

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

# KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2013 | ROČNÍK 138



## S Václavem Mertinem o hledání logiky ve výchově bez trestů

Sedm pravidel kognitivně náročné výuky

Jak pracovat s leteckými  
družicovými snímky ve škole

# Obsah

EDITORIAL .....	4	DO VÝUKY	
ROZHOVOR		<i>Hana Svatoňová</i>	
<i>Jarmila Bradová</i>		<b>Krajina a její proměna pohledem z výšky – práce s leteckými družicovými snímky ve škole.....</b>	<b>42</b>
<b>S Václavem Mertinem o školní nekázni a nelogičnosti trestání.....</b>	<b>5</b>	<i>Aleš Máchal</i>	
Z VÝZKUMŮ		<b>O některých omylech a chybách v environmentální výchově .....</b>	<b>48</b>
<i>Roman Švaříček</i>		<i>Eva Heroudková</i>	
<b>Sedm pravidel kognitivně náročné výuky .....</b>	<b>11</b>	<b>Než se z misky najíme, než se z hrnku napijeme.....</b>	<b>54</b>
<i>Petra Šobáňová</i>		PORADNA	
<b>Co se vyučuje ve výtvarné výchově ..</b>	<b>18</b>	<b>Rodiče versus pedagogicko-psychologická poradna v pohledu na reedukaci.....</b>	<b>58</b>
<i>Alena Chládková</i>		<i>Odpovídá Soňa Chaloupková</i>	
<b>Jak na problémové chování žáků? Nechme se inspirovat Finskem!....</b>	<b>24</b>	RECENZE	
<i>Ivana Hrozková</i>		<i>Lucie Grůzová</i>	
<b>Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně? .....</b>	<b>28</b>	<b>(Ne)jistoty při přechodu z 1. na 2. stupeň.....</b>	<b>60</b>
REPORTÁŽ		<i>Pavla Sýkorová</i>	
<i>Zuzana Šalamounová,</i>		<b>Vačice, která se nesmála .....</b>	<b>61</b>
<i>Kateřina Lojdová, Jarmila Bradová</i>		<i>Michaela Spurná</i>	
<b>Zápisky z prvního školního dne....</b>	<b>32</b>	<b>Očekávaný průvodce etickou výchovou.....</b>	<b>62</b>
DIDACTICA VIVA		<b>5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ .....</b>	<b>64</b>
<i>Veronika Lokajíčková</i>			
<b>Výuková situace: Teplá a studená fronta aneb Jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise .....</b>	<b>36</b>		

# Editorial

Učitelé i žáci přicházejí do školy s nejrůznějšími cíli. Ačkoliv jsou některé z těchto cílů sdílené, většina z nich je zcela odlišné povahy. Zatímco učitelé chtějí mít spořádanou třídu a něčemu žáky naučit, žáci si cení především cílů sociálních – důležité je pro ně členství ve skupině a jejich vlastní vrstevnická kultura. Mezi příčiny, které vedou učitele i žáky k upřednostňování různých zájmů, se mimo jiné uvádí odlišné strukturování cílů v čase. Zatímco učitelé totiž své cíle vnímají jako dlouhou cestu, po níž žáky v horizontu let doprovázejí, žáci své cíle vnímají a nastavují v mnohem kratších časových úsecích, z hodiny na hodinu, ze dne na den.

Na to, co je z pohledu učitelů i žáků ve škole důležité, jsme se proto ptali Václava Mertina, jednoho z předních českých dětských psychologů. O tom, s jakými cíli do školy přišli sami žáci, nastoupivší 2. září do první, páté a deváté třídy, se můžete dočíst také v reportáži z prvního školního dne, kterou jsme pro vás připravili na s. 32. Jak výukové cíle popisují učitelé, tentokrát specificky v kontextu výtvarné výchovy, ve své studii zachycuje Petra Šobáňová. Roman Švaříček ve svém textu naopak poukazuje na principy, kterých by se učitelé měli držet, pokud je jejich cílem kognitivně náročná výuka.

Náměty do výuky tentokrát přinášíme například učitelům environmentální výchovy, kterým Aleš Máchal zprostředkovává nejčastější omyly, k nimž v rámci environmentální výchovy dochází, nebo vyučujícím zeměpisu, kteří se v textu Hany Svatoňové mohou dočíst, jak lze ve škole pracovat s leteckými družicovými snímky.

Zeměpisu se týká také tradiční alterace výukové situace, tentokrát od Veroniky Lokajíčkové.

Doufáme, že ať už jste si pro tento školní rok stanovili jakýkoliv cíl, povede se vám k němu směřovat a stane se také cílem vašich žáků. Naším cílem je, aby vám na této cestě mohl být nápomocný také časopis *Komenský*.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje  
Zuzana Šalamounová*

Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18, 343–362.

Woods, P. (1983). *Sociology and the School. An interactionist Viewpoint*. London: Routledge.

Jarmila Bradová

# Hledání logiky ve výchově bez trestů

## S Václavem Mertinem o školní nekázní a nelogičnosti trestání

*Václav Mertin je jedním z nejznámějších českých dětských psychologů. Více než třicet let působí v pedagogicko-psychologické poradně, současně vyučuje pedagogickou psychologii a školní a poradenskou psychologii na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jejímž je sám absolventem. Jedním z mnoha témat, kterým se věnuje, je problematika kázně. Sám je zastáncem výchovy bez trestů, o níž letos vydal také stejnojmennou knihu.*

### Jaký je podle vás největší kázeňský neduh v českém školství?

Naprostá většina přestupků ve škole se u nás léta nemění. Jde o zapomínání úkolů a pomůcek, vyrušování při hodině, zlobení o přestávkách, žáci odmítají pracovat, dávají ostentativně najevo nezájem, jsou drzí, agresivní. Přibývá však otevřené vulgarity i násilí vůči učitelům. Jde jednak o nadávky a výhrůžky, současně i o fyzické napadání. Přestupky se posouvají do nižšího věku. Učitelé si rovněž mnohem častěji než dřív stěžují, že rodiče s nimi nejsou ochotni spolupracovat, a leckdy se dokonce staví proti nim i před dítětem, jsou vůči nim vulgární. Ale abychom nezůstali jen u dětí a rodičů. Za velkou „nekázeň“ části učitelů pokládám fakt, že nejsou nastaveni na pomoc a podporu žákům a že nepřijímají osobní zodpovědnost za výsledky vzdělání. Stranou nechávám, že někteří učitelé mluví nevhodně ve třídě, ponižují a zesměš-

ňují děti, odmítají zajistit jejich bezpečí, a tak se významným způsobem podílejí na odporu dětí ke škole.

### Jste zastáncem výchovy bez trestů. V čem tento typ výchovy spočívá?

Při koncipování výchovy bez trestů jsem původně poněkud víc myslel na rodiče, nicméně zmíněný přístup pokládám za vhodný i pro učitele a vyhovující rovněž podmínkám školy. Nejde o dramaticky odlišné postupy oproti těm, které známe a které máme běžně zažitě, ale jde o poněkud jiný způsob uvažování a rámec, v němž některé tradiční postupy použijeme. Vycházím z toho, že vychovatelé chtějí pro dítě to nejlepší a chtějí toho co nejvíc, přitom mají omezený čas na působení. Současně vědí, že spokojené, důvěřující, pozitivně naladěné, bezpečně se cítící dítě je mnohem nakloněnější nechat se vychovávat i vzdělávat. A také mu mnohem déle vydrží původní dychtivost poznávat i ochota podřízovat se vedení dospělých. Hledají proto takové způsoby působení na dítě, které mají vést k naplnění všech uvedených parametrů.

### Co si pod novými způsoby působení lze představit?

Když vychovatelé zvolí trestání, tak může být bezprostřední efekt větší, ovšem z hlediska budoucnosti nejde o perspektivní nástroj. Neměli bychom totiž zapomínat na tzv. habituaci, tedy fakt, že si časem zvykneme skoro na všechno. Snažil jsem se vnést do výchovy víc logiky.



Trest nemá logiku, protože je jen odplata. Jestli dítě něco provede, musíme je vést k tomu, aby za přešupek doopravdy přijalo zodpovědnost a snažilo se fakticky ho napravit. A úplně nejlepší je, když se nám podaří problémům předejít. To trestem opravdu nejde. Do preventivních opatření patří například být s dětmi, být citlivý na signály, které vysílají. I učitel by měl maximálně předvídat, co bude následovat.

**Bylo by možné tento přístup ilustrovat konkrétní situací?**

Jestliže Fanda se už dvakrát vztekal v určité situaci, je zbytečné vhnět ho do stejné situace potřetí, protože je velmi pravděpodobné, že zase bude mít malér. Podstatný podnět pro mé návrhy představuje teze, že dospělí (rodiče a v omezenější míře i učitelé) mají absolutní odpovědnost za dítě, zatímco ono samo má v posledku zodpovědnost nulovou.

**Někteří odborníci bijí na poplach, že demokratizace školství nás dovede do situace, v níž se nachází například USA, kde se již v zájmu bezpečnosti škol začíná rezignovat na práva dítěte. Vidíte takovou hrozbu reálně?**

Myslím, že sice jdeme podobným směrem, nicméně jsem přesvědčený, že tak daleko nedojdeme. V otázkách výchovy nebýváme ani fanatici, ani extremisté. I pro školu platí, že musí bránit své edukační poslání, současně musí zajistit bezpečí dětí. V první řadě by měla hledat pedagogické nástroje, nemůže se vyhýbat ani jiným postupům. Každá instituce, včetně rodiny, omezuje práva lidí, na tomto principu funguje každé společenství lidí. Ono se totiž rádo zapomíná, že demokracie ve výchově je nesmírně náročná, pracná, vyžaduje úsilí, trpělivost, víru i praktické dovednosti. Na druhé straně jiná cesta než ta, kterou jdeme, podle mého názoru není. Výraznější liberalizace přináší patrně řadu pozitivních následků, nicméně nese s sebou i množství komplikací.

**Jak se díváte na chování dnešních dětí a mládeže ve srovnání s minulými generacemi?**

Z hlediska úhlu pohledu, který zastávám, je alarmující. Ale aby mi bylo rozuměno, nepřidávám se v žádném případě k těm, kteří lamentují nad tím, jak jsou dnešní děti hrozné, že my jsme před dvaceti či padesáti roky byli vzorní. Většina jejich projevů je totiž zcela normální, jen jsou neobvyklé pro starší generace a nevhodné

***Trest nemá logiku, protože je jen odplata – předejít problémům jím nejde.***

z hlediska efektivního fungování školy. Výchova se obecně trvale liberalizuje, normy se posouvají, takže dnes nelze pokládat například za drzost, když dítě klade otázky, když si dovolí s dospělým nesouhlasit, když prosazuje svá práva. Řeč dospělých ve veřejném prostoru se výrazně vulgarizuje, takže bychom měli rozumět tomu, proč děti mluví rovněž vulgárně. Většinou tedy děti jen odrážejí současnou realitu dospělého života, nastavují nám zrcadlo. Mnohé chyby, které na cestě k dospělosti udělají, si zaslouhují naši pozornost, ale neměli bychom jejich význam přeceňovat.

**Pokud se jedná o logický vývojový trend, proč vám přijde nekázeň alarmující?**

Jedno hledisko pokládám pro hodnocení chování dětí za významné, vlastně je pro mě nejpodstatnější. Život má na nás značné požadavky. Nejde jen o to, abychom dokázali být zaměstnatelní, ale abychom i uspokojivě vyšli s partnerem, s dětmi, na pracovišti, s prostředím, ve kterém žijeme, abychom se chovali slušně, abychom se vyrovnali bez prášků a bez alkoholu či jiných drog s nepříznivými a náročnými životními událostmi, které nás určitě neminou. K tomu je zapotřebí obrovské množství znalostí a dovedností. Čas strávený vzdáváním se trvale prodlužuje, nicméně stejně je stále nedostačující. Při výuce pak scházejí i malé chvíle, které musíme věnovat zcela ne-

produktivním činnostem – např. vyšetřování ztráty třídní knihy, chybějícím domácím úkolům a pomůckám, pranicím mezi dětmi, neochotě žáků plnit úkoly. K učení ve škole je zapotřebí pohoda a pocit bezpečí. I z domova velmi dobře víme, jak je obtížné rozvíjet a kultivovat dítě, když leží v horečkách nebo když intenzivně řeší, že je zradila nejlepší kamarádka. Nekázeň mi tedy vadí zejména proto, že se v těch chvílích, kdy probíhá a kdy se následně rozčilujeme a výchovně zasahujeme, nemůžeme věnovat podstatnějším vývojovým úkolům při edukaci dítěte. Podobně ani dítě se nemůže soustředit na učení. S trochou přehánění tedy pro mě představuje sebemenší přestupek zásadní problém.

#### **Co podle vás žáky vede k tomu, že se chovají neukázněně?**

Děti pokládají jiné věci za důležitější a zajímavější, takže školnímu učení nevěnují příslušnou pozornost. A já s nimi musím souhlasit přesto, že si tím vlastně komplikují osvojování učiva. Intuitivně totiž velmi správně vnímají priority – z hlediska dospělého života je mnohem důležitější umět řešit vztahy s kamarády, v rodině, na pracovišti než vedlejší věty. A jestliže škola, která o sobě prohlašuje, že je přípravou na život, těmto tématům nevěnuje dostatečnou pozornost, tak pokládám svým způsobem za správné, že se děti vzdělávají samy. Pochopitelně nejjednodušší by bylo, kdyby příslušné sociální dovednosti rozvíjela systémově samotná škola.

**Říkal jste, že neukázněnost žáků je zásadní problém, avšak současně je to správné, proto-**

**že se tím žáci učí tomu, co považují za důležité. Neodporuje si to?**

Já myslím, že ne. To jsou dva úhly pohledu. Z pohledu plnění cílů stávající školy a stávajícího učení je to velké narušení, z hlediska rozvoje dítěte jde o něco velmi důležitého.

#### **Pokud se budeme držet vašeho přístupu výchovy bez trestů, jaké mechanismy mohou školy použít, aby nekázeň ve svých třídách eliminovaly?**

Vždy doporučujeme použít víc způsobů. Na první místa bych ale zařadil management třídy a již zmíněnou spolupráci s rodiči. Jak jsem již uvedl, učitel musí vnímat rodiče jako rovnocenné partnery v otázkách vzdělávání. V některých směrech by dokonce měl uznat rodičovskou hegemonii. Samozřejmě mu to krátkodobě může zkomplikovat jeho práci, z dlouhodobého hlediska však věřím na pozitivní efekt. Rodiče, kteří věří škole, usnadňují už jen tím působení učitele. V první řadě by měl rodičům poskytovat úplné informace o dítěti, o tom, co on sám dělá a co bude dělat. Měl by jim ovšem také připomínat, že jejich zodpovědnost je absolutní. Uznávám, že v naprosté většině případů nemohou rodiče přímo ovlivnit chování a jednání dítěte ve třídě. Zde nastupuje profesní um učitele, tedy management třídy.

#### **Můžete více popsat, co pro vás znamená management třídy?**

Management třídy představuje řemeslnou stránku dovednosti učitele organizovat třídu tak, aby vyučování probíhalo efektivně, v dělné a současně bezpečné atmosféře. Začíná stanovením pravidel, jejich dodržováním a vymáháním.

Žáci by měli být neustále zaměstnáni, jejich činnost by měla být smysluplná, všichni by měli mít možnost zažít úspěch... Bylo by možné dlouze pokračovat.

#### **Řekl jste, že učitelé mohou působit v omezenější míře než rodiče. Co vás k tomuto závěru vede?**

Rodiče mají zodpovědnost za všechno, nejen ze zákona. Měli bychom je všemožně podporovat i nutit, aby tuto svou povinnost adekvátně naplňovali. K tomu jim ale musíme dát i odpovídající pravomoci – např. právo rozhodnout se, kde, a dokonce i jak bude jejich dítě vzděláváno (tedy zrušit povinnou školní docházku a nahradit ji povinným vzděláváním). Nicméně pokud dítě chodí do školy, tak přebírá v dílčích aspektech zásadní zodpovědnost škola (na základě smlouvy s rodiči) – neplatí to však jen pro oblast vzdělání, ale ve stejné míře i pro výchovu. Ještě silněji to všechno platí u nás, kdy rodiče dají dítě do školy musejí, a v mnoha případech si de facto ani nemohou vybrat. Škola tedy nemůže klást rodičům za vinu, že dítě není při vyučování soustředěné, mluví se sousedem, o přestávce se pere – rodič s těmito přestupky není s to aktuálně nic udělat.

#### **Jaké řešení se v takové situaci nabízí?**

Škola má zodpovědnost i za výsledky edukace, což se nerado slyší. Jestli škola nemá prostředky a nezvládá to, tak to musí jasně prohlásit, a ne se tvářit, že za to mohou rodiče, nebo dokonce samotné dítě. Osobně zastávám názor, že pokud se škola s některými problémy ne z vlastní viny neumí vypořádat – v některých případech to skutečně nelze – tak by měla mít možnost vrátit přechodně tuto zodpovědnost rodičům a ti

by měli povinnost hledat jiný způsob edukace svého dítěte. Jenže to bychom museli zrovnowážit fyzické problémy s psychickými. Pro mě jako psychologa je stejně reálná horečka dítěte jako nekontrolované výbuchy vzteku. V obou případech jde o závažný problém, který akutně vyžaduje mimoškolní odbornou pomoc. Jenže zatím převládá názor, že výrazné psychické problémy nepředstavují indikaci pro přechodné omezení docházky dítěte, zatímco v případě horečky s tím nemáme problém.

#### **Nekázeň žáků vyvolává v učitelích stres, často vede až k jejich vyhoření. Vy jste se kdysi vyjádřil, že nechcete v otázce přípravy učitelů na profesi kritizovat jen pedagogické fakulty, že mnoho může pro sebe udělat i samotný učitel. Co jste tím měl na mysli?**

Učitel, který se nechce zpronevěřit své profesi, musí v první řadě věřit tomu, že vzdělání má význam. Platí to ovšem nejen pro žáka, ale i pro něho samotného. Nemusí jen číst odbornou literaturu, ale může také absolvovat výcviky, měl by usilovat, aby ve škole byla zavedena supervize, případové konference apod. Současně by měl od začátku své kariéry dbát na psychohygienu.

Někdy zapomínáme na to, že bychom měli rozlišovat mezi „vědět co“ a „vědět jak“. Má se za to, že vysoká škola by měla učit konkrétní postupy. Jenže to je záležitostí praxe. Lékař si také musí odbýt nejrůznější praxe, než může samostatně pracovat. Naproti tomu u učitele se předpokládá, že když ví „co“, tak „jak“ už zvládne automaticky. Jenže my víme, že cesta od „co“ k „jak“ bývá velmi dlouhá. Takže to znamená, že učitel by měl na sobě pracovat zážitkově, zku-

šenostně, výcvikově. Také by měl pracovat pod supervizí. Měl by se trvale vzdělávat i poznatkově. Odborné disciplíny totiž nejsou na stejné úrovni jako před dvaceti třiceti roky. Někdy se uvádí, že na další vzdělávání učitelů je málo peněz. Jednoznačně souhlasím. Podstatný díl však lze pořídit za pakatel doma u stolu.

### Školní nekázeň je zatěžkávací zkouškou zejména pro začínající učitele. Existuje způsob, jak se s určitým šokem z reality vyrovnat?

Profesor Matějček (a mnoho dalších) zastával názor, že děti, dospívající a patrně i dospělí jsou nepoučitelní. Já jsem s ním částečně nesouhlasil. Jsem přesvědčený, že alespoň někdo a někdy využívá minulé zkušenosti. Učitelé jsou odborníci na vedení dětí, takže pro ně by to mělo být povinností. Měli by například vědět, že učitel není jediný, kdo na dítě působí. Nemá tedy úplně všechny faktory pod kontrolou. Takže nemůže úspěšně fungovat jeho případná představa, že žákům nabídne upřímně srdce na dlani a oni budou od toho okamžiku trvale úžasni. Jít učit s tímto přesvědčením bych neoznačil jako iluzi a naivitu, ale jako odbornou hloupost a absolutní ignoranci.

### Proč?

Takový učitel chce popřít všechny známé mechanismy fungování dětského jedince a skupiny žáků.

**Čemu se v souvislosti s výchovou a vzděláváním věnujete v současné době?**

Zabývám se podněty pro individualizaci výuky a výchovy dětí, rozšiřováním podpůrných opatření pro všechny děti ve škole, dále řešením výchovných problémů u dětí. V individualizaci přístupů k dětem vidím cestu pro budoucnost.



**Václav Mertin (1951)**

*je dětský psycholog, absolvent oboru psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Za sebou má 38 let poradenské praxe v pedagogicko-psychologické poradně i ve fakultní poradně a 32 let pedagogického působení na katedře psychologie své alma mater. Je autorem mnoha publikací pro rodiče (Ze zkušeností dětského psychologa, Výchovné maličkosti, Výchova bez trestů) i pro učitele (Je mj. spoluautorem knih Psychologie pro učitelky mateřských škol, Pedagogická intervence u žáků ZŠ či Problémy s chováním ve škole – jak na ně). Vedle práce jsou jeho největší radostí vnoučata a děti. Na své bylinkové zahradě pěstuje mátu, oregano, tymián a bazalku.*

Roman Švaříček

# Sedm pravidel kognitivně náročné výuky

Cílem tohoto článku je upozornit na některá pravidla, která by měla být dodržována v kognitivně náročném výuce na druhém stupni základní školy. Na základě našeho tříletého výzkumu (Šedová a kol., 2012) se pokoušíme určit základní principy výuky, v níž jsou žáci vedeni k přemýšlení nad kognitivně náročnými otázkami učitele. Jádrem takové výuky tvoří učitelské otázky, které jsou považovány za klíčový prvek v procesu učení žáků. Za opakovaně prokázané se považuje to, že pokud učitel užívá kognitivně náročných otázek (otázky zaměřené na aplikaci, analýzu, syntézu či hodnocení), žáci se naučí více, než když učitel užívá otázky ověřující zapamatování faktů. Níže popisovaná pravidla se vztahují jak k prostředí, které by měl učitel žákům vytvořit, tak také ke způsobu vedení a řízení výuky učitelem.

## Kognitivně náročná výuka

O kognitivně náročném výuce hovoříme tehdy, pokud v rámci výuky převažuje pedagogická komunikace, při níž učitel využívá otázek vyšší kognitivní náročnosti při výkladu látky a při vedení diskuse se žáky s cílem podpořit jejich učení. Otázky vyšší kognitivní náročnosti musí splňovat dvě podmínky: zaprvé se vztahují na otázky zaměřené na aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení (Bloom, 1956), nikoli tedy na doslovné vybavení si faktu, který byl již aspoň jednou v nějaké podobě učitelem prezentován. Zadruhé odpověď na takové otázky nesmí být

přímo dostupná z učebnice či jiného materiálu, který mají žáci k dispozici.

U: Aktivní volební právo je od osmnácti let, to znamená, že od osmnácti let můžete, jestli chcete, jít volit. Na kom to záleží?

Ž Monika: Na sobě.

U: Máte jít volit, nebo ne?

Ž Monika: Jak chcem.

Ž Pavel: (ve stejnou chvíli jako Monika) Měli bysme.

U: Proč? (na Pavla) Proč jo a proč ne? (na třídu)

(šum ve třídě)

Podtržené otázky učitele jsou příkladem otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. V teorii pedagogické komunikace jsou právě otázky vyšší kognitivní náročnosti považovány za nejproduktivnější a vedoucí k rozvoji žakovského myšlení.

Kladení otázek vyšší kognitivní náročnosti však automaticky nevede k zapojení vyšších kognitivních procesů u žáků. Důsledkem velkého množství otázek vyšší kognitivní náročnosti může být jen aktivizace žáků, nikoliv náročná kognitivní práce žáků založená na pečlivé argumentaci a zdůvodňování názorů. Proto postupně vysvětlíme sedm základních pravidel kognitivně náročné výuky.

## 1. Nové pojmy by měly být vysvětleny

Zaprvé se pro kognitivně náročnou práci žáků jeví být důležité vysvětlovat žákům nové kon-



cepty, umožňovat žákům jejich porozumění a zaobírat se významy slov. Učení žáků stojí nejen na nejméně kognitivně náročném procesu, kterým je zapamatování faktů. Pro rozvoj jejich poznání světa je důležité porozumět symbolům, znakům a teoriím zprostředkovávajícím jim zobecněné lidské poznání. Při výuce zaměřené na novou látku by proto měly být využity takové formy dotazování, v nichž žáci prostřednictvím otázek učitele docházejí k porozumění teoretickým konceptům. Nejde pouze o reprodukci či memorování, ale jedná se o nejvyšší kognitivní proces učení skrze pochopení. Produkce je založena na jednoduchém faktu, že učení je výsledkem myšlení žáka.

V následujícím příkladu učitelka Šárka použije princip analogie a objasní žákům význam cizího slova retrospekce. Učitelka se odvolá na slovo retro, které žáci dobře znají, a navíc se jedná o slovo, které můžeme označit za populární. Je to ukázka toho, kdy učitel propojuje znalosti žáků s novým učivem prostřednictvím analogického příkladu.

