služby nejen dětem a jejich zákonným zástupcům, ale též pedagogům. Odbornými zaměstnanci bývají zkušení speciální pedagogové (etopedi) a psychologové. Některé ze služeb SVP jsou charakteru ambulantního (klient např. dochází pravidelně na konzultace), jiné jsou pobytové (v některém ze středisek dítě stráví 8 týdnů tzv. preventivně výchovného pobytu). Doporučuji tedy požádat pracovníky střediska o konzultaci nad tímto konkrétním případem a společně načrtnout další kroky. Kontakt na nejbližší SVP můžete získat např. na stránkách MŠMT (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strediska-vychovne-pece>). Není-li SVP ve vašem dosahu, konzultujte problém s pedagogicko-psychologickou poradnou. Nabízí se i v dotazu zmíněný OSPOD. S ohledem na uváděné výhrůžky je ke zvažování i konzultace s psychiatrem. Je třeba zabránit újmě, která by mohla vzniknout okolí dítěte nebo dítěti samotnému.

V ideálním případě by se na řešení situace neměli aktivně podílet pouze pedagogové, ale též dítě samotné, jeho rodina a třídní kolektiv. Jde o příslovečné spojené nádoby, problém nebývá problémem jedné strany. Soustředit se pouze na „problémové“ dítě coby „viníka“ nebývá ku prospěchu věci. Přeji, ať se situaci podaří vyřešit ku prospěchu všech zúčastněných.

Karel Červenka, KSP PdF MU



Systematický průvodce současnou českou literaturou

Janoušek, Pavel a kol. *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2057-4.

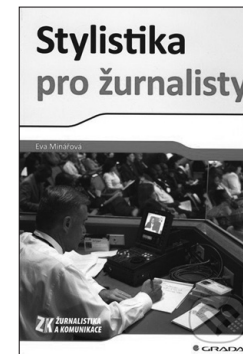
Problematika české poválečné literatury zůstávala dlouhou dobu nedostatečně zmapována. Do labyrintu směrů, tendencí, osobností či děl byly podnikány spíše jen sporadické průniky. Předlistopadové pokusy byly navíc veskrze poznamenány totalitní cenzurou, která z pochopitelných důvodů tabuizovala český literární samizdat a exil. Z řady titulů, které se objevily v proměněném společenském klimatu devadesátých let minulého století, zajisté stojí za zmínku skriptu Josefa Galíka *Česká literatura po roce 1945 (1945–1969)* (Olomouc 1991) a Lubomíra Machaly *Česká a slovenská literatura v samizdatu* (Olomouc 1991). Pod redakčním vedením Lubomíra Machaly pak vyšla také kolektivní práce olomouckých bohemistů nazvaná *Panorama české literatury* (Olomouc 1994), jehož kapitoly věnované české literatuře po roce 1945 tvořily zřejmě nejucelenější pohled, jímž česká literární historie disponovala na přelomu tisíciletí.

Kolektivní práce o současné české literatuře z dílny AV ČR v devadesátých letech pak reprezentoval dvojdílný *Slovník českých spisovatelů od roku 1945* (1998–1999), který se po deseti letech dočkal také své aktualizované (a rozšířené) internetové verze pod názvem *Slovník české literatury po roce 1945*. Nejvýraznějším počinem vykreslujícím vývoj české literatury v tomto období však bylo vydání čtyřsvazkových akademických *Dějin české literatury 1945–1989* (Pavel Janoušek a kol. 2007–2008). Bohužel značný rozsah práce a menší přehlednost knihu do jisté míry diskvalifikovaly jako studijní text pro studenty bohemistiky či kni-

hovníctví a stejně nepříznivé ohlasy přicházely také z řad učitelů.

