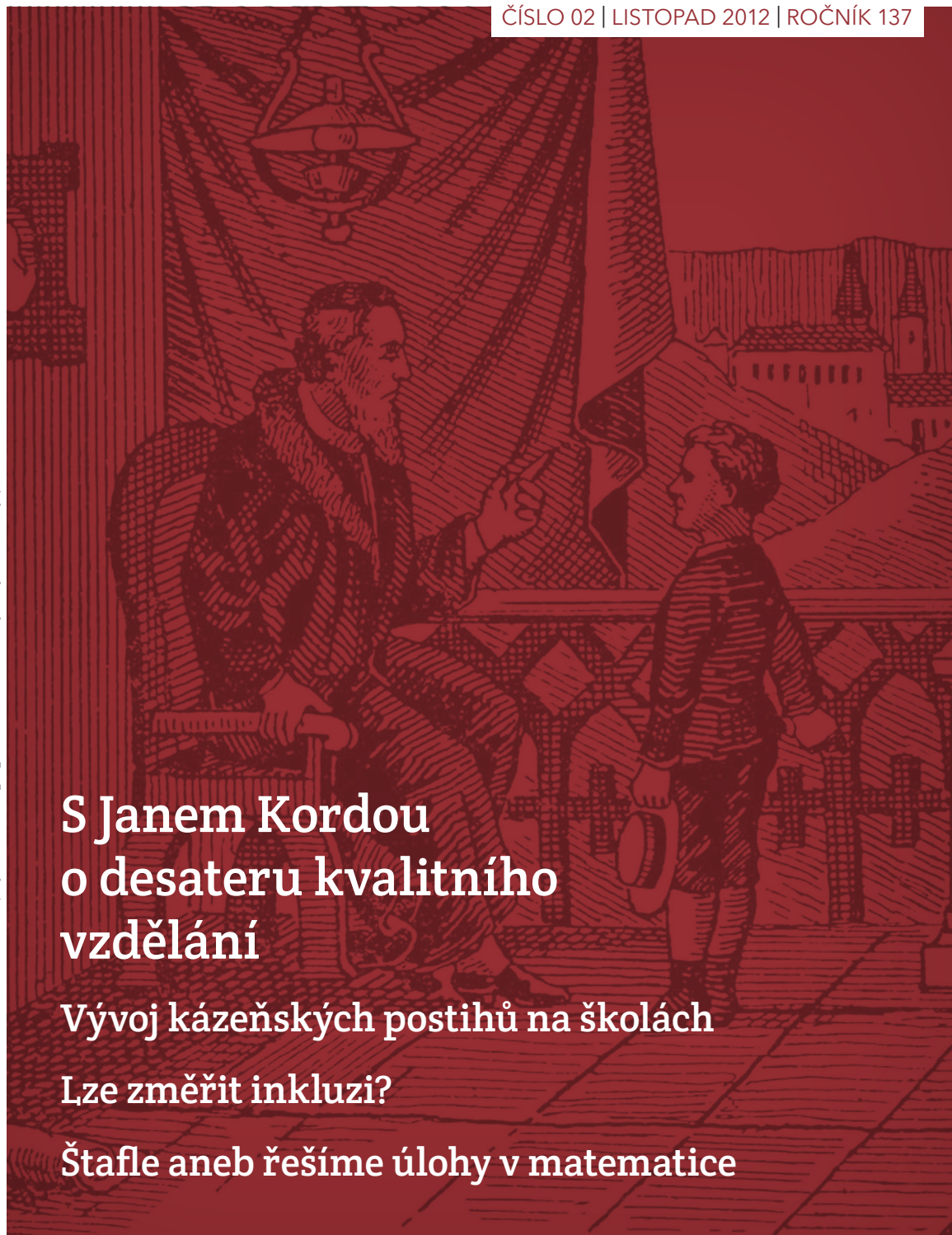


ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | LISTOPAD 2012 | ROČNÍK 137



S Janem Kordou o desateru kvalitního vzdělání

Vývoj kázeňských postihů na školách

Lze změřit inkluzi?

Štafle aneb řešíme úlohy v matematice

Obsah

EDITORIAL	4	DIDACTICA VIVA	
ROZHOVOR		<i>Nada Vondrová</i>	
<i>Kateřina Lojdová</i>		Výuková situace: Štafle aneb učíme žáky řešit úlohy v matematice	40
S Janem Kordou o mapách učebního pokroku a cestách kurikulární reformy	5	DO VÝUKY	
Z VÝZKUMŮ		<i>Veronika Rodriguezová</i>	
<i>Michal Rigel</i>		Rozumět textu starému pět tisíc let... (náměty pro práci s ikonickým textem)	47
Vývoj kázeňských postihů na školách v českých zemích aneb vyhánění metla děti z pekla? ...	12	<i>Rita Collins</i>	
<i>Klára Šedová</i>		Tvořivé psaní v angličtině na prvním stupni základních škol	53
Mocenské konstelace ve školní třídě II: Když učitelé hrají přesilovku	17	PORADNA	
<i>Jana Presová</i>		Problém z původní rodiny? Odpovídá Petr Pivoda	57
Po dobrém nebo po zlém? K otázkám hodnocení chování žáků základních škol	21	RECENZE	
<i>Monika Tannenbergerová</i>		<i>David Kroča</i>	
Lze změřit inkluzi ve škole?	26	Interpretace české prózy z počátku 20. století	58
<i>Zuzana Šalamounová</i>		<i>Marie Vítková</i>	
Když se žáci ptají: typy žakovských otázek	31	Komunikace dětí předškolního věku	59
REPORTÁŽ		<i>Blanka Pravdová</i>	
<i>Martin Konečný, Eva Trnová, Petr Koloros</i>		Jak spojit praxi s teorií	60
Veletrh nápadů učitelů chemie	36	5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	61

Editorial

Mezi tématy, k nimž se pedagogické vědy stále znovu vracují, má své pevné místo problematika autority či autoritativnosti v procesech výchovy a vzdělávání, s níž přímo souvisí tematika disciplíny a kázně. Důvodů bychom našli mnoho. Můžeme se setkat například s argumentem, že zodpovězením otázky po ideálním formování člověka zachycujeme také představu ideálního člověka dané doby, takzvaný vzorec lidství (Pelcová, 2000)¹. Na druhé straně stojí důvody pragmatičtější povahy – z reflexí začínajících učitelů vyplývá, že nejčastější příčinou jejich odchodu z vystudované profese jsou problémy s udržetím pořádku ve třídách.

Tato problematika se proto odráží také v několika textech nového čísla časopisu *Komenský*. Michal Rigel svou studii o historickém vývoji kázeňských opatření obrací pozornost na dobové sankcionování kázeňských přestupků, a snaží se tak mimo jiné zodpovědět otázku, zda v souvislosti s kázní žáků můžeme sledovat určitý dlouhodobější trend. Jana Presová pojednává o aktuálních způsobech hodnocení žáků a zastavuje se nad tím, zda lze najít odlišnosti v rámci hodnocení žáků sociálně znevýhodněných. Text Kláry Šedové pak popisuje další z řady mocenských konstelací, jež může být ustanovena mezi učiteli a jejich žáky ve školních třídách na základních školách.

Vedle toho se texty nového čísla věnují celé řadě jiných, neméně zajímavých témat. V rámci rubriky *Didactica viva* se tentokrát zastavíme nad situací z vyučovací hodiny matematiky, kterou detailně analyzuje Naďa Vondrová. Inspiraci do výuky nabízí například Veronika Rodriguezová, která popisuje, jak lze v hodině dějepisu pracovat s ikonickým písmem, a tradiční reportáž nás tentokrát zavede na veletrh nápadů učitelů chemie. Vaše názory vztahující se k výše zmíněným i všem dalším textům tohoto čísla, Vaše zkušenosti s našimi náměty a Váš pohled na nabízené alterace s Vámi budeme velmi rádi diskutovat na webových stránkách časopisu <http://www.ped.muni.cz/komensky/>.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje
Zuzana Šalamounová*

¹ Pelcová, N. *Vzorci lidství*. Praha: Portál, 2010.

Kateřina Lojdová

Desatero kvalitního vzdělávání

**S Janem Kordou
o mapách učebního pokroku
a cestách kurikulární reformy**

Jan Korda je prezidentem Asociace profese učitelství (APU), která začátkem letošního roku vydala *Desatero obnovy kvality vzdělání*, jímž oživila diskuse odborné i široké veřejnosti o kvalitě českého školství. APU také započala spolupráci s dalšími asociacemi na poli vzdělávání (Asociace pedagogů základního školství ČR, Asociace ředitelů ZŠ ČR, Asociace základních uměleckých škol ČR atd.). Patnáct nově spolupracujících organizací předalo na ministerstvo školství *Memorandum o kvalitě ve vzdělávání*. Jan Korda hovoří o slabých stránkách českého školství a o tom, jak je posílit. V neposlední řadě ukazuje konkrétní recepty na příkladu základní školy, které je ředitelem.

Hovoříte-li o obnově kvality ve vzdělávání, znamená to, že „dobře již bylo“? Ke které etapě českého školství se chcete vrátit?

Obnovou je myšlen návrat k systémovému koncepčnímu školství. Největším problémem současného školství je totiž chybějící dlouhodobá neměnná koncepce. Příkladem systémové koncepce může být už koncepce Jana Amose Komenského, která obsahovala jednoznačnou vizi a kritéria, například *škola hrou*. Byla všeobecně přijímána a je platná dodnes. Nechceme se však vrátit ke konkrétním modelům z minulosti, voláme po nové moderní koncepci, která by zabezpečila kvalitu vzdělávání. V současnosti chybí pojmenování kvality školy, učitele

a vzdělávání. Učitelé, ředitelé a nakonec ani stát nevědí, co ve vzdělávání chtějí. Bílou knihou byly odstartovány koncepční změny, v současnosti však stát ustupuje od reformy, kterou začal. Systémové školství je takové, ve kterém stát pojmenuje kvalitu a na základě toho vytvoří standard učitele a kariérní řád. Pak budou také školy vědět, zda krácejí správným směrem, a stát je podle toho bude moci podpořit i finančně. Koncepce kvality ve vzdělávání zahrnuje nejen vzdělávací obsah, ale i učitele a jejich další vzdělávání. V dalším vzdělávání je třeba například certifikovat vzdělávací instituce tak, aby přinášely učitelům vzdělávání, které skutečně potřebují. V současnosti získávají akreditace různé vzdělávací kurzy, které nejsou systémovou součástí dalšího vzdělávání učitelů.

Z Asociace profese učitele vzešly dva významné dokumenty – Desatero obnovy kvality vzdělání a Memorandum o kvalitě ve vzdělávání. Jaký je vztah mezi těmito dvěma dokumenty a jaké výsledky od celé iniciativy očekáváte?

Asociace profese učitelství (APU) je asociace, která sdružuje vedoucí pracovníky škol a fakult, připravujících budoucí učitele. Tuto velmi různorodou skupinu sjednocuje pojem kvalita. APU nechce být asociací, která pouze kritizuje a volá po změnách. Snažíme se i konstruktivně přicházet s návrhy a nápady, jak kvalitu vzdělávání zlepšit. Desatero je toho důkazem.

Memorandum je výstupní dokument ze setkání 15 pedagogických asociací na téma kvalita českého školství, které APU svolala. Ve školství je mnoho asociací, které hájí svá témata a své



problémy. Hlavním cílem společného setkání asociací bylo zmapovat názory účastníků na současnou kvalitu vzdělávání a hledání společných variant řešení, které bychom mohli nabídnout politikům a MŠMT. Výsledkem celého setkání bylo Memorandum zasláné premiéru a ministři školství a dohoda, že takto široká setkání by měla pokračovat. Současné vedení MŠMT

volá po silném partnerovi, se kterým bude spolupracovat na zlepšování kvality školství. V oblasti zaměstnanosti jsou tímto partnerem odbory, v oblasti kvality vzdělávání však takový partner chybí. Ani pro ministerstvo není praktické oslovovat tolik asociací. Toto společné plénum asociací by tímto silným partnerem mohlo být.

Nejprve Desaterem a poté i Memorandem chceme hlavně otevřít spolupráci s ministerstvem. Nechceme tvořit koncepci vzdělávání, ale chceme být v této věci ministerstvu partnerem.

Podle Desatera současná školní výuka postrádá smysluplnost a neodpovídá potřebám dnešní společnosti. Je v něm kladen důraz například na rozvoj učebních strategií (např. čtenářské dovednosti, komunikační dovednosti žáka, logického myšlení atd.). K těmto cílům ale měla přispět již kurikulární reforma a zavedení Rámcových vzdělávacích programů, RVP (2007). Je tedy potřeba další zásah „shora“? Nejsou teď „na tahu“ učitelé?

S kurikulární reformou a se zavedením RVP souhlasíme. Je to správná cesta, která má nastaveny správné cíle vzdělávání – klíčové životní kompetence. Bohužel obsah jednotlivých předmětů se proti předchozím osnovám příliš nezměnil. Výstupy pro jednotlivé učební předměty vycházejí ze starého obsahu, a protože jsou pro učitele závazné, těžko to mohou změnit. Klasickým příkladem je současná matematika, která díky nové koncepci pana Hejného a jeho spolupracovníků učí opravdu pro život. Děti se naučí matematicky myslet a matematika je vel-

mi baví, neboť řeší zajímavé úlohy. Bohužel matematika v RVP ZV je tvořena podle staré koncepce a sladit nový způsob výuky s povinnými výstupy staré koncepce je pro učitele obtížné.

Kvalitní učení je překonávání překážek, které učitel klade. Překážka ale nesmí být příliš vysoká ani příliš nízká

Navrhujete oborové kompetence namísto obecných klíčových kompetencí. Nejsou klíčové kompetence dostatečně flexibilním rámcem pro aplikaci v jednotlivých oborech?

Jak jsem zmínil v minulé odpovědi, APU nechce rušit klíčové kompetence! Naopak vytvořením oborových kompetencí by se klíčové kompetence lépe naplňovaly i měřily. Klíčové kompetence jsou kvůli své obecnosti složité měřitelné, proto učitelé nijak jejich rozvoj n sledují. I z tohoto důvodu se v novele školského zákona zrušila povinnost psát výstupní hodnocení, které mělo právě hodnotit klíčové kompetence u žáků. Což považujeme za jeden z kroků MŠMT, který znevažuje probíhající kurikulární reformu. RVP přitom říká, že výstupy musí být měřitelné. S tím naprosto souhlasím, jinak nikdo nezjistí, zda jsou kompetence naplněny. Vždy jsem chtěl, aby ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) byly výstupy měřitelné, abych třeba já jako neangličtinář věděl, co se konkrétně v angličtině dělá.

Oborové kompetence by propojily klíčové kompetence s oborovými výstupy a usnadnily by jejich evaluaci. Klíčovou kompetenci řešení problémů by hodnotili mimo jiné učitelé matematiky, kteří by u žáků sledovali dovednost řešit slovní úlohy. V naší základní škole jsme s kolegy tyto oborové výstupy do ŠVP vytvořili a není pro nás problém sledovat úroveň, jak naše děti umí komunikovat, spolupracovat či řešit problém. Například v matematice jsme oborové kompetence rozčlenili podle ročníků a v každém ročníku definovali několik úrovní obtížnosti. Konkrétně mohou uvést znění jed-

Tabulka č. 1: Oborové kompetence v matematice – 7. ročník

oborové kompetence	učivo
Žák narýsuje střední příčku těžnice a těžiště trojúhelníka, užívá jejich vlastnosti v konstrukčních úlohách.	střední příčka, těžnice, těžiště trojúhelníka a jejich vlastnosti
Žák třídí čtyřúhelníky. Konstruuje čtyřúhelníky pomocí úhlů a výšek. Pomocí vzorců řeší úlohy na výpočet obvodu a obsahu čtyřúhelníku	konvexní, nekonvexní čtyřúhelník, čtyřúhelník, obecný, lichoběžník, rovnoběžník, kosočtverec, kosodélník, výška, střední příčka čtyřúhelníku, konstrukční úlohy – rovnoběžník, lichoběžník (náčrtek, rozbor, postup, konstrukce, diskuse), obvod a obsah čtyřúhelníku
Sčítá, odčítá úhly s přesností na vteřiny, převádí desetinný zápis na minuty a vteřiny. Rozezná dvojice úhlů, využívá jejich vlastnosti.	minuta, vteřina, úhly vrcholové, vedlejší a jejich vlastnosti
Určí vlastnosti kolmých a kosých hranolů, narýsuje síť, načrtne je ve volném rovnoběžném promítání.	kolmý, kosý hranol, výška hranolu

noho výstupu pro oborovou kompetenci práce s číslem v matematice šesté třídy: *žák převede desetinné číslo na desetinný zlomek, vyznačí desetinné číslo na číselné ose, zaokrouhlí desetinné číslo na požadovaný řád.*

Kvalita učitele je dle Desatera ve vzdělávání klíčová. Desatero ji zahrnuje hned ve třech bodech – příprava učitelů, motivace učitelů a rozvoj kvality učitele. V tomto procesu jako nezbytnou vidíte také spolupráci univerzit se školami. Jak tato spolupráce funguje v současnosti? A čím by bylo možné obě strany motivovat k větší spolupráci?

Jeden z dlouhodobých úkolů APU je pokus vytvořit model fakultní školy, který by provázal přípravu budoucích učitelů s praxí. Status fakultní školy by měl být pro školy prestižním ohodnocením, které oceňuje kvalitu školy. Jelikož neexistují státní standardy kvality školy, podle kterých by se školy hodnotily, je to jedno z mála ocenění škol a jejich pedagogů, které může pomoci například rodičům při výběru školy.

Za kvalitní přípravu budoucích učitelů považujeme vedle teoretické přípravy i delší praxi studentů na fakultních školách. Inspiraci pro fakultní školy vidíme například ve fakultních nemocnicích. Proč by studenti nemohli jeden klinický semestr či rok strávit jako asistenti pedagoga či suplenti na fakultních školách? Kolik peněz by se ušetřilo za suplování či asistenty pedagoga?

Úzká provázanost by měla být skrze kvalitní pracovníky na obou stranách: fakulty by mohly realizovat další vzdělávání pro pracovníky těchto škol, příklady dobré praxe a pomoci s přenesením výsledků výzkumu a zahraničních zkušeností do škol, k čemuž školám chybí kapacity. Naopak učitelé na fakultních školách by mohli vést praxi studentů a podílet se na vysokoškolské výuce tím, že by vedli didaktiky prakticky přímo na svých školách.