U: Jestliže Odysseus někde vypráví, co už se stalo, jak se říká takovým filmům a také literatuře, když někdo vypráví o tom, co už bylo? (2 s)

Ž: Minulost. Neé.

ŽŽ: (nesrozumitelný výkřik)

U: Jak se říká, když vy si oblečete oblečení nebo posloucháte písničky třeba ze šedesátých let?

Ž: Retro! (Vykřikne.)

U: (úsměv) Retro, výborně. Super, takže. (Mne si ruce.) Retrospekce, (Slabikuje slovo.) že, je ta metoda, (pomalu) kterou tady autor použil...

Citace z hodiny literatury dokládá nejen možnosti analogického postupu při vysvětlování významu slov, ale je evidencí učitelova pátrání po žakovských znalostech. Navíc ukazuje, že když jsou žáci vtahováni do výukové komunikace skrze své mimoškolní znalosti, aktivně reagují a jsou posléze kladně emotivně hodnoceni učitelem.

Při výkladu je důležité jak popisovat žákům jednotlivosti či prvky nějaké třídy prvků, tak vysvětlovat obecný, abstraktní koncept určující, proč určité prvky patří do jedné třídy.

## 2. Komunikační struktura by měla odpovídat momentálnímu průběhu výuky

Z výše uvedených příkladů komunikace můžeme vidět, že běžná pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky ve třídě má pevnou strukturu, která je členěna do tří složek. První je iniciace, kterou je zpravidla otázka učitele, druhá je replika, kterou je odpověď žáka, a třetí je feedback, což je hodnocení či evaluace odpovědi žáka učitelem.<sup>1</sup> Učitel sekvenci jak zahajuje, tak ji také uzavírá a následně zahajuje další sekvenci, což ukazuje následující příklad.

U: Je tohleto [žáci právě dočetli úryvek z Homérovy Odyssey] ve verších?

ŽŽ: Nee! (mnohohlasem)

U: Ne?

ŽŽ: Joo! (mnohohlasem)

U: Je to ve verších. Co jste si zase spletli? Verš a...?

Ž: Rým.

U: Rým.

Ž: Rým.

U: Výborně. Takže ve verších to je, že?

Z ukázky je zřejmé, že žáci nerozumí dobře termínům rým a verš, ačkoliv se jedná o žáky osmé třídy základní školy a toto téma bylo opakovaně probíráno. Učitelka Šárka (průměrně klade 90 otázek za hodinu) zjistí tuto chybu, avšak nezačíná výklad s cílem uvést věci na pravou míru a klade opět další otázku (Co jste si zase spletli?). Tím pokračuje ve struktuře otázek a odpovědí a zahajuje další sekvenci, na kterou mají žáci odpovědět. Sekvence končí tím, že učitelka zdůrazní správnou odpověď, v níž sice žáci uvedou, co pletou, ale nedostanou se dál k významu ani jednoho z pojmů. Ukázka dobře zachycuje způsob, jakým se učitel vyrovnává s neznalostí žáků. Místo vysvětlování, které by následovalo po výroku *Je to ve verších*, klade učitelka novou otázku (Co jste si zase spletli?). Žáci tímto způsobem získávají zprávu, že nutné je správně odpovědět, nikoli vysvětlit obsah pojmu, protože učitelka se

1 Tato struktura je označována podle počátečních písmen složek, tedy IRF nebo IRE.

na to, jak pojmům porozuměli, nedoptává. Žáci jsou v této ukázce paradoxně pochváleni, i když nejsou schopni rozlišit rým a verš.

I když to může v mnoha sekvencích vypadat tak, že učitel má ideální příležitost k výkladu, výkladu se vzdává, čímž ovšem nedochází k ideálnímu zpracování žakovské chyby. Naznačuje, že není spokojen s odpovědí žáků, ale neujímá se role arbitra a nechává problém nevyřešen. Jedná se například o situace, kdy učitel klade otázku, vyžaduje na ni správnou odpověď, ale když zjistí, že žáci odpovídají špatně (nerozumí problému), nedojde ze strany učitele k vykročení ze zažité struktury IRF. Vykročení by znamenalo, že učitel zahájí pasáž výkladovou, interpretuje chybu žáků, prezentuje a zdůvodní správné řešení.

Aby bylo možné využít potenciál IRF struktury, je nezbytně nutné ji v určitých případech opustit. Když učitel objeví žakovu chybu (po které pátrá), je někdy nejvhodnější vykročit z „dobře naolejované“ struktury IRF a zahájit například výklad.

Jakkoliv samozřejmě se to může zdát, IRF struktura neobsahuje výklad, což může vést k tomu, že učitel nevykročí z lineárního opakování IRF sekvence, a nedojde tedy k napravení objeveného problému. To vede nejen k velkému počtu položených otázek, ale může to také vést k nižšímu porozumění probíranému tématu. Neváhejte proto opustit danou komunikační strukturu, pokud je to třeba.

## 3. Aktivizace žáků je předstupněm cvičení v argumentaci

K aktivizaci žáků může vést **nestrukturovaná diskuse**, jejímž účelem je vytvořit prostředí vhodné k pojmenovávání nápadů žáků v emočně kladném prostředí. Jde o jakousi formu brainstormingu, kdy učitel řídí výukovou komunikaci, ale nezastává privilegovanou pozici ve správnosti odpovědí.

Ž Šimon: Kulturní dům.

U: Kulturní dům. Tak, já to budu psát, tak jak to budete říkat, jo? (Zapisuje na tabuli „kult. dům“.) Tak, co dál vám probleskne hlavou (Ukazuje si oběma ukazováký na hlavu.), když se řekne kultura? Tak, postup-

ně. (Ukazuje na hlásící se žákyni.)

Ž Simona: Tak, chození do divadla.

U: Tak, já napíšu divadlo, jo? (Píše „divadlo“), co dál?

Ž Radka: Pozvánka na diskotéku.

U: Diskotéka. (Píše „diskotéka“.) Ták, co dál?

Ž Marek: Kulturisti.

U: Kulturisti. (Píše „kulturisti“, pousměje se u toho.)

ŽŽ: (smích)

U: Tak, Marek je sportovec, to se dalo čekat. Co dál?

Ž Lucie: Národní památky.

U: Národní památky. Výborně. (Píše „památky“.) Co dál vás napadne?

Učitelka nenutí žáky k promyšlení a propracování odpovědi a netrvá na zdůvodnění. Projevu se absence pravidel diskuse, neboť někteří učitelé nemají pravidla stabilně zavedená, a někdy je ani nevyřknou na začátku diskuse či v jejím průběhu. Zadání je velmi jednoduché, neboť jde o to říci jakýkoliv názor, což je vidět na některých výroci učitelů (učitelka Alice: *Chrlte to na mě, co vás napadne*). Jedná se o nestrukturovanou diskusi vymezenou jedním tématem.

Na nestrukturovanou diskusi může navazovat **kritická diskuse**. Ta by se však již měla držet pečlivého argumentování ze strany žáků, měla by obsahovat názorový střet a učitel by měl dovést žáky k dopracování odpovědi. V kritické diskusi se často objevuje názorový střet dvou protikladných stanovisek, která jsou přednesena učitelem, a žáci diskutují své argumenty pro, či proti. V následující ukázce učitelka reaguje na odpověď žáka Pavla, který říká, že bychom měli jít volit. V debatě učitelka vyžaduje zdůvodnění odpovědi.

U: Proč? (na Pavla) Proč jo a proč ne? (na třídu)

(šum ve třídě)

Ž Pavel: Jo, tak já nevím...

U: Tak, říkáš jo, tak třeba nějaký důvod, proč jo? (na Pavla)

Ž Pavel: Tak já nevím... protože vyjadřujeme, jako že s kterou stranou sympatizujeme.

U: (Kývá hlavou.) Že si třeba potom nemůžete říct, že budete nadávat, protože jste si volili líp. Proč ne?

Ž Alice: Protože pak nadávat nebudeme. (s úsměvem)

Nestrukturovaná tematická diskuse bývá terčem kritiky za to, že žáci konverzí jen nad

tématy, která je osobně zajímavá, a proto se nejedná o produktivní metodu (Brooks, Brooks, 1999). Přikláníme se však k názoru, že nestrukturovaná tematická diskuse má svoje místo v procesu učení se žáků. V diskusi mohou žáci pojmenovávat svoje nápady, které se později mohou stát předmětem testování a hodnocení. Podle Goldinga (2009) může být nestrukturovaná diskuse výchozím bodem pro kritické zhodnocení myšlenek zpočátku triviálních. Tato forma dotazování je tedy zacílena na vytvoření „diskusního“ vztahu mezi učitelem a žáky, což může být později využito k dalším etapám učení. Může to být prostřednictvím jiného typu diskuse, kritické diskuse, jejímž cílem je kriticky argumentovat o vybraných idejích nebo skrze vytváření nových konceptů, což označujeme jako produkci.

Jestliže se učitel zaměří na memorování určité právě či nedávno probírané látky, pak klade v rychlém sledu jednoduché otázky nižší kognitivní náročnosti. Velké množství uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti vede na jedné straně k aktivizování poměrně velké části třídy, na druhé straně jednoduché otázky učitele vyvolávají jednoduché odpovědi žáků. Teprve tehdy, když se učitel snaží přimět žáky k formulování svých vlastních názorů na předem dané téma, klade otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti. Dále se při diskusi objevují emoce. A to především tehdy, je-li spojena s kritickou diskusí nebo s produkováním nových konceptů žáků.

#### 4. Učení potřebuje čas

Učení potřebuje čas. Čas na žákovy myšlení, neboť učení je výsledkem jeho myšlení. Roweová ve svém objemném výzkumu (1969) popsala, že pauza ve výpovědi je nejenom prostředek, který významnou měrou vyjadřuje syntaktické vztahy ve větě, ale je-li pauza umístěna mezi výpovědi jednotlivých mluvčích, dovoluje žákovi připravit si odpověď na otázku učitele. Právě Roweová proto zavedla termín pauza (*wait time*), která má v komunikaci mezi učitelem a žáky dvě části. První pauzu (*wait time I*) můžeme najít mezi učitelskou otázkou a replikou žáka, druhou pauzu

(*wait time II*) mezi replikou žáka a zpětnou vazbou učitele. Pro vyšší kognitivně náročné otázky je nezbytné, aby po otázce učitele existovala určitá pauza pro žákovy vytvoření odpovědi. Výzkumy následně ukázaly, že učitelé po položení otázky čekají velmi krátkou dobu, než vyvolají žáka, aby odpověděl. Mareš (1975) uvádí 2,24 sekundy v 8. třídě základní školy v hodině dějepisu, Tobin (1987) hovoří o jednotce menší než jedna vteřina. A většinou učitelé vůbec nečekají, než si vezmou slovo poté, co žák odpověděl.<sup>2</sup> Pokud přitom učitelé zvýší obě pauzy pro přípravu nad prahovou hranici tří sekund (3–5 s), dochází k pozorovatelným změnám, a tím i k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Ticho a čekání tak může zefektivnit učení žáků.

Pauzy mají neopominutelný pozitivní dopad také na učitele, neboť se pro něj zvyšuje čas pro přemýšlení nad otázkami, které bude klást žákům. Nelze tedy jednoduše říci, že by učitelé měli klást více otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti. Je totiž nezbytné, aby měli žáci dostatek času na přemýšlení nad svou odpovědí na otázku učitele.

Pauzy mezi otázkami a odpověďmi vedou ke zpomalení tempa vyučování, kdy učitel ponechává žákům delší časový úsek na promyšlení odpovědi, opakuje zadání otázek, dává otázkám patřičný důraz, upřesňuje zadání, adresně vyvolává žáky a ve výsledku dbá na to, aby se zapojila celá třída. Nejde však jen o důraz na zapamatování si faktů žáky. Žáci jsou učitelem nuceni k tomu, aby se soustředili na tvoření odpovědí na otevřené otázky (produktivní dimenze). V následujícím příkladu z hodiny mluvnice se učitel Karel pokouší žáky přivést k určení toho, co znamená subjektivní.

U: Co je to zabarvený? (3 s) Přemýšlej, co je to zabarvený (10 s). Co? (Ukáže na žáka.)

Ž: No, přídavný jméno?

U: No, zabarvený je přídavný jméno. (*úsměv*) Já bych

2 Podle výzkumů Mareše (1975) je např. pauza v dějepisu 0,4 sekundy, v matematice 0,5 sekundy. Podle výzkumu Walshové a Sattesové (2005) při hodnocení učitel v 90 % případů nečeká a ihned si bere slovo, často přitom přerušuje odpověď žáka.

tě skvěle pochválil, kdybychom potřebovali slovní druhy. Ale já potřebuju vědět, co to znamená, to slovo zabarvený. (*Stále se hlásí někteří žáci.*) Co to znamená? (2 s) (*Ukáže na žáka.*)

Ž: Takže to je jako takový zkraslený, že to není úplně do detailů.

U: Nevím, jestli by s tím souhlasili úplně všichni... (5 s) Co, Petro, co myslíš?

Ž: Že to, že to zabarvený je, vlastně oni píšou v úplně jiným světle?

U: (2 s) No, to už je celkem lepší. Píšou v úplně jiným světle, čili ten popis je nějak ovlivněný něčím. A já se teď zeptám, čím je ten popis ovlivněný? Čím je ten popis ovlivněný? (2 s) Čím je ten popis ovlivněný? (3 s) Když tam máme to slovo subjektivní. Co je to slovo subjektivní? (1,5 s) (*V následující větě zesílí hlas.*) Já vám pak řeknu příklad a hned to pochopíte, co je subjektivní.

Během dotazování na význam subjektivity se hlásí několik málo žáků, ale učitel Karel vždy čeká na to, až přibudou další zvednuté ruce. Úkolem není přihlásit se jako první, ale vymyslet odpověď na obtížné zadání. Učitel dává žákům najevo, že ne každá odpověď je správná. V uvedené ukázce je velmi dobře vidět pomalý, detailní až zdoluhavý postup, kdy se žáci pokoušejí vymyslet definici a stále dostávají zpřesňující otázky od učitele. Zároveň učitel ukazuje, že žákům naslouchá a jejich odpovědi komentuje a opravuje.

#### 5. Učitel by měl rozhodovat o tom, kdo bude odpovídat

Z předchozího příkladu je vidět, že zpomalení výuky nejen dává větší prostor žákům ve třídě přijít s odpovědí na otázku učitele, ale tento postup ponechává učiteli poměrně velký manévrovací prostor, co se týče jeho výběru vyvolaných žáků. Ukazuje se, že je důležité, aby učitel rozhodoval o tom, kdo bude tázán, nikoliv aby hovořila stále stejná skupina několika pohotových žáků. Díky tomu zůstává v rukách učitele rozhodovací pravomoc, který žák bude odpovídat a předvede svoji odpověď před celou třídou. Zná-li učitel schopnosti a dovednosti svých žáků, pak adresnost učitelského tázání umož-

ňuje učiteli pracovat s individuálními charakteristikami žáků a lépe reagovat na povahu úkolu. Ačkoliv někteří autoři kritizují nutnost hlásit se, neboť to omezuje spontaneitu žáků, v našich datech se ukazuje, že to, že se žáci hlásí, dává učitelům možnost nejen počkat na pomalejší žáky, ale také dávat složitější otázky, které vyžadují více času na přemýšlení. Díky tomu se klade stále stejný dotaz, který se specifikuje, ale nemění se zadání úkolu, dokud otázka není žáky uspokojivě vyřešena.

#### 6. Učitel by měl být arbitrem výuky

Zašesté by učitel měl být arbitrem výuky, což úzce souvisí s otázkou hodnocení. Základním pravidlem hodnocení žákovy výkonu učitelem je, že by nemělo být skryté či zamlčené, ale explicitní a jasné. Učitel by i v případě špatné odpovědi měl tuto odpověď hodnotit, byť negativně, a měl by se vyvarovat postoje, že každý názor je přípustný. Ačkoliv by se tento přístup učitele mohl jevit jako vstřícný vůči individualitě všech žáků, učitel se tímto vzdává možnosti skrze učitelskou otázku a hodnocení zvyšovat porozumění žáků obsahu výuky. Učitel by měl poskytovat jasnou zpětnou vazbu jak na otevřené, tak na vědomostní otázky.

U: Tak, kdo nám zopakuje, jak jdou po sobě planety?

Matěji, řekneš nám, jak jdou po sobě planety?

Ž: Merkur, Venuše, Země, Mars, Jupiter, Saturn... Uran, Neptun, Pluto.

Ž: Pluto už není.

U: Pluto není. (*Kývne hlavou.*)

Ž: To už tam nepatří. To už nepatří.

Ž: Ale je to tam.

U: Prosím?

Ž: Ale je to tam pořád.

Ž: Ale nepatří to tam.

U: Dobře, tak jo... (*Škrábe se za krkem.*)

Učitel nejprve artikuluje určitou zpětnou vazbu („*Pluto není.*“), ale v následující části ustupuje do pozadí a vzdává se toho, že by žákům problém vysvětlil. Jedná se o otázku vědomostní, a přesto neposkytne žákům jasnou odpověď na řešenou otázku. Místo toho nechává na chvíli



hovořit jen žáky, jako by se ho komunikace ani netýkala (klade sice otázku *Prosím?*, ale nekommentuje jejich rozporné odpovědi) a jako by bylo jedno, jestli Pluto je planetou, či nikoliv.

Učitel v sekvenci přestává být arbitrem vzdělávacího obsahu a zčásti se vzdává svých didaktických kompetencí. Z učitele, který předává obsah, se tak spíše stává debatní moderátor. Uvolněné místo učitele (který se stal moderátorem) jsou někteří žáci schopni obsadit, když argumentačně obhajují své názory a jsou schopni do diskuse přinést věcné argumenty. Je proto důležité, aby učitel zastával privilegovanou pozici, co se týče správnosti žakovských odpovědí. Každý úkol by měl být řádně evaluován, aby se žáci dozvěděli, jaké byly jejich výkony před tím, než se přejde k jinému úkolu.

## 7. Učitel by měl formulovat standard dobré práce

Zasedmé se ukazuje jako efektivní, když učitel formuluje pravidla práce, a zejména dobré práce žáka. Za standard dobré práce považujeme taková explicitní sdělení učitele, která určují, jak má potenciálně vypadat dobrý výkon žáka. Žáci musí zaprvé dostat jasné pokyny, jaké je zadání úkolu, zadruhé jak mají při jeho řešení postupovat (např. učitelka Alice při debatě o peticích, kdy žáci po skupinách prezentovali výsledky své předchozí práce, žákům připomněla: „*Naslouchejte si teď navzájem...*“), zatřetí musí učitel dát

žákům zřetelně najevo, že mu mají klást organizační dotazy k zadání a začtvrté by měl učitel žákům sdělit, na jaké rovině očekává jejich odpověď.

U: Začneme dneska (*Učitel sepne ruce a jasně tak dává najevo, že půjde o něco vážného či těžkého.*) takovou obtížnou věcí, která... kterou jsme ještě nedělali a která je trošičku složitější. Budeme vycházet z toho, co umíme, ale dneska trošku přidáme. Vemte sešity, napište si (*gesto sepnutých rukou*) Subjektivně zabarvený popis. (*Učitel napíše téma hodiny na tabuli.*) (30 s) Tak, samozřejmě nejdřív si vysvětlíme ten nadpis. (3 s) Což může být trošku těžší... (12 s) Takže, máme tam, máme tam tady toto slovo, popis. Dokáže mi někdo hezky, smysluplně vysvětlit, co je to popis? Aby to bylo jako od sedmáka, a ne od třetíka. Co je to popis? Co je to popis? (3 s) Evi, co je to popis?

Jedná se o úsek ze začátku hodiny, kdy učitel Karel (průměrně klade 20 otázek za vyučovací hodinu) vysvětluje žákům téma hodiny. Učitel přitom pochoduje po třídě, která mezitím ztichla, má sepnuté ruce a pomalu, s vážnou tváří, postupuje k vysvětlování tématu. Mezi jednotlivými větami učitele Karla je vždy jistá (dramatická) prodleva. Na začátku dává žákům najevo, že si hodinu pečlivě připravoval, ale změnilo se počasí. Říká žákům, že to bude obtížné, což můžeme vnímat spíše jako kladení důrazu na probíranou látku než jako reálnou výpověď. Dále říká žákům, jak by měla odpověď vypadat (*jako od sedmáka*), a čeká, až se přihlásí více žáků



**Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.**, působí jako odborný asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

svaricek@phil.muni.cz

a jednoho z nich adresně jménem vyvolá. Doplněním o jistou dramatizaci učitelem, například zdůraznění důležitosti či obtížnosti probírané látky, vede žáky k vyšším výkonům.

I když současný diskurz říká, že aktivita žáků je nade vše, ukazuje se, že snaha o aktivizování žáků musí jít ruku v ruce s důrazem učitele na kognitivně náročnou práci žáků. A bez ní, jak víme, ke skutečnému učení nedochází.

## Závěr

Kognitivně náročná výuka jde ruku v ruce s kognitivně náročnými otázkami a s vysvětlováním nových konceptů a pojmů. Když budeme nové koncepty vysvětlovat, můžeme se na ně žáků ptát. Spolu s jinými považujeme koncepty a pojmy za ústřední kameny symbolického poznání (Sternberg, 2002). Vytváření konceptů se neobejde bez paměti, ale podobně i bez zapojení vyšších kognitivních procesů (Vygotskij, 1976).

Paradoxní se může zdát, že mlčení ve výukové komunikaci může jednak vést k vyšší kognitivní náročnosti otázek – spíš ke kognitivní korespondenci žakovských odpovědí, jednak může zvýšit kvalitu žakovských odpovědí. Vysoký počet otázek tedy nemusí vždy vést k vyššímu porozumění výukovému obsahu, ale může to být spíše tak, že nižší počet kladených otázek s sebou nese pečlivější práci učitele s otázkou a odpovědí žáka, a v důsledku může znamenat lepší porozumění na straně žáků.

## Literatura

- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Brooks, M. G., Brooks, J. G. (1999). The Courage to be Constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18–24.
- Golding, C. (2009). The Many Faces of Constructivist Discussion. *Educational Philosophy and Theory*, 1–7.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25(5), 617–628.
- Rowe, M. B. (1969). Science, soul and sanctions. *Science and Children*, 6(6), 11–13.
- Sternberg, R. J. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Šedová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Tobin, K. (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, 57(1), 69–95.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myslení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Petra Šobánková

# Co se vyučuje ve výtvarné výchově

Impulzem k napsání tohoto textu byla snaha odpovědět na otázku, zda se v pedagogickém uvažování učitelů výtvarné výchovy projevuje změna vzdělávacího obsahu, již přinesl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V rámci dotazníkového šetření jsme se proto učitelů ptali na jejich názory na prospěšnost oboru, na způsob, jakým pojmají svou vyučovací hodinu, nebo na to, co vlastně považují za učivo ve výtvarné výchově. Díky tomu jsme byli schopni popsat, jakou strukturu má typická edukační jednotka výtvarné výchovy a jaký význam přisuzují učitelé praktickým výtvarným činnostem. Tyto výsledky jsou interpretovány v širším kontextu problematiky výtvarné edukace.

## Úvod

V pozadí výzkumu, který zde představujeme čtenářům, stála pedagogická zkušenost autorky, která se během svého působení na různých typech škol (a později v roli didaktičky na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty) setkala s pluralitou přístupů k výuce výtvarné výchovy. A to nejen s pluralitou danou legitimní mnohostí názorů na smysl a cílové směřování výtvarného vyučování, kterou lze považovat za znak živosti oboru, ale rovněž s rozmanitostí danou zarážejícím rozptylem obsahu a kvality tohoto vyučování. Jak je možné, že někteří žáci na 1. či 2. stupni ZŠ se spolu s učitelem skrze autentickou výtvarnou výpověď dotýkají podstaty

lidského života a závažných otázek naší kultury, a jinde žáci formálně vybarvují schematické malůvky nebo vyrábějí bezduché dekorace? Jak je možné, že někde se toho žáci naučí tolik, a jinde takřka nic?

## Hledání cesty k vizuálně obraznému vyjádření

Klíčem k problému je zajisté učivo daného vzdělávacího oboru, resp. obsah vyučování. Odpovědi na naši otázku pak můžeme hledat jednak na úrovni předepsaného kurikula, jednak na úrovni jeho realizace. V našem textu proto nejprve stručně připomeneme vzdělávací obsah VV podle RVP ZV a následně představíme výsledky výzkumu, který vypovídá o pedagogickém uvažování učitelů nad učivem výtvarné výchovy, a tím i o realizaci tohoto kurikula v praxi.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) se vyznačují značnou volností, jsou pouhým rámcem, který ponechává učitelům dostatek možností přistupovat k vlastní výuce tvůrčím způsobem a s vysokou autonomií. Platí to zvláště pro obory vzdělávací oblasti Umění a kultura, kam náleží i námi sledovaná výtvarná výchova. Oproti dříve i vcelku nedávné historii, kdy byl dán obsah výuky výtvarné výchovy závaznými předpisy, existujícími ještě vedle osnov, sbírkami předloh ke kreslení nebo metodickými příručkami, jde dnes o velký posun. Nikdy dříve učitelé neměli takovou míru autonomie; vždyť ještě v osnovách z roku 1953 byl přesně stanoven plán učiva pro

jednotlivé hodiny, a to včetně námětu, výtvarného úkolu i prostředků jeho realizace.