Možná právě proto změněný autorský tým (opět ovšem pod vedením Pavla Janouška) vydal v letošním roce zeštíhlenou verzi těchto dějin pod názvem *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989* (Academia, Praha). Je nutno přiznat, že tato redukce knize prospěla. Záměrem autorů bylo na menší ploše nabídnout širšímu okruhu čtenářů pohled na českou literaturu druhé poloviny 20. století. Literární proces je zde sledován v třech svých základních druzích (poezii, próze a dramatu) a třech komunikačních okruzích, přičemž jsou naznačeny vazby mezi tvorbou oficiálně vydávanou a tou, která byla rezistencí vůči „ideologickému a mocenskému“ nátlaku. Publikace dodržuje chronologické členění „velkých“ dějin, a to do čtyř period (1945–1948, 1948–1958, 1958–1969, 1969–1989). Každá perioda je uvedena zdařilou kontextovou pasáží. Naopak chybí pohled na okrajové literární žánry, problematiku překladu a vazeb literatury k jiným médiím (rozhlas, televize, film). Poněkud diskutabilní jsou vágní či metaforické názvy některých podkapitol (jako například *Obnovování výrazové škály*, *Rozmýšlení normy*, *Co se všedním dnem...*). Se stejnými výhradami lze hovořit o některých naznačených spojích a vazbách mezi tvůrčími osobnostmi a jejich díly. Nicméně jako celek kniha systematicky prezentuje základní informace o české literatuře daného období. Má tak oprávněné ambice oslovit nejen studenty a učitele českého jazyka, ale i širší veřejnost se zájmem o tuto problematiku.

Miroslav Chocholatý



Stylistika nejen pro žurnalisty

Eva Minářová: *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2979-4.

Docentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Eva Minářová (nar. 1943) zaměřuje svou pedagogickou a vědeckou činnost na stylistiku češtiny a didaktiku slohového vyučování. Je spoluautorkou kolektivních monografií *Stylistika češtiny* (1991), *Stylistika současné češtiny* (1997), *Současná česká stylistika* (2003) a *Současná stylistika* (2008) a autorkou řady vysokoškolských učebních textů, mj. skript *Základy stylistiky češtiny* (1996) a *Stylistika češtiny* (2009).

Její nejnovější práce *Stylistika pro žurnalisty* je anoncována jako základní studijní materiál, který vede ke zvládnutí jazykové kultury, stylizace a kompozice žurnalistického textu. Autorka využívá svých dlouholetých zkušeností v oboru a v první části publikace přináší souhrn obecných poznatků ze stylistiky češtiny. Představuje stylistiku jako lingvistickou disciplínu, charakterizuje stylistickou terminologii, ukazuje vliv stylotvorných faktorů na styl textu a dostává se i k jazykové stylizaci textu a jeho kompozici. Teprve poté Minářová pojednává o postavení stylu žurnalistiky mezi ostatními funkčními styly, jež ovšem neopomene stručně charakterizovat.

Vlastní stylistiku žurnalistických textů otevírá funkční vymezení žurnalistické stylové sféry a nástin vývoje stylového pojetí žurnalistické komunikace. Autorka ukazuje stylovou mnohostvárnost a rozpětí žurnalistiky od zpravodajského stylu, přes publicistický styl analytický, až po styl beletristický. Pro praxi mají význam zvláště kapitoly zaměřené na výrazové prostředky, jejichž ukázky autorka vybírá ze současného tisku. Poukazuje nejen na obrazná vyjádření, frazémy,

publicismy a novinářská klišé, ale i na módní slova a spojení (např. časový horizont, *fenomén*, špinavé peníze) a kontaktové prostředky (srov. titul *Sponzorujte svého autobusáka*), jež odrážejí jednu z dominantních funkcí současné žurnalistické komunikace – funkci persvazivní (získávací, ovlivňovací). Právě komentáře konkrétních příkladů pomáhají čtenářům uvědomit si jazykové chyby a posilují jejich motivaci vyjadřovat se jazykově správně, funkčně a kultivovaně.

Knihu Evy Minářové *Stylistika pro žurnalisty* tedy ocení nejen v titulu zmínění novináři, ale také kulturní pracovníci, publicisté, učitelé a nepochybně i studenti oborů společenských věd.

David Kroča

5× stručně ze školství

Rozšíření možnosti slovního hodnocení žáka

Školy nově získají větší pravomoci při slovním hodnocení žáka. Na konci prvního pololetí budou moci hodnotit výsledky vzdělávání žáka souhrnně za všechny předměty, bez hodnocení po jednotlivých předmětech. Od prvního září mají školy také možnost doplnit klasifikaci výsledků vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech a jeho chování slovním hodnocením, které obsahuje i hodnocení klíčových kompetencí. Nadále platí, že při slovním hodnocení se výsledky žáka v povinných a nepovinných předmětech hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání, které dosáhl ve vztahu k očekávaným výstupům, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a svému věku.