Fakultní škola by přitom neměla být výběrovou školou, tedy nějakým umělým prostředím, ale běžnou spádovou školou, která například vzdělává i menšiny a cizince.

Učitelé připisujete v podstatě roli facilitátora. Je facilitace skutečně univerzálním modelem pedagogické práce? Jak je takový postup realizovatelný ve třídě s 30 žáky během 45 minut, které má učitel k dispozici?

Facilitace je efektivní model pedagogické práce, při které děti učení baví, i když musí myslet. Pokud má učitel dobře připravenou přípravu, ani 30 žáků ve třídě není problém. Máme to ve škole vyzkoušené. Snažíme se rozvíjet u učitelů dovednost tvořit úlohy na různé úrovni tak, aby každý žák řešil úlohy dle svých možností. Kvalitní učení je překonávání překážek, které žákům učitel klade. Překážka ale nesmí být příliš vysoká ani příliš nízká.

Na jednu stranu Desatero akcentuje individuální hodnocení žáků a tzv. mapy učebního

Klasifikace motivuje pouze jedničkáře, s pětkami zájem o vzdělávání opadá

pokroku, na druhou stranu je zde zdůrazněn význam standardizace, například skrze hladiny oborových kompetencí, které by mohly být vstupní úrovní pro studium na dalším vzdělávacím stupni. Nejsou tyto způsoby hodnocení protichůdné?

Současné školství nedokáže z žáků a studentů vytáhnout maximum jejich možností. Aby se tak dělo, musí se změnit hodnocení. Předpokladem je hodnocení individuálního pokroku žáka a nesrovnávat žáky mezi sebou, jak to dělá klasifikace. Klasifikace motivuje pouze jedničkáře, s pětkami zájem o vzdělávání opadá. Přivítali bychom zrušení klasifikace nebo širší hodnotící škálu. V naší škole hodnotíme skrze procenta, škála o sto bodech je totiž spravedlivější. Body samozřejmě poté převádíme na známky. Liší se dvojka za devadesát bodů a dvojka za osmdesát bodů.

Ve vzdělávání však nejde o známky, ale o zpětnou vazbu, kterou individuální hodnocení umožňuje. Mapy učebního pokroku mohou například pojmenovat, zda žák zvládl slovní úkoly na úrovni druhé třídy, a pokud v něčem „pokulhává“, mohou mu pomoci tento nedostatek skrze specifickou zpětnou vazbu odhalit. Pro žáka je motivací vlastní učební pokrok, nikoliv klasifikace.

Samozřejmě srovnání žáků mezi sebou navzájem se nelze zcela vyhnout, například u přijímacích zkoušek. Musí existovat standard, například ideální úroveň pro žáka na gymnáziu.

Desatero volá také po objektivním hodnocení škol. Jaká kritéria hodnocení by měl takový hodnotící nástroj obsahovat, aby byl spravedlivý ke všem školám?

Kritéria kvalitní školy jsme vytvořili v PAU (Přátelé angažovaného učení – pozn. red.), o. s. Stanovili jsme pět oblastí (vize školy, klima školy, hodnocení, vzdělávací program, vzdělávání pedagogů), kde jsme formulovali kritéria i jejich indikátory. Pomocí tohoto standardu vytváříme každý rok vlastní hodnocení školy, kdy hodnotíme naplňování indikátorů a stanovujeme plán pro další období. Bohužel i vlastní hodnocení škol bylo novelou školského zákona zrušeno. Není divu, neboť pojmenování kvality škol na státní úrovni chybí, a tak nemáme kam směřovat a co porovnávat...

Kromě toho, že jste prezidentem APU, působíte také jako ředitel základní školy, ke každodennímu životu škol máte tedy blízko, jak už v některých odpovědích zaznělo. Máte zkušenosti s navrhovanými změnami v praxi, například s realizací mentoringu na Vaší škole?

Pokud mentoringem rozumím správně vedení učitelů, tak s tím ve škole máme dlouhodobé zkušenosti. Vedení lidí považují za nejdůležitější kompetenci vedení školy. Bez této dovednosti se škola nestane kvalitní školou. Kvalita školy totiž spočívá pouze v kvalitních učitelích. Kvalitní program kvalitu nezabezpečí.

Mentorování a koučování zajištěné externí firmou je krásné. Externisti jsou výbornými

Desatero obnovy kvality vzdělání

1. Zrevidujme obsah vzdělávání směrem ke smysluplnosti a účelnosti pro život

Důraz musíme klást zejména na rozvoj učebních strategií (např. čtenářské dovednosti, komunikační dovednosti žáka, logické myšlení, utváření strategií učení a řešení úloh v jednotlivých vyučovacích předmětech).

2. Změňme současné cíle vzdělávání

Definováním oborových kompetencí jednotlivých předmětů propojíme obecné klíčové kompetence a oborové výstupy vzdělávacích oblastí.

3. Hodnoťme žáky individuálně, rozvíjejme talent

Současný způsob hodnocení vzdělávání neumožňuje sledovat vzdělávací cestu každého žáka individuálně. Oborové kompetence a jejich úrovně hladiny umožní hodnotit formou map učebního pokroku, sledovat tím individuální pokrok žáka a stanovovat motivační plán osobního rozvoje.

4. Motivujme žáky a studenty k lepším výkonům a výsledkům

Žákům a studentům se musí vyplatit jejich dobré výsledky. Provažme přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělávání s výsledky vzdělávání na nižším stupni.

5. Rozvíjejme náročné myšlení

Často chybí rozvoj myšlení na úrovni analýz, vyhodnocení a tvořivosti.

6. Změňme role ve třídě

Hlavní roli musí mít při vyučování žák či student, učitel se posouvá do role průvodce, konzultanta, poradce a hodnotitele, neboť

pouze aktivními metodami učení zajistíme rozvoj oborových dovedností a náročnějšího myšlení žáků a studentů.

7. Rozvíjejme kvalitu učitele

Současnost přináší zcela jiné požadavky na kvalitu učitele. Je nutné tuto novou kvalitu pojmenovat, přizpůsobit jí vysokoškolskou přípravu i další vzdělávání pedagogů.

8. Motivujme učitele k seberozvoji – zaveďme kariérní řád

Kvalitní učitel je takový, který se ve své profesi neustále rozvíjí a zdokonaluje. Kontrolujeme kvalitu akreditovaných vzdělávání, využijeme kapacity a odbornosti vysokých škol připravujících budoucí učitele i pro další vzdělávání stávajících pedagogů. Zaveďme kariérní řád, který i finančně zvýhodní učitele, kteří na sobě pracují.

9. Vytvořme podmínky pro kvalitní přípravné vzdělávání učitelů na fakultách

Formulujeme profil absolventa studia učitelství v podobě profesních kompetencí. Vytvořme systém podpory začínajícím učitelům. Například vytvořením systému mentoringu jako kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů.

10. Hodnoťme objektivně kvalitu škol a vzdělávacích institucí

V současné době chybí jasné pojmenování kritérií kvality školy. Na základě objektivního hodnocení by kvalitní školy získaly státní certifikaci kvality školy (fakultní škola, škola příkladů dobré praxe).

Kráčeno, plná verze dostupná na: www.apu-cr.cz/stanoviska_text3.html

Kvalita školy spočívá pouze v kvalitních učitelích. Kvalitní program kvalitu nezabepečí

profesionály, ale nevidí do učitelské práce. Vedení školy je učiteli blízko, a proto se může stát nejlepším mentorem. Na naší škole se snažím s učiteli pracovat na plánech profesního rozvoje. Tyto plány nesmí být abstraktní. Například potřebuje-li si učitel rozšířit metody hodnocení, dohodneme se na tom, že během roku absolvuje čtyři hospitace zaměřené na hodnocení žáků. Za rok se sejdeme a učitel pojmenuje, co si z toho vzal. Tato podpora je dle mého názoru nezbytná hlavně u začínajících učitelů.

Také učitelé by měli mít mentorské dovednosti, zvláště pokud uvádějí nové kolegy do praxe. Měli by umět analyzovat hodiny svoje i druhých, ať učitelů nebo praktikantů, a dávat zpětnou vazbu.

Desatero i další kroky Asociace se dostaly do povědomí nejen odborné, ale i široké veřejnosti. Plánujete nějaké další kroky, kterými budete navrhované změny ve školství prosazovat?

Nyní se zaměřujeme na dva aktuální problémy. Rádi bychom pomohli při tvorbě kariérního řádu učitelů, na kterém nyní s MŠMT spolupracujeme. Kariérní řád však nejde vytvořit bez standardu profese učitele, proto bychom rádi prosadili i schválení tohoto důležitého dokumentu. Dále bojujeme proti nekonceptním unáhleným revizím RVP ZV, které se připravují pro příští školní rok. RVP je v současné době jediné pojmenování kvality. A aniž by se počkalo minimálně devět let na první ročníky, které ucelenou koncepcí stanovenou RVP prošli, již se opět mění. ■



Mgr. Jan Korda (ročník 1973)

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vystudoval učitelství pro první stupeň a školský management. Po studiu se věnoval učitelské praxi na prvním stupni a po šesti letech se stal ředitelem základní školy Lyčkovo náměstí v Praze, kde působí dodnes. Je prezidentem Asociace profese učitelství (APU) a předsedou občanského sdružení Přátelé angažovaného učení (PAU). Spolupracoval s VÚP na přípravě rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, působí jako lektor dalšího vzdělávání. Volný čas věnuje především hudbě – sám hraje na klavír, kytaru a bicí –, sportu a účinkování v amatérském divadelním souboru.

Michal Rigel

Vývoj kázeňských postihů na školách v českých zemích aneb Vyhání metla děti z pekla?

S jistou mírou problémů při udržení kázně se v průběhu své praxe dříve nebo později nepochybně setká každý učitel. V posledních letech se však na rozvolnění mravů poukazuje s vyšší intenzitou co do četnosti i důrazu. Opakovaně se hovoří o poklesu úcty k autoritám, který je doprovázen vzrůstem agresivity, drzosti, vulgárnosti a některých dalších sociálně patologických jevů u žáků a studentů. Předobraz tohoto chování bývá spatřován v celkovém úpadku morálky. Nezřídka se mluví o „hodnotové a mravní krizi ve společnosti“ a o „krizi výchovy“, (viz např. Arendtová, 1994, zejm. s. 97–120, či Lorenzová, 1999). Tento článek umožňuje čtenáři nahlédnout na problematiku školní kázně z dějinné perspektivy. V kontextu historického vývoje se pak zamýšlí nad současným stavem chování žáků a snaží se polemizovat s některými obecně přijímanými tvrzeními o soustavně se zhoršující kázní ve školství.

Školní kázeň jako téma

Problematika (ne)kázně žáků představuje jedno z klíčových témat oblasti školství, což zdůrazňují jak sami učitelé (viz např. sekce Poradna v prvním čísle tohoto ročníku), tak odborníci, kteří se problematice chování ve školách dlouhodobě a systematicky věnují (viz např. Bendl, 2001, či Matějček, 2007). Shodují se přitom na skutečnosti, že disciplína ve škole je v dlouhodobém stádiu regresu. Fakt, že nekázeň žáků a všechny její projevy patří k největším stresorům v učitelské profesi, přičinám hlubokého zklamání především začínajících

učitelů a k hlavním důvodům, proč odcházejí ze školství (alespoň to vyplývá z výzkumu absolventů oboru učitelství, viz Havlík, 1998, s. 99–100, či Blížkovský a kol., 2000, s. 94–95), činí z tohoto tématu aktuální problém.

V probíhající debatě je možné vysledovat jednu připomínku, která se cyklicky opakuje. Jde o stížnost na to, že učitelé jsou zcela bezmocní vůči jednotlivým – nebo ve skupině sdruženým – žákům, kteří se často jednoduše rozhodnou koordinovaně narušovat výuku. Odhlédne-li se od všech neformálních prostředků, jakými jsou osobní charisma učitele, pedagogické kompetence, poutavý výklad apod. (k metodám udržení kázně viz např. Bendl, 2004, s. 40–174, a 2011, s. 139–189, či Cangelosi, 2009, s. 229–273), učitelům z titulu jejich funkce stále zbývají mnohé institucionalizované způsoby, jak s nekázní bojovat. Jedním z oficiálních dokumentů, na který se mohou při zjednávání pořádku a udílení trestů odvolat, je školní řád, obsahující v sobě řád disciplinární i s výčtem možných kázeňských postihů. Popsat konkrétní podobu těchto postihů a opatření (s akcentem na institut tělesných trestů) v jednotlivých historických etapách, spolu se snahou diskutovat údajně se zhoršující kázeňskou situaci v českém školství, je primárním cílem tohoto článku.

Podoba kázeňských postihů v době přijetí Všeobecného školního řádu roku 1774

Dokument vydaný panovnicí Marií Terezií samozřejmě není školním řádem ve smyslu vnitř-

ního školního řádu, ale zásadní a zevrubnou reformou celého školského systému na území tehdejší monarchie. Přesto se zabývá i jednotlivostmi a konkrétními způsoby udílení pokynů žákům i učitelům a upravuje jejich vzájemné vztahy.

Začne-li se přímo otázkou tělesných trestů, je vidět, že na nižších stupních škol reforma tělesné tresty nezakazovala¹, přestože hlásala, že „člověk se dá vést spíše laskavostí než násilím (...) a i nejdobnější mládež se raději podvolí přívětivosti a rozumu než tlaku.“ Pro ty situace, kdy „selže láska a učitel musí být přísný a použije trestu“, jmenovitě povolovala „metlu na žáky, pružné rákosky na větší žáky, (kdy počet úderů je určován výší trestu), odnětí příjemných výhod a konečně pokárání, která odpovídají přestupku.“ Učitelé ale byli pro případ vlastní vynalézavosti při udílení trestů i omezení, a to následujícím způsobem: „Vyloučeny jsou naproti tomu všechny nadávky, všechna hanbení úmyslně vymyšlená na potupu cti, např. oslovské uši a slaměné věnce (není-liž pro žáka dost velkou hanbou to, že sedí v poslední lavici?).“ Tím ale výčet omezení nekončil, neboť zohledňoval také fyziologii žáka a upozorňoval na možné zdravotní důsledky některých trestů: „Jelikož tělo většiny žáků je velmi jemné, a je proto na něm možno určité části snadno poškodit, jsou zcela zavrženíhodné všechny trestající nástroje, jako je řemen z volské kůže a podobně. Jsou i nepřipustné dílem nebezpečné, dílem čeledínské a plebejské údery a dotyky, jako políčky, rány pěstí, tahání za vlasy, štípání uší a bití přes ruce.“

Mezi historiky existuje shoda, že vyhlášením *Všeobecného školního řádu* roku 1774 byl nastaven jasný směr pro budoucnost, nicméně všech vytyčených cílů nemohlo být dosaženo ze dne na den. S nastavením a podobou trestů úzce souvisí například problém nedostatku světských učitelů – absolventů preparand – jež byly dle tereziánské reformy zřizovány jako přípravky pro budoucí učitele. Místo učitelů totiž na venkovských školách výuku ke konci 18. sto-

letí za často zajišťovali (kromě kněží, písařů či hudebníků) vojenští vysloužilci, jejichž jedinou „kvalifikací pro výuku“, jak shledává František Morkes z Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze, býval „silný hlas a pádná ruka“ (Morkes, 2008). Takovým učitelům byl vojenský způsob udržování kázně nejen blízký, ale i zcela přirozený a obvyklý.

Nelze se proto divit, že mezi veřejností jsou zřejmě první a vše ostatní zastíňující asociací ve věci kázně na starých školách tělesné tresty. Tuto všeobecně rozšířenou představu podporuje i tradičně zobrazovaný výjev ze staré školy, kde je učitel často zpodobněn s rákoskou v ruce. Je sice možno konstatovat, že zejména na venkově tělesné tresty skutečně představovaly významný instrument k udržení kázně, zároveň je ale třeba doplnit, že byly v té době všeobecně akceptovaným opatřením a nepojily se výhradně se školou. Nejtěžší tělesné tresty ukládané dětem nebyly prováděny za prohřešky proti školní kázní, ale spíše za krádeže na polích. Ty nevykonávali učitelé, nýbrž obecní drábové.

I když tělesné tresty fungovaly jako významný nástroj k zajištění kázně ve třídě ještě ve druhé polovině 18. století, nelze udržování disciplíny omezovat pouze na ně. Tehdejší škola používala i další pozitivně a negativně motivující prostředky, Květoslava Šamajová vzpomíná např. zlatou knihu nebo knihu hanby, do níž se zapisovaly pochvaly a vyznamenání, resp. hrubé žákovské poklesky. Za pilnost bývaly děti odměněny lístky, obrázky nebo dokonce knihami, za neposlušnost, vzdorovitost a prostořekost měl učitel v zásadě různé tresty, např. tzv. karcery, což bylo několikahodinové zůstávání po škole (Šamajová, 2004).

Přelomový rok 1869 a definitivní zákaz tělesných trestů

Kvalita vyučování se postupně zlepšovala od počátku 19. století, kdy se začali prosazovat zkušební a vzdělání učitelé, kteří měli větší

¹ Poněkud odlišná situace panovala na školách vyšších stupňů, kde už pokyny metodní knihy z roku 1775 určovaly, aby se tělesné tresty používaly pouze ve zcela výjimečných případech. Jako letopočet jejich úplného odstranění se v literatuře uvádí nejčastěji rok 1781.

schopnosti žáky zaujmout a udržet pořádek jinými prostředky. Konkrétně lze uvést např. Gustava Adolfa Lindnera, který tělesné tresty zcela zavrhoval: „Všeliké tělesné tresty budtež zejména z veřejného vychovávání bezvýmínečně vyloučeny.“ V mnoha místech a celých regionech proto bylo tělesné trestání žáků zrušeno místními předpisy a v „přelomovém“ roce 1869, kdy došlo k vydání nového, tzv. *Hasnerova*² či *Říšského školského zákona*, byl zákaz tělesných trestů už jen právně kodifikován. V návaznosti na zákon byl v roce 1870 vydán *Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné*, který stanovil základní pravidla chování dětí ve škole, povinnosti dětí a učitelů a konečně zákaz tělesných trestů. Podobně jako v případě *Všeobecného školního řádu* Marie Terezie, ani zde neznamená fakt vydání zákona zrušujícího tělesné tresty, že začal být ihned plně respektován a již nikdy se žádný učitel žádného žáka fyzicky nedotkl. Ostatně proti zakazu značná část učitelského stavu na základě svých zkušeností z praxe protestovala. Několik okresních učitelských jednot dokonce požadovalo znovuzavedení tělesných trestů, což ale bylo zamítnuto (Morkes, 2008). I když se i nadále mohly objevit případy bití dětí ve škole, bylo důležité, že existující norma vytvářela prostor pro přísné disciplinární potrestání takových učitelů, prohlásila oficiálně jejich jednání za špatné a systémově proti němu bojovala.