Tato metodická „totalita“ je dnes minulostí a RVP se spokojuje s velmi obecným zarámováním oboru. Jako červená nit prochází vzdělávacím obsahem dnešní výtvarné výchovy pojem vizuálně obrazné vyjádření. Jde o kresbu, obraz, objekt či fotografii, které má žák nejen vytvářet, ale i vnímat a interpretovat. Vzdělávací obsah výtvarné výchovy v RVP ZV je proto členěn do odpovídajících obsahových domén *rozvíjení smyslové citlivosti; uplatňování subjektivity; ověřování komunikačních účinků* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2006). Všechny tři celky přitom mají stejnou důležitost a žádná není podružná. Posunem je zvyšující se důraz na komunikaci a reflexi, takže cílem není pouze tvorba žáků (podchycená zejména oblastí uplatňování subjektivity), resp. nereflektovaná produkce výtvarných prací. Zařazení celku ověřování komunikačních účinků reaguje na společenskou potřebu orientovat se ve „světě obrazů“, zachovat si zdravý odstup od mediálních sdělení, umět kriticky posuzovat kvalitu a věrohodnost vizuálních komunikátů, aktivně vyjadřovat své postoje.

Tolik rovina předepsaného kurikula, které udává závazný rámec pro působení pedagogů v praxi a které by mělo být východiskem pro obsah jak školních vzdělávacích programů, tak každé realizované vyučovací jednotky. Pro výzkum, který zde představíme, je otázka realizace kurikula jednou z nejzávažnějších. Jedním z cílů

totiž bylo zjistit, zda učitelé reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna daná RVP. Zajímalo nás, co učitelé považují za učivo výtvarné výchovy (a jak je formulují) a co pokládají za přínos svého oboru pro rozvoj žáků. Názory na vzdělávací obsah oboru se jistě odrážejí při jeho realizaci, proto nás také zajímalo, zda došlo k nějakým změnám při koncipování vyučovacích jednotek a zda stále spočívají na praktických výtvarných činnostech. Formulovány byly tyto otázky: Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru? Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují? V čem spatřují prospěšnost výtvarné výchovy pro rozvoj žáků? Jaká struktura vyučovací hodiny v současnosti převládá ve výtvarné výchově? Jakou úlohu přisuzují učitelé výtvarné výchovy praktickým výtvarným činnostem a jakou roli hrají tyto aktivity ve vyučovací hodině?

## Metodologie výzkumného šetření

Naším cílem bylo pokud možno reprezentativní zmapování stavu praxe, proto jsme se rozhodli využít klasickou kvantitativní metodu, jíž je dotazníkové šetření. Kvantitativní přístup umožňuje oslovit širokou skupinu respondentů (v našem případě 457). Výsledky tak vypovídají o stavu běžné praxe, nikoliv pouze o jejím dílčím výseku. V dotazníku byly většinou použity otevřené otázky s možnostmi volných vyjádření,

kteřá byla během zpracování sdružena do kategorií, s nimiž pak pracujeme i při formulaci výsledků.

Základním souborem byli učitelé výtvarné výchovy na různých typech škol našeho vzdělávacího systému. Na základě náhodného výběru byli osloveni učitelé, kteří v letech 2010–2012 vyučovali výtvarnou výchovu na nejrůznějších školách v ČR. Téměř 70 % respondentů zastoupených ve výzkumném vzorku byli učitelé aprobovaní pro 1. stupeň ZŠ, pouhých 9 % bylo učiteli VV aprobovanými pro 2. nebo 3. stupeň, 14 % respondentů bylo neaprobovaných (avšak vyučujících výtvarnou výchovu). Určitá aprobace automaticky neznamená odpovídající působitě, proto jsme sledovali také tuto kategorii. Převažovali učitelé působící na 1. stupni ZŠ (83 %) a druhým nejčetnějším působistěm byl 2. stupeň ZŠ. Ostatní typy škol byly zastoupeny jen minimálně. Co se týká pedagogických zkušeností respondentů, nejhojněji zastoupenou skupinou byli učitelé s více než desetiletou praxí – byla jich téměř polovina. Ostatní respondenti byli buď začínajícími učiteli do pěti let praxe (29 %), nebo se délka jejich praxe pohybovala v rozmezí 6–10 let (20 %).

### Problém učiva ve výtvarné výchově

Jak jsme již naznačili, volné odpovědi učitelů bylo třeba utřídit do zastřešujících kategorií. Nebylo to vždy snadné, protože kategorie učiva, o kterou nám šlo hned v první otázce, byla respondentům nejasná a učitelé uváděli spíše dílčí cíle nebo konkrétní úkoly a náměty. Co tedy učitelé výtvarné výchovy považují za učivo svého vzdělávacího oboru?

Nejvíce (43 %) učitelů považuje za učivo některý z výtvarných vyjadřovacích prostředků (kresba, malba). Část respondentů považuje za učivo výtvarné výchovy praktické výtvarné či manuální dovednosti (32 %), estetické hodnoty (29 %), rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností (18 %), rozvoj fantazie (17 %) atd. 9 % odpovědí částečně reflektovalo RVP. Podíváme-li se na odpovědi z hlediska obsahových domén, pak u vysokého počtu od-

povědí nacházíme spojitost s uplatňováním subjektivity nebo s rozvíjením smyslové citlivosti. Třetí z celků, ověřování komunikačních účinků, nebyl brán respondenty v potaz.

Jak lze tyto výsledky interpretovat a co nám říkají o pedagogickém uvažování učitelů? Vidíme, že učitelé výtvarné výchovy nejsou příliš zvyklí s kategorií učiva pracovat. Většina odpovědí totiž s položenou otázkou nekorespondovala. Místo učiva respondenti nejčastěji uváděli dílčí prvky konkrétních tvůrčích aktivit (např. výtvarný postup, techniku nebo námět) anebo efekty, kterých se těmito aktivitami dosáhne. Pro představu: učivem jsou ve výtvarné výchově např. prvky vizuálně obrazného vyjádření, tedy linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury a jejich vztahy, kombinace a proměny. Cílem určitého období zaměřeného na zvládnutí tohoto učiva pak je, že se žák naučí tyto prvky rozpoznávat a pojmenovávat, porovnávat je a třídit na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2006). S těmito prvky ve výtvarné výchově nejčastěji zacházíme právě během praktických výtvarných aktivit, např. během kreslení či malování – odpovědi respondentů však zachycují právě jen tento prostředek, nikoliv obsah (kvůli kterému určitý prostředek volíme), který by měl být v pozadí smysluplných praktických činností vždy přítomen. Jinak řečeno: s žáky kreslíme proto, abychom se zmíněnými prvky experimentovali a naučili se je používat. To však učitelé buď nevnímají, anebo neumějí pojmenovat. Rudimenty oboru – např. právě v podobě zmíněných prvků výtvarného jazyka a dalších výtvarných problémů pojmenovaných v ostatních obsahových doménách – jako by neexistovaly.

Když jsme se odpovědi pokusili přiřadit k jednotlivým obsahovým doménám, ukázalo se, že většina učitelů považuje za učivo výtvarné výchovy obsah formulovaný v obsahových doménách uplatňování subjektivity nebo rozvíjení smyslové citlivosti. Celek ověřování komunikačních účinků – tedy plná třetina učiva – je naopak zcela opomíjen. Předpokládáme proto,

že v praxi nedošlo k žádoucímu posunu od ne-reflektované tvorby směrem ke komunikaci a cílenému pěstování schopnosti interpretace.

Závazné kurikulum tedy v pedagogickém uvažování učitelů nesehrává větší roli. Důvodem může být jeho nedostatečná znalost (v tzv. „naukových“ předmětech nemyslitelná) a malá pozornost, která se učivu výtvarné výchovy tradičně věnuje – ať již během vysokoškolské přípravy budoucích učitelů anebo v jejich dalším vzdělávání. Dalším důvodem může být rovněž fakt, že se ve výtvarné výchově obvykle nepoužívají učebnice, v nichž je v případě jiných předmětů obsah jasně reprezentován. Svoji roli hraje také činnostní pojetí výtvarné edukace, u něhož se učivo zdá hůře uchopitelné. Kategorie učiva totiž bývá obvykle spojována s vědomostmi,<sup>1</sup> na nichž však výtvarná výchova není postavena.

### Námět, technika, nebo učivo?

Další z otázek se opět týkala učiva, a doplňovala tak otázku předchozí. Formulovat učivo oboru v krátké dotazníkové odpovědi je zřejmě náročné a vede jen k obecným nebo neúplným vyjádřením. Proto jsme chtěli dát respondentům prostor pro konkretizaci a požádali je o formulování aktuálního učiva, kterému se spolu se svými žáky právě věnují. Většina (65 %) jako aktuální učivo uvedla konkrétní námět (odpověď tedy opět neodpovídala otázce), z toho více než polovinu tvořily náměty *zima* či *Vánoce* (*sněhulák*, *zimní krajina*, *vánoční stromček*, *sněhová vločka*). Souvislost s učivem lze u námětů sledovat jen těžko, protože námět, resp. téma není ve výtvarné výchově učivem, nýbrž motivačním prvkem, skrze nějž je určité učivo podáváno (z námětu tak neplyne, o jaké učivo jde).

45 % respondentů uvedlo jako učivo určitou konkrétní výtvarnou techniku, která je však výrazovým prostředkem, nikoliv učivem. Část odpovědí obsahovala formulace výtvarného

problému, což je kategorii učiva nejbližší. Kritickou doménu ověřování komunikačních účinků opět zpracovávalo jen minimum z respondentů. Naopak 7 % respondentů uvedlo, že se věnuje výzdobě školy a výrobě dekorativních dárkových předmětů.

Odpovědi na danou otázku potvrdily, že učitelé považují za učivo něco zcela jiného, než je dáno kurikulem. Šetření také ukazuje, že v praxi nadále přetrvávají stereotypní náměty – vzhledem k tomu, že shromažďování dotazníků probíhalo v zimních měsících, většina respondentů (udávajících namísto učiva námět) uvedla náměty *zima* či *Vánoce*. Pouze pro úplnost dodejme známý fakt, že učitel má při volbě námětů plnou autonomii a že je může plně přizpůsobit svému individuálnímu zaměření i zájmům svých žáků.

Poměrně vysoké procento učitelů uvedlo, že se jako učivo (!) věnuje výzdobě školy či výrobě dárkových předmětů. Problém zaměňování výtvarné výchovy za pracovní činnosti tedy nemizí, zvláště uvědomíme-li si, že respondenti mají obvykle tendenci ukazovat své působení v lepším světě.

### K čemu výtvarná výchova?

I když se pedagogické uvažování učitelů míjí s kurikulem, neznamená to, že by pedagogové neuvažovali nad tím, v čem je vzdělávací obor prospěšný a co patří k jeho specifikům. V čem tedy učitelé spatřují prospěšnost výtvarné výchovy pro rozvoj žáků? Nejvíce pedagogů vyzdviho podporu „estetického citění“ žáků (44 %), 35 % oceňuje možnost seberealizace žáků skrze výtvarnou tvorbu, 34 % rozvoj fantazie, 26 % relaxační potenciál výtvarné výchovy nebo její pozitivní vliv na rozvoj motoriky žáků a jejich manuálních dovedností (25 %).

Největší část odpovědí „kroužila“ kolem pojmu *estetické citění*, který však v kurikulu nefiguruje. Není zcela jasné, co jím respondenti míní a proč je toto sousloví takovou měrou stále užíváno. Ve skutečnosti totiž výtvarná výchova souvisí s filozofickou disciplínou estetika spíše okrajově a nepředpokládáme, že by učitelé ve

<sup>1</sup> Pro úplnost dodejme, že komplexně nahlížený obsah edukace má vedle složky vědomostí také rovinu dovedností a hodnotové orientace jedince, jeho zájmů, přesvědčení, postoju (Kalhous, Obst a kol., 2002).

## ***Přestože se objevují mnohé inovativní formy výtvarné edukace, zůstává typická vyučovací jednotka založená na klasických výtvarných činnostech.***

výuce řešili abstraktní otázky krásy v umění a přírodě. Pojem lze proto chápat spíše jako (kvazi)termín, jehož užívání zřejmě zastírá obtíže učitelů s formulováním specifik výtvarné edukace či vystižením jejích obsahů a efektů. Je možné, že ozvuky zde má také opuštěný koncept estetické výchovy, zastřešující expresivní obory v čele s výtvarnou a hudební výchovou.

Ostatní odpovědi vypovídají o realitě příležitosti: učitelé dávají prostor sebevyjádření žáků skrze výtvarné aktivity, usilují o podněcování představitosti dětí a nabízejí jim relaxaci mezi tzv. „hlavními“ či „naukovými“ předměty. Žáci každou hodinu něco kreslí nebo vyrábějí, ale příliš se o tom nehovoří a není úplně jasné, proč se to dělá. Učitelé vyzdvihují, že se ve výtvarné výchově rozvíjí fantazie dětí, kterou zřejmě považují za charakteristický atribut dětského uvažování, jehož si výtvarná výchova v souladu se svými pedocentrickými tradicemi váží a kterému dává prostor.

### **Typická hodina výtvarné výchovy**

Obsahu výuky odpovídá i způsob, jakým učitelé strukturují své vyučovací jednotky. Ve většině případů (85 % dotázaných) spontánně popsali strukturu své modelové vyučovací hodiny pěti body: úvod, motivace, praktická výtvarná činnost, hodnocení, závěr. Zbylé odpovědi popisovaly

valy neúplné varianty této struktury; skutečná alternativa se však v odpovědích neobjevila. Potvrdilo se také, že praktickým výtvarným činnostem je ve výtvarné výchově stále přisuzována největší důležitost (hned vedle motivace). Pro 59 % respondentů jsou těžištěm výtvarného vyučování, pro 41 % jsou praktické výtvarné aktivity důležité, ale čas věnují i činnostem jiným. Naprostá většina učitelů (92 %) věnuje výtvarným aktivitám v hodině více než 20 minut.

Přestože se v současnosti objevují mnohé inovativní formy výtvarné edukace, zůstává typická vyučovací jednotka výtvarné výchovy typem hodiny založené na klasických výtvarných činnostech. Jejimi etapami jsou úvod (resp. zahájení hodiny); motivace, jejímž cílem je iniciace výtvarných aktivit; praktická výtvarná činnost; její stručné hodnocení; závěr hodiny spojený s úklidem pomůcek. V našem šetření jsme nezachytili žádné příklady inovativních či méně tradičních struktur vyučovacích jednotek. A to přesto, že alternativa je možná, či dokonce žádoucí vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v RVP. Kromě praktických výtvarných úloh typu kresby či malby se žáci mohou věnovat např. vytváření portfolií či sbírek předmětů, sestavování zátiší, prezentaci úloh před spolužáky, práci přímo v galerii (pozorování, výběru děl, jejich komentování), tvůrčímu psaní, výběru výtvarných děl a jejich slovnímu ko-



**Mgr. Petra Šobánová, Ph.D.**, je odbornou asistentkou pro obor didaktika výtvarné výchovy na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

*petra.sobanova@post.cz*

mentáři (srov. *Standardy*, 2013), dramatickým či intermediálním etudám, práci ve výtvarné dílně nebo v on-line galerii, aktivitám s knihou, učebnicí, počítačem či pracovním listem apod. Výskyt tohoto typu činností však náš výzkum nezaznamenal.<sup>2</sup>

### **Závěrem**

Motivací celého šetření byl zájem o stav výtvarné výchovy na školách a rozporuplné zkušenosti z praxe a provedených pilotáží, které vypovídají o velkých rozdílech v přístupech učitelů, jejich pojetí výuky a zájmu o obor. Tyto rozdíly rozvíjejí škálu kvality výtvarné edukace mezi póly vysoce inovativní výuky naplněné smysluplnými tvůrčími a poznávacími činnostmi, a naopak stereotypního vyučování trpícího dobře známými nešvary.

Připomeňme, že největší měrou byli ve výzkumném vzorku zastoupeni učitelé 1. stupně ZŠ, je proto možné říci, že výzkum vypovídá především o stavu na tomto stupni vzdělávání. Za jedno z nejzávažnějších zjištění považujeme opomíjení obsahové domény ověřování komunikačních účinků, která tvoří plnou třetinu učiva oboru v RVP ZV. Použijeme-li jednoduchou

analogii, je to stejné, jako by učitel češtiny opomíjel sloh. Zjištěné nedostatky mají jistě zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat a zda učivu rozumí.

### **Literatura**

- Kalhous, Z., Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2006.
- Standardy pro základní vzdělávání (2013)*. [Praha], 2013. Dostupné z [http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/17383/vytvarna\\_vychova.pdf](http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/17383/vytvarna_vychova.pdf).

<sup>2</sup> Přestože v praxi jistě existují a setkáváme se s nimi např. na přehlídkách dětského výtvarného projevu.

Alena Chládková

## Jak na problémové chování žáků? Nechme se inspirovat Finskem!

Každý učitel se ve své praxi jistě setkal s žákem, který rušil chod vyučovacích hodin a nerespektoval pravidla a normy školy, popřípadě je ignoroval. Takoví žáci bývají učiteli i spolužáky často odmítáni, což jejich nevhodné chování mnohdy ještě více prohlubuje. V krajních případech mohou být ze škol vyloučeni a vzdělávání v segregovaném prostředí určeném pro žáky s poruchami chování. Jakou podporu může škola těmto žákům poskytnout, aby změnilí své chování na společensky přijatelné?

Podle mezinárodního hodnocení vzdělávání PISA je finský vzdělávací systém považován za jeden z nejlepších, a to i díky speciálnímu školství, ve kterém je vyzdvížena individuální podpora žáků s problémy v učení a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Moje otázka, jakým způsobem tam pracují s problémovým chováním žáků druhého stupně základní školy, mě dovedla až do jedné z finských škol. Zde jsem měla možnost dlouhodobě pozorovat dění a srovnávat jej s děním na – v mnohém podobné – škole české. U některých přístupů typických pro finskou základní školu je možné uvažovat na tím, zda je lze zařadit i do vzdělávání na českých školách. O jaké postupy se jedná, vysvětlím v tomto textu.

### Problém, nebo porucha chování?

Žák s poruchami chování se vyznačuje dlouhodobým porušováním, případně ignorací norem. Takový žák bývá často vyloučován ze vzdělání, opakuje ročník, stěhuje se ze školy do školy, po-

případě je vzděláván v segregované školské instituci. Jak můžeme předejít vyloučení těchto žáků? Jednou z možností je zaměřit se na varovné signály, které poruše chování předcházejí. Porucha chování se nejčastěji vyvíjí na základě spolupůsobení rizikových faktorů přes problém v chování až po poruchu chování (Vojtová, 2008). Rizikových faktorů vzniku poruchy chování může být mnoho. Vojtová (2010) je rozděluje na rizika spojená s osobností dítěte, s rodinou dítěte, se školou a se společností. Problém v chování je na rozdíl od poruchy chování vnímán jako přechodný stav, kdy se žák dostal do obtížných životních situací, které nedokáže správně řešit (Čáp, 2007, Vojtová, 2010). Poruchy chování pramení z problémů dlouhodobého charakteru, kdy již žák narušuje normy úmyslně. Přístupy, které je možné ve školách pro žáky s problémovým chováním využít, se zabýváme v tomto textu.

### Dvě školy, dvě země

Výzkum probíhal na dvou školách, které jsou si v mnohém podobné. Obě školy jsou ve městech, které čítají více než sto tisíc obyvatel. Městské části, ve kterých se školy nacházejí, jsou částmi, kde se koncentruje obyvatelstvo s nízkým socioekonomickým statusem. Zatímco jedna škola se však nachází v České republice, druhá leží na severu Evropy, ve Finsku. Každá země však má svůj systém speciální podpory, takže některé přístupy, které ve Finsku fungují, není možné přenést do praxe českého školství. Přesto můžeme vysledovat také přístupy, které lze také v našich školách využít.

Finská škola se nachází na okraji města a na finské poměry je dosti specifická. Není zde totiž příliš běžné, aby se školy dělily na chudší a bohatší, lepší a horší. Na škole jsem strávila jeden měsíc. Během této doby jsem zaměřila svoje pozorování na přístup školních pracovníků k žákům s problémy v chování a na systém jejich podpory. Na základě pozorování vyvstaly otázky týkající se různých situací a oblastí spojených s prací s těmito dětmi. Prostřednictvím rozhovorů se zaměstnanci škol jsem si tyto informace doplnila.

Systém speciální podpory na škole funguje prostřednictvím speciálních skupin, do kterých dochází žáci s problémy v učení a chování. Zde se jim individuálně věnuje speciální pedagog. V případě potřeby zde může pomáhat také asistent pedagoga. Ve skupinách, které mají kolem čtyř až šesti žáků, se žáci vzdělávají pouze v předmětech, ve kterých je to nutné. Jinak jsou integrováni do běžné třídy. Na škole jsem se účastnila vyučovacích hodin v běžných třídách i ve speciálních skupinách. Zásadou systému je udržet žáky co nejvíce ve vyučování společně s jejich kmenovou třídou. K tomu také přispívají asistenti pedagoga, kteří docházejí do vybraných vyučovacích hodin. Na každý ročník funguje na škole jeden asistent pedagoga a jeden speciální pedagog. V případě větších problémů v chování může žák docházet také ke školnímu psychologovi a sociálnímu pracovníkovi.

Česká škola, do níž jsem dlouhodobě docházela na pozorování, se nachází v centru města. Školy, jako je tato, jsou u nás označovány jako „spádové školy“. Pro výzkum jsem si ji vybrala

na základě velké podobnosti se školou finskou.

Na škole funguje individuální i skupinová integrace pro žáky se specifickými poruchami učení a se sociálním znevýhodněním. Individuálně integrovaní žáci se vzdělávají v běžné třídě, pro skupinově integrované žáky jsou vytvořeny speciální dyslektické třídy. Pozorování jsem prováděla v obou typech tříd. Na škole jsou dva asistenti, kteří v případě potřeby napomáhají učitelé ve výuce. Pokud je potřeba, pracuje se žákem školní psycholog, popřípadě i sociální pedagog. Na škole fungují také mentoři, kteří nabízejí žákům po škole doučování.

### Na slovíčko

Učitelé na finské škole se řídí krédem, že komunikace je při vzdělávání stěžejní, a proto ji za zásadní považují také v rámci podpory žáků s problémy v chování. V rozhovorech uváděli, že je potřeba žáky poznat co nejlépe a navázat s nimi vztah, neboť teprve ve chvíli, kdy žáci učitelům věří a cítí se s nimi bezpečně, chtějí o svých problémech hovořit. To je základ pro podporu změny jejich chování – zájem ze strany dospělých, doma se jim ho totiž často nedostává.

Žáci finské školy mají proto více příležitostí hovořit se školními pracovníky, než je tomu na škole české. Na obou školách měli učitelé prostor hovořit s žáky o přestávkách, případně ve svých volných hodinách. Ve finské škole však měli žáci tyto příležitosti také v rámci speciálních skupin. Také funkce výchovného poradce se na školách lišila v tom, že finský výchovný poradce pracoval přímo se žáky ve speciálně

vymezených hodinách, český výchovný poradce s žáky přímo nepracoval. Obě školy měly specializované školní pracovníky, na které se žáci mohli v případě potřeby také obrátit.

## Najít prostor pro pochvalu

Spolupráce školy s rodinou je podle pracovníků obou škol velice náročný úkol. Právě spolupráci s rodiči lze chápat při řešení problémového chování žáků jako stěžejní. Rodiče však často nekomunikují s učiteli, nezajímají se o dění ve škole a nemají zájem podílet se na řešení problémového chování svého dítěte. Školní pracovníci však mají své strategie jak s rodinou spolupracovat.

Obě školy využívají pro spolupráci s rodinou třídní schůzky a shodují se v tom, že rodiče problémových žáků se na schůzky dostávají méně často, než je tomu u rodičů dětí bezproblémových. Učitelka české školy okomentovala tuto situaci následujícím způsobem: „...já bych taky nešla do školy, kde by mi měli nadávat, že mám doma zlobivce... Ráda si půjdu poslechnout, když mi někdo řekne: Jo, je šikovnej, jde mu to... Takže takoví rodiče tu chodí.“

Učitelé si tedy uvědomují, že jejich negativní hodnocení žáků je příčinou absence rodičů na třídních schůzkách. Finští učitelé se tuto situaci snaží vyřešit tím, že se snaží poskytovat rodičům také kladné hodnocení jejich dětí, které je prospěšné pro zlepšení komunikace a spolupráce.