Délka přestávek v kompetenci škol

Od září vstupuje v platnost nová vyhláška, která školám umožní zkrátit přestávky z deseti na pět minut a pauzu na oběd na třicet minut. Novinkou je také zavedení povinnosti školy zajistit dozor nad žáky v době polední přestávky, kdy již nejsou ve školní jídelně. Toto opatření má především u nejmladších žáků snížit riziko úrazů v době, kdy čekají na začátek odpoledního vyučování. Školy zároveň mohou prodloužit dopolední vyučování na prvním stupni z pěti na šest hodin. Změny, které jsou reakcí na žádost ředitelů škol s převážně dojíždějícími žáky, mají školám usnadnit organizaci výuky a dojíždějícím žákům zlepšit podmínky dopravování do škol.

Od září je zrušeno pastelkové

Tzv. pastelkové bylo příspěvkem na pomůcky pro žáky prvních tříd základních škol, ze kterého se hradily nejen kreslicí a rýsovací potřeby,

ale i pracovní sešity či desky s písmenky. Bylo určeno na jednorázové pomůcky. Původní pastelkové zavedené v roce 2006 putovalo přímo k rodičům prvňáčků. Od roku 2008 pak vláda rozdělovala pastelkové přímo školám. Tento příspěvek činil 800 Kč na dítě. Pastelkové bylo zrušeno v rámci rozpočtu na rok 2012, projeví se však až na začátku tohoto školního roku, tedy od září 2012. Školám přitom zůstává povinnost základní výbavu pro žáky prvních tříd zajistit.

Nepřímá diskriminace romských žáků

Antidiskriminační hladinu českého školství nanovo rozvířil aktuální výzkum na základních školách praktických. Výzkum realizovaný v rámci celé České republiky potvrdil, že romské děti tvoří až 32 procent žáků základních škol praktických, což je proti 1,4procentnímu až 2,8procentnímu zastoupení Romů v rámci celkové populace neúměrně vysoké číslo. Podle antidiskriminačního zákona tím dochází k nepřímé diskriminaci na základě etnické příslušnosti.

Generálka testování v 5. a 9. třídách

Na konci minulého školního roku se uskutečnila generálka testování žáků 5. a 9. tříd, jíž se účastnilo 3 658 škol. Test má dvě úrovně: první ověřuje základní znalosti, a pokud v ní žáci uspějí, postupují do druhé úrovně. V češtině a angličtině se to podařilo třem čtvrtinám školáků, v matematice asi polovině. Lehká úroveň má odpovídat znalostem „čtyřkaře“. Žáci výsledky dostali ihned po dopsání testu a ředitelé obdrželi do několika týdnů porovnání jejich školy s ostatními školami. Žebříčky škol zveřejněny nebudou. Vzorové testy jsou dostupné na webových stránkách ČŠI. Testování na ostro by se mělo konat v roce 2014.

Jarmila Bradová a Kateřina Lojdová

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2012 | ROČNÍK 137

Odborný časopis pro učitele základní školy
Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873
Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 17. 9. 2012.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

Časopis Komenský
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7, 603 00 Brno
e-mail: komensky@ped.muni.cz

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

www.ped.muni.cz/komensky

ŠÉFREDAKTORKA:

Zuzana Šalamounová

VÝKONNÁ REDAKCE:

Tomáš Janík, Jana Kratochvílová, Karolína Pešková,
Veronika Rodriguezová, Kateřina Sayoud Solárová,
Eva Trnová, Naděžda Vojtková

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Jakub Maruš

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE:

Mediaservis s.r.o., Zákaznické centrum
Moravské nám. 12D, 659 51 Brno

PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

e-mail: zakaznickecentrum@mediaservis.cz
telefon: 541 233 232

ISSN 0323-0449



muni
PRESS

— Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873 — Vydává Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity —

S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti a moudrosti ve vzdělávání

Mocenské konstelace ve výuce

Net generace ve výuce chemie

Cirkus ve škole?