Říšský školský zákon byl poté několikrát novelizován – např. roku 1883, kdy za drobnou změnu z pohledu udržování kázně lze označit zvýšení stropu pro počet žáků ve třídě, což logicky činilo udržení disciplíny komplikovanější. Na jednotlivé novely reagovaly i nové prováděcí školní řády. Jedním z nich byl roku 1905 i *Definitivní řád školní a vyučovací*, jenž mezi přípust-

né školní tresty řadí: „Důtku, postavení mimo lavici, vyloučení ze zábav nebo školních výletů, zadržení po škole s přiměřeným zaměstnáním za dozoru učitelova, odeslání před učitelskou konferencí nebo předsedu místního úřadu školního, pohrůžku vyloučením a konečně vyloučení samo.“ Znovu potvrdil také to, co již bylo v platnosti, tedy že „všechny jiné tresty, zejména tělesné potrestání, jsou nepřipustny.“

Proměny kázeňských postihů po vzniku Československé republiky

Jakmile byly tělesné tresty jednou zrušeny, již nebyly obnoveny, a to ani po rozpadu rakousko-uherského mocnářství v další celoplošné směrnicí, prvorepublikovém *Školském řádu pro střední školy v republice Československé* z roku 1936 ani ve *Školním a vyučovacím řádu pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné* z roku 1937. V prvním jmenovaném dokumentu je v souvislosti s tělesnými tresty připojen komentář: „vychovatelé a učitelé, kteří zle nakládají se svými chovanci, potrestání budtež po prvé vězením ode tří dnů až do jednoho měsíce; ale stane-li se to po druhé, uložen jim buď nejen trest právě ustanovený, ale kromě něho i prohlášení za nezpůsobilé pro budoucnost k učitelství nebo k vychovatelství.“ Kromě některých dalších drobných změn (jako např. „zákazu mnohonásobného opisování při zadržení po škole“) došlo i k jedné důležité, a sice k vypuštění možnosti vyloučit dítě ze systému obecných a měšťanských škol. Tomu zamezovala státní garance na dokončení povinné školní docházky.

Druhý dokument z roku 1936, určený pro střední školy, rozděluje sofistikovaněji postihy za kázeňské přestupky na mírnější *kárné prostředky* a přísnější *tresty*. Obě kategorie jsou

vnitřně odstupňovány a při udílení se má přihlídnout k „závažnosti přestupku, věku, opakování přestupku a k dalším přitěžujícím nebo polehčujícím okolnostem“. Jmenovitě mezi *kárné prostředky* patří: a) pokárání třídním profesorem před třídou, b) pokárání ředitelem v soukromí nebo v přítomnosti třídního profesora, c) důtka vyslovená třídním profesorem před třídou z usnesení profesorů ve třídě vyučujících, d) důtka vyslovená ředitelem před třídním profesorem z usnesení profesorského sboru. Mezi *tresty* patří: a) důtka vyslovená ředitelem před třídou, b) důtka vyslovená ředitelem před třídou, třídním profesorem a dvěma členy profesorského sboru, c) vyloučení z ústavu s odkladem, d) vyloučení. Tresty tělesné již nejsou samostatně pojednány.

Možnosti disciplinárních postihů v současnosti

V současné době již neexistují celoplošné školní řády, ale hranice pro udržování disciplíny jsou vymezeny *Školským zákonem*, který zná tato výchovná opatření: „pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření.“ Přičemž kázeňským opatřením „je podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta.“ Fakt, že o tělesném trestu a jeho zakazu není v textu zmínky, někdy evokuje otázku, zda-li to v duchu klasické právnícké poučky „co není zakázáno, je dovoleno“, neznamená, že by snad tělesné tresty byly povoleny. Podobné pochyby lze samozřejmě rychle vyvrátit poukazem na další právní normy závazné pro činnost učitele a školy. Svrchovanou právní normou je i v případě školství *Ústava České republiky* spolu s *Listinou základních práv a svobod*, která uvádí: „Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.“ Z toho je zřejmé, že i kdyby zákon nakrásně tělesné tresty povoloval, jednalo by se o zákon v rozporu s ústavním pořádkem ČR, což uzavírá otázku o možnostech tělesných trestů v našem školství. Navíc je třeba zdůraznit namnoze opo-

míjenou skutečnost, že relevantní pro činnost učitele nejsou pouze vnitrostátně přijaté a platné dokumenty, ale i mezinárodní právní normy, které ČR signovala a tím se zavázala k jejich dodržování. Například se jedná o *Úmluvu o právech dítěte*, která též jakékoliv kruté zacházení s dětmi odmítá.

Co z toho vyplývá?

V předchozích oddílech byly zmapovány oficiální historické dokumenty, zabývající se kázeňskými opatřeními na školách v českých zemích v období od roku 1774 do současnosti. Je zřejmé, že metody udržování kázně v minulosti byly mnohem přísnější než ty současné. Z této skutečnosti však nelze jednoznačně vyvodit ani to, že by tehdejší žáci byli zlobivější, a přístupy k udržení kázně musely být úměrné tomu tvrdší, avšak ani to, že by dnešní žáci byli natolik ukázněni, že s postupem času veškerá potřeba tělesných trestů zcela zanikla.

Nejvhodnější interpretaci vymizení tělesných trestů poskytuje odkaz na celospolečenské vývojové změny. Normy a požadavky tzv. „slušného chování“ se v průběhu lidských dějin proměňují. Ještě několik set let zpátky například tělesné trestání ve školách nebylo považováno za něco zvlášť nemorálního, ba ve vybraných případech bylo chápáno jako přímo žádoucí (podobně jako např. mučení upravené útrpným právem v oblasti systému vězeňství). Ve středověkých školách tak byla vyznávána zásada bít žáky zcela pravidelně, a to minimálně jednou týdně, aniž by to mělo přímou souvislost s jejich chováním. Výpraskem byly preventivně počastovány i děti, které se nedopustily žádného přestupku, a sice v duchu zásady „metla vyháňá děti z pekla“ či „kdo děti nebije, ten je nemiluje“ (Bendl, 2001, s. 21).

Ruku v ruce s vývojem vzdělanosti ve společnosti, potažmo prosazování humanistických ideálů, se zjemňují i prostředky k dosažení kázně. Ostatně souvislost mezi schvalováním tělesných trestů a stupněm vzdělanosti byla několikrát verifikována při různých výzkumných šetřeních. Například při průzkumu názorů na užití tělesných trestů ve výchově mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palac-

2 Hlavní důvody, proč se sluší tělesné tresty ze škol vyloučit, Lindner dále rozvádí. Je to především nemožnost „najít způsob a postačitelou opatrnost, kterou by tento kárný prostředek pozbýval nebezpečí. V které náladě myslí trestati? V klidu? Bylo by smutno, kdyby se mohlo dít. V rozčilení? Učitel nemá se rozčiliti, nýbrž jest mu vezdy zachovati klid. Spravedlivé mravní rozhorlení byla by nejvhodnější nálada myslí pro trestání tělesné. Avšak od tohoto rozhorlení ke zlostnému rozčilení jest nepatrný krok, a přechod od spravedlivého rozhorlení k nepřičetné vášni jest snadný. Proto jsou tělesné tresty školními zákony přísně zakázány.“ I když pro tělesné tresty na školách Lindner nemá žádné ospravedlnění, obecně proti trestání dětí nemá definitivní námitky: „Rodiče mohou děti trestati; láska k dítkám chrání je výtky zlovolnosti a nemizí ani nejpřísnějšími tresty tělesnými“.

kého v Olomouci se potvrdilo, že styl výchovy v rodině, včetně tendence k užití tělesných trestů a jejich schvalování, souvisí se sociální a vzdělanostní úrovní rodiny. Rodiče z nižších sociálních vrstev často jako důkaz kvality své rodinné výchovy a zájmu o dítě uvádějí četnost a tvrdost svých tělesných trestů (Klapilová, 1998, s. 25).

Před vyřknutím soudu o „setrvalém kázeňském regresu“, jež se občas ozývá z řad veřejnosti, by se mělo poukázat i na to, že mnoho prohrěšků proti kázni, které mohou být dnes zveličovány médii, existovalo ve školství i dříve (viz např. *Mravní nemoci dětství* z roku 1908 od Otokara Chlupa). Utvořit si přesvědčení o zhoršující se kázni na českých školách pouze na základě čtení novinových a časopiseckých zpráv by však bylo asi stejně naivní, jako hodnotit prvorepublikové školství toliko ze sledování zfilmovaných děl spisovatele Jaroslava Žáka *Škola základ života* či *Cesta do hlubin studákovy duše*. Je dost dobře možné, že o negativních jevech, které se ve škole vyskytnou, se hovoří více než o informacích poukazujících na pozitivní trendy, což vede k neobjektivnímu nostalgismu po „starých dobrých časech“. Tomuto efektu „legendarizace minulosti“ (který popisuje též Bendl, 2004, s. 13–15) zjevně podlehl i autor knihy *O kázni školní: zběžná rozprávka*, František Zoubek, který již v roce 1873 konstatuje: „Škola bez kázně, mlýn bez vody – říkali staří Čechové, a byli kázně mnohem dbalejší, nežli jsme nyní.“ Je úkolem nás učitelů podávat co možná nejvíce objektivní informace o stavu kázně v českém školství a nepodléhat emocím a obecným náladám.

Závěr

Autor tohoto článku zastává názor, že dnešní studenti a žáci nebudou v jádru ani o mnoho ukázněnější, ani příliš horší než jejich vrstevníci před sto padesáti lety. Co však v důsledku výše zmíněných informací konstatovat lze, je značný pokrok, kterého bylo za tu samou dobu dosaženo ve vztahu mezi nimi a učiteli. Vývojový trend liberalizace striktních a omezujících opatření je v zásadě nastavený správně a dojem zhoršení

v chování žáků by neměl vést k volání po jeho zásadní modifikaci ve smyslu podstatného utužení disciplinárních opatření.

Literatura

- ARENDOVÁ, H. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994.
- BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.
- BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.
- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků*. Praha: Portál, 2009.
- HAVLÍK, R. Zrání učitele. In: HAVLÍK, R. (ed.). *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1988, s. 91–110.
- KLAPILOVÁ, S. Úkoly rodiny v primární prevenci sociálních deviací. In: *Mravní nemoci mládeže a jejich prevence*. Brno: Konvoj, 1998, s. 24–27.
- LORENZOVÁ, J. Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti (o zdrojích naší dnešní „krize“ hodnot). In: DOROTÍKOVÁ, S. et al. *Filosofie – výchova – hodnoty*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999 s. 37–64.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007.
- MORKES, F. *Tělesné tresty ve škole a v rodině*. [online]. 2008. [cit. 2012-03-08] Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek6479.htm>
- ŠAMAJOVÁ, K. Jak vypadala stará škola. *Učitelství noviny* 2004, č. 35. [online]. [cit. 2012-03-12] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4440&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>

Klára Šedová

Mocenské konstelace ve školní třídě II: Když učitelé hrají přesilovku

Druhá část čtyřdílného cyklu, který se zabývá mocenskými vztahy mezi učitelem a žáky ve školní třídě.

V minulém čísle časopisu *Komenský* jsme uvedli, že moc, coby schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey a kol., 2006), úzce souvisí s učitelkou profesí. Ze zkušenosti víme, že různí učitelé nakládají s mocí odlišně. Díky empirickým datům z výzkumného projektu *Komunikace ve školní třídě* realizovaného Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (viz Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012) jsme schopni ukázat různé typy mocenských konstelací, které mohou mezi učitelem a žáky vznikat. V předcházejícím dílu tohoto seriálu jsme představili konstelaci *zobání z ruky*, v níž je moc centralizovaná v ruce učitele a zároveň jsou výukové cíle sdílené učitelem i žáky. V tomto díle se budeme věnovat další mocenské konstelaci, v níž je učitel podobně dominantní, avšak žáci nesdílejí jeho cíle.

Přesilovka

Mocenská konstelace, kterou označujeme jako *přesilovku*, je charakteristická silnou mocenskou dominancí učitele. Učitel vyplňuje svými promluvami drtivou většinu vyučovací hodiny, důrazně organizuje práci žáků a udržuje kázeň. Rozdíl oproti *zobání z ruky* je v tom, že žáci ne-

sdílejí jeho definici situace a sledují odlišné cíle. Zatímco cílem učitele je prezentovat vyučované obsahy, cílem žáků je hodinu bez velkých investic přežít. Chovají se ritualisticky – to znamená, že nejsou sami zvlášť aktivní, plní požadavky učitele především proto, aby na sebe zbytečně neupoutávali pozornost a vyhnuli se případným sankcím. Někteří se uchylují k únikovému chování – leží na lavici a oddávají se dennímu snění, kreslí si a podobně.

Ukázka č. 1:

Učitelka Vlasta se snaží v hodině dějepisu společně se žáky zopakovat látku probranou v předcházejících hodinách.

U: **TAK** POJĎME K těm reformám, děcka! My jsme řekli, že reformy v době Marie Terezie začaly taky v době, které my říkáme osvícenství. Čím se Angličané, měšťané, nechali osvitit? V tom osmnáctém století. Osvícenství. Honem, teď mně to musíte říct! (*zdůrazňuje rukama*) Už to nemůžeme minout. Čím se nechali osvitit? V té době v Anglii začíná průmyslová revoluce, že? Všechno jde **dopředu**. (*hlásí se žák Matěj*) Ehm, no? (*učitelka vyvolává Matěje pokynutím ruky*)

Ž Matěj: Takže lidé si začali myslet, že, ehm, člověk může pochopit naprosto vše...

U: Ano.

K: ...a začaly prů- průmyslové rozvoje a...

U: Ano.

Ž Matěj: a...

Snaha angažovat žáky vyústuje v to, že učitelé zjednodušují otázky

U: Tak ty to říkáš těžkopádně. (*pomalů*) Já bych to řekla, že se nechali osvitit zdravým? Čím? Co máme tady? (*ukazuje si na hlavu, stále fixuje pohledem Matěje*)

Ž **Matěj**: Rozumem.

U: Rozumem, ano. Zdravým rozumem, který byl zaměřen, ehm, proti tehdejší, (*pomalů*) tehdejší ... vládě, vládě králů, panovníku, proti nevolnictví, které už bylo překonáno a mělo by konečně skončit. Protože tohle nevolnictví strašně svazovalo ruce a zpomalovalo vývoj, který se hnal hlavně v Anglii kupředu, že? Vám budu za chvíli čist, že tam James Watt vymyslel parní? (*dívá se na levou řadu*)

Ž **Pavel**: Stroj.

U: Stroj. (*kývá hlavou*) A že tam vznikly první továrny a prostě lidskou práci nahradí stroje. A do toho nevolnictví, které, které... Co může nevolník, Lukáš? Může se nevolník volně stěhovat?

Ž **Lukáš**: (*kroutí hlavou, něco neslyšně huhlá*)

U: Co myslíš, může? (*potřásá hlavou, kouká na Lukáše*)

Ž **Lukáš**: Ne.

U: No, nemůže. Je velmi osobně nesvobodný.

V konstelaci přesilovky se učitelé vytrvale snaží o to, aby se žáci zapojili do komunikace s nimi, avšak žáci příliš horliví nejsou. To vede k jistému nátlaku ze strany učitelů. Ten má jednak podobu neadresných apelů (*Honem, teď mě to musíte říct!*), jednak upozornění na nedostatečnou angažovanost jednotlivých žáků. (Vlasta na jiných místech v citované hodině naléhá na žáka: *Roman Polesný, honem, zapoj se nám do debaty. Romane? Jindy přistupuje k dvojici dívek, které se do komunikace příliš nezapojují: Děvčata, i vy, vás tady mám na parádu jenom? Holky, povstaňte trošku.*)

Snaha angažovat žáky vyústuje v to, že učitelé maximálně zjednodušují otázky, které jim kladou, případně jim pro urychlení napovídají. Vlasta by například v citované ukázce chtěla od žáků slyšet, čím je charakteristické nevolnictví. Otázku však přímo nepoloží (*A do toho nevolnictví, které, které...*) a raději ji reformuluje (*Co může nevolník, Lukáš?*), okamžitě přitom omezí okruh možných odpovědí (*Může se nevolník volně stěhovat?*). Žák tudíž namísto vlastní definice pojmu nevolnictví, která by mohla detekovat jeho porozumění, odpovídá na triviální uzavřenou otázku, přičemž učitelka mu dále dává neverbálně najevo (opakováním otázky s důrazem a potřásáním hlavou), co má říci.

Zároveň tito učitelé dbají na kázeň. Často zvyšují hlas a napomínají žáky (*Markéto, tu žvýkačku si odlož, tu teď nepotřebuješ. – Davide, přestaň bubnovat, to strašně ruší, už toho nechej. – Pánové, zkuste neležet na té lavici, jo? – Pšt, ticho, nena-povídej.*). Jako mocenský nástroj využívají též známkování – žáci, kteří vyhoví učiteli a angažují se, dostávají malé jedničky, které lze sbírat a vylepšovat si jimi hodnocení; naopak žáci, kteří poslušnost odpírají, mohou být záměrně vyvolání s cílem zviditelnění a penalizace jejich neznalosti. Vedle toho zde funguje jako sankce nějaká forma zesílení úkolové situace (jedna z učitelek v našem výzkumu například poté, co žáci nereagují na její výzvu, aby vyjmenovali básně zastoupené v Erbenově sbírce Kytice, zadává za domácí úkol vypsát si všechny do sešitu).

Důraz na známkování svědčí o tom, že se tito učitelé rádi opírají o institucionální mecha-

nismy školy. Důsledně trvají také na udržování ritualizované komunikační struktury otázka učitele – odpověď žáka – hodnocení učitele. To znamená, že dávají najevo nespokojenost, když žáci hovoří bez vyzvání.

Ukázka č. 2:

U: Dobře. Jak se nazývá poplatek...?

Ž **Petr**: Tribut.

U: Petře, kdybys počkal. Takže jak se nazývá poplatek, který platil kníže Mojmir východofranckému Ludvíku Němcovi?

Ž **Jarda**: Tribut.

U: Dobře.