## Přijmout zodpovědnost

Pokud se žák na finské škole dopustí něčeho, o čem je třeba informovat rodiče, musí jim zavolat sám. Učitelé ho učí přijmout zodpovědnost za své chování a přiznat se k činu, který provedl. Teprve potom s rodiči hovoří třídní učitel, popřípadě výchovný poradce. Místní výchovný poradce hovořil o dobré zkušenosti s tímto přístupem, neboť pokud by to byl on, kdo rodičům zavolá první, rodiče se s ním budou hádat, že to jejich dítě udělat nemohlo. Pokud však samo dítě přizná, že něco provedlo, rodiče to přijmou mnohem lépe a lze s nimi lépe spolupracovat.

V případě řešení závažnějších problémů v chování žáka se na obou školách konají oficiální schůzky rodičů s třídním učitelem (popřípadě jiným učitelem), vedením školy, výchovným poradcem a podle potřeby i s dalšími školními pracovníky. Česká škola těmto schůzkám říká „výchovné komise“ a jeden z učitelů ji v rozhovoru popsal jako „vážnější rozhovor s rodiči, kdy rodiče byli opakovaně zváni do školy ať už z jakýchkoli důvodů, nemusí to být jenom výchovné problémy, ale můžou to být zameškané hodiny, absence ať už omluvené nebo neomluvené...“

Obě školy využívají těchto schůzek, aby společně s rodiči žáka hledali řešení problémové situace. Finská škola však, na rozdíl od sledované české školy, z těchto schůzek žáky nevyklučuje. Podle finských učitelů se žák podílí na hledání cesty ke změně svého chování. Podle názorů školních pracovníků finské školy je velice důležité, aby se dítě účastnilo těchto diskuzí, neboť se jedná o jeho chování, které se řeší, tudíž je třeba, aby mělo možnost se k problému vyjádřit a navrhnout další řešení. V případě, že se sezení zúčastní, přijímá zodpovědnost za svoje chování i za navrženou strategii. V takovém případě má podle finských učitelů větší motivaci k dodržování dohody, která v rámci schůzky vzniká.

## Kde začíná nemoc

Poslední zajímavou myšlenkou finské školy je přístup k agresivnímu verbálnímu i fyzickému chování žáka. V takovém případě učitelé posílají žáka domů. Pokud žák není schopen chovat se přijatelným způsobem, nemá ve škole v danou chvíli co dělat. Jeden z učitelů to vysvětlil následujícím způsobem: „Stejně jako pokud dítě zvrací, má střevní potíže, tak jde domů. Tak stejně tak pokud má nějaké velké problémy v chování, tak se na to díváme stejným způsobem. Jsi nemocný, nemůžeš tady být. Jdi domů a vrať se, až budeš v takovém stavu, že budeš moct zvládat naše pravidla.“ V případě těchto závažných problémů a poruch chování si pro žáka musí do školy dojít rodiče, aby za něj převzali zodpovědnost. Žáka je podle potřeby možné nechat po



**Mgr. Alena Chládková** je absolventkou oboru speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

209965@mail.muni.cz

nezbytnou dobu v domácím prostředí, kdy ho berou ve škole jako nemocného. Učitelé mu tak domů posílají úkoly a cvičení.

## Práce v pracovní době

Velký problém, který může postihnout učitele a pedagogické pracovníky, je syndrom vyhoření. Jeden z důvodů tohoto syndromu je přenos problémů z práce do osobního života. Finští učitelé dodržují dvě zásady, které napomáhají syndromu vyhoření předejít. Jednou je nenosit si problémy domů a druhá je nepřekračovat pracovní dobu.

Na české škole učitelé konstatovali, že řeší školní věci o víkendů a často jsou ve škole i nad rámec své pracovní doby, což na finské škole nedělají. Učitelé při rozhovorech jasně hovořili o tom, že jejich pracovní doba je 8 hodin a tu oni nepřekračují, stejně jako nepracují o víkendech. Ačkoliv ne vždy je možné tuto zásadu dodržet, takové situace se jim stávají ojediněle.

Řeší-li finští učitelé problémové chování žáka, nikdy nejednají s rodiči žáka po pracovní době. V tomto ohledu jsou skutečně striktní. Stejně tak i rodičovské schůzky nemají pozdě odpoledne, jak je tomu zvykem v české škole. Zastávají názor, že rodiče mají odpovědnost za své děti, a tudíž i oni se mají škole přizpůsobit. Pokud je třeba projednat nežádoucí chování dítěte, škola dává rodičům termín a ti si to musí

zařadit tak, aby mohli přijít. Je však důležité si znova uvědomit rozdílnost školských systémů a celkové situace obou zemí. Podle samotných českých učitelů není možné, aby se schůzky s rodiči konaly dříve, neboť se jim většina z nich vymluví, že se nemohli dostavit kvůli své pracovní době.

## Závěr

Vzhledem k tomu, že finský systém školství je vnímán jako jeden z nejlepších, domnívám se, že jistě stojí za to zamyslet se, nakolik jsou některé jeho postupy převoditelné také do českého školního prostředí. I přes odlišnost školských systémů obou zemí je na závěr nutno říci, že se pracovníci obou škol snažili podporovat žáky s problémy v chování, hledat příčiny jejich chování a nacházet postupy, kterými mohou jednání těchto žáků pozitivně ovlivňovat. A to je jistě povzbuzující zpráva.

## Literatura

- ČÁP, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- VOJTOVÁ, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Muni Press.
- VOJTOVÁ, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I.: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.



Ivana Hrozková

Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku:

# Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně?

Otázka, proč jsou někteří žáci úspěšní a jiní méně a kdo je vlastně úspěšný žák, stála u zrodu konceptu strategií učení. Téměř před čtyřmi dekádami se na ni pokusila odpovědět Joan Rubinová a ve svém článku *What the "good learner" can teach us* (1975) zjišťovala, které kroky a postupy odlišovaly „dobré“ žáky od těch méně úspěšných a které naopak byly pro úspěšné žáky společné. Vycházela z předpokladu, že k úspěšnému učení je zapotřebí jazykového nadání, motivace a příležitosti k procvičování jazyka. Na základě pozorování úspěšných studentů a rozhovorů s nimi identifikovala sedm strategií<sup>1</sup> učení typických pro úspěšné žáky v procesu učení se cizímu jazyku. V tomto článku se seznámíme s konceptem strategií učení a představíme si dotazník, jehož prostřednictvím je možné strategie učení žáků zjistit. Současně poukážeme na některé z výsledků, které dotazník přinesl při výzkumu strategií učení žáků po ukončení prvního stupně základní školy.

## Strategie učení jako plán činnosti

V současné době je výuka cizích jazyků zahajována stále dříve. S tím je také spojena otázka, jak se cizím řečem efektivně učit, jak dosáhnout

co možná nejlepších výsledků a jak rozvíjet komunikační kompetenci. Strategie učení jsou součástí kompetence k učení a představují její nejvýznamnější část. U žáků na prvním stupni základních škol představují významný faktor jejich úspěšnosti, neboť právě zde se žáci mají mimo jiné učit, jak volit postupy, které vedou k zefektivnění jejich procesu učení. V tomto kontextu představují strategie učení jednu z klíčových determinantů úspěšného autonomního učení. Znalost efektivních postupů a technik vlastního procesu učení může jedince vést k samostatnosti a také k převzetí zodpovědnosti za vlastní učení.

V zahraniční literatuře, zejména anglosaské, není problematika strategií učení nová. V počátcích zkoumání se výzkumníci snažili odpovědět na otázku, čím se liší úspěšný žák od méně úspěšného. V současné době je ve výzkumu na strategie učení nahlíženo jako na koncept podmíněný mnoha individuálními zvlátnostmi žáků, které je potřeba zohlednit a které mají podstatný vliv na výběr strategií učení. Termín strategie učení je přitom různými autory definován rozdílně. Co však mají jednotlivé definice společné, je jejich pojetí ve smyslu mentálního a systematického plánu při učení, v jehož rámci jsou jednotlivé činnosti promyšleny a seřazeny tak, aby žák dosáhl učebního cíle (Mareš, 1997; Vlčková 2007). O pořadí kroků rozhoduje jednatel sám, činnosti a postupy může přizpů-

sobovat, měnit a také monitorovat, aby příště dosáhl lepších výsledků.

## V nové roli

Důvodů, proč jsou strategie důležité, existuje vícero (Oxford, 1990; Hrozková, 2013). Je prokázáno, že pokud žák v procesu učení se cizímu jazyku využívá vhodné a správné strategie učení, je pro něj snazší dosáhnout komunikační kompetence, která se ve výuce realizuje ve čtyřech jazykových dovednostech. Strategie učení dále přispívají k zefektivnění procesu učení se cizímu jazyku a jeho rozvoji. Bez efektivních strategií učení by totiž neexistovalo uvědomělé učení. Pokud žáci využívají efektivní strategie učení, změní se i povaha učení, které se stane zábavnějším, rychlejším a snáze aplikovatelným.

Úroveň rozvoje strategií učení je důležitá pro rozvoj autonomního a autoregulovaného učení (Kohoutek, 2008) a přispívá k rozvoji zodpovědnosti za vlastní proces učení. Role žáků i učitelů se tedy v autonomním učení mění. Je to žák, kdo rozhoduje, které strategie učení zvolí, jak je zkombinuje a v jakém pořadí je posléze aplikuje. Jiné strategie volí pro práci se slovní zásobou, jiné pro poslechová cvičení. Žák se stává více zodpovědný za své výsledky, je schopen stanovit si cíle a činit vlastní rozhodnutí ve vztahu k učení. Je také schopen spolupracovat se spolužáky, monitorovat svůj pokrok a využívat příležitosti k vlastnímu zlepšení, včetně domácí přípravy i aktivit ve třídě.

Nelze však předpokládat, že si žáci osvojí efektivní strategie sami, automaticky a že je budou umět dále aplikovat na nové úlohy. Rozhodně to tedy neznamená učení bez učitele. Učitelé v cizojazyčné výuce vystupují v roli konzultanta, rádce, facilitátora učebních strategií. Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv je role učitele jako facilitátora učebních strategií velmi důležitá, zatím je poměrně podceňovaná a je zapotřebí podporu strategií učení implementovat do výuky na všech stupních škol (Vlčková, 2007; Hrozková, 2013). Jak uvádějí někteří autoři, podpora strategií učení by měla být zastoupena ve výuce cizího jazyka v poměru 70 % jazyk – 30 % strategie

učení (Harmer, 2007). Prvním krokem směrem k dobré podpoře strategií učení by měla být tzv. přípravná fáze (Chamot, 1999), během níž učitel zjišťuje, které strategie učení jeho žáci využívají a v jaké míře. K tomu lze využít také dotazníků, jež si nyní představíme.

## Které strategie využívají žáci v mé třídě?

Je otázkou, zda je možné strategie učení pozorovat a zda si žák uvědomuje, že je používá. Odpověď není snadná. Možnost sledovat strategie učení závisí na tom, zda žák pracuje sám, nebo s někým, ve škole, nebo mimo třídu. Během práce na úkolu si může některé otázky klást v duchu, a pokud nemáme možnost se jej ptát, co teď právě dělá, není možné strategie učení zaznamenat. Pokud si ale dělá poznámky k textu či vypisuje slovíčka, pak ano.

To, zda si žák uvědomuje, že využívá konkrétních strategií učení, je v literatuře poměrně diskutovaná otázka. Pro účely výuky cizího jazyka ve škole se jako nejpřijatelnější jeví názor, že osvojování strategií je nevědomé, vědomými se strategie stanou až po určité době a posléze se jejich využívání stane automatickým. Pokud se kupříkladu změní povaha úkolu a žák stojí nově před složitější úlohou, může si znovu uvědomit, že strategie učení využívá (Faerch & Kasper podle Janíkové, 2011; O'Malley & Chamot 1990).

V domácích i zahraničních výzkumech strategií učení jsou velmi často používány dotazníky ke zjišťování deklarované míry využívání strategií učení (Oxford, 1990; Vlčková 2007; Hrozková, 2013). Nejčastěji používaným dotazníkem je SILL (Strategy Inventory for Language Learning; Oxford, 1990), který je upraven pro dospělé a adolescenty. Pro žáky základních škol se jako vhodný nástroj jeví dotazník autorů Cohena a Oxfordové z roku 2002 (Cohen & Weaver, 2006), který je sestaven podle řečových dovedností, receptivních a produktivních, a zjišťuje také využívání lexikálních strategií a strategií překladu. Díky tomu umožňuje učitelé zjistit, které strategie učení jsou využívány ve vztahu ke konkrétní řečové doved-

<sup>1</sup> Strategie chápe J. Rubinová (1975) jako techniky, které může žák využívat k osvojení znalostí.

nosti, slovní zásobě či překladu. Celý dotazník je k dispozici na webu jako jeden z evaluačních nástrojů, které vznikly v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*.<sup>2</sup> Na základě našeho šetření přitom můžeme říci, že již žáci s ukončeným prvním stupněm vzdělávání dokáží o strategiích učení hovořit a dokáží odpovědět i na otevřené otázky v dotazníku týkající se využívání těch strategií učení, které aplikují na jednotlivé řečové dovednosti.

Výhodou tohoto dotazníku je, že umožňuje učitelům podívat se na strategie učení také z perspektivy jejich funkcí. Učitelé tak mohou (přirazením k dotazníku Oxfordové) identifikovat strategie přímé, které jsou zodpovědné za mentální procesy zpracování jazyka, a nepřímé strategie, které autorka (Oxford, 1990) označuje jako podpůrné strategie pro proces osvojování jazyka.

Mezi přímé strategie učení jsou zařazeny strategie paměťové, kognitivní a kompenzační, mezi nepřímé pak strategie metakognitivní, emoční a sociální. Paměťové strategie učení jsou strategie, které napomáhají zapamatování, hrají klíčovou roli při osvojování slovní zásoby a vedou k zautomatizování zapamatovaného, a tím k utváření procedurální znalosti. V našem výzkumu prováděném u žáků mladšího školního

ho věku se jeví jako poměrně opomíjené, přestože právě na tomto stupni vzdělávání by měly být učitelé podporovány výrazněji. Kognitivní strategie učení jsou esenciální v procesu učení se jazyku. Tyto strategie zahrnují například strategie procvičování, které jsou cestou k dosažení požadované jazykové úrovně. Kompenzační strategie pomáhají překonat omezení či chybějící informace v jazyce, a umožňují tak žákům jít dále, nad limity jejich momentální znalosti jazyka. Tyto strategie jsou využívány jak začátečníky, tak i pokročilejšími uživateli jazyka. Bohužel, v našem výzkumu se ukázalo, že žáci více využívají například přesný překlad než kompenzační strategie, což je však značnou měrou v používání jazyka omezuje.

Metakognitivní strategie „koordinují proces učení“ (Oxford 1990, s. 136) a zahrnují strategie plánování, monitorování procesu učení, dále znalost vlastního učebního stylu, sebehodnocení, zaměření pozornosti ad. Na prvním stupni vedou žáky k vytváření návyků v organizování učiva, jejich dodržování ve škole i doma, zaměření na proces učení. Emoční strategie učení se vztahují k emocím, náladám, pocitům úzkosti, postojům, motivaci a pomáhají žákům regulovat tyto faktory. Patří k nim snižování úzkosti, sebepovzbuzování a práce s emocemi. Žáci by měli umět povzbudit sami sebe, hovořit o pocitech spojených s učením se jazyku i promyšleně riskovat, což znamená nebát se říct něco špatně nebo udělat chybu. Oxfordová (1990) dále zdůrazňuje roli sebeúcty a její nedostatek. Vedle přehnané úzkosti ji vidí jako jednu z příčin se-

lhaní žáka. Sociální strategie jsou pak ty, které žáci využívají v procesu učení se jazyku, a ten vyžaduje jisté „sociální chování“ (Oxford 1990, s. 144). Zahrnují dávku interakce s vrstevníky, práci ve dvojicích či skupinách, jakož i s rodilými mluvčími, kteří reprezentují jinou kulturu, a tedy jiné společenské normy, jimž je zapotřebí se naučit rozumět pomocí empatie.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že žáci na konci prvního stupně využívali více nepřímých strategií než přímých, což je v souladu se skutečností, že osvojování strategií učení závisí na kognitivním a emočním vývoji žáků.

Pomocí dotazníkového šetření lze také zjistit rozdíly ve využívání strategií učení mezi dívkami a chlapci. Dosavadní výsledky výzkumů hovoří ve prospěch dívek, které strategie učení uplatňují ve větší šíři (Hrozková, 2013).

## Závěrem

Učební strategie jsou součástí kurikulárních dokumentů a hlavní částí obsahu kompetence k učení, která je předpokladem pro úspěšné celoživotní vzdělávání. Představují jednu z klíčových determinant úspěšného autonomního učení. Jsou konceptem více než aktuálním, neboť znalost efektivních postupů a technik vlastního procesu učení může jedince vést k samostatnosti, převzetí zodpovědnosti za vlastní učení a také k lepším studijním výsledkům, což nám také umožňuje odpovědět na otázku, proč jsou někteří žáci více úspěšní v cizích jazycích.



**Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.**, působí jako odborná asistentka na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

ihrozkova@gmail.com

## Literatura

- Cohen, A., & Weaver, S. (c2006). *Styles- and strategies-based instruction: a teachers guide*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Hrozková, I. (2013). *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/5582/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/5582/pedf_d/)
- Chamot, A. (c1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 3(3), 3–22.
- Lojová, G., & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiska vyučování angličtiny v primárním vzdělávání*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (c1999). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 15. 11. 2011]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Rubin, J. (1975). What the „good language learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K., & Příkrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ael/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>.

2 Dotazník je k dispozici v české verzi na [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/23\\_Strategie\\_uceni\\_se\\_cizimu\\_jazyku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf) jako jeden z evaluačních nástrojů, které vznikaly v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Autorkami jsou K. Vlčková a J. Příkrylová (2011).



Zuzana Šalamounová, Kateřina Lojdrová, Jarmila Bradová

## Zápisky z prvního školního dne

Už ve čtvrt na osm postává před vstupem do školy prvních sedm žáků. Někteří se skrze skleněné dveře dívají do doposud zamčené budovy, jiní stojí ke škole zády a zkoumavě prohlížejí všechny nově přichozí, kterých postupem času výrazně přibývá. Když se o půl osmé dvoje dveře školy konečně otevřou, dovnitř už se posouvá dav téměř sedmdesáti žáků, ty nejmenší doprovázejí rodiče. Základní škola v Rousínově se po

dvouměsíčním klidu rozeznívá zvuky prvního školního dne.

### Těšení na neznámé

Zatímco někteří žáci vcházejí s ostychem a ohlížejí se po rodičích, kteří jim radí, kam by se ve třídě mohli posadit, Lucinka se jde bez zaváhání vyfotit k tabuli, kterou zdobí nápis *Vítáme vás*

v 1. A, a cestou zpátky si prohlíží své nové spolužáky. Na otázku, jestli se do školy těšila, odpovídá, že ano. Předtím však kratince zaváhá, což se smíchem komentuje její maminka: „Neteší se na úkoly. Má starší sestru, která letos jde do 6. třídy, takže ví, co ji čeká.“

Eliška, která si našla místo v první lavici u dveří, zatím naopak moc neví, co se vlastně ve škole bude dít. Přesto se však do školy těšila a spolu s maminkou učinila řádné přípravy. „Mamka mi nakoupila školní věci,“ říká spokojeně Eliška směrem k Helence, s níž ode dneška sdílí lavici. Ta jí na oplátku sděluje, že ona se do školy těšila na učení. Krátce před zvoněním se přináší ještě jedna lavice a židličky. Do třídy totiž na poslední chvíli přibývá žákyně, která tu má kamarádku ze školky, a proto ze tří prvních tříd chce být právě v této.

1. A je dnes zaplněná dvojnásob, neboť všechny děti přišli první den podpořit rodiče a některé i prarodiče. Se zvoněním je tu nakonec krom 23 prvňáčků také 43 dospělých, mezi nimiž se protáhne drobná paní učitelka Cibulková, aby všechny společně mohla přivítat. Namísto dlouhého úvodu se na děti vzápětí obrací s hádankou: „Mám v dlani něco, co studí, a bije tomu malinké srdíčko. Co by to mohlo být?“ Dětem se hádání očividně líbí, protože hned zkoušejí své štěstí a postupně tipují, zda by paní učitelka nemohla mít v ruce led, kostku nebo klíček. Ze třídy se pak ozve odpověď rolnička, s kterou je učitelka spokojená, a proto prozrazuje, že v dlani schovává malý zvoneček.

V zazvonění zvonečku je podstata drobného rituálu, který si učitelka pro děti připravila. Jeho zvukem končí období, kdy děti chodily do školky, a začíná období nové. „Bude to trochu náročnější období, ale naučíte se číst a psát, budete schopni třeba sami napsat babičce nebo si přečíst pohádku,“ slibuje dětem. Když na její otázku, zda se chce někdo vrátit do školky, všichni žáci odpovědí, že ne (nebo pro jistotu neodpoví), učitelka zazvoní zvonečkem a z dětí jsou oficiálně školáci. Každý z nich si pak může dojít pro deníček a záznamníček malého školáka, s každým z nich si také paní učitelka podá ruku a nechá ho, aby se představil.

Skupinou rodičů stojících u dveří do třídy se podaří projít také řediteli školy, který jde děti, ale zejména jejich rodiče ve škole přivítat. Svou promluvou však nezůstává dlouho u úvodních ceremonií a jde k jádru věci: „Hlavní je, abyste se toho vašeho dítěte na školu ptali, abyste doma o škole mluvili. V tom je ta jeho hlavní podpora, když ta euforie vyprchá. A taky jde o podporu učitele. Falešná podpora, kdy stojíte stoprocentně za vašim dítětem, nemá smysl. Vždycky je potřeba o všem s tím učitelem poradit a hledat, jak se věci mají.“ S tím se s rodiči rozloučí a pokračuje na své pouti školou směrem k devátým třídám.

Zatímco žáci pak mají chvíli na to, aby si prohlédli učebnice, učitelka se s rodiči domlouvá na organizačních věcech. Sama již prošla se dvěma svými dětmi první třídou a ví, že pro rodiče tohle období může být náročné. „Berte to tak, že nyní také máte určité období hájení, takže nevádí, když na začátku vaše dítě nebude mít například nějakou pomůcku, to se může stát.“

Děti si mezitím prohlížejí knížky, které měly nachystané na lavicích, a vyřešily dopředu některé z rébusů, jimž se mají věnovat v pozdějších hodinách. „To máme hotový tak za měsíc,“ říká optimisticky Míša svému spolužákovi v zadní lavici, když mu ukazuje, jak málo je písmenek, které našel ve své složce s abecedou.

### Mýty o druhém stupni

V šesté třídě, kam dnes poprvé jde také Lucinka sestra, vládne veselá a uvolněná atmosféra. Někteří žáci již sedí v lavicích, jiní debatují s kamarády, malý hlouček žáků společně pročítá informace na nástěnce, kterou jim připravila jejich nová učitelka třídni. Mezi informacemi se mohou mimo jiné dočíst, kdo ze třídy má který měsíc narozeniny. Někteří, mezi nimiž dominují ti, co již školu znají, neboť sem chodili i na první stupeň, obsadili prostor ve dveřích a monitorují dění na chodbě. Hlavně děvčata přípravy na první školní den nepodcenila – jak sama říká, věnovala náležitou pozornost jak výběru oblečení, tak úpravě účesu.

Na otázku, zda se do školy těšili, odpovídají žáci sborovým unisonem: „Nee!“, „Ani náho-

dou.“ K jednotné odpovědi však žáky vedou různé důvody: „Máme strašně moc hodin.“ „Protože se musíme učit. A psát písemky.“ „Protože přes prázdniny jsem každý den vstával v deset hodin, a teďka musím vstávat v sedm,“ překřikují se jeden přes druhého kluci a společně si stěžují, že s prvním školním zvoněním skončila uvolněná letní atmosféra.

„Ale jo, já se těšila, hlavně na kamarádky,“ oponuje spolužákům Alžběta s tím, že škola není jen o učení a známkách. „Já se taky těšil na kámoše,“ souhlasí s ní Vít, „hlavně na tydle čtyři,“ ukazuje na své spolužáky, kterými se obklopil i v lavici. A kamarádi se svorně shodují, že přes léto v kontaktu nebyli a potkali se jen náhodně na bazéně. „Doma už beztak byla nuda,“ uzavírá diskusi hlas z třídy.

Šestý ročník pro žáky znamená mnoho změn – novou třídu, několik nově přichozích spolužáků, nové předměty. „Já si myslím, že všechno jako bude těžší, všechny učitele budeme mít jiný, takže než je pochopíme, co po nás budou chtít...“ povzdychne si Magda. Že je druhý stupeň náročnější, navíc šestákům potvrdili starší sourozenci a kamarádi. „Všechno bude těžší. Sestra říkala, ona už chodí do osmé, že se budeme dva týdny učit a dva týdny budeme psát prověrky. V kuse. Ze všeho z páté třídy!“ zasvěceně před svými spolužáky vysvětluje Ondra.

To, že život na druhém stupni se přibližuje nomádství a žáci často putují s balíčkem věcí chodbami do jiných tříd, již ve třídě také vědí,

ale ztotožnění s touto myšlenkou nejsou. „Mně se tady líbí,“ říká Natálie, „ale na každé předmět půjdem do jiný třídy. Musí se to hrozně hledat, to je na tom nejhorší. Minule jsme nic nehledali, protože jsme věděli, kde máme třídu,“ ohlíží se nostalgicky za výhodami prvního stupně.

Zásadní změna v podobě nového třídního učitele čeká šestáky jen napůl. S paní učitelkou Sekaninovou, která žáky přesně v osm hodin vítá ve třídě, se totiž většina z nich zná již z třetího ročníku, kdy je učila prvouku. Když proto učitelka žákům sděluje, že její třídnictví je bude doprovázet až do konce deváté třídy, ze třídy se ozývá spokojené přizvukování. Nadšení žáků mírně opadne ve chvíli, kdy se dozvědí, že se s učitelkou budou setkávat pouze jednu hodinu týdně, a proto si učitelka pomáhá žertem: „Zařídila jsem vám učebnu přímo naproti svému kabinetu, takže vás budu mít pod dohledem každou přestávku.“ Žáci reagují vděčným pousmáním.

### Tanečním krokem k přijímačkám

Zatímco na chodbách to žije a ozývá se veselé štěbetání, v 9. B je nálada vážnější. Všichni vědí, co je letos čeká. Kdo by si ale myslel, že deváťáci mají největší obavy z přijímaček na střední školy, mýlil by se. Nejčastější odpovědí na otázku, čeho se žáci v následujícím školním roce nejvíce obávají, je polonéza. Polonéza je tradiční ples, který se koná v lednu. Na něm de-

váťáci předtančují, a s tím je pochopitelně spojená velká tréma. Na polonézu je proto třeba se pořádně připravit.

Další obavy žáků se pak propojují zpravidla s jedním konkrétním předmětem. Pro někoho je to matematika, pro jiného dějepis. Až jako třetí odpověď zaznívají přijímačky a poté nová škola. Možná proto, že tyto věci jsou pro žáky zatím relativně vzdálené. Do devítky přitom přicházejí také s různými cíli a očekáváními. „Snad se to nějak zvládne,“ říká neurčitě Ivana, zatímco Mirek má cíl zcela konkrétní – chce se zlepšit v češtině. Adriana ke komentářům svých spolužáků dodává: „Hlavně si to letos musíme užít!“

Se zvoněním v osm hodin vchází do třídy paní učitelka třídní, která žáky vítá a s nádechem nostalgie konstatuje, že vždycky je smutné, když něco končí. Pro své žáky si na začátek školního roku připravila také malý dárek – klipsu se sovou charakterizující moudrost, kterou by letos žákům chtěla předat.

Z posledního školního dne před prázdninami zbylo na tabuli několik charakteristik toho, jací by žáci chtěli v budoucnu být. Nyní se k nim spolu s učitelkou vracejí a navazují tam, kde před prázdninami skončili. Poté je na programu spousta další práce. Prvním úkolem je seznámení se školním řádem. Nejvíce zdůrazňovaným bodem je užívání mobilních telefonů. Na otázku, zda do školy mohou žáci nosit telefon, všichni obeznámeně a někteří mírně

znuděně přikyvuji. Učitelka mezitím zdůrazňuje to, že mobil musí být během vyučování vypnutý.

Po zopakování školního řádu se žáci dozvědí, kdo je bude v letošním roce učit. Zaznívají jména učitelů, přičemž u některých vypukne bujarý jásot, u jiných neskrývané zklamání. Zmíněna je také informace o přírodopisu, který bude probíhat už jen jednou týdně. „Jenom jednou týdně?“ povzdechne si Michal ve druhé lavici. „Pokud chceš, Michale, můžeme si dát hodiny navíc odpoledne,“ dodává učitelka, která ve své třídě učí právě přírodopis. Michal i třída se pobaveně zasmějí a je jasné, že se s jednou hodinou přírodopisu Michal nakonec spokojí. V tu chvíli výuku krátce přeruší návštěva ředitele, který před okamžikem opustil první třídy, aby deváťákům popřál především odhodlání k další práci.

Předposledním bodem programu je rozdělení žáků do předmětů globální výchova, komunikační výchova, matematika a český jazyk. Žáci v těchto předmětech vytvářejí skupiny se žáky ze zbylých dvou devátých tříd, takže všechny nejvíce zajímá, s kým se letos v těchto hodinách sejdou. Závěrem učitelka žákům sděluje, že jim v prvním školním týdnu připravila exkurzi do botanické zahrady v Brně a že v odpoledních hodinách si projdou i brněnské památky a zbudě čas i na nákupy podle podzimních módních trendů. Tato zpráva žáky očividně potěší. V devítce totiž na vzhledu záleží. ■

Veronika Lokajíčková

# Výuková situace:

## Teplá a studená fronta aneb

### Jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise

Kompetence k učení, zakotvená v rámcových vzdělávacích programech, je „vlajkovou lodí“ pro všechny vzdělávací snahy, protože bez ní by ztratily smysl. Pokud je kompetence k učení rozvíjena, lze výuku vnímat jako kvalitní, protože kompetence k učení je jedním z rysů kvality výuky. Proto je pro učitele důležité vědět, jakými komponenty a charakteristikami disponuje výuková situace, která podporuje kompetenci k učení, a jak tyto situace v zájmu kvality výuky optimalizovat. Kvalita výuky je závislá na kvantitě a kvalitě dostupných příležitostí k učení. V užším vymezení mají příležitosti k učení povahu výzvy, která podněcuje žáky k tomu, aby se zabývali učivem, resp. učebními úlohami (Najvar et al., 2011, s. 91).

V našem přístupu na výuku nahlížíme z hlediska určitých situací a jejich charakteristik, které mají potenciál kompetenci k učení rozvíjet. Kompetence k učení je z našeho pohledu nejvyšší cílová úroveň, požadovaná kurikulárními dokumenty, které by mělo být dosaženo prostřednictvím „širokého“ transferu napříč vyučovacími předměty a dílčími výukovými situacemi při práci žáka s učivem. Právě prostřednictvím činnosti žáka s učivem (obsahem) je možné zkoumat příležitosti k učení a jejich potenciál rozvíjení kompetenci k učení. Sledujeme ty příležitosti, ve kterých by výukové situace měly být z pohledu kompetence k učení rozvíjející. S ohledem na kompetenci k učení bude také navržena alterace. Z hlediska potenciálu rozvíjet kompetenci k učení ve výuce zdůrazňujeme

především: (a) nabývání znalostí, (b) konceptualizaci, (c) žákovské zkoumání a (d) metakognici, řízení učení a motivaci.<sup>1</sup>

Podle Rheinberga a Vollmeyera (2000) jsou pro rozvíjení kompetence k učení nezbytné vyšší kognitivní procesy a metakognice.<sup>2</sup> Z toho vyvozujeme, že dostupnost příležitostí k učení se ve výuce odvíjí od komplexity učebních úloh řešených žáky. Náročnější učební úlohy mohou spíše podporovat vyšší kognitivní procesy a metakognici. Překážky v rozvíjení kompetence k učení jako multidimenzionálního konstruktů souvisí s jejím nejednoznačným vymezením (Black et al., 2006). Pokud chceme pracovat na rozvíjení kvality výuky prostřednictvím příležitostí k učení, neobejdeme se bez výukového nástroje, který by umožnil a usnadnil reflexi učitelovy výuky (s ohledem na optimalizaci výukových situací z hlediska kompetence k učení). Takové nástroje vznikají nejčastěji v duchu reflektivní praxe (Korthagen et al., 2011). Na principu reflektivní praxe pracuje i metodika AAA,

1 Vycházíme z kategorií kompetence k učení, které definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007)* a dále je specifikuje příručka *Výzkumného ústavu pedagogického (Klíčové kompetence, 2007)*.

2 Metakognici v užším pojetí rozumíme „určitou formu poznání, která má nadhled nad naším poznáním, učením a myšlením“ (Krykorková & Chvál, 2001, s. 188). Dle Mareše (1998, s. 169) můžeme metakognici označit jako „poznávání na druhou“.

kteřá může být využívána jak výzkumníky, tak i učiteli s cílem zlepšit kvalitu výuky.

Metodika AAA je metodologický postup o třech krocích. (1) *Anotace* zahrnuje poznatky o pozorované výuce a přináší základní poznatky o probíraných výukových situacích (kontext). (2) *Analýza* spočívá v rozboru vybraných výukových situací (zde z pohledu kompetence k učení). Její součástí může být kontextový diagram, graficky znázorňující základní pojmy. (3) *Alterace* spočívá v posouzení kvality výukové situace (kategorizace do 4 typů), návrhu alterace a v jejím přezkoumání. Nástroj je zaměřen na

kteřé nám umožní posuzování kvality z pohledu kompetence k učení. Náš způsob diferenciaci a operacionalizaci obecných kategorií do konkrétnějších subkategorií považujeme za princip, který lze uplatnit i v jiných obdobných případech. Operacionalizaci kategorií použitých v AAA pro posuzování kvality situací výuky z pohledu kompetence k učení prezentuje tabulka 1).

Výuková situace byla analyzována z pohledu kompetence k učení prostřednictvím těchto kategorií: (a) *nabývání znalostí*, (b) *konceptualizace*, (c) *žákovské zkoumání* a (d) *metakognice, řízení učení a motivace*. Nabývání znalostí

Tabulka 1. Operacionalizace kategorií pro posuzování kvality situací výuky z pohledu kompetence k učení (Janík et al., 2011, s. 110, upraveno autorkou).

Situace	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace a metakognice	naléhavost alterací	
	nabývání znalostí	konceptualizace	žákovské zkoumání	metakognice, řízení učení a motivace	
selhávající	-	-	-	-	+++
nerozvinutá	+	-	-	-	++
podnětná	+	+	+ nebo -	-	+
rozvíjející	+	+	+	+	-

posuzování kvality výukových situací z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva prostřednictvím kategorií: (a) základní pojmy nebo dovednosti, (b) analýza a porozumění obsahu a (c) zobecnování, aplikace a metakognice.

Z pohledu metodiky AAA je rozvíjení kompetence k učení až na třetí (nejvyšší) úrovni práce žáka s obsahem, která předpokládá abstraktní myšlení žáka. První úroveň je prosté naučení se pojmem, dosažení druhé úrovně značí porozumění konceptům v kontextu příslušného vyučovacího předmětu a teprve třetí úroveň je přesahem k obecným kompetencím, tedy i ke kompetenci k učení. Výše zmíněné obecné kategorie AAA jsou určeny k posuzování kvality výukových situací z hlediska spojení mezi rozvojem (klíčových) kompetencí a osvojováním učiva. My jsme je v tomto textu doplnili o dílčí kategorie,

spadá do kategorie základních pojmů nebo dovedností, konceptualizace a žákovské zkoumání spadá do kategorie analýzy a porozumění obsahu a metakognice, řízení učení a motivace je součástí zobecnování, aplikace a metakognice. Popis jednotlivých kategorií představujeme v tabulce 2. Označení kvality (+ nebo -) v polích tabulky je pouze orientační pomůckou, jejíž váha závisí na kontextu, není tedy normativem použitelným za všech okolností.

Prezentujeme analýzu výukové situace hodiny zeměpisu z pohledu kompetence k učení. Vyučovací hodina na 2. stupni základní školy, jejímž tématem je *Teplá a studená fronta* byla pořizena pro účely videostudie TIMSS 1999 (Roth et al., 2006). Přestože výukovou situaci považujeme za příklad dobré praxe, je možné navrhnout její alteraci, která by mohla přispět k rozvíjení kompetence k učení.

Tabulka 2. Popis kategorií charakteristických pro kompetenci k učení ve výuce.

<b>Nabývání znalostí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení</li> <li>získané informace chápe včetně souvislostí a vysvětlí je (formuluje hlavní myšlenku, vyjádří vlastními slovy obsah získaných informací i jejich význam)</li> <li>aktivně žádá objasnění souvislostí s něčím, co je mu již povědomé</li> </ul>
<b>Konceptualizace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí</li> </ul>
<b>Žakovské zkoumání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>samostatně pozoruje, interpretuje a experimentuje fakticky nebo v představách, zvažuje souvislosti, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti</li> </ul>
<b>Metakognice, řízení učení a motivace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>poznává smysl a cíl učení, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich</li> <li>vysvětlí smysl toho, proč si osvojuje a zpracovává různé druhy poznatků a dovedností a jak by se daly využít v jeho dalším studiu</li> <li>rozpozná překážky a problémy v učení, diskutuje o nich a takové rozhovory sám iniciuje</li> <li>identifikuje vlastní chybu a zjistí její příčinu, nevnímá ji jako selhání a ostudu, nenechá se jí odradit, ale rozpozná v ní příležitost k učení a přijímá podporu, rady, zpětnou vazbu i kritiku a vytvoří plán dalšího zlepšování</li> <li>vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení</li> <li>pozná, kde je pro učení vhodné spolupracovat a komunikovat, a kdy se naopak izolovat</li> <li>prokazuje zájem o učení</li> </ul>

## Kontext výukové situace – cíl a téma výuky a návaznost obsahu

Analyzovaná situace pochází z vyučovací hodiny 8. ročníku a byla pořízena v rámci výše zmíněné videostudie TIMSS 1999. Vyučovací hodina byla pokračováním učiva o podnebí o vzduchových proudech na území České republiky. Cílem analyzované situace byl výklad nového učiva – teplá a studená fronta.

## Uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka promítá *Vertikální řez teplou frontou* a *Vertikální řez studenou frontou* (obrázky 1 a 2) a věnuje se výkladu nového učiva. Nejprve slibuje jednodušší snímek z učebnice a jeho pozdější doplnění obrázkem odbornějším, protože si je vědoma složitosti tématu učiva – učivo o frontách si žáci hůře představují. Také si uvědomuje, že musí nejprve zopakovat působení tlaku (žá-

kům říká, že je to po zkušenostech z minulých let). Žáci naslouchají výkladu učitelky a reagují na otázky. Mají k dispozici učebnici i atlas.

**Přepis části vyučovací hodiny (U – učitel, Ž – žák, ŽŽ – žáci)**

10:55–14:23

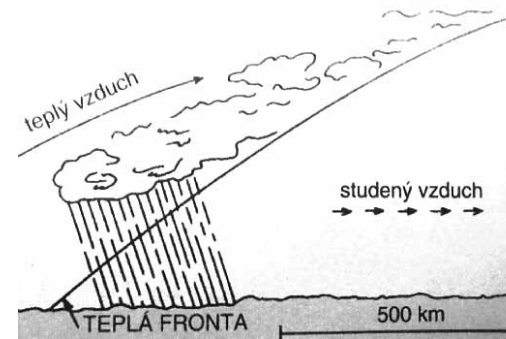
U: (...) Jaký je chladný a jaký je teplý vzduch, co se týká působení tlaku na povrch Země? (...) Co jsme říkali v minulých hodině?

ŽŽ: Je těžší.

U: Výborně, působí větším tlakem a je těžší. Teplý vzduch, Kubo?

Ž: Menším tlakem a je lehčí.

Komentář: Učitelka svými otázkami ověřuje žakovské porozumění dříve zavedeným pojmům, které se podle její pedagogické zkušenosti žákům často pletou. Sleduje pojmové přiřazení chladný (vzduch) těžší a teplý (vzduch) lehčí. Z odpovědí se zdá, že žáci nemají zatím s tímto přiřazením problém; přinejmenším ti z nich, kteří správně odpověděli.



Obrázek 1. Vertikální řez teplou frontou

U: Dobře. (...) Nad Českou republikou se nachází chladný vzduch, od západu, k nám proudí vzduch teplý. Zkuste z obrázku [obrázek 1] usoudit, co se bude dít. (...)

Ž: Budou se smíchávat ty...

U: Nebudou, pozor. Ten je těžký, drží se víc při Zemi, teplý je lehčí.

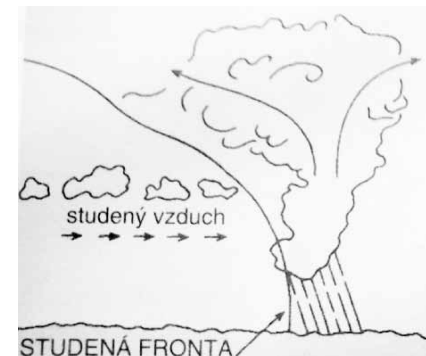
Ž: To bude ta, že bude na horách tepleji než...

U: To je zas něco jiného ještě. Není to vidět téma šipkama? K čemu dojde?

Ž: Že studený vzduch jde navrch?

U: Když je těžký, půjde studený navrch?

ŽŽ: Ne dolů.



Obrázek 2. Vertikální řez studenou frontou

Komentář: Série nesprávných odpovědí vypovídá o tom, že žáci si sice pamatují určité prvky učiva, respektive pojmy, ale nezasazují je do správných myšlenkových souvislostí tak, aby se mohli opřít o odvozování jedné znalosti z druhé. První překážka porozumění je spojena s nesprávnou intuicí, že vzduchové vrstvy se smíchávají. Žáci k tomu zřejmě svádí představa, že vzduch je „řidký“. Druhá nejasnost je spojena s tím, že do tématu o teplé a studené frontě žáci nesprávně

vřazují téma inverze jako meteorologického jevu. Třetí nejasnost vyjádřená nesprávnou úvahou, že studený vzduch stoupá, je spíše logické povahy, nikoliv otázkou samotné znalosti.

U: (...) Takže jdeme na to ještě jednou! [Ukazuje ukazovátkem na obrázku.]

(...) No, a jestliže se teplý vzduch dostává do vyšších sfér atmosféry, co se asi bude dít s vodními parami, které obsahuje?

Ž: Začnou vznikat srážky.

U: Výborně. Ochladí se tento vzduch a dochází ke srážkám.

Komentář: V reakci na žakovskou odpověď zde učitelka opomíjí příležitost ponechat žákům prostor k uvažování nad souvislostmi mezi jevy. Místo toho volí cestu „odcizeného poznávání“ – souvislost mezi pohybem teplého vzduchu do vyšších vrstev atmosféry, jeho ochlazením a vznikem srážek bez dalších dotazů sděluje žákům sama. Obvyklým důvodem tohoto pedagogického jednání bývá nedostatek času.

U: Postup teplé fronty je poměrně pomalý. (...) Opačně vezmeme chladnou, studený vzduch, studenou frontu [promítá obrázek 2]. Nad naším územím se nachází vzduch teplý, čili lehký. Od západu proudí vzduch studený se svojí studenou frontou. Přijde na to někdo, co se bude dít dál v atmosféře?

Ž: Ten studený vzduch se vtláčí pod ten teplý.

U: Výborně, ano. Vidíme to naznačeno i těmi šipkami (...)

## Analýza

Učivo o atmosférických frontách navazuje na učivo o působení atmosférického tlaku. Naše analýza se zaměřuje na potenciál, který žákům výuková situace nabízí z hlediska kompetence k učení. Učitelka se snažila předat nové znalosti prostřednictvím učiva, které už žáci znají (otázka na tlak v úvodu situace). Přestože šlo o výklad učiva nového, pokoušela se žáky aktivně zapojit. Pracovala s názornou ukázkou (obrázek 1 a 2). Učitelka žáky podporovala (*Zkuste se soustředit...*) a snažila se je trpělivě navadět (*Není to vidět téma šipkama?*). Když viděla, že žáci neporozuměli, snažila se jim znovu pomoci obrázkem a otázkou opakovala.

Zkušená učitelka rozpoznala miskoncepci, kdy bylo zřejmé, že žáci ke správné odpovědi nesměřují a jejich pojetí je nepřesné. Hned na chybu upozornila: *Ž: Budou se smíchávat ty... U: Nebudou, pozor. Ten je těžký, drží se víc při Zemi,*



teplý je lehčí nebo U: Když je těžký, půjde studený navrch? ... Takže jdeme na to ještě jednou .... Je patrné, že její reakce vycházely z praxe – věděla, že žák míří špatným směrem a neporozuměl, jak funguje působení tlaku, jehož pochopení je pro toto učivo klíčové. S tímto miskoncepsem měla učitelka již zkušenosti z minulosti a sama to před výkladem zmiňuje.

Výukovou situaci jsme z pohledu kompetence k učení analyzovali prostřednictvím (a) *nabývání znalostí*, (b) *konceptualizace*, (c) *žakovského zkoumání* a (d) *metakognice, řízení učení a motivace*.

## Alterace

### Posuzování kvality výukové situace

Na úrovni nabývání znalostí učitelka směřovala žáky k třídění informací a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace vedla žáky k tomu, aby je efektivně využívali v procesu učení. Na žáky byly kladeny požadavky tak, aby získané informace nejen pochopili, ale také částečně vysvětlili vlastními slovy. Příležitost k učení prostřednictvím postupného rozvoje vlastního uvažování zde nebyla dostatečně využita – učitelka mohla dát žákům více prostoru k vysvětlení jevů vlastními slovy (jako v případě vzniku srážek). Nové učivo by se dalo také více promítnout do kontextu s reálným životem (počasí jako jev kolem nás) a propojit do souvislostí (např. přestože v úvodu hodiny řeší v křížovce pojem okluzní fronta, už se pojem nepromítne do nového učiva, i když s ním bezprostředně souvisí).

Na úrovni konceptualizace žáci operovali s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uváděli věci do souvislostí a propojovali do širších celků poznatky z různých vyučovacích předmětů (fyzika). Ve výukové situaci však zcela chybělo žakovské zkoumání a s ním spojená kognitivní aktivizace. S ohledem na možnosti, které toto téma nabízí, to považujeme za problematický moment výuky.

Nejvyšší úroveň se do výuky promítla jen částečně, protože zde nebyla zastoupena samotná metakognice – učitelka se spokojila se správnou odpovědí žáka, už však netrvala na jejím zdůvodnění. Zejména však chyběla metako-

gnice vlastního postupu při myšlení nebo učení. Řízení učení i motivace žáků se do výukové situace promítla. Žáci viditelně projevovali svůj zájem o učení. Také proto, že je učitelka (v průběhu celé vyučovací hodiny) vhodně motivovala a trpělivě povzbuzovala.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o výklad nového učiva, bylo by překvapivé, kdyby se všechny požadované kategorie z pohledu kompetence k učení do výuky promítly. Cíle na úrovni rozvíjení *kompetence k učení* bylo dosaženo z větší části, a proto situaci hodnotíme prostřednictvím výše uvedené operacionalizace (tabulka 1) jako *podnětnou*.

### Návrh alterace

Při analýze situace jsme usoudili, že do situace se dostatečně nepromítlo žakovské zkoumání a metakognice. Z výše uvedené ukázky je patrné, že žáci mají problém s učivem týkajícím se působení tlaku, které je pro pochopení problematiky atmosférických front klíčové. Z pohledu metakognice jako zlepšující alteraci navrhuje upravit úkoly a otázky takto:

- Zdůvodněte, proč studený vzduch nemůže stoupat vzhůru.
- Zdůvodněte, proč teplý vzduch nemůže klesat k zemskému povrchu.
- Jak je možné, že začnou vznikat srážky?
- Jak jsi přišel na to, že vzduch studený se vtlačuje pod vzduch teplý?

Otázky by se daly také více zaměřit na porovnání teplé a studené fronty, což by podpořilo žakovské zkoumání. Učitelka mohla žáky rozdělit do skupin, promítnout oba obrázky najednou, aby žáci mohli zkusit popsat rozdíly mezi studenou a teplou frontou a aby si lépe ujasnili rozdíly mezi těmito jevy. Učitelka mohla na tabuli vytvořit jednoduchou tabulku (viz tabulka 3), zaměřenou právě na porovnání obou front s ohledem například na to: (a) co se děje při postupu fronty, (b) jak rychle fronta postupuje, (c) jaké přináší srážky a (d) jaký tlak působí. Žáci by ji společně vyplnili (v rámci rozhovoru se třídou nebo při práci ve skupinách), konfrontovali svá řešení a tabulka by posloužila i jako přehledný zápis.

Tabulka 3. Návrh tabulky k porovnání teplé a studené fronty.

Fronta	Co se děje při postupu fronty?	Rychlost (nízká × vysoká)	Srážky (trvalejší × silné přeháňky)	Tlak (nízký × vysoký)
Teplá				
Studená				

Možná by byla i ukázka s dvěma nafukovacími balonky. Byli by vybráni dva žáci dobrovolníci a jeden by představoval vzduch teplý (červený balonek) a druhý studený (modrý balonek). Třída by po výkladu měla oba žáky navádět, co v případě teplé a studené fronty bude probíhat, a své odpovědi by měla dokázat zdůvodnit.

### Přezkoumání alterace

Prezentovaná situace byla vyhodnocena jako podnětná. Alterace byla navržena v souladu s posílením činností souvisejících s žakovským zkoumáním a metakognicí. Cíl výukové situace však zůstal zachován. Bylo poukázáno na klíčovou roli učitele při vytváření příležitostí k rozvíjení kompetence k učení ve výuce. Navržená alterace může být problematická oproti původní verzi svou časovou náročností ve vyučovací hodině.