Je poněkud paradoxní, že učitelé na jedné straně žáky stále vybízejí k většímu zapojení do komunikace, na druhou stranu jejich komunikační akce omezují. Žáci totiž mohou mluvit jen tehdy, jsou-li tázáni a odpovídá-li jejich vyjadřování školní jazykové normě (tzn. mluví spisovně, celou větou apod.). Podívejme se nyní na poslední ukázkou, která plasticky ukazuje, co se v konstelaci přesilovky stane, bude-li se žák neústupně snažit prosadit způsobem, který učitelka neakceptuje.

Ukázka č. 3:

Žáci s učitelkou Ivanou procházejí jazykové cvičení; měli za úkol doplnit do slov předponu s- nebo z-.

Ž **Jaroslav**: Zvolit zástupce, z.

U: Dobře, Dominiku.

Ž **Dominik**: Spočítat hotovost, s.

U: S, dobře. Další, Lucka.

Ž **Lucka**: Slevit vstupné ...

U: Slevit vstupné.

Ž **Lucka**: z.

U: A jéje. Tak co tam bude, slevit.

Ž **Lucka**: Asi s.

U: Jak se řekne, jak se napíše sleva?

Žáci ze třídy sborem: S.

U: S, takže od sleva je slovo příbuzné slevit. Takže slevit musíme napsat s. Ale pozor, (*otáčí se k tabuli a rozevívá ji*) mám tam ještě jeden výraz. Takže podívej se, učili jsme se tvoření slov. (*píše na tabuli „sleva – slevit“*) Sleva, z toho vzniká výraz slevit. Tím, že vlastně ke kořenu přidám jinou příponu. (*naznačuje prstem dělení slova*) Ale, jak potom řeknu výraz, něco zlevnit? Jak to mám napsat?

Žáci ze třídy sborem: Z.

U: Ano. (*píše na tabuli „zlevnit“ 3*). Podívej se, když něco zlevňuji, tak tady už máte jiné písmenko, podívej se. Ano? Učili jste se tvoření slov, sleva a slevit, ale zlevnit je z, takže pozor na to. (*ukazuje prstem na různé části slov*) (*odchází od tabule*)

Ž **Tomáš**: Vždyť to je ale stejné sleva a zlevnit. (*ukazuje dlaní blazeovane na tabuli*)

U: Myslíš?

Ž **Tomáš**: Tak co je tam...

U: (*skáče mu do řeči*) Asi to není stejné, protože, protože podívej se, při tvoření slov, ano (*ukazuje na tabuli, střídavě otáčí hlavu směrem k tabuli a směrem k žákovi*), kořen máš tady co? (*jde k tabuli, ukazuje na kořen*)

Ž **Tomáš**: slev-

U: Dobře, koncovka je -a. Teď k tomu přidám vlastně příponu -it. Ale zlevnit se píše se z. Protože...

Ž **Tomáš**: (*vpadá jí do řeči, předcházející pauza totiž vypa-*

dala, jako by učitelka měla celou věc za vysvětlenou) A tam je ten základ co?

U: Prosím?

Ž **Tomáš:** Tam je ten základ co u toho zlevnit?

U: Tak co je tady? Zlev- a přípona -nit.

Ž **Tomáš:** Tam je slev- a tam zlev-, tak. (*neverbálně dává na jevo nespokojenost*)

U: No ano, bohužel. Víš co, tady máš pravidla, tak si to najdi (*podává mu Pravidla českého pravopisu, Tomáš se otráveně rozhlíží po třídě, žáci se chichotají*), ano. Najdi si tam slevit a zlevnit. A za chvíli nám to ukážeš.

Ž **Tomáš:** No jo.

U: No. Tak, zkusme další, Maruško.

Ž **Maruška:** Vznést požadavky, vz.

[...]

Učitelka pokračuje v procvičování se třídou. Když je cvičení dokončeno, obrací se na Tomáše.

U: Už jsi našel?

Ž **Tomáš:** (*něco huhlá*)

U: Našels? Slevit? Které hledáš první? (*naklání se nad ním*)
Anebo zlevnit?

Ž **Tomáš:** Zlevnit, zlevnit, zlevnit něco. (*čte z knihy*)

U: Zlevnit něco, ano. Tak, zlevnit je, vlastně tam, děcka, funguje pravidlo dokončení děje, ano. Tady tohoto, zlevnit, (*přistupuje k magnetické tabuli a ukazuje na ni*)

tady máte tu kartičku, dokončení děje, zlevnit.

Ž **Tomáš:** No jo, no.

U: No. A slevit sis našel?

Ž **Tomáš:** Ano, je tam.

U: Je tam slevit?

Ž **Tomáš:** Jo.

U: Ano? Já už jsem myslela, že jsem teda udělala chybu. Tak, je to dobře. (*usmívá se směrem ke třídě*)

Ukázka č. 3 zachycuje – v rámci přesilovky spíše neobvyklou – situaci žákovské rebelie. Aniž by byl žák Tomáš tázán, formuluje svou pochybnost o prezentovaném řešení a žádá učitelku, aby je nějak odůvodnila. Ačkoli se iniciativa žáka váže k probírané látce, celá interakce má vztahový podtext. Tomáš se totiž hlásí vždy, když zaregistruje jakoukoli nelogičnost či nekonzistenci v Ivanině výkladu a jeho cílem je přistihnout ji při chybě. Obě strany si tudíž uvědomují, že jde o to, kdo získá převahu. Zajímavý je způsob, jakým kolizi řeší Ivana. Žáka nenapomíná ani netrestá, nýbrž jej vtlačuje zpět do ritualizované komunikační struktury. Zadává mu úkol a tím

jej znovu dostává do žákovské role – ačkoli původně pokládal otázky a důrazně se dožadoval odpovědi (tato role je v konstelaci přesilovky vyhrazená pro učitele), je nakonec kontrolována a hodnocena jeho práce se slovníkem.

Důsledné udržování struktury učitelská otázka – žákovská odpověď – hodnocení tak má pacifikační funkci. Chrání učitele před nečekanými žákovskými výpady, neboť omezuje potenciální okruh jejich akcí. Tato struktura se pochopitelně váže na klasické organizační formy formálního vyučování. Není dost dobře možné ji udržet například při skupinové práci. Proto je konstelace přesilovky charakteristická tím, že se drtivou většinu hodiny kolektivně procvičuje pomocí řetězců jednoduchých uzavřených otázek (často předčítaných z učebnice), případně se pod diktátem učitele zapisuje do sešitu. Jak už bylo řečeno, nevýhodou tohoto uspořádání – z mocenského hlediska – je skutečnost, že jsou žáci utlumeni až příliš, a tudíž je učitelé musí aktivizovat pomocí vytrvalých apelů, jejichž účinnost však není zcela uspokojivá.

Literatura

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

Šedová, K., Švaříček, R. a Z. Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

Jana Presová

Po dobrém nebo po zlém? K otázkám hodnocení chování žáků základních škol¹

Hodnocení chování žáka má být v souladu s inkluzivními trendy ve vzdělávání využíváno ve prospěch podpory celkového rozvoje jeho osobnosti. Pokud žák dostává kvalitní, převážně pozitivní zpětnou vazbu o svém chování, stává se tato zpětná vazba podpurným faktorem jeho osobnostního rozvoje. Opakované prožitky neúspěchu, tresty a negativní hodnocení mohou naopak působit jako riziko ve vývoji žákovy osobnosti. Zdeněk Matějček (2012), klasik české literatury o výchově, od něhož jsme si propůjčili i část názvu tohoto článku, říká: „Zařídte věci tak, aby je žák udělal dobře, a za to ho výrazně oceňte. Nedopusťte však, aby udělal něco špatně, a vy jste jej za to museli potrestat. Trest sice může špatné chování zastavit, ocenění ovšem buduje to správné.“ A jaké hodnocení ve školách převládá? Ocenění nebo tresty? I na tyto otázky jsme se pokusili odpovědět v rámci výzkumu vzdělávací dráhy žáků se sociálním znevýhodněním.

Inkluzivní hodnocení

Na přílišnou orientaci školské praxe na nepříznivě působivé chování žáků na úkor podpory chování žádoucího poukázala již H. M. Warnocková (1978). Žádoucí chování bývá často neoprávněně považováno za samozřejmost. Pokud se žák chová očekávaným způsobem, obvykle si ho učitel nevšimá. Problém však nastává, pokud se chování žáka vymyká očekáváním. Takové chování většinou nezůstane bez povšimnutí. Žádný žák se ovšem nechová nežádoucím způsobem po celou dobu výuky. Je proto třeba hledat momenty, kdy

je jeho chování v pořádku, a dát najevo, že jsme si takového chování všimli, nejčastěji pomocí informace nebo jiným vyjádřením souhlasu či oceněním. Komunikační proces mezi žákem a učitelem, který poskytuje informace o kvalitách chování žáka, nazýváme hodnocení (Průcha, 2004). Ve škole může mít mnoho podob, od úsměvu (či nesouhlasného gesta), přes slovní ocenění (či okřiknutí) až po formální udělení pochvaly (či napomenutí nebo důtky).

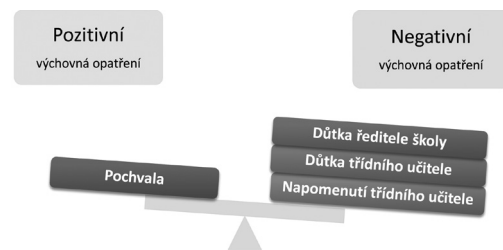
Děti se už od kojeneckého věku učí dělat to, co budí příjemnou odezvu jejich okolí (Matějček, 2012). Přesměrování pozornosti na funkční strategie chování, jejich podpora a posilování jsou velmi účinným způsobem řízení chování (Vojtová, 2010). Vyzdvižení pokroku a úspěchu každého žáka spolu s oceněním jeho individuality a odlišnosti je cílem inkluzivního hodnocení, ke kterému by měly v souladu se současnými vzdělávacími trendy směřovat všechny školy (Watkins, 2007).

Samotná legislativa ovšem za těmito trendy pokulhává. Dle Školského zákona (MŠMT, 2004) mají učitelé k hodnocení chování žáků krom klasifikačních stupňů k dispozici pozitivní a negativní výchovná opatření (viz Schéma 1).

K ohodnocení žádoucího chování je určena pochvala. Tím jsme ovšem nabídku prostředků ocenění chování žáků udávanou legislativou vyčerpali. Pro potrestání nežádoucího chování má učitel k dispozici poněkud širší škálu opatření. Napomenutí a důtku třídního učitele nebo důtku ředitele školy. I samotná legislativa tedy nabídkou výchovných opatření protežuje zaměření na nežádoucí chování.

¹ Článek vychází z rigorózní práce Specifika vzdělávací dráhy žáků se sociálním znevýhodněním (Presová, 2012).

Schéma č. 1: Prostředky hodnocení chování dle Školského zákona



Rizika negativního hodnocení

Zejména v mladším školním věku děti usilují o to obstát, být oceněné učitelem. Pocit vlastní hodnoty odvozují ze známek a jiných forem školního hodnocení, jež jsou mocným nástrojem v rukou učitelů. Sebehodnocení dítěte je silně vázáno na hodnocení, kterého se mu dostává z vnějšku. Pokud se opakovaně setkává s negativním hodnocením, může se dostat do bludného kruhu neúspěchu, kdy své selhávání začne vysvětlovat vnitřními (můžu si za to sám, jsem zlobivý), stabilními (bude to tak vždycky) a globálními (bude to tak ve všem) příčinami (Helus, 2004). Začíná mít pocit, že jakákoli další snaha je marná, ztrácí postupně motivaci ke zlepšení svého chování, rezignuje a nakonec upadá do bezmoci, což zásadním způsobem ohrožuje jeho další osobnostní vývoj. Odborníci proto doporučují využívat pozitivní a negativní hodnocení v poměru alespoň 4:1 (Vojtová, 2010).

Jak to vypadá v praxi?

Ve výzkumu vzdělávacích drah žáků se sociálním znevýhodněním jsme se zabývali tím, jak využívají učitelé hodnocení v kontextu teorií inkluzivních přístupů k problémovému chování žáků. Zajímali jsme se mimo jiné konkrétně o to, jak je v katalogových listech hodnoceno chování žáků prostřednictvím výchovných opatření. Katalogové listy jsou součástí dokumentace škol. Zaznamenávají se do nich údaje o průběhu i výsledcích vzdělávání žáků (např. klasifikace za jednotlivá pololetí, výchovná opatření, absence žáka). V rámci tohoto výzkumného projektu jsme shromáždili údaje z katalogových listů 236 žáků z šesti základních škol. Ve 114 případech se jednalo o žáky se sociálním znevýhodněním, ve 122 případech o žáky bez sociálního znevýhodnění. Cílem výzkumu není zobecňovat níže uvedené výsledky výzkumu na celou populaci žáků základních škol. Rádi bychom ovšem inspirovali učitele k zamyšlení se nad nastíněnou problematikou.

Důtky a napomenutí

Nežádoucí chování je dle výsledků naší analýzy katalogových listů poměrně často sankcionováno, chování žádoucí zřídka oceňováno. Žákům výzkumného souboru bylo dle katalogových listů uděleno 1422 výchovných opatření, z toho 85 % tvořila opatření nega-

tivní. Chování žáků se sociálním znevýhodněním, kteří v rámci našeho šetření často náleželi ke kulturně odlišnému prostředí, se řídí specifickými sociokulturními standardy, jež nemusí korespondovat se standardy majoritní společnosti. Tento rozpor může být sankcionován právě negativními výchovnými opatřeními, která jsou u žáků se sociálním znevýhodněním četnější než u žáků bez sociálního znevýhodnění. Žáci se sociálním znevýhodněním se potýkají s negativním hodnocením jejich chování v katalogovém listu opakovaně, v průměru osmkrát za období povinné školní docházky (viz Graf 1).

Opakovaná zkušenost negativního hodnocení a selhání působí negativně na žákův seobraz, a tím může v negativním slova smyslu ovlivňovat i jeho další chování. Hodnocení není v našem výzkumném souboru využíváno pro hledání cest z bludného kruhu neúspěchu a pro překonání rizik ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním.

Pochvala, která je vhodnějším, účinnějším a z pohledu dopadu na žáka méně problematickým nástrojem ovlivňování chování, je využívána minimálně, v průměru jedenkrát za období povinné školní docházky. Pozornost obrácená na pozitivní vzorce chování je přitom vhodným nástrojem podpory obrazu toho-

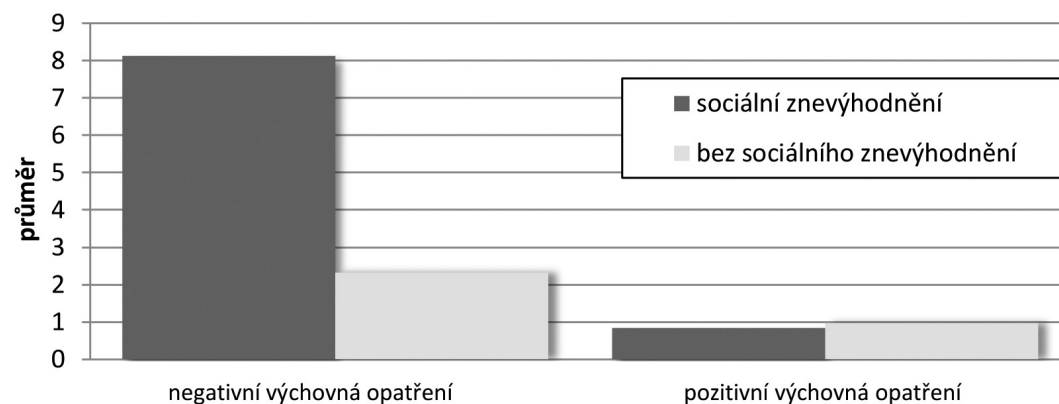
to chování v žákovi samotném, čímž jej vede k jeho opakování.

Na prvňáčky po dobrém

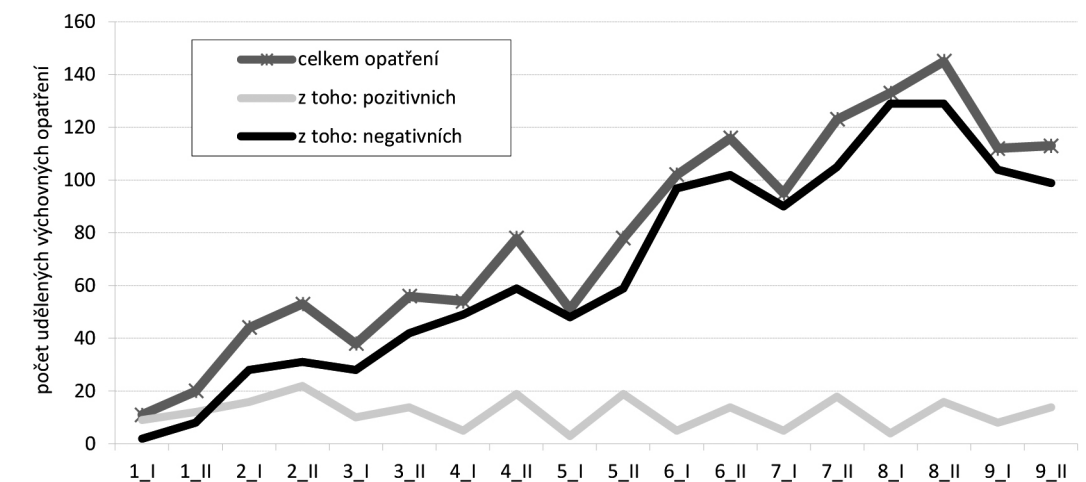
Načasování výchovných opatření ukazuje Graf č. 2. V prvním ročníku školní docházky převažují pozitivní výchovná opatření nad opatřeními negativními. Zlom ovšem nastává již v ročníku druhém a nůžka mezi pozitivními a negativními výchovnými opatřeními se s postupem školní docházky dále rozevírají. Zatímco počet pochval se v průběhu devíti ročníků nijak výrazně nemění, počet negativních výchovných opatření výrazně roste.