### Závěr

Na závěr je důležité říci, že než (klíčové) kompetence podrobovat výhradně kritice, troufáme si navrhnout, že smysluplnější je propracovat vymezení kompetencí tak, aby (klíčové) kompetence byly pro praxi uchopitelné – tak jako kompetenci k učení ve výše zmíněné výukové situaci. Pokusili jsme se prostřednictvím této výukové situace ukázat, že i s multidimenzionálním konstruktem lze ve výuce pracovat – uchopit ho a rozvíjet.

### Literatura

Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119–132.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pišová M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realističtějšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 51(2), 185–196.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.

Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – Zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & K. P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (s. 145–161). Münster, Germany: Waxmann.

Roth, K.J., Druker, S.L., Garnier, H.E., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., Rasmussen, D., Trubacova, S., Warwi, D., Okamoto, Y., Gonzales, P., Stigler, J., & Gallimore, R. (2006). *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.



Mgr. Veronika Lokajčíková působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

237142@mail.muni.cz

Hana Svatoňová

# Krajina

## a její proměna pohledem z výšky – práce s leteckými družicovými snímky ve škole

V posledních několika málo letech se pro svět otevřel přístup k materiálům dálkového průzkumu Země – k leteckým a družicovým snímkům zobrazujícím Zemi. Dříve přísně utajované letecké snímky z území České republiky z 50. let 20. století si můžeme prohlížet doma či ve škole stejně jako satelitní snímky z kterékoliv části světa. Brouzdání se po krajinách blízkých a vzdálených, pozorování jejich proměny v čase má své kouzlo a nabízí i možnost využití při práci ve škole.

Dálkový průzkum Země zahrnuje technickou část (správa družice, pořízení snímku, přenesení snímku na Zemi do přijímacího střediska apod.) a část interpretační (čtení snímků, získávání informací), která je pro nás jako uživatele podstatná. Snímek poskytuje informace o poloze objektů (včetně jejich tvaru, velikosti a o sousedních objektech) a typických vlastnostech objektů (tematická informace – druh vegetace, půdní typ, vlhkost půdy, chemické složení povrchu, teplota objektu apod.). Protože se jedná o průzkum dálkový, tj. bez přímého fyzického kontaktu se zkoumanými objekty, využívá se pro získávání informací elektromagnetického záření. To je na přístrojích zachyceno, jeho „obrazem“ jsou pak získané snímky. Dálkový průzkum Země jako jednu z nejmodernějších technologií lze využít ve výuce více předmětů, vhodný je i pro možnou integraci předmětů či environmentální projekty.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Podrobněji například v projektu *Učitel přírodovědy a nejmodernější technologie*, dostupném na adrese <http://www.ped.muni.cz/GIT>.

### Snímek není mapa

Na leteckých a družicových snímcích vidíme objekty „z výšky“ ve vzájemných souvislostech, můžeme proto určit řadu podrobností v zobrazené krajině i její celkový ráz. Při pohledu kolmo dolů bude terén na snímku značně připomínat mapu. Zdálo by se, že takový pořizovaný obraz může nahradit mapu, že je dokonce lepší než mapa, protože jsou na něm zachovány i podrobnosti, které na mapě zachyceny být nemohou. Letecký nebo družicový snímek se však od mapy stejného území dost podstatně liší. Mapa je rovinný, generalizovaný obraz území, je to model, v němž jsou zobrazeny jen vybrané objekty a tyto objekty jsou zakresleny kartografickými značkami. Z legendy se dozvíme, co tyto znaky znamenají. Některé prvky jsou na mapě znázorněny „nad míru“ tzn. větší, než jsou ve skutečnosti (např. šířka silnic, obecně významný, ale prostorově malý objekt). Velké množství objektů v terénu nemůže být v mapě zakresleno vůbec.

Na každé mapě jsou vždy uvedena vlastní jména geografických objektů, celá řada zkratk, z velkého množství map lze odečíst nadmořské výšky a díky zobrazené zeměpisné síti můžeme určit souřadnice kteréhokoliv objektu v mapě. Letecký snímek naopak zobrazuje vše, co je schopen rozlišit objektiv letecké fotografické komory nebo registruje snímáči zařízení družice – tedy i nejmenší podrobnosti, které není možno na mapě nikdy znázornit. Na rozdíl od mapy, kde je např. orná půda znázorněna pouze cel-

kovým obrysem a bílou plochou, na snímku vidíme pestrá mozaiku jednotlivých polí, můžeme (s ohledem na možnosti rozlišení) přibližně určit i druh kultury (stromy, keře). Protože jsou na snímku zobrazeny všechny podrobnosti, nevynikají objekty důležité. Až u družicové mapy bývá popis doplněn spolu se zeměpisnými souřadnicemi a dalšími náležitostmi. Snímek DPZ a mapa mají tedy své přednosti i nedostatky.

### Kde družicové a letecké snímky hledat?

Pro níže uvedený pracovní list je jako zdroj snímků využit Národní geoportál Inspire. Na portále najdeme i desítky dalších tematických a topografických map z území České republiky. Je uživatelsky přívětivý, obsahuje základní nástroje pro práci se snímky a mapami (přiblížení, oddálení, posuny, zapínání vrstev apod.). Pro usnadnění práce s vyhledáváním zdrojů však v závěru textu uvádíme celý přehled v praxi osvědčených zdrojů družicových obrazových záznamů a leteckých snímků. Na portálech Google Maps a mapy.cz můžeme využívat podkladové satelitní snímky a zcela nově i detailní snímky šikmé. Na stránkách Českého hydrometeorologického ústavu lze nahlížet na aktuální snímky z družice METEOSAT a NOAA. Nejčerstvější snímky jsou staré cca 30 minut (tzv. poslední snímek). Snímky jsou denně využívány pro předpověď počasí (viz vysílání na ČT 1). Pro dostupnost snímků z celého světa udělala snad nejvíce společnost Google. Práci s programem

Google Earth (je potřeba jej stáhnout) zvládnou i mladší žáci, program má řadu jednoduchých nástrojů pro prohlížení snímků, ale i ulic, fotografií z celého světa. Lze měřit vzdálenosti, nastavit výšku pohledu, odečítat souřadnice, simulovat průlety, přepínat do Google Maps stejného území. Na snímky z družice LANDSAT v nepravých barvách lze nahlížet z <http://zulu.ssc.nasa.gov/mrsid/>. U tohoto serveru je potřeba vybrat snímek (snímky pokrývají celou souš na Zemi) a následně jej zobrazit a případně zvětšovat nastavením počtu pixelů nebo se přibližovat do zájmové oblasti na snímku.

### Čtení leteckých a družicových snímků ve škole

Práce s leteckými a družicovými snímky je poměrně atraktivní. Z didaktického hlediska je potřeba přihlídnout k některým obtížným částem čtení snímku: kolmost pohledu (při využití kolmých snímků) je pro čtenáře poměrně neobvyklá a náročná. Objekty vidíme opravdu jen jejich kolmým půdorysem, tzn. např. u budov jen jejich střechy. Zcela chybí pohled na boční stěny, ztrácí se informace o výšce budov. Šikmé snímky jsou pro interpretaci jednodušší, jsou přirozenější, obdobný pohled se nám naskytá např. při pohledu z rozhledny, z vysokého kopce apod. Na šikmém snímku lze porovnat i výšky objektů, příp. tvary reliéfu – snímek však nemá všude stejné měřítko – objekty „blíže“ k záznamovému zařízení jsou méně zmenšeny. Šikmé snímky se proto nehodí k měření

vzdáleností, ke kreslení půdorysu objektů nebo k aktualizaci map.

S žáky, zejména mladšími, je vhodné pracovat nejprve se snímkem šikmým a následně přejít ke snímku kolmému, nejlépe z přibližně stejného území. Pro popis objektů na snímku – ulic, budov, řek, silnic apod. je potřeba pracovat s mapou odpovídajícího měřítka. Pokud pracujeme v oblasti, kterou žáci dobře znají, okolí školy, okolí místa bydliště apod., vystačí si obvykle s vlastními znalostmi. Popisování snímků s mapou je aktivní činností, žáci si velmi dobře začnou uvědomovat prostorové vztahy. Pokud před popisem snímku např. středu jejich města měli problémy s pojmenováním ulic či jiných objektů, pak po této aktivitě je výsledek dle zkušeností vždy významně lepší, žáci se celkově lépe orientují i v reálném terénu – práce se snímkem jim umožnila nahlédnout na známé prostředí „shora“ a uvědomit si některé vztahy, které při pohledu „zdola“ názorně vidět nelze.

### Metodické poznámky k pracovnímu listu

Jako ukázkou jsme zvolili aktivitu, která směřuje k porovnání vývoje obce – jak se obec změnila po 60 letech. Využijeme aktuální letecké barevné snímky a archivní letecké černobílé snímky pořízené okolo r. 1953, jejichž originály jsou uloženy ve vojenském archivu v Dobrušce. Prostředím, ve kterém snímky vyhledáme a zobrazíme, bude národní geoportál INSPIRE.

Pokud žáci dosud se snímky nepracovali, bude vhodné nejprve pracovat s aktuálním a barevným šikmým snímkem obce (okolí školy) a následně natrénovat čtení kolmého snímku ze známého prostředí. Přejít na archivní černobílý snímek pak bude jednodušší. U černobílého snímku je interpretace obtížnější vzhledem k nebarevnosti a neaktuálnosti pohledu, snímek často zobrazuje krajinu, která se opravdu výrazně změnila a žáci ji na první pohled nepoznávají. Aktivita čtení snímků je pro žáky zajímavá, níže popsany popis možná působí náročně, po spuštění serveru s mapami ČR – národního geoportálu – ale zjistíme, že je uživatelsky velmi přívětivý. Pokud si nevíme po spuštění portálu rady, žáci nám pomohou – i tento postup je ověřený. Může se stát, že na vykreslení mapy chvíli čekáme – je třeba mít na paměti, že naše příkazy posíláme na externí server mimo školu a ten nám posílá zpět požadované obrázky.

Aktivita může mít řadu podob – samostatná práce žáků či práce ve dvojicích u PC s internetem nebo práce celé třídy ve třídě s dataprojektorem.<sup>2</sup> Žáci mohou objekty na snímcích popisovat slovně, lze využít i interaktivní tabuli

<sup>2</sup> V druhém případě je vhodné, aby si učitel snímky připravil předem – ubude starost s možným delším stahováním snímku. Snímky si můžeme připravit tak, že si zobrazíme požadované obrázky na obrazovce, stiskneme na klávesnici *printscreen*, otevřeme si *Malování* a pomocí *CTRL+V* vložíme obrázek. Pak jej můžeme oříznout od nadbytečných listů a uložit si jej.

### Pracovní list *Krajina pohledem z výšky*

**Časová náročnost:** 45 min

**Cílová skupina:** žáci 8. či 9. ročníku základních škol, případně středních škol

**Prostředí výuky:** počítačová učebna nebo učebna s dataprojektorem

**Použité metody a formy:** krátký výklad učitele, samostatná práce žáka podle pracovního listu s počítačem připojeným k internetu, variantně společně v učebně s dataprojektorem.

**RVP – vztah k učivu:** zeměpis České republiky

**Vztah k průřezovým tématům:** environmentální výchova

**Cíle aktivity:** seznámit se s leteckými snímky, zvládnout základy interpretace snímků, rozpoznávat základní objekty na leteckém snímku, sledovat vývoj krajiny, porovnat starý snímek a aktuální snímek na příkladu své obce, naučit se pracovat s mapovým serverem – národním geoportálem (obsahuje až desítky základních a tematických map České republiky a o ortofoto-snímky)

**Pomůcky:** počítač s připojením na internet, pracovní list

#### Motivační text

Pohled na svět z výšky je pro nás nezvyklý, přitom však velmi zajímavý. Věci, které vidíme kolem sebe, vidíme na snímku jinak – z velké výšky (kam bud vystoupáme na palubě letadla, v balónu nebo využijeme snímky, které byly pořízeny z letadla či družice).

Letecký nebo družicový snímek je jiný než mapa. Mapa zobrazuje svět pomocí symbolů – znaků – je tedy modelem světa. Snímek zobrazuje svět takový, jaký je. Má to své výhody (realnost pohledu), ale i nevýhody (chybí např. popis, některé důležité objekty s malým rozměrem nemusí být na snímku patrné – zanikají). Někdy se proto vytváří družicová mapa, která spojuje družicový snímek (v podkladu) a mapu (doplnění značek, popisu, souřadnic, legendy atd.)

Zobrazíme si na leteckých snímcích nám známé místo – obec, ve které žijeme, a její okolí. Prohlédneme si ji na leteckém barevném snímku z nedávné doby, ale i na černobílém snímku pořízeném před 60 lety. Staré snímky jsou také velmi zajímavé – uvidíme, co se v naší obci změnilo, jak se proměnila krajina kolem nás.

Naučíme se pracovat s národním geoportálem, který poskytuje letecké snímky a mapy pokrývající území České republiky.

#### Zadání úkolů

**Okruh 1:** Práce s národním geoportálem: vyhledáme snímek.

**Okruh 2:** Práce s leteckým snímkem: rozpoznáváme objekty na snímku, vyhledáme si i mapu jako pomocníka pro rozpoznávání objektů.

**Okruh 3:** Práce se starým leteckým snímkem: podíváme se, jak vypadala naše obec krátce po 2. světové válce.

**Okruh 4:** Proměna krajiny v čase podle snímků: zjistíme, které části obce zůstaly stejné, které jsou nové, jak se změnila krajina kolem obce.

#### Dílčí kroky

##### Okruh 1

- Otevřeme si stránky národního geoportálu: <http://geoportal.gov.cz/>, v dolní části stránky pak klikneme na *Ortofotosnímky*, otevře se prostředí národního geoportálu.

- V pravé části stránky klikneme na *Vrstvy* – zobrazí se nabídka základních map a ortofotosnímků. Zde zakliknutím zadáme požadavek zobrazit příslušnou vrstvu – zaklikneme *Ortofoto aktuální ČUZK*.

- Přibližujeme se do okolí naší obce – klikáním myši do prostoru, kde naše obec leží. Přibližování ukončíme, máme-li zobrazenou celou naši obec s okolní krajinou.

<p><b>Dílčí kroky</b></p>	<p><b>Okruh 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozlišíme na snímku základní objekty: les, pole, louka, vodní plochy, sídelní zástavba, rekreační plochy, průmyslová nebo obchodní zástavba.</li> <li>• Vyhledáme známé objekty: budovu školy, obecní úřad – zorientujeme se ve snímku – a následně pojmenujeme vybrané objekty: názvy vodních ploch, částí obce, vrcholů v okolí, ulice, snímek můžeme i přiblížit do většího detailu a najít i vlastní místo bydliště.</li> <li>• Neznáme-li názvy objektů, zapneme vykreslování vrstvy „topografická mapa“ a názvy si připomeneme. Horní vrstvu můžeme částečně zprůhlednit (klikneme na její název a nastavíme Zprůhlednění), díváme se pak na dvě vrstvy současně.</li> </ul> <p><b>Okruh 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaškrtneme zobrazení snímku z 50. let 20. stol. – provede se překreslení snímku. Zobrazí se černobílý snímek pořízený kolem roku 1953.</li> <li>• Dobře si prohlédneme střed naší obce – najdeme kostel, náměstí, přilehlé ulice a další objekty.</li> <li>• Sledujeme zemědělskou krajinu v okolí obce a zapíšeme stručné odpovědi: Jak vypadala pole? Jsou stejná (z hlediska velikosti) jako dnes? Co případně vedlo ke změně ve velikosti a tvaru polí? Kam zasahoval les? Jsou rybníky na stejném místě, nebo došlo k vysušení či naopak založení rybníka či přehrady?</li> </ul> <p><b>Okruh 4</b></p> <p><i>Odpovězte na následující otázky.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterým směrem se vaše obec rozrostla?</li> <li>• Jaký druh zástavby přibyl – rodinné domy, bytové domy, průmyslové areály, obchodní plochy nebo zemědělské objekty?</li> <li>• Co bylo dříve na nově zastavěných plochách? Jaké užití tyto plochy měly?</li> <li>• Čím se liší zemědělské plochy na starém a současném snímku? Jak se změnil tvar a velikost polí?</li> <li>• Ubylo orné půdy, lesů nebo luk?</li> <li>• Pokuste se odhadnout vývoj krajiny v budoucnu. Napište nebo načrtněte, jak bude vypadat krajina v okolí vaší obce za 100 let.</li> </ul>
<p><b>Otázky na závěr</b></p>	<p>Změnila se zásadně krajina kolem vaší obce? Ve kterých částech obce došlo k největším změnám? Jak se změnila pole? Jak odhadujete vývoj krajiny okolo vaší obce v příštích 100 letech?</p>
<p><b>Závěr</b></p>	<p>Krajina se vyvíjí. Přírodní podmínky zůstávají po dlouhá období téměř neměnné. Člověk ale krajinu proměňuje velmi rychle – přibývá zastavěných ploch – sídelní zástavby, obchodů apod. Na starých leteckých snímcích je vidět původní rozložení staveb v obci. Je také vidět původní úzká políčka tak, jak se po staletí obhospodařovala – ještě před rozoráním mezi a scelením pozemků na konci 50. let 20. stol. a s ním souvisejícím vstupem zemědělců do JZD – jednotných zemědělských družstev.</p>
<p><b>Ukázky pro učitele</b></p>	<p><i>Obrázek 1.</i> Brno-Bystrc na aktuálním ortofotosnímku z prostředí národního geoportálu INSPIRE, zdroj: Národní geoportál Inspire <a href="http://geoportal.gov.cz/web/">http://geoportal.gov.cz/web/</a>.</p> <p><i>Obrázek 2.</i> Brno-Bystrc na leteckém snímku z 50. let 20. stol., zdroj: Národní geoportál Inspire, <a href="http://geoportal.gov.cz/web/">http://geoportal.gov.cz/web/</a>.</p> <p><i>Obrázek 3.</i> Ukázka popisování snímku v programu <i>Malování</i>, v levé liště klikneme na písmeno A jako znak textu, otevřeme panel nástrojů text (uprostřed snímku) pro nastavení písma a v ikoně s prostorovými tvary vlevo nastavíme dolní variantu – bez podložení. Barvu písma vybíráme v dolní části uživatelského rozhraní <i>Malování</i>.</p>



**PhDr. Mgr. Hana Svatoňová, Ph.D.**, je vedoucí Katedry geografie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

[svatonova@ped.muni.cz](mailto:svatonova@ped.muni.cz)

a názvy objektů dopisovat. Na národním geoportálu můžeme připravit topografickou mapu naší obce – v nabídce Vrstvy zaklikneme „topografická mapa“. Lze si prohlížet i dvě vrstvy současně – např. topografickou mapu a starý letecký snímek. Aby byla spodní vrstva vidět, nastavíme pro horní vrstvu zprůhlednění – klikneme na její název a nastavíme požadované zprůhlednění. Dobře tak vidíme např. změnu v sídelní zástavbě oproti 50. letům 20. stol. Aktuální či staré snímky mohou žáci popisovat i v prostředí *Malování*, vloží si obrázek – snímek – a s pomocí nástroje *Text* vkládají popisy (doporučujeme bez podložení textu). Snímkování v 50. letech zachytilo českou krajinu ještě před scelením pozemků, snímky jsou tedy posledním pohledem na původní tvářnost české krajiny, která se postupně vyvíjela tisíce let. Archivní letecké snímky jsou po odtajnění cenným materiálem pro řadu environmentálních a geografických výzkumů.

## Přehled zdrojů s odkazy

Geoportál INSPIRE, <http://geoportal.gov.cz/web/guest/map>  
 Mapy.cz, <http://www.mapy.cz/>.  
 Google maps, <https://maps.google.cz/>.  
 Český hydrometeorologický úřad – družicové snímky METEOSAT, animace snímků: [http://www.chmi.cz/files/portal/docs/meteo/sat/data\\_jsmsgview.html](http://www.chmi.cz/files/portal/docs/meteo/sat/data_jsmsgview.html)  
 Český hydrometeorologický úřad – družicové snímky z družice NOAA, [http://www.chmi.cz/files/portal/docs/meteo/sat/data\\_jsavhrrview.html](http://www.chmi.cz/files/portal/docs/meteo/sat/data_jsavhrrview.html)  
 Google Earth (virtuální glóbus, v roce 2004 zakoupen portálem Google, program, který umožňuje prohlížet Zemi jako ze satelitu), stáhnout program z <http://www.google.com/intl/cs/earth/index.html>.

Mapový portál Jihomoravského kraje, <http://mapy.kr-jihomoravsky.cz>.  
 NASA – snímky z družice LANDSAT, <http://zulu.ssc.nasa.gov/mrsid/>.  
 USGS Earth Explorer <http://earthexplorer.usgs.gov/>  
 EUMETSAT – [http://www.eumetsat.int/Home/Main/Image\\_Gallery/index.htm?l=en](http://www.eumetsat.int/Home/Main/Image_Gallery/index.htm?l=en)  
 Amapy.cz, <http://amapy.centrum.cz/>.  
 Terra Server, <http://www.terra-server.com/>.

## Literatura

Svatoňová, H., Laueremann, L. (2010). *Dálkový průzkum Země – aktuální zdroj geografických informací*. Brno: MUNIPress.

Svatoňová, H., et al. (2012). *Integrovaná přírodověda 3 – Město a venkov. Materiál pro učitele*. Brno: Masarykova univerzita.

Svatoňová, H., et al. (2012). *Integrovaná přírodověda 3 - Město a venkov. Učitelův námětovník. Metodické a pracovní listy*. : Masarykova univerzita.

Plucková, I., Svatoňová, H. (2010). *Integrace přírodovědných předmětů na ZŠ a její podpora z ESF. In Aktuální aspekty pregraduální přípravy a postgraduálního vzdělávání učitelů chemie*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 217–222.

Foltýnová, D., Svatoňová, H. (2009). *Study of Landscape Dynamics*. In *Proceedings of the HERODOT Conference in Ayvalik*. Turkey: The Herodot Thematic Network, s. 101–105.

Kovařík, V. (2004). *Ověření spolehlivosti extrakce prvků z družicových dat pro aktualizaci geografických databází*. Sborník semináře Aktivity v kartografii 2004. Kartografická společnost SR a Geografický ústav SAV, s. 64–72, Bratislava.

Kovařík, V. (2012). *Effects and limitations of spatial resolution of imagery for imagery intelligence*. Proceedings of the International Conference on Military Technologies and Special Technologies – ICMT. Trenčín: Alexander Dubček University of Trenčín, s. 363–368.

Aleš Máchal

# O některých omylech a chybách v environmentální výchově

Za mnohé z omylů a chyb, které se objevují v běžné praxi environmentální výchovy, si do značné míry můžeme sami – ať se jich dopouštíme jako učitelé základních škol, školní koordinátoři EVVO, pedagogové volného času nebo jako pracovníci středisek ekologické výchovy. Mnohé z těchto omylů totiž vycházejí z určitých mýtů či tradovaných tvrzení, která postrádají dostatečná zdůvodnění, jsou různou měrou vzdálena skutečnosti,<sup>1</sup> a přesto se jimi řídíme.

V tomto textu proto uvádím některé příklady těchto opakujících se omylů ve snaze přispět k odstranění či alespoň umenšení výskytu těch z nich, s nimiž se v praxi environmentální výchovy na základních školách setkávám nejčastěji. Zaměříme se přitom na nejčastější omlyly vztahující se ke koncepci environmentální výchovy a její metodice, k očekáváním kladeným na ekopedagogy i jejich žáky, na omlyly při prisuzování identity ekologické školy a v závěru se dotkneme několika omylů v rámci témat, jimž se environmentální výchova často věnuje.

## O koncepci environmentální výchovy a její metodice

*Prostředkem účinné environmentální osvěty je vyvolávání pocitu spoluviny za neuspokojivý stav životní prostředí a jeho neutěšené perspektivy.*

Je sice pravda, že všichni – avšak různou měrou – zatěžujeme životní prostředí, poněvadž

se stravujeme, šatíme, myjeme, topíme, svítíme, cestujeme. Avšak – jak říká norský sociální antropolog T. H. Eriksen (2010) – „špatné svědomí ještě nikdy svět nezměnilo“. Mnohé dosavadní domácí i zahraniční zkušenosti z ekopedagogické praxe jeho názor potvrzují. Je proto účinnější (a určitě radostnější) motivovat žáky i lidi kolem nás pozitivně, společně se snažit, aby svět zůstal příhodným a krásným místem k životu pro všechny jeho živé obyvatele.

*Environmentální výchovu lze provádět efektivně pouze prostřednictvím metodik a metod zaručujících úspěch, všechny výstupy musejí být měřitelné nebo aspoň prokazatelně ověřitelné.*

Ekopedagogickou tvořivost, a tím i žádoucí názorovou a metodickou pestrost, je záhodno trvale kultivovat a podporovat. Je nepochybně správné přijímat a ověřovat moderní metody výuky i evaluace, stejně tak je důležité nezříkat se pedagogické intuice, kterou nelze vměstnat do tabulek a indikátorů. A to i proto, že co je měřitelné a exaktně vyhodnotitelné, nemusí současně být zásadní v cílech a v naplňování smyslu environmentální výchovy. Vždyť – jak trefně říká Jiří Kulich z hornomarsšovského střediska SEVER – nejsnáze měřitelné je většinou to, co je nejméně důležité. A naopak: co je obtížně měřitelné anebo těžko ověřitelné, může být z hlediska účinnosti environmentální výchovy přínosné a důležité, byť žádoucí efekty se mohou projevit až po mnoha letech, jak např. vědí mnozí děle sloužící ekopedagogové, kteří pracují i s dětmi svých žáků a odchovanců.

Podle názoru Michala Bartoše (2011) je environmentální vzdělávání „krajinou, kde by měly být upřednostňovány prostory kontextů, porozumění vztahům a souvislostem před místy, kde se hromadí data a konkrétní aplikace poznatků. Důraz je tu kladen na smysl, na povahu bytí, na tvůrčí imaginaci a hledání vhodné formy pro svědectví, jak poukázat na zakládající souvztažnost přirozenosti člověka a živého světa.“

*Když žáky naše hodina či lekce baví, je zřejmé, že děláme svou práci dobře.*

Atraktivita výuky je sice významným předpokladem účinnosti (nejen) ekopedagogického působení, nikoliv však jeho měřítkem či vhodným indikátorem. Některé výukové programy, učební celky či jednotlivé aktivity sice děti náramně baví, ale jejich skutečný přínos pro kultivaci jejich proenvironmentálních kompetencí může být značně sporný. Je proto důležité mít stále na paměti náležitý environmentální přesah učebních celků i jednotlivých aktivit využívaných ve výuce.

*Environmentální výchova musí předjímat možné budoucí katastrofy, nevyhne se tedy používání metod hraničících s odstrašováním.*

Podle převažujícího názoru ekopsychologů je velmi nepravděpodobné, že katastrofické filmy a jiné hrůzyplné scénáře vývoje života na Zemi mohou motivovat lidi k proměně sobeckých přístupů k přírodním zdrojům v postoje environmentálně šetrné. Je proto doporučené nakládat s dokumenty alarmujícího a manipulativního charakteru velmi obezřetně –

se zdravou dávkou nadhledu a za použití metod kritického myšlení. Jinak se v krajním případě může stát, že naši žáci pochopí zhoršující se stav životního prostředí planety pouze jako pobídku k nezřízenému užívání života ve světě, kde už je beztak rozhodnuto o jeho záhubě.

*Environmentální výchovu lze bez problémů uskutečňovat pomocí e-learningu.*

Bez počítačů, mailů a mobilů se dnes už většinou neobejdeme, neměli bychom však s nimi trávit víc než dobu skutečně nezbytnou a nepomínat, že nejlepší učebnou pro environmentální výchovu vřdycky byla a bude příroda, terén, a to v každém ročním období a za každého počasí. V městech mohou pro tyto účely dobře posloužit i ruderalizovaná území, jakými jsou stavební ohrady, za nimiž se léta nic neděje – jsou místy, kde lze s dětmi úspěšně bádát např. o nespoutanosti sekundární ekologické sukcese. Tzv. sálovou či papírovou environmentální výchovu si nechejme jen pro situace, kdy nezbyvá nic lepšího. Víkendové výpravy do přírody, letní tábory, ale i dobré školy v přírodě jsou pro utváření vztahu dětí k přírodě i k sobě navzájem nenahraditelné.

## O ekopedagogích a jejich žácích

*Ekopedagog má být „odborník na všechno“.*

Ekopedagog nemůže být ekologickým vševědem, byť se od něj právem očekává všeobecný přehled v ekologii, environmentalistice i pedagogice. I v ekopedagogice je žádoucí, abychom se jednotlivě dokázali hlouběji zaměřovat na ur-

<sup>1</sup> Dotýkáme se zde článku (Komenský č. 4/2013), v němž jsme popisovali některé mýty o environmentální výchově a osvětě.

čitá témata, ve kterých své znalosti a dovednosti neustále prohlubujeme a aktualizujeme. I v ekologickém poradenství je mnohdy důležitější vědět, kde aktuální informace pohotově vyhledat než neustále nosit v hlavě ty nejčerstvější.

#### ***Ve snaze o přesvědčivost a naléhavost ekopedagogové mnohdy spíše mentorují, poučují a peskují.***

Tyto dětské nemoci environmentální výchovy jsou sice v posledních letech na ústupu, je však stále záhodno mít se na pozoru před karatskými i všeználkovskými manýry plnými environmentalistické pýchy, které nadělají víc škody než užítku, neboť environmentální výchova může v takto nešťastném pojetí působit na naše žáky nesnášenlivě, agresivně, a tudíž je odrazuje a nebaví. Místo kýženého výchovného a vzdělávacího účinku dosahujeme pravého opaku – opovržení, posměchu a nezájmu. Jak uvádí český ekopsycholog Jan Krajhanzl (2010) v souvislosti s účinností environmentální osvěty, „je užitečné vyhábat se určitým – kontraproduktivním – metodám jako prikazování, vyžadování, varování, strašení, moralizování, kázání, souzení, obviňování či manipulaci.“

#### ***Smyslem environmentální výchovy je záchrana světa před lidskou nezodpovědností a sobectvím.***

Nikoliv. Ekopedagogové nemají a nechťejí mít spasitelské ambice. Naší snahou není svět zachraňovat, nýbrž uchovat jej pro naše vnuky a pravnuky v podobě, kterou máme rádi. Chceme lidem nabízet příležitosti, za kterých si mohou vyzkoušet a oblíbit „bohatší život skromnějšími prostředky“, pomáhat a inspirovat k tomu, abychom jako občané byli schopni i ochotni pro zachování či zlepšování kvality životního prostředí něco konkrétního dělat i ve svém soukromí.

#### ***Čím lépe děti znají přírodu (zejména ve smyslu počtu zvládnutých názvů jednotlivých druhů***

#### ***rostlin a živočichů), tím šetrněji či odpovědněji se k ní budou chovat, a to i jako dospělí.***

Zřetelná korelace mezi biologickými znalostmi a proenvironmentálním chováním lidí nebyla dosud vědecky prokázána (a zřejmě ani prokázána nebude), nicméně známá pravda říká: co člověk dovede pojmenovat, co si oblíbí a co má opravdu rád, tomu většinou neublíží a má sklon o objekt svého zájmu pečovat. I proto taxonomické znalosti přírodnin nepodceňujeme, ale ani nepřeceňujeme.

#### ***Dnešní děti nemají rády přírodu.***

Spíš to bude tak, že děti necítí pouto, kterým jsou s přírodou svázány, nevědí, že by ji mohly a měly mít rády a v úctě, poněvadž jim k takovému poznání nedáváme dostatek potřebných příležitostí. Děti stráví mnoho hodin v zajetí tzv. hypermarketového bezčasí – při nákupu a bloumání v nákupních centrech, jejichž nabídka je nepřímo ubezpečuje o tom, že příroda není vlastně na nic potřeba – vždyť i jahody jsou v regálech po celý rok. I proto terénní výuka, pobytový kurz ve středisku ekologické výchovy, škola v přírodě či školní výlet s environmentálním přesahem anebo letní tábor, brigáda na pomoc přírodě, popř. jakýkoliv další přímý kontakt dětí s přírodou zvyšují šance na žádoucí proměnu jejich vztahu k veškerým živáčkům a k poznávání i postupnému doceňování zázračných dějů v přírodě nazývaných též ekosystémové služby.

### **O ekologické škole**

#### ***Naše škola je ekologická – vždyť každý rok pořádáme Den Země.***

Akce typu Uklidme svět, Den Země, Den vody, Den bez aut a podobné další atrakce jsou nepochybně cennými, stanou-li se pevnou součástí promyšleného systému EVVO školy konkrétně zvaného školním koordinátorem EVVO v ročních plánech environmentální výchovy.

Účinnost jednorázových akcí bez provázání s ostatními vzdělávacími činnostmi, jimiž naplnujeme průřezové téma Environmentální výchova, však může být mnohdy sporná.

#### ***Čím víc druhů odpadu ve škole vytrídíme, tím jsme ekologičtější.***

Třídění odpadů samo o sobě nic neřeší, není-li důsledně domyšlen způsob dalšího nakládání s nimi. Je zapotřebí mít zajištěn pravidelný odběr vytríděných materiálů a také vědět, co se s nimi děje – kam se převážejí a jak se dál využívají. Mnohdy opomíjenou, avšak zcela zásadní součástí odpadového hospodářství školy by měla být strategie předcházení vzniku zbytečných odpadů. Vytvářet další krabice na separovaný sběr dalších komodit samo o sobě nestačí, vždy je zapotřebí zvažovat výše naznačované širší souvislosti školního třídění odpadů.

Značná obezřetnost je na místě i v případech nejrůznějších soutěží zaměřených na kvantitu: o co nejvíc vysbíraných tetrapakových krabic, o co největší počet víček od PET-lahví v mnoha barvách anebo o největší kouli ze zlomkového hliníku. Mnohdy totiž takové akce vedou spíš k podpoře nadspotřeby než ke smysluplné recyklaci. I při oblíbených (z hlediska environmentálního však mnohdy značně problematických) módních přehlídkách oděvů vyrobených dětmi z plastů a jiných odpadů je zapotřebí dětem předem zdůrazňovat skutečnost, že všechny tyto nové „modely“ jsou jen odbočkou na cestě do příslušných sběrových kontejnerů.

Třídění odpadů však rozhodně nepatří mezi vyprázdňená témata. V této souvislosti může být zajímavá tzv. hierarchie nakládání s odpady v Evropské unii,<sup>2</sup> která stanoví posloupnost

kroků od nejvhodnějšího řešení až po nejméně žádoucí postup:

- předcházení vzniku odpadů,
- opětovné použití vzniklých odpadů,
- jejich materiálové využití,
- jiné využití (např. energetické, tj. jako palivo)
- a teprve pak uložení odpadů na skládku.

### **O tématech environmentální výchovy**

#### ***Biopotraviny je zapotřebí kupovat, protože jsou zdravější.***

Že jsou produkty ekologického zemědělství zdravější, je pravděpodobné, byť vědecky zatím neprokázané. Na místě je však jistá obezřetnost, např. k větší náchylnosti některých druhů ovoce k plesnivění při méně vhodném způsobu skladování. Mnohem podstatnějším smyslem podpory ekologického zemědělství projevované nakupováním jeho produktů jsou příznivé vlivy ekologického zemědělství na krajinu, jež jsou oproti konvenčnímu zemědělství nesrovnatelně šetrnější a ozdravnější. Jejich přínos se mj. projevuje ve zlepšování úrodnosti půdy, ve větší čistotě povrchových i podzemních vod, v životní pohodě (welfare) hospodářských zvířat, ale i ve zvyšování biodiverzity agroekosystémů, a tím i ve zvyšující se pestrosti a kráse krajiny.

#### ***Hypermarkety je třeba zrušit a vrátit se zpět k malým obchůdkům s lidskou tváří.***

Velká nákupní centra tu jsou a ještě mnohá léta zřejmě budou. I přes všechny oprávněné výhrady k jejich budování a provozu z hlediska environmentálních, sociálních i ekonomických důsledků nám v environmentální výchově prvořadě nejde o jejich rušení ani omezení, ale především o podporu žádoucí různorodosti obchodních sítí a zařízení, aby každý mohl nakupovat tak, jak vyhovuje jeho přesvědčení a potřebám – od gigamarketů přes farmářské trhy, malé prodejníky až po prodej ze dvora či

2 Novela rámcové směrnice o odpadech č. 75/442/EEC ze dne 17. 6. 2008. Dostupné na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0282+0+DOC+XML+V0//EN&language=EN>.



bedýnková družstva malovýrobců a malospotřebitelů (viz např. [www.bedynky.cz](http://www.bedynky.cz)). Dodejme, že základním úkolem environmentální osvěty v nakupování je podpora občanské informovanosti – každý návštěvník hypermarketu i malé prodejny by měl vědět, o co se může a má zajímat: odkud zboží pochází, co obsahuje, kdo a za jakých podmínek se na jeho výrobě podílel, na jakou vzdálenost bylo přepraveno – a vybírat z nabídky raději ty výrobky, které jsou vůči lidem i životnímu prostředí šetrnější.

#### **Environmentálně šetrné alternativy v energetice je zapotřebí obhajovat za každou cenu.**

Důležitý je kontext, konkrétní podmínky a situace. Fouká u nás nad obcí natolik dostatečně, aby se dlouhodobě vyplatilo postavit zde větrnou farmu? Není vlastně zvrhlé „pěstovat solární panely“ (jak trefně říká prof. Bedřich Moldan<sup>3</sup>) na černoze? Může mít každá z dvaceti obcí v mikroregionu svoji obecní výtopnu na dřevní štěpku, když místní zdroje pokryjí pouze spotřebu nejvýše dvou takových zařízení? K uvedeným příkladům je však zapotřebí říci, že podporovat environmentálně šetrnou, dobře promyšlenou, ekonomicky přijatelnou a dlouhodobě udržitelnou decentralizaci energetických zdrojů, a postupně tak snižovat závislost obcí na velkodistributorech elektřiny i plynu je nanejvýš záhodné.

3 <http://hn.ihned.cz/c1-39435260-bedrich-moldan-pestovat-solarni-panely-na-polich-je-holy-nesmysl>

#### **Závěrem**

Smyslem tohoto textu bylo napomoci ke zvýšení účinnosti ekopedagogického působení ve školní praxi a také přispět ke zvýšení přijatelnosti metod i témat environmentální výchovy mezi pedagogickou veřejností. Připomeňme si proto závěrem, o co jde v environmentální výchově především. Doporučené očekávané výstupy pro základní školy (Pastorová, 2011, s. 2) uvádějí toto:

„Hlavním cílem environmentální výchovy je vybavit žáky specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života. Odpovědné chování nelze ovlivnit pouhým předáváním znalostí o životním prostředí. Je ovlivňováno komplexem vzájemně provázaných specifických znalostí, dovedností a postojů, které se u dětí v různém období rozvíjejí a navazují na sebe.“

K výše uvedenému ještě dodejme, že smyslem environmentální výchovy je podle našeho názoru (Máchal et al., 2012) také přijatelnými a účinnými prostředky vzbuzovat a udržovat poptávku po ekologicky příznivějších způsobech života, tj. takových, s jejichž důsledky je příroda víceméně schopna se vyrovnávat, poptávku po zdravé přírodě a krajině, po aktivitách vedoucích k udržitelnému rozvoji, resp. udržitelnému



Ing. Aleš Máchal působí na ve školském zařízení pro environmentální vzdělávání Lipka v Brně.

[ales.machal@lipka.cz](mailto:ales.machal@lipka.cz)

životu či k udržitelné stagnaci obce, regionu i Země, po bohatším životě s využitím skromnějších prostředků, který planetu nezatěžuje přílišnou ekologickou stopou, neopomíjí přímé doteky s živou přírodou, pečuje o živé tvory i o významné krajinné prvky a umožňuje dětem v co největší míře žasnout nad divy a krásami přírody.

„Environmentálně či ekologicky šetrný životní styl je takový životní styl, jehož nositel si je vědom dopadů svého chování na životní prostředí a záměrně je snižuje volbou alternativních strategií ve své spotřebě, volnočasových aktivitách a zvyklostech.“ (Librová, 2003, s. 18)

Neméně důležitým cílem pak je utvářet a rozvíjet u žáků kompetence spočívající ve schopnosti, odvaze a vůli k odpovědnému jednání a aktivní kvalifikované (informované) účasti v péči o životní prostředí, v důvěře ve vlastní síly pro řešení těchto problémů, ve vědomí souvislosti vlastního životního stylu s problémy životního prostředí a možnostmi jejich řešení i předcházení, v podpoře nadějných proudů (jak říká prof. Hana Librová) založených na dobrovolné skromnosti, resp. výběrové náročnosti, ekologickém luxusu<sup>4</sup>, v dovednostech využívat konstruktivní přístupy k optimálnímu řešení

4 Ekologickým luxusem se rozumí „ekologicky příznivé chování uvědoměle zmenšující ekologickou stopu, schopné sebeomezení, vztahuje se k nemateriálním, kulturou oceňovaným hodnotám, jde o prvky chování, nikoliv o celý životní způsob.“ (LIBROVÁ, 2003, s. 61)

problémů, např. prostřednictvím simulačních her, při kterých si děti dotvářejí a uvědomují svůj názor, učí se jej prezentovat, obhajovat, ale i naslouchat odlišným názorům a uznat, že něčí myšlenka, nápad či postoj může být správnější než můj vlastní.

„Bylo by chytré využít zbývající ropu k tomu, abychom vystavěli novou společnost, která se bez ní obejde.“<sup>5</sup>

#### **Literatura**

- Bartoš, M. (2011). *O přírodě s láskou*. Olomouc: Sluňákov.
- Eriksen, T. H. (2010). *Syndrom velkého vlka*. Brno: Doplněk.
- Krajhanzl, J. (2010). „Ekologové“ a veřejnost: Příležitosti a rizika vzájemné komunikace. In J. Krajhanzl, Š. Zahradníková & O. Rut: *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*. Praha: Zelený kruh.
- Librová, H. (2003). *Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu*. Brno: Doplněk.
- Máchal, A., Nováčková, H., Sobotová, L. (2012). *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka.
- Pastorová, M. (2011). *Doporučené očekávané výstupy (metodická podpora pro výuku průřezových témat) v základních školách*. Praha: VÚP.

5 Z filmu Age of Stupid (USA, 2009, 18:57).



Eva Heroudková

# Než se z misky najíme, než se z hrnku napijeme

Jedenáct let aktivně pracuji s dětmi. Pracovala jsem jako učitelka na základní škole, v mateřské školce a minulý rok se mi naskytla příležitost pracovat jako pedagožka volného času ve výtvarné dílně. Tato kreativní práce umožňuje hledat takové podněty, které vycházejí z aktuálních potřeb dětí. A právě zde jsem se rozhodla zrealizovat výukový projekt. Připomínám, že na projekt nahlížíme jako na podnik žáků, tedy „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“ (Kratochvílová, 2006). Rozhodla jsem se zrealizovat projekt spontánní, který vzejde z podnětu dětí. Přemýšlela jsem, kterou cestou se mám vydat, jaké téma by děti oslovilo a motivovalo k další práci. Věděla jsem,

že učitel nesmí tuto přípravu podcenit a nelze ji ani urychlit. Právě chuť a motivace dětí je hnací síla, která nás společně dovede k cíli projektu. Čekala jsem na impulz od dětí, na náhodný nápad, na myšlenku, která by se stala východiskem projektu.

## Jak to všechno začalo

Při hledání výtvarných materiálů pro práci v kroužku jsem s dětmi narazila na starou nepoužívanou hlínu. Ve skříni se na ni jen prášilo a zabírala místo. Děti najednou začaly klást otázky: „Jak dlouho tu hlína je? Můžeme tu hlínu vyhodit? Dá se k něčemu použít?“ Jejich slova nás přivedla k uvažování o tom, jak lidé zpracovávali hlínu v dávných dobách, odkud ji brali a co všechno s ní museli udělat, než se mohli najíst z misky nebo napít z hrnku. Bylo to tak jednoduché jako dnes? Námět na projekt



byl na světě a s ním i jeho výstup: děti se pokusí postavit papírovou pec, ve které vypálí vyrobené keramické výrobky.

Fáze projektové výuky jsou vymezeny následovně: záměr – plán – provedení – hodnocení. V první fázi se tedy zrodilo téma projektu a nyní bylo třeba projekt naplánovat. Ve této fázi jsme stanovili cíle a materiální a organizační podmínky. Cíle tvoří důležitou součást každého plánu vyučování, pro projekt jsou pak obzvláště důležité vzhledem k tomu, že se jedná o proces, který se operativně mění a přizpůsobuje se měnícím se podmínkám. Jasně stanovené cíle jsou nejdůležitějším opěrným bodem projektu.

Jeho hlavním cílem bylo vyzkoušet si práci s keramickou hlínou. Snažila jsem se dosáhnout toho, aby si děti dokázaly vytvořit vizuální představu o tvarech a o zdobení keramiky v dávných časech, aby mohly získat poznatky o způsobech zpracování keramické hlíny v různých etapách historického vývoje, o principu výpalu keramiky a aby měly možnost ověřit si tyto poznatky při samotném výpalu, aby dokázaly porozumět technologickému postupu uplatňovanému při stavbě papírové pece a vytvořily k němu manuál. Dále aby si vyzkoušely zpracovat keramickou hlínu nejrůznějšími způsoby, aby zvládly společně se mnou zajistit materiál ke stavbě pece, koordinovat činnosti a spolupracovat a samozřejmě aby po celou dobu projektu pracovaly jako skupina a ocenily hodnotu vzájemné spolupráce.

Materiální a organizační podmínky zahrnovaly plánování počtu účastníků a prostředků nutných pro realizaci projektu. Do projektu se zapojilo 14 dětí ve věku 7 až 10 let. Do aktivit se zapojily nejen děti z kroužků, ale i jejich kamarádi, kteří se s keramickými ani s výtvarnými aktivitami jinak vůbec neseťkávají. Projekt byl naplánován jako několikátýdenní, probíhající postupně, v rámci jednotlivých setkání.

Na začátku realizace projektu děti shromažďovaly informace o způsobech zpracování keramiky v dávných dobách. Děti navštěvující místní knihovnu vyhledaly informace v odborných knihách, jiné využily možnosti internetu. Začaly vznikat návrhy katalogů prastaré keramiky, které děti samy malovaly dle získaných fotografií. Na katalogu pracovaly v rámci kroužku i ve svém volném čase. Obsahem katalogu měly být ukázky keramiky nejstarších dob lidské civilizace. Ačkoliv ne všechny obrázky splňovaly tato kritéria, hlavní cíl – seznámit děti s nejrůznějšími tvary a zdobením keramiky napříč historickým vývojem – byl splněn.

## Nadešla chvíle najít název pro náš projekt

Stále nám chyběl název projektu. Během práce na výrobě katalogů děti řešily otázku, jak se lidé v dávných dobách dorozumívali, jakou znali řeč. Začaly vznikat různé slovní hříčky. Jednou z nich byl i pokřik „Ha haha, umbabumbumba“. Mož-

ná to byly jediné hlásky, které tenkrát lidé uměli vyslovit. Začala jsem nápady zapisovat na balicí papír. Děti vymýšlely další názvy např. KERAMIKA V PRAVĚKU, NEŽ TO DÁME DO PECE, PRÁCE OD RUKY, NEŽ SE Z MISKY NAJÍME A Z HRNKU NAPIJEME, VYROBÍME SI PEC. Začali jsme hlasovat. Každý z nás mohl přidělit tři body. Mohli jsme hlasovat pro tři nejlepší názvy. Všechny body jsme sečetli a zvítězily nápady Ha haha, umbabumbumba a Než se z misky najíme a z hrnku napijeme. Vítězné slogany jsme spojili a název projektu byl na světě.

### Zpracování staré hlíny

Na další schůzku si děti měly přinést kladívka a velkou nádobu na hlínu. Pustili jsme se do zpracování hlíny. Ovšem velmi odlišným způsobem. Nejdříve jsme ji museli rozbít na kousky, namočit do vody a nechat pomalu vyschnout, aby v ní zůstalo jen takové množství vody, které nám umožňovalo její další zpracování. Proces vysychání trval celý týden. Děti byly netrpělivé. Odpoledne chodily hlínu kontrolovat a sdělovaly mi, co se s hlínou děje.

Po týdně jsme mohli v práci pokračovat. Snažili jsme se najít nejrůznější možnosti zpracování hlíny a zachovat postupy starých dob. V průběhu tří setkání jsme hlínu modelovali, tlačili do forem a pokoušeli se točit na hrnčířském kruhu (bohužel jsme měli k dispozici jen elektrické kruhy). Výrobky jsme zdobili odlišnou barvou hlíny či otiskem přírodnin. Děti vyráběly nejrůznější misky, květináče či hrníčky.

Všechny výrobky z hlíny musí před výpalem v peci dobře vyschnout, což trvalo týden. V této době děti vyhledávaly možnosti vypalování keramiky. Začali jsme vyrábět manuály na stavbu papírové pece a zajišťovat materiál. V tuto chvíli jsme museli rozdat samostatné úkoly. Na balicí papír jsem zapisovala konkrétní jména dětí a činnosti, které se rozhodly vykonat. Některé děti zajistily v místních stavebninách šamotové cihly. Jiné přinesly od dědečka pletivo na výrobu králikárny, které je potřebné na samotnou stavbu pece. Dalším úkolem bylo zajistit dřevo a dostatek novin z křídového papíru.