Jak ukazuje předložený graf, žáci jsou konfrontováni s negativním hodnocením jejich chování ze strany učitele již v prvních letech povinné školní docházky. V tomto období přitom dítě mocně prožívá potřebu obstát, zažít úspěch a být oceněno učitelem. Pokud se setká s neúspěchem, přichází pocity selhání, méněcennosti. Nebezpečí pro další vývoj dítěte vzniká, pokud se pocit méněcennosti stává rysem osobnosti, který dítě svádí k apatii a rezignaci, vyhýbání se úkolům či obviňování okolí z nespravedlnosti. Tím dochází k narušení ústředního dynamizujícího faktoru osobnosti, a následky přetrvávají do budoucna (Helus, 2004). Převažující nega-

Graf č. 1: Průměrný počet výchovných opatření optikou sociálního znevýhodnění



Graf č. 2: Načasování výchovných opatření



tivní zpětnou vazbu o chování dítěte ze strany učitele proto považujeme v tomto období za obzvláště nebezpečnou.

Za co?

Jasně zdůvodnění negativního hodnocení a jeho individualizace jsou stejně důležité jako poměr užívání pozitivního a negativního hodnocení. Následující tabulka zachycuje žebříček nejfrekventovanější udávaných důvodů udělování negativních výchovných opatření žákům. V závorce jsou uvedeny četnosti výskytu případů jednotlivých výchovných opatření.

Tabulka č. 1: Nejčastěji uváděné důvody udělování negativních výchovných opatření

Žáci se sociálním znevýhodněním	Absolutní četnost	Relativní četnost	Žáci bez sociálního znevýhodnění	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nekázeň a nevhodné chování	320	28 %	Nekázeň a nevhodné chování	115	24 %
Zapomínání	256	23 %	Porušování školního řádu	96	20 %
Vyrušování	129	11 %	Docházka	60	12 %
Docházka	123	11 %	Zapomínání	51	10 %

Důvody udělování výchovných opatření uvedené v katalogovém listu jsou dle našeho výzkumu často vágní – jedná se zejména o formulace typu nekázeň, nevhodné chování a porušování školního řádu. Takovýto typ sdělení sám o sobě žákovi nepodává konkrétní informaci o tom, jak jeho nežádoucí chování vypadá, natožpak jak by mělo vypadat chování žádané. Toto je velmi problematické vzhledem k účinnosti takového-to typu sankce.

Při udělování kázeňských opatření by učitel měl mít na zřeteli individuální rozdíly mezi žáky, tedy i jejich sociokulturní původ spojený se specifickými životními podmínkami a strategiemi, pro majoritu mnohdy problematičtější přijatelnými či pochopitelnými. Například chování, které je učitelem hodnoceno jako zapomínání, může mít u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí materiální podtext. Rodičům žáků se sociálním znevýhodněním často schází prostředky na financování školních pomůcek jejich dětí. Dítě pak může být trestáno za to, že nepřinese úkol

nebo že nemá vybavené pouzdro. Nemusí ale být v jeho silách úkol či pomůcky přinést.

Také potíže s docházkou (pozdní příchoďy a neomluvené hodiny) mohou souviset se specifickými sociokulturními standardy a specifickou výchovou v rodině žáků se sociálním znevýhodněním. V prostředí sociálního znevýhodnění, jehož znakem je mimo jiné i vysoká nezaměstnanost, jsou děti nejednou jediné, které musí ráno vstávat. Často se chystají do školy samy, neboť rodiče je nebudí, a tak přijdou pozdě nebo nepřijdou vůbec. Problematická je i jejich celková motivace ke vzdělávání. Vzdělání, které je v majoritní společnosti na horních

příčkách žebříčku hodnot, nemusí být pro jedince žijící v podmínkách sociálního vyloučení nikterak významné. Škola má obecně smysl jako prostředek k dosažení budoucích výhod. Pro jedince žijící na pokraji chudoby jsou ale leckdy časově vzdálenější cíle neatraktivní. Často nenalézají vztah mezi vzděláním a budoucím ekonomickým či sociálním úspěchem.

Závěr

Výzkum zaměřený na hodnocení chování žáků nejen se sociálním znevýhodněním ukazuje, že učitelé při hodnocení chování žáků častěji volí cestu po zlém. Zaměřují se na nežádoucí chování, které trestají negativním hodnocením. V kontextu teorií inkluzivních přístupů k problémům v chování žáků nepovažujeme zaměření pedagogů na negativní hodnocení za podporující. Výstupy našeho výzkumu také poukazují na jistou „zaujatost“ v přístupech učitelů k hodnocení chování žáků se sociálním

Nežádoucí chování je dle výsledků naší analýzy katalogových listů poměrně často sankcionováno, chování žádané zřídka oceňováno

znevýhodněním. Patrně ji lze přičítat převaze stereotypního užívání normativního hodnocení žáků. V návaznosti na výsledky výzkumu jsme zpracovali následná doporučení. Zaměříme pozornost na žádané chování. Ocenění nebo pozitivní zpětná vazba je funkční strategií řízení chování. Opakovanou pozorností obrácenou na pozitivní vzorce chování podporujeme obraz tohoto chování v žákovi samotném, čímž dál tyto modely chování v žákovi upevňujeme.

Při hodnocení chování oceňme individuální pokrok žáka a zohledňujeme sociokulturní i jiné individuální rozdíly mezi žáky.

Pokud se prostředek podpory chování ukáže být neefektivní, je třeba od něj upustit. Opakované užívání prostředků, o kterých víme, že jsou v podpoře žádaného chování nefunkční, nevede ke kladenému cíli.

Je zřejmé, že nežádoucí chování nelze přehlížet. Při jeho hodnocení ale využívejme negativní zpětné vazby. Jinými slovy podávejme popisným jazykem jasnou informaci o tom, jak nežádoucí chování vypadá. Zajistíme také, aby byl žák obeznámen s přijatelnou alternativou svého chování, kterou by mohlo být nežádoucí chování nahrazeno.

Literatura

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004.

Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012. MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 2011-06-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Presová, J. *Specifika vzdělávací dráhy žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno, 2012. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

Vojtová, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Muni Press, 2010.

Warnock, M. *The Warnock Report: Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

Watkins, A. (ed.). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.

Monika Tannenbergerová

Lze změřit inkluzi ve škole?

Základním lidským právem je právo na vzdělání. Stát má povinnost poskytnout takové vzdělání, které každému člověku umožní maximálně rozvinout své schopnosti a pomůže mu najít co nejlepší uplatnění ve společnosti. Nynější vzdělávací systém České republiky je však stále vnímán spíše jako segregáční, separační či selektivní, neboť některé jednotlivce zkrátka vylučuje. Nejen z těchto důvodů mnozí odborníci apelují na transformaci školského systému České republiky inkluzivním směrem, který je svou podstatou spravedlivější než ten současný. V tomto textu se proto nejprve podíváme na to, jaký je vztah mezi často skloňovanými pojmy integrace a inkluze, a následně přiblížíme vznik nástroje, jehož cílem je vyhodnotit pro-inkluzivitu školy a poskytnout škole zpětnou vazbu o tom, jak si vede ve snahách o své inkluzivní nastavení a kde by ve svém snažení měla pokračovat. Vycházíme totiž z předpokladu, že školy by vedle práce s hotovými evaluačními nástroji měly mít možnost nahlédnout také do „dílen“, kde tyto nástroje vznikají, jakým způsobem jsou konstruovány a jak je plánováno jejich vyhodnocování.

Co je vlastně inkluze ve vzdělávání?

Chápání inkluze i s ní spojených pojmů je různé. Nejčastěji se objevuje rozpor při výkladu podstaty inkluzivního vzdělávání, odlišné je také chápání cílových skupin, kterých by se mělo inkluzivní vzdělávání dotýkat. V těchto bodech dochází k zjednodušujícím formulacím a zkráceným představám o tom, že inkluze je určena hlavně pro minoritní skupiny, které jsou tímto

způsobem pozitivně diskriminovány. Inkluze ve vzdělávání je obecně přijímána jako nadstandardní služba škol, která je spojena s velkým úsilím pedagogického sboru, který ji spíše než jako přirozenou součást své pracovní náplně často chápe jako úkol navíc.

Princip inkluze spočívá primárně v tom, že by běžné školy měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Podstatou inkluzivního vzdělávání je tedy změna pohledu na dítě, které ve vzdělávacím systému selhává. Při neúspěchu dítěte je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce, a ne je hledat a stigmatizovat u jednotlivce samotného. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci pak obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy, neboť odpadá potřeba pracovat se všemi žáky stejně a dosahovat s nimi stejného cíle (Lechta, 2010).

Inkluze je takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každé dítě má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň

se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj. Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat jejich osobní specifika.

Je důležité si rovněž uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Není moment, kdy bychom mohli konstatovat, že právě v tomto okamžiku nebo od tohoto okamžiku je škola již zcela inkluzivní. Inkluze je cesta, vývoj a dlouhodobý proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a to efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu.

Inkluze versus integrace ve vzdělávání

Pojetí vztahu inkluze a integrace se různí, nicméně je možné vyjmenovat několik prvků, které pomohou tyto pojmy rozlišit. Oproti vzdělávání inkluzivnímu je integrované vzdělávání chápáno především jako sada přístupů a způsobů zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Mareš a Walterová, 2008).

Oba termíny v sobě zahrnují jak teoretickou, tak praktickou stránku, avšak zatímco

integrace je více záležitostí praxe, inkluze je spíše filozofickým konceptem. V integraci se jedná zejména o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny či společnosti. Integraci lze tedy chápat jako nástroj, mechanismus či opatření. Naproti tomu je inkluze pojímána spíše jako systém, směr či filozofický koncept.

Další klíčový rozdíl spočívá v tom, koho a v jakém měřítku se mohou inkluze a integrace týkat. V souvislosti s integrací vždy mluvíme o jednotlivci či skupině. Inkluze se naproti tomu vždy snaží vnímat společnost, školu či komunitu jako celek a následně pouze individualizovat přístup k jednotlivci. Tuto odlišnost lze vysvětlit v pohledu na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. U integrace si dítě musí „zasloužit“ zařazení do běžné základní školy. Dítě je nucené dokazovat, že si přerazení zaslouží a zvládne nové prostředí i požadavky. Naproti tomu v inkluzi je dítě automaticky přijímáno a nekladou se mu žádné podmínky přijetí, je to jeho přirozené právo a škola se snaží nastavit podmínky pro specifika dítěte. Odlišné je i chápání případného selhávání jedince. U integrace selhávání jedince vysvětlujeme na jeho předpokladech a možnostech. U inkluze selhávání vyjadřuje selhávání systému a nikoliv selhávání jednotlivce, hledají se tedy možnosti nápravy v systému a nikoliv „přenasazením“ jednotlivce.

Integrace je na rozdíl od inkluze zakotvena v zákoně, a je tedy termínem, se kterým se ve školách a v praxi setkáváme častěji. V podmínkách současných škol můžeme objevit dva

Tabulka č. 1: Tematické oblasti nástroje a jejich podoblasti

Oblasti	Kultura školy	Podmínky ve škole	Život školy	Vztahy a komunikace ve škole
Podoblasti	Ětos	Materiální podmínky	Obsah vzdělávání	Komunikace mezi vedením školy a zaměstnanci
	Projevy inkluzivní politiky	Organizační podmínky	Mimoškolní aktivity	Komunikace v rámci pedagogického sboru
	Nastavení a opatření	Spolupráce s odborníky	Inkluzivní didaktika	Komunikace školy a rodin
	Legislativa	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	Asistent pedagoga	Komunikace pedagogických pracovníků a žáků
			Individuální vzdělávací plán	
			Hodnocení efektivity výuky	

Uvědomění si širě témat, jež musí být při zkoumání inkluze zohledněna, může k sebereflexi přispět již před implementací výzkumného nástroje

základní typy integrace, které zákonné úpravy povolují. Jedná se o integraci individuální a integraci skupinovou.

Lechta (2010) upozorňuje, že v rámci České republiky momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojitvar inkluze/integrace. Jde v podstatě o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregované vzdělávání. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.

Lze inkluzi změřit?

Způsobů, kterými by bylo možné posuzovat stav inkluze jako celku ve školách, respektive určit její „hladinu“, není mnoho. Nyní se proto podíváme na to, jak takový nástroj vzniká. Cílem připravovaného nástroje je zjistit, do jaké míry se škola celkově inkluzivně profiluje, v jakých oblastech je škola inkluzivně zaměřená a poskytnout škole relevantní zpětnou vazbu.

Pro tvorbu nástroje jsme čerpali inspiraci ze tří hlavních zdrojů: (1) tři již existující nástroje, (2) focus groups neboli ohniskové skupiny provedené s řediteli ZŠ, učiteli ZŠ, rodiči a (3) praxe, kterou nám poskytl projekt Férová škola, při

němž jsme získali bohatou zkušenost ze spolupráce se základními školami, které chtějí praktizovat inkluzi na své půdě.

Práce na vlastním nástroji se nyní nachází ve fázi dotváření otázek v jednotlivých tematických oblastech a tvorby metodiky použití nástroje na škole. Důležité je zejména zpracovat vše podstatné, co jsme od inspiračních zdrojů sesbírali, a otázky klást tak, aby byly co nejsrozumitelnější pro respondenty.

Z analýzy všech otázek vyplynulo rozdělení nástroje na čtyři tematické oblasti: kultura školy, podmínky ve škole, život školy a vztahy a komunikace ve škole. Tyto tematické oblasti se dále rozdělují na podoblasti, do kterých jsou zařazeny jednotlivé otázky. Oblasti a podoblasti dotazníku lze najít v tabulce č. 1. Celkově nástroj obsahuje 55 položek, na jejichž finalizaci z hlediska srozumitelnosti, jasnosti a jazykové správnosti se nyní pracuje.

Pro představu o obsahu jednotlivých podoblastí a jim odpovídajících položek uvedme příklad z oblasti Podmínky ve škole, podoblasti Organizační podmínky, do níž spadají tato tvrzení:

- Ve škole není žádná třída výběrová ani speciální.

- Všichni žáci jsou vzděláváni společně, nikdo není vyčleňován ani na část výuky (výběrové/speciální třídy, skupiny, TV apod.)
- Prostředí tříd a školy je uspořádáno tak, aby mohli žáci pracovat samostatně (případně s pomůckami), ale zároveň aby se mohli plnohodnotně účastnit celé výuky.

Na jednotlivé položky je možno odpovídat za pomoci pětistupňové škály. Škála by měla vyprávět o stavu dané problematiky na škole. Na jednom pólu škály stojí zjednodušeně řečeno stav, kdy škola o dané problematice ani neuvažuje a nepovažuje ji za důležitou, druhý pól představuje inkluzivní školu. Škála, jejíž pomocí respondenti vyhodnocují všechny jednotlivé položky, je následující:

- 0 – Škola se dané oblasti/problematice vůbec nevěnuje, považuje ji za nepodstatnou či pro školu neřešitelnou. (0–4 %)
- 1 – Škola akceptuje význam této oblasti/problematiky, ale dosud neučinila žádné, nebo pouze ojedinělé/nesystematické kroky k jejímu řešení. (5–34 %)
- 2 – Škola akceptuje význam této oblasti/problematiky, vyvíjí systematické úsilí k jejímu řešení a dosáhla v této oblasti/proble-

- matice dílčích úspěchů. (35–64 %)
- 3 – Oblast/problematika je řešena uspokojivě jak na úrovni principů, tak v praxi. Vyskytují se občasné problémy, kterých si je škola vědoma a pracuje na jejich řešení. (65–94 %)
- 4 – Škola má řešení dané oblasti/problematiky pevně zakotvené ve svých principech, toto řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení. (95–100 %)

Uvedme si nyní, jak by na dané škále vypadaly odpovědi u položky, která zní: „Škola považuje přijetí všech žáků ze spádové oblasti za klíčový bod své politiky. Bez výhrad jej dodržuje a veřejně prezentuje.“ Tato otázka/tvrzení patří do oblasti Kultura školy a podoblasti Ětos. Jednotlivá umístění na škále odpovídají tomuto zhodnocení současného stavu ve škole:

- 0 – Škola je mezi rodiči známa jako výběrová a veřejně se k tomu hlásí. Rodiče dětí se SVP ve spádové oblasti se na ni ani nepokouší své děti zapsat, popřípadě jsou učitelé při zápisu směřování na „jiné, vhodnější školy“.
- 1 – Škola se nebrání přijímání všech žáků ve spádové oblasti. Pokud však přijde k zápisu nebo chce přestoupit žák se SVP ze spádové

oblasti, často se pro něj nepodaří vytvořit vhodné podmínky, žák (jeho rodiče) nakonec najdou vhodnější školu i za cenu dojíždění. Škola nepodniká žádné systematické kroky k řešení těchto situací.

- 2 – Škola si je vědoma potřebnosti přijímání všech dětí ve spádové oblasti, tuto politiku však nijak nepropaguje mezi zaměstnanci ani navenek. Škola přijímá žáky se SVP, ale jejich úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu záleží na konkrétních okolnostech (např. na přístupu a aktivitě konkrétního učitele).
- 3 – Škola mezi zaměstnanci a navenek (mezi rodiči a veřejností) propaguje politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. Škola již žáky se SVP vzdělává a je na přijetí dalších žáků se SVP organizačně, personálně i materiálně připravena. V případě, že se objeví obtíže, škola aktivně pracuje na jejich efektivním vyřešení.
- 4 – Zaměstnanci školy sdílí politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. V okolí je škola tímto přístupem známá, aktivně jej propaguje mezi rodiči a veřejností. Škola má nastaveny takové mechanismy, které zaručují bezproblémové začlenění žáka se SVP do vzdělávacího procesu, jejich efektivita je pravidelně hodnocena.

V nadcházejícím období nás čeká finalizace samotného nástroje a příprava metodiky pro jeho použití v praxi na školách. Poté bude následovat pilotáž nástroje a jeho posouzení z řad odborníků, kteří se v dané problematice pohybují. Po této evaluaci a revizi máme za cíl vyzkoušet nástroj na širším vzorku škol a postupně pilovat další možné nesrovnalosti.

Závěrem

Téma inkluze se v současné době stává stále aktuálnějším, což s sebou nese také požadavek na možnost míru či hladinu inkluze určitým způsobem měřit. V tomto textu jsme se proto pokusili ukázat, jak takový – v České republice stále absentující – nástroj vzniká, čím je inspirován a co předchází jeho uplatnění v praxi. Uvědomění si

širší témat, která se této problematice dotýkají a jež musí být při zkoumání inkluze zohledněna, koneckonců může k sebereflexi přispět již nyní, před implementací výzkumného nástroje.

Seznam literatury

Lechta, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.

Průcha, J., Walterová, E. a J. Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008.

Zuzana Šalamounová

Když se žáci ptají: typy žákovských otázek

Komunikace, která nastává mezi učiteli a žáky ve školní třídě, je v mnoha ohledech odlišná od běžné komunikace odehrávající se mimo časoprostor vyučovacích hodin. Jednou z těchto odlišností je výrazná komunikační dominance učitelů – jsou to právě učitelé, jež ve výuce hovoří až tři čtvrtiny komunikačního času (srov. Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012) a z jejichž strany zaznívá také většina položených otázek. Žákovské otázky orientované na učitele se oproti tomu objevují spíše zřídka. Nelze však říci, že by situace, v nichž žáci kladou učitelům otázky, ve výuce absentovaly. V tomto textu se proto podíváme na to, na co se žáci – ve chvíli, kdy už se k otázce odhodlají – vlastně ptají a jaké cíle svými otázkami sledují. Vycházet přitom budeme z analýzy dat získaných formou pozorování výuky humanitních předmětů na druhém stupni základních škol.

Funkce žákovských otázek

Žákovské otázky ve výuce jsou chápány veskrze pozitivně. Pokud totiž žáci identifikují, co chtějí vědět, a současně se na to dokáží zeptat, podstatně narůstá pravděpodobnost, že si zjištěnou odpověď zapamatují (Fisher, 2009). Žákovské otázky tak obsahují významný potenciál ve vztahu k žákovskému učení. Jejich přítomnost ve výuce lze chápat jako nápomocnou také ze strany učitele, který může na základě žákovských otázek usuzovat, do jaké míry a jakým způsobem žáci rozumí aktuálně probíranému učivu, a v důsledku toho vyvodit, jakým způsobem dále postupovat v rámci vyučovacích procesů (Cashdan, 1973).

Žákovské otázky však nemusí být ve výuce za každou cenu přínosem. Jak upozorňují například Mareš a Křivohlavý (1995), žáci mohou svými dotazy poukázat na to, že starší látka potřebuje být zopakována či znovu vysvětlena, a tím změnit zaměření dané hodiny, mohou se ptát po informaci, která leží mimo vědomosti učitele, a také se mohou snažit odvést pozornost od aktuálně probírané látky, případně získat nějaký čas před zkoušením a podobně. Je tedy zřejmé, že k žákovským otázkám je nutné přistupovat v závislosti na tom, čím jsou motivovány a jaké funkce ve výuce mohou plnit, na což se podíváme dále v tomto textu.

Zastoupení žákovských otázek

Na základě analýzy našich dat můžeme říci, že žáci kladou celkem 27 % všech otázek, které ve výuce zazní. Pokud tento výsledek srovnáme se staršími českými a zahraničními výzkumy, můžeme jej chápat jako poměrně vysoké procentuální zastoupení. Například ve výzkumu Samuhelové z roku 1988 totiž žáci položili 14 % z celkového počtu otázek, v šetření Nystranda a jeho kolektivu (1997) dokonce pouze 8 % z veškerých otázek, které zazněly v průběhu vyučování. Jak jsme již naznačili, nárůst počtu žákovských otázek v čase bychom mohli vnímat pozitivně, neboť žákovská otázka položená učiteli obsahuje významný potenciál ve vztahu k žákovskému učení.

Detailnější prozkoumání našich dat však ukazuje, že jen menšina žákovských otázek (celkem 16 % ze všech otázek kladených žáky) před-

V průběhu jedné vyučovací hodiny zazní v průměru tři žákovské otázky k učivu

stavuje otázky vztažené k probíranému obsahu, zatímco většinu žákovských otázek představují otázky organizační. Žáci se typicky doptávají na instrukce, které jim učitel zadal, požadují jejich opakování či navrhnou modifikaci organizačních řešení (například termínů odevzdání úkolů a podobně). Poměrně pravidelně se přitom ptají na informaci, která byla učitelem sdělena, případně na niž se již ptal některý ze spolužáků:

Ukázka č. 1:

U: Takže tady k tomu, vemte si sešit (*vytahuje tabuli*), tady ten úvod si napište.

Ž Kamila: Paní učitelko? To je nadpis?

U: (*Ukáže na nadpis na tabuli, otočí se k žákyni.*) Vývoj Svaté říše římské. Jo, jenom tady toto si opište (*dává se po třídě a ukazuje na tabuli*), to jsou body toho, co jsme tady teďka zopakovali. (*Obrací se zpět k tabuli, chce něco dopsat.*)

Ž Richard: Pančelko, jaký si mám napsat nadpis?

Ž Petr (soused žáka): Tady je nadpis.

U: (*Otočí se, ukazuje na tabuli.*) Vývoj Svaté říše římské je nadpis. (*Otáčí se k tabuli.*)

Jak je vidět v předložené ukázce, učitelé v těchto situacích projevují notnou dávku trpělivosti a žákovské organizační otázky opakovaně zodpovídají. Důvod je zřejmý – pokud žák nebude vědět, jakou stranu si má nalistovat, jaký nadpis si má poznamenat, případně kdy má donést slohovou práci, bude to pro učitele znamenat časovou ztrátu a komplikaci v budoucnu.

V tomto kontextu lze říci, že žákovské otázky často představují spíše jakési zbrzdění vyučovacího procesu. Přesto se však můžeme setkat také s otázkami, které se vztahují přímo k učivu. Jedná se celkem o 16 % žákovských otázek, v prů-

běhu tedy necelé 3 žákovské otázky k učivu, které zazní v průběhu jedné vyučovací hodiny a jež si nyní představíme podrobněji.

Když žáci nevědí

Žáci si do školy přichází osvojovat nové znalosti, a je tedy nasnadě, že některé poznatky doposud nevědí. V tomto případě pak mohou klást otázky, kterými se snaží zjistit určitou informaci, jejíž absenci pocítují a která jim brání v procesu učení – ptají se zkrátka na to, co nevědí. Příkladem může být výňatek z výuky z hodiny literatury, kdy učitelka zadává jednomu z žáků, aby z čítanky nahlas pro celou třídu přečetl text, o kterém se posléze bude hovořit:

Ukázka č. 2:

U: Máme stranu padesát čtyři (*pomalou, důrazně*), máme lištu, Otíku. (*Jde k Markovi a Otíkovi v první lavici, aby je ztišila – bere jejich knihu, posouvá ji doprostřed mezi žáky a ukazuje jim, kde mají být. Pak jde zpět za katedru.*) Marku, začni, a hezky a zřetelně, ano?

Ž Marek: Jak se čte to jméno?

U: Chalíl Džibrán (*pomaleji, důrazně*).

Ž Marek: (*čte*) O přátelství.

Ačkoli by se dalo říci, že určitá míra nevědomosti žáků je zcela samozřejmá (koneckonců kdyby žáci věděli vše, neměli by důvod chodit do školy), je přítomnost otázek motivovaných tím, že se žáci ptají po informaci, již nevědí, spíše ojedinělá. Můžeme dokonce konstatovat, že žáci tyto otázky pokládají pouze v těch případech, kdy nemají jinou možnost, neboť absence dané informace by jim komplikovala, případně zne-

možnila splnit zadaný úkol, jako tomu je také v předložené ukázce.

Tento rozpor lze vysvětlit tím, že ve většině komunikačních výměn, které ve školní třídě nastávají mezi učitelem a žáky, se učitel otázkami kvízového typu snaží zjistit, kolik toho žáci vědí, a případná žákovská nevědomost je sankcionována, ať už negativní zpětnou vazbou nebo například sníženou známkou. Žáci proto nejsou zvyklí dávat najevo svoji neznalost – jedná se o situaci, která odporuje jejich zkušenosti se školním prostředím, a položením otázky, v níž dávají najevo nedostatky ve svých vědomostech, se mohou cítit ohroženi či oslabeni. Můžeme tedy říci, že ačkoli lze skutečnost, že žáci určité informace nevědí, považovat za samozřejmou, výskyt otázek, v nichž se žáci na tyto informace doptávají, je spíše ojedinělý. Také učitelé si však uvědomují určitou specifickou těchto otázek a žákům se ve svých odpovědích vždy snaží poskytnout informaci, kterou potřebují.

Když jsou žáci zvědaví

Žákovské otázky mohou být motivovány také zvědavostí žáků – jejich zájmem o to, co učitel říká. V takovém případě mají podobu „udiček“, které žáci nadhazují, aby učitel rozvinul svůj výklad a prozradil něco navíc. Otázky motivované zájmem žáků lze ilustrovat následující ukázkou z výuky dějepisu:

Ukázka č. 3:

U: Jeseniovi, který měl být také čtvrcen zaživa a jemuž měl být jazyk vytažen tělem z hlavy ven... (*ukazuje si na týl.*)

Ž Lukáš: Jak?

U: Tady odsud. (*ukazuje*) Z této strany (*otočí se a ukazuje*).

Ž Radka: To je hustý.

Ž Kryštof: Jako tady z té strany?

Učitelka: Ano, tady mu měli vytáhnout jazyk.

Ž Vlastík: To jde, paní učitelko?

Na rozdíl od předcházejícího typu otázek se jedná o frekventovaně zastoupenou kategorii. Je zřejmé, že pro žáka není otázka motivovaná snahou dozvědět se něco víc nijak riskantní a pro učitele je veskrze pozitivní zpětnou vazbou k jeho výkladu, který žáky očividně upoutal natolik, že se chtějí dozvědět detaily či další informace. Často se přitom jedná o otázky, kterými se žáci chtějí dozvědět podrobnosti určitých krvavých scén, jako tomu je v naší ukázce, nebo o otázky se sexuálním podkresem.

Otázky, které žáci kladou ze zvědavosti, jsou učitelé zpravidla reflektovány a zodpovězeny – pokud se tedy učitel nerozhodne žáky napnout a odpověď ještě chvíli neprozradit, čímž může žáky motivovat k dalšímu sledování hodiny. Nicméně jsou to právě otázky motivované zvědavostí žáků, které mohou být pro učitele částečně riskantní, protože mohou snadno odvést pozornost od zamýšleného plánu výuky.

Když žáci nerozumějí učivu

Dalším motivem pro položení otázky je skutečnost, že žák nerozumí předávanému obsahu, a svou otázku se proto snaží si učivo vyjasnit. V těchto okamžicích, jež můžeme označit jako moment neporozumění, žáci nevědí, co si mají pod daným obsahem či úkolem představit, případně si naopak představují vícero věcí a nejsou si jisti, která z nich je správná.

K situacím, že žáci určitému učivu nerozumí, dochází nepochybně velmi často, přesto se však tento typ otázek objevuje poměrně zřídka. Jak totiž vyplývá z realizovaných studií, poměrně častou žákovskou taktikou je v těchto situacích žákovo ignorování této nevyjasněnosti (srov. Kendrick a Darling, 1990). Příkladem otázky, v níž se žákyně snaží dobrat vysvětlení aktuálně probíraného učiva, může být výňatek z hodiny dějepisu, v níž učitelka přibližuje žákům novou látku, vládu Fridricha Viléma I. (II.):

Ukázka č. 4:

U: František Josef. Franz Josef chodil taky v uniformách (*udělá krok směrem ke středu třídy*), ten taky v tom měl velkou zálibu, ale právě ten Fridrich Vilém byl opravdu první, který se na veřejnosti, i když panovník, tak objevoval v uniformě.

Ž Adéla: (*hlásí se*)

U: (*Kývne na žáky.*) Prosim?

Ž Adéla: To bylo nějaký neslušný nebo něco?

U: Nebylo to neslušné, ale nebylo to typické pro ty panovníky. No, to bylo typické pro ty vojenské velitele, ti chodili v uniformě, ale panovník ne.

Učitelka třídě sděluje, že Fridrich Vilém byl první, kdo chodil na veřejnosti v uniformě, význam informace je přitom z její strany jasný a jednoznačný. Jedna z žákyň však této informaci, jejíž význam a jistá ojedinělost jsou ve výkladu učitelky podtrženy příslovcem *opravdu*, neporozumí, a proto učitelce klade otázku, v níž chce vysvětlit výlučnost tohoto panovnického jednání. Podoba komunikačních sekvencí má v tomto případě zpravidla jednotnou strukturu. Otázka žáka, jejímž obsahem je přímé sdělení neporozuměného, je následována odpovědí, v níž učitel reaguje na nejasnost ze strany žáka a snaží se podat vysvětlení.

Když žáci učivu rozumějí jinak než učitel

Posledním typem otázek, který si přiblížíme, jsou otázky kladené ve chvílích, kdy žáci učivu určitým způsobem rozumí, ale uvědomují si, že

jejich pochopení se odlišuje od toho, co ve třídě aktuálně prezentuje učitel. Příkladem může být ukázka z hodiny dějepisu, v níž učitelka se svými žáky probírá látku třicetileté války:

Ukázka č. 5:

U: Sto tisíc, ano. Sto tisíc mrtvých bylo v tom Nizozemsku. Takže Nizozemci rozhodně nebyli na straně Habsburků, ale staví se na tu stranu druhou, že? (*píše na tabuli; pořád se pohybuje před tabulí, chodí sem tam, do třídy moc nejde*) Už máme první, Nizozemí, první stát, který se postaví proti Habsburkům.

Ž Antonín: A my, ne?

U: Další stát, který byl proti Habsburkům, a byly to vlastně všechny protestantské státy, kde bylo jiné náboženství než katolické (*drží ukazovátka*). Vzpomeňte si, o kterých státech jsme se učili, že tam měli protestantské náboženství, a jak se ta náboženství nebo ti protestanti, Michale, jmenovali.

Učitelka žákům sděluje, že prvním státem postavivším se proti Habsburkům bylo Nizozemí, s třídou přitom dříve probírala, že proti Habsburkům stály Čechy. Žáci tak identifikují rozdíl v tom, jak látku chápou oni a tím, co jim učitelka aktuálně sděluje, a snaží se tuto neshodu si vyjasnit. Učitelka však žákovskou otázku přechází bez zodpovězení.

Podívejme se ještě na ukázku z hodiny českého jazyka, která má jiné vyústění a v níž se třída věnuje větným rozborům:

Ukázka č. 6:

U: Vezměte si, jaký je rozdíl mezi první a druhou větou (*ukazuje na tabuli*). Tady tahle plyne pořád dál až skončí tečkou. Tahleta (*ukazuje na první schéma*). První představení, které jsem v životě viděl, se jmenovalo Kašpárek a Chalupěnka. Podívejte se, jak dává smysl (*tiší je rukama*).

Ž Martina: (*chytá se za hlavu*) Pane učiteli, takže které jsem v životě viděl, je první věta?

U: První představení, které jsem v životě viděl, je první věta?

Ž Patrik: Jo.

U: Ne, vždyť jsme se o tom bavili.

Ačkoli učitel již žákům vysvětlil, jak určovat pořadí věty v souvětí, žáci nejsou schopni tento postup správně aplikovat na zadaný příklad. Když

učitel tuto skutečnost zjistí, reaguje v první řadě výtka, že se jedná o již probíraný postup.

Právě otázky, kdy žáci konfrontují své porozumění učivu s porozuměním učitele, mohou být učiteli interpretovány spíše jako nepozornost ze strany žáků nebo snaha o zpochybnění výkladu, na což učitelé odpovídajícím způsobem reagují – tento typ žákovských otázek proto často ignorují nebo na ně reagují spíše negativní zpětnou vazbou. Ve vztahu k žákovskému učení jsou však právě tyto otázky minimálně stejně důležité jako například otázky, které žáci kladou v momentě neporozumění (Kendrick & Darling, 1990). Důvod je nasnadě – zatímco v případě, kdy žáci učivu nerozumí a chtějí je vysvětlit, si žáci jsou této skutečnosti vědomi a mohou tak dále pracovat na odstranění neporozumění, v případě, kdy jejich chápání učiva nekoresponduje s chápáním učitele, si tuto skutečnost vůbec uvědomovat nemusí, neboť probírané učivo zkrátka určitým způsobem chápou. Proto pro ně může být zbytečné dále přemýšlet nad tím, zda učivu rozumí správně, či nikoli, a mohou si chybnou informaci či postup snadno trvale zafixovat.

Závěrem

Zastoupení žákovských otázek ve výuce nenapovídá tomu, že by se žáci v současné době báli svého učitele na něco zeptat. Nejčastěji však svými otázkami prozkoumávají organizační nastavení výuky, zatímco otázky vztahující se k probíranému učivu se objevují podstatně méně. Ačkoli se tedy žáci nevyhýbají kladení otázek, prozatím často obezřetně obcházejí otázky motivované tím, že určitou informaci nevědí, případně jí nerozumí, zatímco organizační otázky vnímají jako bezpečné území, na které se svými otázkami mohou vydávat.

Literatura

Cashdan, A. (Ed.). *Language in the classroom*. Buckinghamshire: The Open University Press, 1973.

Fisher, R. *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. London, New York: Routledge, 2009.

Kendrick, W. L. a Darling, A. L. Problems of Understanding in the Classrooms: Students' Use of Clarifying Tactics. *Communication Education*, 1990, č. 39, s. 15–29.

Mareš, J. a Krivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

Nystrand, M. a kol. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College Press, 1997.

Samuhelová, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In Gavora, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 55–73.

Šedová, K., Švaříček, R. a Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

Martin Konečný, Eva Trnová, Petr Koloros

Veletrh nápadů učitelů chemie

Chemie se mezi žáky netěší velké oblibě. Nedá se však tvrdit, že by žáky nebavila žádná činnost nebo všechna chemická témata. Jakmile je zvolena správná cesta, může být pro žáky atraktivní i učivo chemie. Učitelé často vyhledávají konkrétní a ověřené náměty, jak dosáhnout toho, aby žáky výuka bavila a současně se také něco naučili. Na rozdíl od učitelů fyziky, kteří se k výměně zkušeností a dobrých nápadů scházejí již 17 let na *Veletrhu nápadů učitelů fyziky*, však v ČR doposud neexistovala žádná akce, která by totéž umožňovala učitelům chemie. Námitka, že v dnešní době lze na internetu najít vše, neobstojí. Osobní prezentace konkrétních ověřených námětů, možnost ptát se a především sdílet nadšení se stejně založenými kolegy ani nejlepší webová stránka nikdy nenahradí. Tak se zrodil první ročník Veletrhu nápadů učitelů chemie.