### Čekání na velký den

Nastalo čekání na náš den. Den, kdy budeme moci postavit pec a vypálit výrobky. Počasí nám nepřálo, stále pršelo. Koncem června se počasí umoudřilo, a my jsme přistoupili k samotné stavbě, která byla pro nás všechny obřadem. Nejdříve jsme utvořili ohniště, do něhož jsme umístili šamotové cihly. Na cihly jsme položili výrobky. Obložili jsme je dřevem, které mělo postupně prohořívát, a celou stavbu jsme zakryli poklopem z pletiva. Ten jsme pak pokryli papírem namočeným v keramickém blátě. Byl krásný den, a tak nám nevadilo, že jsme i my připomínali součást této papírové pece. Blátivá hlína na nás zanechala viditelné stopy.

Výpal probíhal celou noc a byl doprovázen kouřem z prohořívajícího dřeva a uhlí. Aby se záměr zdařil, bylo rovněž nutné nastudovat technickou stránku stavby pece a zajistit bez-

pečnost při výpalu. Bylo potřeba neustálého dohledu nad pecí.

### Velké napětí na závěr

Konečně můžeme pec zapálit. Dřevo začíná prohořívát a my čekáme celou noc, než pec dohoří a opět vychladne. Bohužel prostor určený k výpalu neumožňoval, aby byly děti přítomny po dobu celé noci. Ovšem v případě letní táborové aktivity nebo školního výletu by tento akt byl velkým a nezapomenutelným zážitkem. Během noci jsem pec za pomoci rodičů kontrolovala a zajišťovala bezpečnost. Ráno jsme se s dětmi sešli u pece, ale teprve v odpoledních hodinách jsme ji opět rozebrali a vyndali hotové vypálené výrobky.

Děti si je mohly odnést domů. Každý výrobek byl odrazem jejich práce – od zpracování hlíny až po konečný výpal. Odrazem jejich odhodlání dotáhnout projekt až do cíle.

Teď už víme, že to lidé v dávných dobách neměli vůbec jednoduché a než se z hrnku napijeme a z misky najíme, čeká nás dlouhá cesta plná práce, trpělivosti a čekání.

### Pár postřehů na závěr

Při práci na projektu je důležité zpracovat plán projektu, zapsat jednotlivé kroky a osobu, která je zodpovědná za daný úkol. Přestože v našem případě byla spousta činností společnými aktivitami, bylo třeba, aby za ně někdo zodpovídal. Touto zodpovědnou osobou nebyl učitel, nýbrž žáci, kteří realizovali vlastní projekt.



**MgA. Eva Heroudková** je absolventkou dramatické výchovy na Katedře výtvarné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a studentkou učitelství pro 1. stupeň základních škol pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

*eva.heroudkova@gmail.com*

Náš projekt probíhal celý měsíc, a proto bylo důležité udržet děti v neustálé aktivitě. V našem případě musely děti kontrolovat kvalitu hlíny, usychání výrobků a nutná byla také teoretická příprava na stavbu pece, která probíhala postupně.

Při stavbě pece je důležité konzultovat postup s odborníky, kteří vám poradí způsob naplnění pece dřevem a uhlím, aby docházelo k postupnému prohořívání. V opačném případě by mohlo dojít k poškození výrobků.

Projekt byl přínosem nejen pro děti, ale i pro mě samotnou. Děti se staly mými partnery, se zájmem pracovaly a dokázaly projektu věnovat svůj volný čas. Přicházely s novými nápady, nebály se improvizovat, zkoušet nové možnosti. Docházelo k vzájemnému obohacování, které neprobíhalo jen mezi dětmi, ale i mezi dětmi a mnou. Těším se na další projekty, které vzejdou z jejich touhy na něčem pracovat. Musíme jen dobře naslouchat a být ochotni se do podobných podniků pustit.

Představený projekt probíhal ve volném čase dětí, ale může být realizován i jako školní projekt. Kromě stavby pece a výpalu není časově ani finančně náročný. Aktivity mohou probíhat v průběhu celého roku a výpal může být příjemným vyvrcholením na závěr školního roku.

### Literatura

Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

# Rodiče versus

## pedagogicko-psychologická poradna v pohledu na reedukaci

VÁŠ DOTAZ »

Milá poradno časopisu Komenský,

u našeho žáka 6. třídy bylo v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikováno hraniční ADHD (podle poradny není úplně rozvinuté, pouze je na hranici s normálem). Je to zároveň dobrý žák, předpokládá se, že půjde na gymnázium. Poradna doporučila reedukaci, ale jeho

rodiče jsou proti, aby se dítěti nezprotivila škola. Současně pro něj ale chtějí úlevy. Jak tedy zacházet s žákem, jehož rodiče mají (pouze) doporučení z poradny o omezeném plnění domácích úkolů, snížení nároků na psanou formu, ale zároveň odmítnou reedukaci?

*Martin, učitel ZŠ, Olomouc*

NAŠE ODPOVĚĎ »

Milý Martine,

daná situace je ukázkou nerespektování základní zásady reedukace, kterou je uplatňování vhodných postupů ze strany školy, dítěte samotného a také rodiny. Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) představuje odborné pracoviště, na kterém jsou dětem a žákům na základě odborné týmové diagnostiky zjištěny problémy v učení, zapříčiněné různorodými vlivy, v nichž důležitou roli hraje porucha pozornosti. Na základě zjištěných potíží vypracuje pedagogicko-psychologická poradna podklady pro práci s žákem ve vyučovacím procesu i při domácí přípravě. Navrhne a doporučí reedukační postupy, které mohou výrazně eliminovat potíže v učení. Dané návrhy jsou směřované pro dítě samotné, pedagogy ve škole, ale také pro rodiče. Reedukační postupy umožňují u žáka rozvi-

nout psychické funkce nutné ke zvládnutí čtení a psaní. Dovednost číst a psát se zejména v pozdějších letech povinné školní docházky stává základním prostředkem získávání informací a celoživotního učení. Tato skutečnost sehraje důležitou roli také při volbě profesního zaměření.

Případná obava rodičů, že při reedukačních postupech dojde k prohloubení negativního vztahu ke škole, není na místě. Naopak, v případě dodržování základních zásad reedukace se u dítěte nebude jednat o pouhé doučování, bezvýznamné provádění cvičení, drilování, psaní a čtení textu zpaměti nebo o nesmyslné „úlevy“ z výuky. Postupy navržené ze strany pedagogicko-psychologické poradny pomohou žákovi rozvinout důležité psychické funkce, jako je například zraková percepce, sluchová percepce, pravolevá či prostorová orientace. Nežádka se

můžeme i na druhém stupni základní školy setkat s případy žáků, kteří v těchto oblastech selhávají. Přitom dané psychické funkce rozvíjíme před samotnou reedukací čtení a psaní. Jejich rozvoj na určitém stupni je nezbytným předpokladem dalšího učení. Také starším žákům mohou být tato cvičení nabídnuta v atraktivní a zábavné formě, pak tedy daleko méně připomínají školní situace, které jsou zdrojem opakovaného selhávání. Reedukace je vždy postavena na pozitivní motivaci dítěte. Vychází tedy z toho, co žák zvládne a v čem je dobrý. Nabídneme-li žákovi možnost provést danou činnost jinou formou, přičemž obsah zůstane nezměněn, jeho motivace k dalším reedukačním cvičením a snaha zlepšit se bude silnější.

Žák by měl být účasten plánování reedukace, provádění cvičení a postupů by se mělo uskutečňovat ve vzájemné komunikaci škola – žák – rodiče. Aktivní přístup dítěte významně zvyšuje jeho spoluodpovědnost za úspěšnost reedukace. Je však také do značné míry ovlivněn postojem rodičů. V rámci rodiny je nutné vytvořit atmosféru vzájemné důvěry, optimismu a spolupráce, dále respektování navržených postupů a zásad ze strany pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče musí přijmout spoluodpovědnost za průběh reedukace a přizpůsobit jí svůj denní harmonogram. Cvičení by měla být aplikována v rodinném prostředí alespoň 2× denně několik minut. Škola pak zajistí pravidelnou reedukační péči v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé ve škole i rodiče mají možnost kontak-

tovat pedagogicko-psychologickou poradnu, jejíž pracovníci (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník) jim zajistí kompletní podporu v rámci reedukační péče o dítě. Je nutné si uvědomit, že v případě nerespektování zásad reedukace a vzájemné spolupráce mezi odborníky, rodinou a školou, bude zejména samotné dítě tím, kdo ponese následky této situace.

*Soňa Chaloupková  
katedra speciální pedagogiky PdF MU*



## (Ne)jistoty při přechodu z 1. na 2. stupeň

Walterová Eliška et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2043-5.

Kniha *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* přináší velmi podrobný popis dění na dnešní základní škole. Zabývá se nejprve jejími jednotlivými stupni a otázkou kurikula, následně se dotýká také tématu víceletých gymnázií. Představení odlišných metodologických postupů, aktuálních dat i jejich mezinárodních srovnání vede čtenáře k širšímu pohledu na mediálně prezentované informace o základní škole a otevírá nové možnosti jejich výkladu. Publikace je dílem šestnácti autorů z různých fakult Karlovy univerzity v Praze a Masarykovy univerzity v Brně, přesto však působí poměrně kompaktně.

Přechod žáků z 1. na 2. stupeň je pro žáky jistě zátěžovou situací. Plánované kurikulum na sebe sice kontinuálně navazuje, očekávané výstupy jsou však na obou stupních odlišné a podle závěrů autorů jsou zejména na 2. stupni výrazně ovlivněny přístupem učitele. Mění se také význam komunikace ve výuce, žák je více motivován k využití funkce jazyka oproti důrazu na správnost. Změně stejně tak podléhá organizace výuky, děti jsou více podporovány v práci ve skupinách. Každá změna s sebou přitom přináší určitou nejistotu.

Nejistotu z přechodu vnímá také management školy. Z pohledu učitelů a žáků je při přechodu mezi stupni důležitá informovanost o práci jednotlivých učitelů a následně informovanost žáků ohledně toho, jaké jsou požadavky na jejich výkon. Praxe však ukazuje, že je tento zdánlivě jednoduchý úkol náročně splnit.

Návaznost kurikula 2. stupně na 1. stupeň a jeho komplexnost je následně srovnána s výsledky mezinárodního testování TIMMS a PISA. Médii proběhla informace o výrazném zhoršení našich žáků v matematice a v přírodovědných úkolech. Může nás to přivést k vytváření mýtů o prvním a druhém stupni: první stupeň se vyvíjí, kdežto druhý stagnuje. Příčinou zhoršení však podle autorů může být jednak rozvolnění učiva v důsledku strukturálních změn (pětiletý první stupeň), jednak také kurikulární reforma. Pro oba tyto závěry přitom předkládají přesvědčivé argumenty.

Problematika víceletých gymnázií zcela jistě souvisí s úvahami o přechodu žáků z 1. na 2. stupeň, a proto se line jako nit všemi tématy knihy. Narážejí na ni učitelé z pohledu sociálního klimatu třídy, které se na druhém stupni musí znovu utvořit z důvodu odchodu „tahounů“ a příchodu nových žáků. Narážejí na ni ředitelé, kteří chápou gymnázia jako konkurenci. Autoři pak nabízejí srovnání víceletých gymnázií v Německu, Rakousku, Maďarsku, Slovensku a v České republice. Podíl žáků navštěvujících tyto typy škol v jednotlivých zemích vyvolává otázku, zda ob stojí pojetí gymnázia jako školy pro mimořádně nadané, nebo spíše pro žáky z podnětného rodinného prostředí.

Knihu Elišky Walterové a kolektivu ocení všichni, které zajímá poznání reality a fungování české základní školy v širších souvislostech a kteří se rádi kriticky zamýšlejí nad tím, co se zdánlivě jeví jako běžné a samozřejmé.

Lucie Grůzová



## Vačice, která se nesmála

Tashlin Frank. *Vačice, která se nesmála*. 2013. Přel. Jiří Dvořák. Praha: Baobab. ISBN 978-80-87060-71-1.

Americký scénárista, režisér a animátor filmů Frank Tashlin (1913–1973) je autorem mnoha novinových stripů a tří satirických děl pro děti a dospělé. První z nich – *Medvěd, který nebyl* – se poprvé českému čtenáři dostal do rukou v roce 2006. Letos nakladatelství Baobab připravilo autorovu další útlu obrazovou knihu s názvem *Vačice, která se nesmála*, v originále vydanou již v roce 1950. Tashlinova díla jsou zaměřena především na dětského čtenáře a Baobab je ve své profilaci vymezuje od období předčtenářského až po čtení celé rodiny.

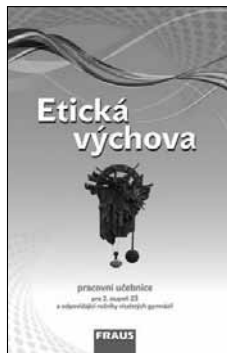
Příběh vypráví o „nejšťastnější, nejusměvavější a nejzavěšenější vačici v celém lese“. Ta si žila svým poklidným životem s širokým úsměvem na tváři zavěšená za ocas na stromě do té doby, než se v lese objevili lidé. Ti shledali vačici jako smutnou, jako vačici, které se pusa „neusměje“, a rozhodli se, že ji rozveselí. Jejich způsoby však přivádějí vačici z města zpátky do lesa rozesmutnělou a nešťastnou z lidského počinání.

Tashlin volí podobně jako v *Medvědu* jednoduchou kresbu, ta ale neubírá na komunikačním potenciálu. Uměleckou hodnotu díla vytváří právě jeho propracovaná výtvarná stránka. Autorův typický smysl pro detail se odráží především ve vyobrazení světa lidí. Tento svět a svět přírody představují určitý kontrast, jak je patrné z hlavní myšlenky příběhu, tak z obrazového pojetí. Pozornost čtenáře kolísá mezi lyricky klidným vyobrazením lesa a dynamickou až chaotickou představou města.

Děj je protkнут citlivou a nadčasovou satirou. Drobné vtípky a autorovy narážky jako by trefně mířily do současnosti. Textová složka sice plní spíše okrajovou funkci, ale úsporné dialogy a výstižné komentáře ukotvují příběh v žánrové rovině komiksu. Slovo je umístěno převážně do spodní části stránky, jen výjimečně zasahuje do obrázku a nebo je mu věnován prostor na celém prázdném listu. Tashlin jako by tím chtěl naznačit, že ilustrace v knížce představují archetyp nedotknutelnosti a vše, co nelze vyčíst v textu, je patrné v ní. A tím jako by vyjádřil i svůj ochranný přístup k vačici, jež se umí radovat z maličkostí a své štěstí a důvod k úsměvu spatřuje v ryze obyčejných a přirozených věcech.

Možností využití Tashlinových děl pro didaktické účely je více. Žákům lze prostřednictvím této knihy představit například žánr a formu komiksu nebo moderní bajku. Kniha se nabízí také k využití ve slohu, neboť poutavě zachycuje fokalizaci světa zvířecíma očima vačice a využívá ich formu. Obrazková kniha je žánrem při výuce literární výchovy často opomíjeným. Tashlinova kniha však ukazuje, že podobné koncepce knih otevírají žákům široké možnosti recepce a mají v literární výchově své místo.

Pavla Sýkorová



## Očekávaný průvodce etickou výchovou

Havlíková, D., Drábková, B. & Vymětal, J. (2013). *Etická výchova. Pracovní učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Havlíková, D. & Drábková, B. (2013). *Etická výchova. Příručka učitele pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

V letošním roce se na pultech knihkupectví objevila dlouho očekávaná učebnice Etické výchovy z nakladatelství Fraus určená žákům 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Od roku 2010, kdy byl do českého kurikula zaveden doplňující vzdělávací obor Etická výchova, se o tvorbě a podobě učebnice převážně jen diskutovalo. Autoři této publikace proto učinili onen odvážný první krok – čímž se vystavili možné budoucí kritice – a představili svoji koncepci v učebnici, kterou doplnili příručkou učitele, interaktivní učebnicí, testovými úlohami a audionahrávkami.

Pracovní učebnice (spolu s příručkou pro učitele) koresponduje s obsahem uvedeným v RVP ZV. Má stanoven jednotný cíl, vést žáky k prosociálnímu chování, čímž doplňuje již dříve vydané metodické materiály určené učitelům etické výchovy od Lencze a spoluautorů. Učebnice oproti metodickým materiálům nenabízí tak velké množství úloh, vzdělávacích situací a etických případů k řešení, její obsah je však jasně strukturován a systematicky uchopen tak, aby učitelé byli schopni jednoduchým způsobem provést žáky základními etickými principy a tématy stanovenými RVP ZV. Obsah učebnice tvoří deset základních témat (např. Mezilidské vztahy a komunikace, Důstojnost lidské osoby, Pozitivní hodnocení sebe, Prosociální chování ve veřejném životě), která jsou doplněna šesti aplikačními tématy (např. Etika a hodnotový systém, Rodinný život, Rodina, ve které žijeme,

ad.). V aplikačních tématech žáci uplatňují to, co se naučili v základních tématech, a procvičují aplikaci etických principů a etického jednání v konkrétních tématech.

Každé základní téma v učebnici má rozsah přibližně šest stran. Úvod k tématu je vždy nastaven tak, aby žáci věděli, co je čeká a čemu mají rozumět po ukončení tématu. V následující didaktické části žáky do tématu uvede vhodně volený literární úryvek (většinou se jedná o úryvek z povídky nebo balady, např. Františka Nepila, Jiřího Suchého, Michala Černíka aj.), který jim pomůže naladit se nenásilnou formou na téma a vnímat jeho smysl a význam. Poté žáci pracují s teorií k tématu, jež obsahuje i vymezení základních pojmů. V učebnici jsou dále uvedeny diskusní otázky, které žáky mohou vést k zamyšlení nad podstatou nabízených pojmů. Každé téma doplňují didaktické hry, většinou v podobě konkrétních úloh, problémů či situací (ke každému tématu přináší 3 až 4 úlohy), které žákům umožňují dospět k rozmanitým náhledům na dané téma, a tím k lepší orientaci v něm. V učebnici bohužel převládají úlohy zaměřené na nižší kognitivní procesy žáků (vyjmenuj, uveď pojmy aj.) nebo úlohy, které svým charakterem vybízejí k individuálnímu řešení pouze v rámci představ o určité situaci. Úlohy založené na sebezkušenostním učení, vycházející z prožitku konkrétní situace s etickým či neetickým podtextem, jsou zastoupeny spíše poskrovnu. Všechna základní témata jsou při-

tom doprovázena příběhy chlapce Huga, který zažívá různé peripetie. Od nich se očekává, že vtáhnou žáky do Hugova světa, a to jim umožní citlivé, empatické, zúčastněné řešení nabízených problémů. Přestože by v rámci aplikačních témat mohlo dojít k jejich provázání s tématy základními, zůstávají po celou dobu obsahově víceméně izolována, a je spíše úkolem jednotlivých učitelů s tématy pracovat jako s určitým etickým kontinuem.

Aplikační témata by měla žákům umožnit použít to, co se naučili v tématech základních. Témata jsou orientována převážně na řešení etických dilemat, na poznání a tvorbu vlastní hodnotové orientace žáků. Je přitom nutné, aby učitelé s žáky v této části pracovali více a citlivěji, než tomu bylo u témat základních, neboť některé úlohy se vztahují k problematice na úrovni celosvětových etických problémů, které žáci nejsou schopni vyřešit. Je zde proto nutná vyšší míra aktivity učitele (projektování témat) a intenzivnější diskuze žáků, na což publikace přímo neupozorňuje, ale skrytě k této aktivitě vybízejí.

Přínosná je příručka učitele, jež obsahuje přehled metod (převážně aktivizujících), které může učitel využít ve výuce (např. I.N.S.E.R.T. metoda, argumentační cvičení, komunitní kruh, myšlenková mapa aj.). Celkem nabízí 23 metod a jednu vyučovací metodu komplexní: projekt. Autoři pak v souvislosti s každým tématem navrhnou metody, které považují za nejvhodnější.

Autorům se podařilo do pracovní učebnice zakomponovat zajímavý, i když jen základní, obsah etické výchovy, který žáky nepochybně zaujme. Podařilo se jim naplnit všechna témata předepsaná RVP ZV, čímž přispěli k jednotnému didaktickému zpracování celého oboru etická výchova. I přes drobné nedostatky ve zpracování obsahu jsou pracovní učebnice a příručka pro učitele vítaným podnětem pro učitele, kteří etickou výchovou vyučují, ale i pro ty, kteří ji chápou jako součást svého vlastního předmětu.

Michaela Spurná

Lencz, L. & Křižová, O. (2000). *Etická výchova – metodický materiál 1*. Praha: Luxpress.

Lencz, L. & Ivanová, E. (2003). *Etická výchova – metodický materiál 3*. Praha: Luxpress.

Lencz, L. & kolektiv. (2005). *Etická výchova – metodický materiál 2*. Praha: Luxpress.



# 5x stručně ze školství

## O sedm tisíc prvňáčků více

Do školních lavic usedlo 2. září více než 112 tisíc prvňáčků, což je o sedm tisíc více, než tomu bylo v předchozím školním roce. Ve školním roce 2013/2014 bude na základní školy docházet přibližně 833 tisíc žáků, dominují žáci prvního stupně.

## Upravený RVP nabývá účinnosti 1. 9. 2013

Od 1. 9. 2013 nabývá účinnosti upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Změny se týkají těchto vzdělávacích oblastí a témat: cizí jazyk a další cizí jazyk, matematika a její aplikace, dopravní výchova, ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, obrana vlasti, korupce, finanční gramotnost, sexuální a rodinná výchova.

Ve vzdělávací oblasti cizí jazyk a další cizí jazyk je škola povinna zařadit další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku, v minimální časové dotaci 6 hodin. Jedním z odůvodnění je mezinárodní srovnání, dle kterého je ve všech zemích bývalého východního bloku další cizí jazyk do kurikula zařazen v průměru od 7. ročníku jako povinný.

## Podle čeho bude ČSI hodnotit školy ve školním roce 2013/2014?

Česká školní inspekce zveřejnila kritéria hodnocení škol platná pro školní rok 2013/2014. Struktura dvanácti kritérií zůstává od loňska nezměněna, v jejich obsahu jsou však akcentovány nové prvky.

V kritériu *řízení školy* nově zaznívá, že škola má mít vytvořeny kontrolní a hodnotící mechanismy sloužící k posouzení dosažených výsledků. Je také posuzováno, zda se na strategickém řízení a pravidelném hodnocení školy podílejí

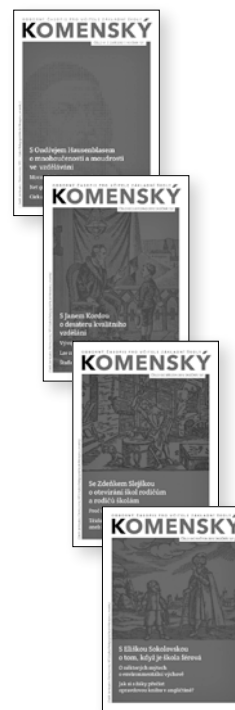
další pracovníci školy. V kritériu *účinná podpora rozvoje osobnosti žáků* je nyní posuzováno, zda pedagogičtí pracovníci provádějí pedagogickou diagnostiku v hodnocení žáků či zda pedagogičtí pracovníci poskytují žákům a získávají od nich zpětnou vazbu.

## Doporučení k výuce dějin 20. století

MŠMT doporučuje pedagogům základních a středních škol věnovat náležitou pozornost výuce dějin 20. století. Na webových stránkách MŠMT bylo zveřejněno aktualizované doporučení k výuce dějin 20. století, a to s účinností od 1. září 2013. V tomto doporučení je jako cíl výuky dějin 20. století uvedeno pojmenování a pochopení příčin, které vedly k nastolení nedemokratických a totalitních režimů a k jejich podpoře značnou částí obyvatel. Z metodického hlediska je doporučeno volit při výuce například orální historii, regionální mikrohistorii a „dějiny všedního dne“. Doporučení přináší také ukázkou výkladových rámců jako je kolektivizace českého zemědělství, dekolonizační proces či zánik Sovětského svazu. Výkladové rámce slouží jako příklady problémového vyučování využívajícího klíčových otázek, pátrajících po logice moderních dějin.

## Na třiceti školách proběhly Evropské dny

Soutěž „Evropa otevřená všem, škola otevřená všem“ vyhlásil Dům zahraničních služeb v minulém školním roce. Hlavním úkolem soutěže bylo sestavení návrhu programu Evropského dne, který umožní žákům i jejich hostům seznámit se s Evropou kreativním způsobem. Ze 100 přihlášených škol bylo v pořádání Evropských dnů podpořeno 30 vítězných škol, které realizovaly svoje Evropské dny v květnu a červnu 2013. ■



# Objednejte si také příští ročník časopisu Komenský!

Distribuce a příjem objednávek:

A.L.L. production, s. r. o.  
tel.: +420 234 092 811  
fax: +420 234 092 813  
e-mail: obchod@allpro.cz

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.  
P.O.BOX 169  
830 00 Bratislava  
www.press.sk

## Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

*Pedagogická orientace* je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace* nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

[www.ped.muni.cz/pedor](http://www.ped.muni.cz/pedor)