S prvotním impulsem uspořádat akci, která by vytvořila prostor pro setkání aktivních učitelů, přišel budoucí učitel fyziky a chemie Martin Konečný. O tom, co jej k tomu vedlo, říká: „*Když jsem se účastnil v roce 2005 jako student Veletrhu nápadů učitelů fyziky, byl jsem touto konferencí úplně okouzlený. Nadchlo mě množství jednoduchých pokusů a nápadů ke zpestření výuky. Velice důležité bylo, že si zkušenosti předávali sami učitelé, kteří prezentovali věci přímo ze školní praxe. Už tehdy mě napadlo, že by bylo úžasné, kdyby něco obdobného existovalo i pro učitele chemie.*“

V roce 2011 Martin Konečný na konferenci *Chemické vzdělávání v teorii a praxi* přišel s vizí, jak bych mohla vypadat obdobná konference pro učitele chemie. Po diskuzích ohledně podoby konference se přípravy společně s ním ujali

zástupci kateder vysokých škol (prof. Čtrnáctová, doc. Solarová, dr. Trnová) i zástupci učitelů (např. dr. Koloros) a k samotné realizaci již nebylo daleko.

Od nápadu na veletrh k veletrhu nápadů

Veletrh nápadů má být přehlídkou vlastní tvorby a nápadů učitelů všech stupňů škol. Je tedy určen aktivním učitelům, kteří se chtějí nejen vzdělávat sami, ale jsou ochotní sdílet své zkušenosti a vytvořené materiály s kolegy. Proto bylo na počátku nutné zjistit, zda mají učitelé o takovou akci vůbec zájem a jak by si ji představovali, k čemuž posloužila dotazníková sonda. Z té vyplynulo, že 70 % dotázaných učitelů chemie nápad uspořádat takovouto akci pro učitele vítá, 16 % je nápadem dokonce nadšeno, 14 % se staví k nápadu neutrálně. Bylo rozhodnuto, o veletrh je zájem, proto se bude konat!

Podle průzkumu názorů učitelů byl vybrán termín pátek 12. 10. a sobota 13. 10. 2012. Zbývalo to nejtěžší, určit, jaký bude program, kde se bude veletrh konat a jak bude financován. Jako základ pro tvorbu programu posloužily názory učitelů, kteří vyjádřili, že mají zájem o novinky z chemie, náměty na pokusy, kvalitní přípravy do hodin a rádi by se dozvěděli, jak popularizovat náročné chemické učivo. Jako další doprovodný program učitelé zcela jednoznačně preferovali exkurzi do průmyslového podniku, dále navrhovali zařazení popularizačních přednášek odborníků, praktických prací v laboratoři nebo návštěvu vysokoškolských pracovišť. Do dvou dnů se vše nevejde, ale do programu bylo

zařazeno to, co si učitelé nejvíce přáli. Ostatní zůstane na další ročníky.

Zásluhu na tom, že veletrh nezůstal jen pouhým nápadem, má prof. Hana Čtrnáctová, CSc., vedoucí Katedry učitelství a didaktiky chemie na PřF UK v Praze a předsedkyně skupiny Chemického vzdělávání při České společnosti chemické, která se myšlenky ujala, získala finanční prostředky a podílela se také na výsledné podobě obsahu veletrhu. Těžkého úkolu zajistit zázemí pro konání akce se ujal dr. Petr Koloros. První ročník Veletrhu nápadů chemie se nakonec konal v Táboře v secesní budově Gymnázia Pierra de Coubertina. Zúčastnilo se ho 46 učitelů ze všech typů škol.

Za historii tesilek

Veletrh nápadů měl být otevřen srazem v 10 hodin u vlakového nádraží v Táboře, první účastníci se začali scházet už kolem půl desáté. Na zádech batůžky, v ruce program a plán města, v očích očekávání toho, jaké to asi bude. Před desátou hodinou přijel autobus, všechny nás naložil a vezl směr Planá nad Lužnicí, do podniku SILON s.r.o., největšího výrobce polyesterových vláken a kompaundů (směs mikrogranulí) ve střední Evropě. Ale ani cestou se nezapomnělo – profesor dějepisu nám poutavě popisoval historii Tábora a upozornil nás, kdykoli se nalevo či napravo mihla nějaká významná budova. A co se nestihlo v autobuse, dokončil večer při historické procházce městem.

U bran podniku Silon čekali odborní průvodci a rozdělili účastníky do dvou skupin. „Já

se hrozně těším,“ řekla jedna z učitelek, „ještě jsem v takovém podniku nebyla. Pořád o výrobě plastů mluvím, píšu rovnice, ale nikdy jsem to neviděla v praxi.“ Oči na stopkách, sem tam v rukou zápisníček, prošli učitelé laboratorněmi i výrobními halami. „Silon je jediným výrobcem PET stříží a kabelů v České republice a patří k předním výrobcům v Evropě. Naše výrobky jsou hlavně známy pod obchodní značkou TESIL. Vy dřívějšího data narození si jistě tento název pamatujete, *tesilky* bývaly pojem,“ komentoval jeden z průvodců. U linky, kde probíhá dloužení vlákna (vlákna se protahují, neboli odborně dlouží), vytáhl svazek a nechal jej kolovat, ať si každý zkusí, jak se vlákna dlouží a mění vlastnosti. PES vlákna se v současnosti používají především pro výrobu netkaného textilu non-woven. Vnější a vnitřní interiér aut, produkty intimní hygieny, nemocniční textilie, geotextilie atd. Při předvádění ukázek produktů všichni se zájmem v rukou otáčeli výrobky z odpadu, například dětské pleny, zavinovačky a plstěné podběhy do blatníků osobních automobilů. „Je až neuvěřitelné, kolik je to různých výrobků,“ říká jedna z účastnicích se vyučujících.

Následující diskuse se točila hlavně kolem využití odpadu a jeho cen. Všechny překvapilo, že základní surovinou podniku Silon jsou plastové lahve. Nakupuje je ve formě plastových vloček, což jsou lahve rozdrčené na malé kousky ve formě „flakesů“. Pro výrobu musí tuto surovinu nakupovat v zahraničí, protože domácí zpracovatelé odpadních plastových lahví nestačí pokrýt jeho spotřebu. A platí za ně sumy, které jsou vysoké – podle barev a kvality drtě



Více takto „zapálených“ učitelů (Děkujeme dr. P. Kolorosovi za poskytnutí fotografií z veletrhu)

(„flakesů“) v rozmezí přibližně 0,5 až 1,5 eura za kilogram. „Až budu příště vyhazovat petku, určité se mi vybaví, že z ní místo znečišťovače životního prostředí bude třeba součást dětských plenek,“ směje se další z účastnic.

Paleta experimentů

Veletrh pokračoval v budově gymnázia sérií vystoupení, ve kterých se učitelé dozvídali novinky z oblasti výuky chemie a především náměty na pokusy. Úvodním slovem akci zahájila Hana Čtrnáctová, která vyjádřila potěšení, že se 1. ročníku Veletrhu nápadů učitelů chemie účastní tak vysoký počet učitelů všech stupňů, a popřála všem, aby se jim splnila alespoň některá očekávání, se kterými do Tábora přijeli. Následovala například prezentace pokusů Jiřího Rychtery, který se zabýval školním chemickým experimentem v době školských reforem. Velmi názorně ukázal, jak pokusy vhodně zařadit do výuky a využít jejich motivační potenciál. Zejména pro středoškolské učitele byla zajímavá

rekapitulace stavu maturit z chemie, kterou prezentovala Marie Vasilešková v příspěvku *Báječná léta s maturitou z chemie*.

Média se někdy nazývají sedmou velmocí. Také se říká, že chemie je všude kolem nás. Obě tato vyjádření skloubili dohromady účastníci veletrhu ze severu Moravy Marie Solárová, Miroslava Bělochová a Martina Čáslavová v příspěvcích *Základy mediální výchovy ve výuce chemie* a *Medializace přírodních věd na ZŠ*. Kdo by čekal, že úryvek z populárního filmu *Pelíšky* se dá použít ve výuce chemie! Navíc populární věta „Kde soudruzi z NDR udělali chybu“ dostala po ranní návštěvě podniku Silon nový rozměr. Ten, kdo umí hledat zajímavé náměty pro výuku chemie, dokáže, že žáci se při výuce nejen baví, ale také učivo chápou a rozumí mu.

Není jisté překvapením, že v několika příspěvcích se objevila problematika, jak motivovat žáky. Magdalena Šircová se podělila o osvědčené náměty v přehledu motivačních prvků v chemii. Bohumila Kettnerová prezen-

Ukázky deformace plastů a pokusy se svíčkami jsou dokladem toho, že tvořivý učitel dokáže s málem udělat velké divadlo

tovala aktivizační metody ve výuce nekovů na gymnáziu a nabídla všem účastníkům využití pracovních listů, které s úspěchem ve výuce používá. Eva Trnová na praktické ukázce vysvětlila, co se skrývá za zkratkou IBSE (Inquiry Based Science Education – badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání), která se v ČR stále více objevuje v souvislosti se zvyšováním zájmu žáků o přírodní vědy. Ivana Loužecká a Lenka Veselá ukázaly praktické zkušenosti s rozšiřujícími aktivitami v přírodních vědách, které, jak bylo patrné z fotografií a videí, děti baví. Bylo přitom zřejmé, že i motivační prvky zaměřené na to, jak se žáci při školním pokusničení sami natáčejí na video a sami si v oboru vymýšlejí různé soutěže, mají své místo ve výuce.

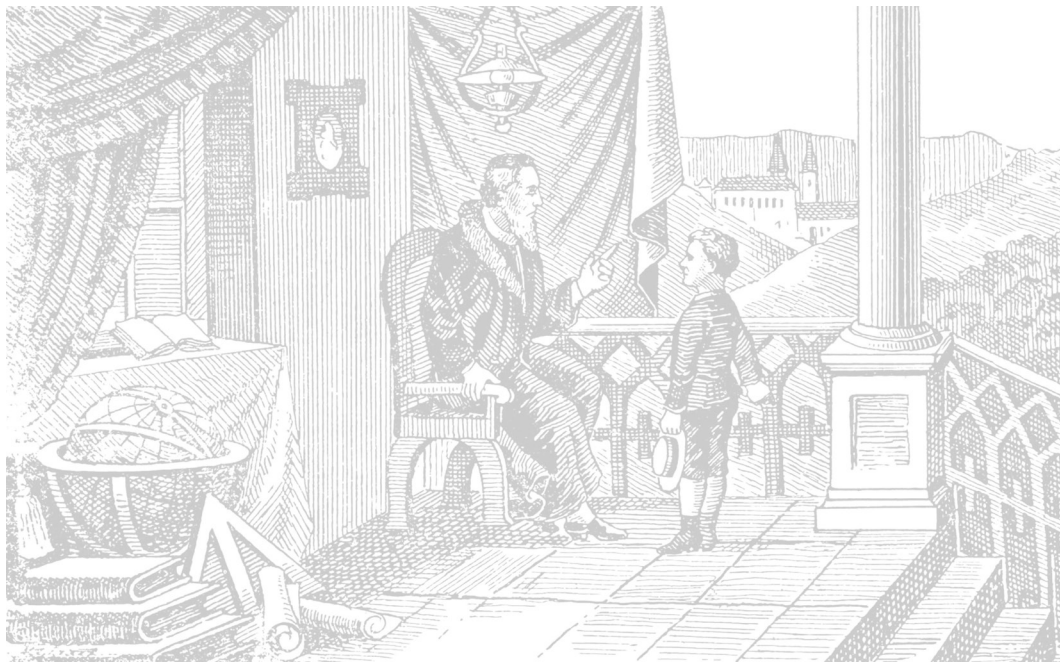
Popisovat demonstrace pokusů je těžké, to se musí vidět. Tak snad jen takový letmý přehled, co všechno bylo k vidění. Jak řekl známý propagátor chemických pokusů Petr Koloros, pokusy jsou nedílnou součástí chemie, ale učitel je musí umět ve výuce vhodně využívat, což sám demonstroval ve svém vystoupení. Pavel Bohm společně s Martinem Bílkem v příspěvku *Chemie s Vernierem – mezioborové přesahy a zdroje inspirace* předvedli, jak se při experimentování dají využít moderní technologie. Naopak Martin Konečný ukázal, že i s obyčejnou svíčkou se dají dělat zajímavé pokusy. Václava Kopecká „pekla plasty v troubě a vařila v oleji“, aby poznala jejich složení a chování. Praktické ukázky deformace plastů v horkém rostlinném oleji a jednoduché pokusy se svíčkami jsou přitom

dokladem toho, že tvořivý učitel dokáže s málem udělat velké divadlo.

Díky Jitce Macháčkové se účastnice mohly věnovat i kosmetice, když sálem kolovala připravená maska z bylin nebo krém na ruce. Pokusy, které se dají dělat i doma, ale také zpestří výuku, předvedla Jarmila Hatková. K odborné úrovni experimentů účastníků Petr Koloros poznamenal: „Osobně mne velmi mile překvapilo, jak byli někteří učitelé samostatní a připravovali si své ukázky pokusů samostatně a tvořivě na místě v naší laboratoři.“ Experimenty související s chemií v bazénu v podání Václava Slováků nám nakonec připomněly končící léto.

Závěrem

Oba dva dny utekly jako voda, protože při zajímavých aktivitách čas utíká velmi rychle. To platí nejen pro žáky ve vyučování, ale také pro učitele na veletrhu. Martin Konečný ještě před veletrhem vyslovil dvě přání: „Doufám, že podobně jako Veletrh nápadů učitelů fyziky bude mít i Veletrh nápadů učitelů chemie dlouholetou tradici a zapálené účastníky.“ To druhé se mu již splnilo. Sešli se učitelé, kteří chtějí, aby jejich žáky chemie bavila, a hledají stále nové cesty, jak jim učivo co nejlépe vysvětlit a přiblížit. Proto se diskutovalo nejen během prezentací, ale také při kávě. Za nejcennější lze považovat, že nadšení učitelé mohli sdílet nejen svoje zkušenosti, ale také pocity, vzájemně se nabít energií a získat chuť do další práce. Zda se podaří splnit i to první přání, uvidíme v příštím roce. ■



DIDACTICA VIVA

Komenský prosí o štafle... Tímto nadpisem byla uvedena žádost, s níž jsme se obraceli na paní docentku Naďu Vondrovou, vedoucí Katedry matematiky a didaktiky matematiky PedF UK v Praze. Mezi didaktiky matematiky jsou „štafle“ známy jako pozoruhodná kazuistika, jejímž rozbořením se lze poučit o tom, jakou roli hraje „umění vidět“ při řešení geometrických úloh. Každý obor by měl o své kazuistiky dbát jako o rodinné stříbro. Měl by využívat různých příležitostí k jejich prezentování a rozebírání ze všech stran. Toto číslo Komenského přináší kazuistiku z výuky geometrie, v níž jde o problém žákova vidění určitého odborného fenoménu. Ten pochází z běžného života, avšak je „pozván“ do školní třídy, aby mu v běžném životě bylo žáky lépe rozuměno.

Jak známo, pouhé dívání se mnohdy nezaručuje vidění. Proto učitelé postupují tak, že dívání (se) promyšleným způsobem směřují, a to většinou na základě průběžných informací o tom, co již žáci vidí a kde ještě zůstává jaký stín. Toto je principem vysvětlování jakožto klasické, a přece moderní výukové metody. Klíčovým prostředkem směřování žákova dívání (se) jsou učební úlohy. V následujícím textu je představena učební úloha z výuky geometrie, která se jeví jako potenciálně podnětná. To, co se na následujících stránkách odehrává, směřuje k rozvinutí jejího didaktického potenciálu. Autoři a čtenáři z řad oborových didaktiků a učitelů z praxe jsou v této rubrice vyzýváni k tomu, aby prezentované situace anotovali, analyzovali a alterovali – uznají-li tento způsob práce za zajímavý a užitečný. Metodika AAA sestávající z uvedených kroků se jim přitom nabízí jako nástroj pro směřování jejich vlastního profesního vidění...

Tomáš Janík, garant rubriky

Naďa Vondrová

Výuková situace:

Štafle aneb učíme žáky řešit úlohy v matematice

Snad nikdo dnes nepochybuje o tom, že řešení úloh stojí v samotném základu školské matematiky. Nestačí však jen vybrat vhodné úlohy, existuje celá škála přístupů, jak s úlohami ve výuce pracovat. Konkrétní využití úlohy se liší v roli, jakou při něm hraje žák, v kognitivní náročnosti úkolů, které žáci musí plnit, v míře, do níž situace řídí učitel, apod. V tomto článku se podíváme na jedno konkrétní využití potenciálně podnětné úlohy ve výuce. Jedná se o úlohu, kdy je nutné nejdříve situaci zakreslit a poté stanovit strategii řešení; konkrétně v obrázku identifikovat pravoúhlý trojúhelník a aplikovat na něj Pythagorovu větu.

Teoretické uvedení: Využití potenciálně podnětné úlohy ve výuce

Žák získává matematické znalosti a dovednosti prostřednictvím řešení vhodně volených úloh, a proto je otázka výběru těchto úloh klíčová. Ovšem praxe i výzkum ukazují, že úlohy nelze zkoumat izolovaně – je účelné odlišit potenciál úlohy od realizace tohoto potenciálu v rámci výuky a studovat, jak je matematický problém řešen v kontextu jeho použití ve výuce. Způsob práce s úlohou ve třídě, daný do velké míry učitelem a jeho pojetím výuky, totiž ovlivňuje kvalitu a druh matematických poznatků, které si žáci vytvářejí.

Výzkum provedený v rámci TIMSS 1999 Video Study (Hiebert a kol., 2003), v němž bylo analyzováno asi 100 videozáznamů hodin matematiky z každé ze sedmi zúčastněných zemí (včetně České republiky), ukázal, že velké procento potenciálně podnětných úloh, tedy úloh vedoucích ke konstrukci a upevnování matematických poznatků, hledání souvislostí apod., je

ve výuce využito zcela instruktivně, tedy jejich potenciál není využit – v České republice se jednalo asi o 48 %. Instruktivním využitím rozumíme takové, při němž učitel např. rozfázuje řešení komplexní úlohy na úzce zaměřené úkoly, které sice žáci řešit dovedou, ovšem úloha jako celek jim uniká.

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

Anotace

Kontext výukové situace

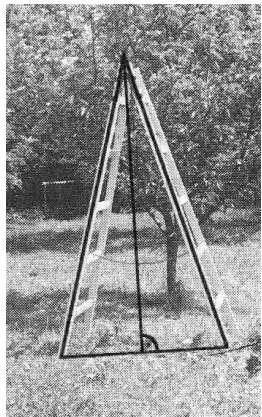
Situace, kterou zde rozebíráme, pochází z vyučovací hodiny v 8. ročníku, která byla pořízena v rámci výše zmíněné videostudie TIMSS 1999. Jejím cílem bylo aplikovat Pythagorovu větu při řešení různorodých úloh. Konkrétně se podíváme na úlohu, která je nazvaná Štafle (Odvárko a Kadlecěk, 1999, s. 28, viz obr. č. 1):

Žebříky štaflí jsou dlouhé 2,6 m. U postavených štaflí jsou dolní konce žebříků od sebe vzdáleny 1,2 m.

- Postavené štafle jsou nižší než 2,6 m. Odhadni, o kolik centimetrů.*
- Vypočítej výšku postavených štaflí. Výsledek zaokrouhli na celé centimetry.*

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1 (23:45-25:56) Učitelka požádá žáka, aby úlohu z učebnice přečetl a aby žáci následně odhadovali, o kolik centimetrů jsou postavené štafle nižší. Někteří žáci – zdá se, že zejména dívky –, s tím mají problém. Učitelka se snaží vysvětlit, jak štafle fungují. Popisuje obrázek



Obrázek č. 1

a žáci se dívají do svých učebnic. Přesto ani poté nehlasují o odhadu všichni.

Část 2 (25:56-34:20) Následuje společné řešení úlohy. Učitelka na tabuli kreslí situaci, tedy rovnoramenný trojúhelník představující štafle a výšku z horního vrcholu, a žáci ji sledují. Učitelka pokračuje tím, že nechává žáky na tabuli vyčárkovat pravoúhlý trojúhelník a pak barevně vyznačit přeponu a dopsat k výšce písmeno v . Když se učitelka následně zeptá, co se bude počítat, žáci navrhnou mj. přeponu, ale učitelka vyvolává žáka, který říká správně, že hledat budeme odvěsnu.

Učitelka zakresluje vedle obrázku na tabuli pravoúhlý trojúhelník a označuje výšku v a zbylé dvě strany číslem. Žádá žáky, aby vyslovili Pythagorovu větu pro danou situaci. Postupně se na tabuli objeví hledaná rovnice. Žáci následně diktují jednotlivé části výpočtu a učitelka je zapisuje na tabuli – jedná se o dosazování, umocňování a odmocňování podle tabulek a odečítání. (Záznam je z roku 1999, kdy ještě žáci používali spíše Matematické tabulky než kalkulačku.) Učitelka dává velký důraz na to, aby umocňování a odmocňování pomocí tabulek všichni zvládli.

Část 3 (34:20-35:23) Když je rovnice vyřešena, mají žáci napsat odpověď, o kolik je výška štaflí nižší než délka žebříku. Někteří žáci, zdá se, situaci nechápou. Učitelka ukazuje znova na tabuli rukou, jak ty štafle „povyrostou“, když se dají obě jejich části dohromady. Nějaký žák se ale ptá, co ta druhá strana (zřejmě myslí ten

druhý pravoúhlý trojúhelník). Učitelka situaci modeluje pomocí knihy, kterou pootevřítá, a říká, že tam žádná druhá strana není; nakonec práci končí s tím, že si štafle půjčí od pana školníka.

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

U: Dobře, tak my si takový obrázek nakreslíme. [Kreslí na tabuli.] O jaký trojúhelník se tam jedná? Třeba Hana.

Ž: Rovnoramenný.

U: Rovnoramenný. Základnu... [kreslí] uprostřed základnu dělám výšku, kreslíme, nikdo nerýsuje, [žáci kreslí do sešitu] a spouštím žebříky. Jeden žebřík ... druhý žebřík.

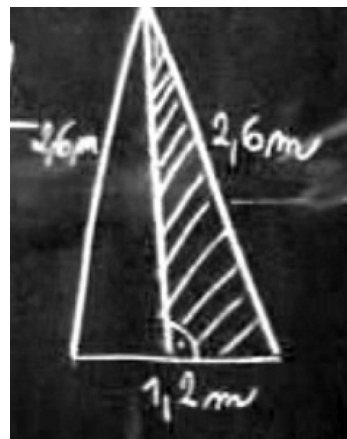
U: Tak ještě jednou. Žebříky štaflí jsou dlouhé dvě celé šest.

To znamená, tady je dvě celé šest desetin metru, tady je dvě celé šest desetin metru. [Dopisuje rozměry do obrázku.]

Možná, že děvčata si neuměly představit, kde to je... Dolní konce toho žebříku jsou vzdáleny jedna celá dvě desetiny metru. A výška těch štaflí je vlastně výška toho trojúhelníka.

[Obsahuje výšku trojúhelníka a vyznačuje i značku pravého úhlu u její paty.] Tak, takže my jsme se, děvčata, ptali, když tohle je dvě celé šest, o kolik asi je toto kratší. [Ukazuje na příslušné strany.] Ano? To jsme se ptali, jestli některá nevěděla, na co se ptám... Ještě jednou. Tady je takhle dvě celé šest, já jsem štafle otevřela, kdybych je nechala zavřené a postavila, budou vyšší, ano, budou mít to dvě celé šest. A my jsme se ptali, když je roztáhneme, o kolik to bude nižší... Ještě si netroufneme odhadnout? Ještě ne, každé dělá ne, tak ne.

U: Tak, pravoúhlý trojúhelník někdo zase vyčárkuje, jestli tam nějaký je. Pojď, Michale... [Michal jde k tabuli a správně vyčárkuje trojúhelník; ten napravo, u kterého učitelka vyznačila pravý úhel. Obr. 2.]



Obrázek č. 2

U: Výborně. Přeponu žlutě, Alena, ať si to vyjasníme. [Alena správně zvýrazňuje přeponu u vyšrafovaného trojúhelníku vpravo.]

U: Výborně. My máme vypočítat výšku, malé písmenko „ v “, Martina... k výšce malé písmenko „ v “. [Martina dopisuje malé písmenko v k výšce.] No doprostřed, doprostřed ... výborně.

U: Teď se zadíváme na pravoúhlý trojúhelník, a kdo ví, zvedne ruku, jestli budu počítat přeponu, nebo odvěsnu.

ŽŽ: [málo zřetelně] přeponu ... odvěsnu...

U: Kdo to ví, ruku nahoru. Pššt, proč křičíš, když já říkám, kdo ví, zvedne ruku, ano... a zadívám se pořádně a řeknu, jestli budu počítat velikost přepony, nebo odvěsny. [Povzbudivě.] Pš, Petře. Tak kdo ví, ruku nahoru.

U: Je to jasný, Pavle, odvěsnu! Protože přepona je žlutá a má tam napsáno dvě celé šest, takže budu myslet.

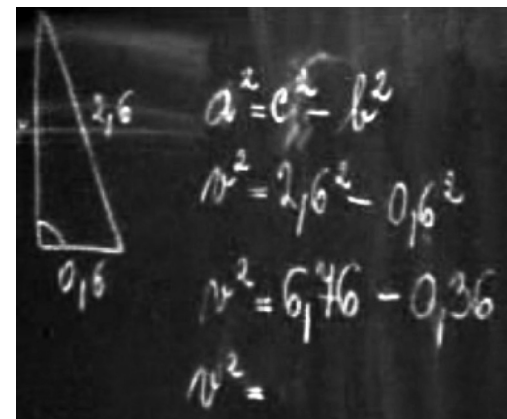
U: Tak já bych sice měla ten pravoúhlý trojúhelníček, to je hezké. Znáš velikost přepony, dvě celé šest, velikost odvěsny mám vypočítat, ale kolik je tahleta odvěsna? [Zvýrazňuje křídou horizontální odvěsnu vyšrafovaného trojúhelníka.] Ruku nahoru, Michal...

Ž: Žádná celá šest desetin.

U: Výborně, žádná celá šest desetin. Tak, vedle si vytáhneme ještě ten trojúhelníček, pravoúhlý... [Kreslí vedle původního obrázku vyšrafovaný trojúhelník a označuje ho.] A ještě jednou si napíšeme, dvě celé šest, žádná celá šest a pro nás písmenko ... v . [Žáci si kreslí do sešitu.] Tady máme pravý úhel. [Do nového trojúhelníku vyznačuje značku pro pravý úhel. Obr. 3 vlevo.]

U: A ruku nahoru, kdo ví vzoreček pro výpočet výšky, odvěsny vé? [Nikdo se nehlásí.] Hm, promyslíme. Můžete říct obecný vzoreček, já si to pro to věčko upravím. [Žáci váhají.]

U: Aleno?



Obrázek č. 3

Ž: Bé rovná se ... bé na druhou rovná se cé na druhou mínus á na druhou. [Symbolický přepis by byl $b^2 = c^2 - a^2$.]

U: Ano, [...] vé na druhou rovná se cé na druhou mínus třeba bé na druhou. Dobře. Takže vé na druhou rovná se ... [Píše $v^2 = c^2 - b^2$.] Já jsem tady spíš měla napsat á na druhou, vid, obecně to nazvat, tak. [Maže v v rovnici písmeno v a nahrazuje ho písmenem a . Obr. 3 horní řádek.]

U: Takže vé na druhou se rovná ... dosaď mi tam, Jano, přepona je... Přepona [Jana nereaguje], žlutá je...

Ž: ...dvě celé šest...

U: Dvě celé šest na druhou. Mínus, odvěsna je, Pavle...

Ž: Odvěsna je žádná celá šest.

U: Žádná celá šest. A už máme tabulky, kdo ví, ruku nahoru. [Následuje výpočet pomocí tabulek – záznam je z roku 1999, kdy se ještě běžně kalkulačky nepoužívaly. Konečný výsledek učitelka dvakrát podtrhne.]

U: Takže výška postavených štaflí je dvě celé padesát tři setin metru. Žebříky jsou dvě celé šest desetin metru a my máme teď zjistit, jak jsme odhadovali, o kolik centimetrů jsou ty postavené štafle nižší než dvě celé šest desetin metru. O kolik centimetrů, kdo ví, ruku nahoru. Milan říká...

Ž: Sedm.

U: O sedm centimetrů. Protože to jsou dva metry ... padesát tři centimetrů a my jsme měli dva metry a šedesát centimetrů. Takže je to o sedm centimetrů.

ŽŽ: [Nezřetelný protest. Učitelka na to reaguje dalším vysvětlováním.]

U: Výška štaflí je toleto ... a o kolik je to nižší než dvě celé šest. Dvě celý šest je někam, dejme tomu sem. Když ty štafle dám k sobě, tak mně povyrostou, je to tak?

Ž: No ale, paní učitelko, ale... Ale co ta druhá strana?

U: Jaká druhá strana? Ty máš takhle ty štafle [obrací otevřenou knihu, kterou drží v ruce, hřbetem nahoru, a tak předvádí štafle] a když ty štafle dáš k sobě, tak se ty štafle [ukazuje na knize] tak se ty štafle zvýší. Ještě jednou, když to takhle otevřu, ano, tak je to nižší. Dám k sobě, tak se to zvýší. A já se ptám, o kolik se mi to tady zvýší. Tady žádná druhá strana není. Tady jde o prostředek, o tu výšku! Tady ta výška je dvě celé padesát tři, a když ty štafle zavřu takhle k sobě, tak ta výška je dvě šedesát [ukazuje na knižce a na obrázku na tabuli]. Takže je to o sedm centimetrů. Půjčme si od pana školníka štafle, příště, a vyzkoušíme. Dobře.

Analýza

Předloženou situaci můžeme analyzovat z různých hledisek. My se soustředíme na fáze řešení úlohy.

Řešení podnětných úloh, tedy úloh, u nichž nestačí využít předem daný algoritmus, ale žák musí hledat strategii řešení, nebývá přímočaré. Řešitel se nejdříve snaží úlohu uchopit, získat do ní vhled, představit si danou situaci, případně ji zakreslit obrázkem, a současně hledá způsob, jak situaci matematicky popsat. Ne vždy se tento proces podaří na první pokus, někdy je třeba se k zadání opakovaně vracet, měnit matematický model, někdy se žáci dostanou do slepé uličky a musí začít znova apod.

Předpokládáme-li u zkoumané úlohy řešení, které je přímočaré, pak v něm můžeme rozlišit tyto kroky:

- u chopit praktickou situaci matematickým obrázkem,
- uvědomit si, že matematickým modelem je rovnoramenný trojúhelník,
- uvědomit si, že klíčová pro řešení úlohy je výška, myšlená úsečka,
- identifikovat v obrázku pravoúhlý trojúhelník a jeho průvodní jevy,
- uvědomit si, že je situace řešitelná pomocí Pythagorovy věty,
- sestavit pomocí Pythagorovy věty rovnici pro neznámou výšku štaflí, tedy vytvořit matematický model,
- vyřešit rovnici,
- interpretovat výsledek vzhledem k původní reálné situaci.

Podívejme se na situaci z hlediska činnosti žáků a učitele.

Ad a)–c) Obrázek je v knize již de facto k dispozici (obr. 1). Paní učitelka ho překresluje na tabuli – rovnoramenný trojúhelník, včetně jeho výšky, a vyznačuje pravý úhel dohodnutým symbolem. Klíčové pro řešení úlohy je pochopení toho, že výška štaflí se v obrázku promítá

ne jako výška trojúhelníku a že tam tím pádem vznikne pravoúhlý trojúhelník, resp. dva trojúhelníky, což učitelka mlčky přechází a později se to ukáže jako nešťastné.

Ad d) Pravoúhlý trojúhelník vyznačuje v nákrese žák, ovšem situaci mu značně ulehčil již nakreslený znak pro pravý úhel. Jiní žáci na výzvu učitelky u tabule barevně obtahují přeponu tohoto trojúhelníku a označují výšku písmenkem.

Učitelka vedle daného obrázku zakresluje pravoúhlý trojúhelník a označuje výšku v a zbylé dvě strany číslem. To je z didaktického hlediska vhodné, protože při řešení planimetrických úloh je užitečné, když se klíčový objekt zvýrazní, abychom na něj samotný mohli zacílit pozornost. Jedná se o určitou metastrategickou dovednost, která může žákům přinést větší vhled do situace. Je známo, že pro řešení geometrických úloh je třeba, slovy Kuřiny (2011), umění vidět – jde o umění vidět v obrázku to, co je pro řešení důležité, a naopak zanedbat to, co je pouze pomocné, nebo dokonce matoucí. V tomto případě máme „vidět“ jen onen pravoúhlý trojúhelník a jeho shodný obraz zanedbáváme.

Ad e) To, že je situace řešitelná pomocí Pythagorovy věty, se mlčky předpokládá, neboť tak bylo stanoveno téma hodiny.

Ad f) Žákyně navrhla rovnici ve tvaru $b^2=c^2-a^2$ bez ohledu na označení trojúhelníku (kde bylo písmeno v a dvě čísla), přičemž známou odvěsnu si označila a (ovšem nijak to neverbalizovala). Učitelka zřejmě očekávala trochu pozměněnou variantu (kde si známou odvěsnu označila b , ale také bez verbalizace), kterou bez ohledu na žákyni také zapsala $v^2=c^2-b^2$ a následně se opravila na $a: a^2=c^2-b^2$. Toto zmatení bylo dáno tendencí patrnou z celé vyučovací hodiny, z její-

hož záznamu předložená situace pochází, a sice ztotožnit Pythagorovu větu s vzorcem $c^2=a^2+b^2$ (bez ohledu na to, jak jsou strany trojúhelníka označeny), což může vést k formálnímu uchopení (Hejny & Kuřina, 2009) této věty, kdy žáci neumějí sestavit vztah pro jinak označený trojúhelník. V této chvíli měla učitelka buď trojúhelník označit písmeny podle návrhu žákyně, nebo navést žáky na rovnici, která je na obrázku 3 ve druhém řádku a která odpovídá situaci na obrázku.

Ad g) V následném výpočtu žáci opět vykonávají jen intelektuálně méně náročné práce, které představují spíše rutinu – dosazování, umocňování a odmocňování podle tabulek a odečítání.

Ad h) Při interpretaci výsledku se projevuje nedostatečné pochopení výchozí situace, což učitelku vede k novému vysvětlování (včetně modelování pomocí otevřené knihy). Jeden z žáků se také ptá, co ta druhá strana (zřejmě myslí ten druhý pravoúhlý trojúhelník), což může znamenat, že nepochopil reprezentaci situace rovnoramenným trojúhelníkem a zřejmě ani roli výšky trojúhelníku jako výšky štaflí – za výšku štaflí mohl považovat spíše délku jejich žebříku. Domnívám se, že to ukazuje na podceňování fáze uchopení situace – tato fáze byla podstatně zkrácena a udělána pouze učitelkou. Navíc byla nedostatečně zdůrazněna role výšky i to, že pomocí ní vzniknou dva shodné trojúhelníky a stačí pracovat jen s jedním z nich.

Alterace

Posuzování kvality výukové situace

Úloha o štaflích je potenciálně podnětná úloha, ovšem v předložené situaci její potenciál podle mého názoru realizován nebyl. Fáze uchopení z hlediska žáka prakticky chyběla,

klíčový krok, který otevíral bránu k řešení problému, udělala učitelka sama a na žácích nechala činnosti, které jsou intelektuálně nenáročné. Nutno zdůraznit, že se tak dělo v dobré víře, že řešení žákům usnadní.

Pozitivně můžeme spatřovat snahu učitelky zapojit co nejvíce žáků a určitou systematickost přístupu k řešení úlohy, vedení k náčrtkům situace, vyznačení známých klíčových údajů v obrázku a zaměření pozornosti na klíčový objekt jeho překreslením.

Návrh alterace

Jeden z alternativních způsobů implementace dané úlohy by mohl vypadat např. takto:

- Učitelka nechá žáky, aby si představili a případně pomocí rozevřené knihy vymodelovali štafle.
- Úlohu zadá učitelka slovně, bez učebnice (navrhují vynechat část odhadu – ten rozdíl ve výšce je tak malý, že těžko můžeme předpokládat, že by to někdo kvalifikovaně odhadl). Požádá žáky, aby si situaci načrtli. Projde jejich práce a vybere někoho, kdo situaci na tabuli načrtne. Nechá ostatní, aby náčrtek zhodnotili.
- Zavede diskusi na typ útvaru, který situaci reprezentuje. Pokud se v náčrtku neobjeví výška, zeptá se žáků, jak si představují výšku štaflí a co to vlastně výška je. Vede je k tomu, že v obrázku označí i značku pravého úhlu.
- Nechá žáky, aby vyznačili v obrázku známé údaje, označili neznámou v a identifikovali pravoúhlý trojúhelník. Vede je k tomu, aby si tento trojúhelník překreslili vedle.
- Nechá žáky sestavit vztah pro neznámou v .
- Nechá žáky řešit rovnici.
- Nechá žáky formulovat závěr.

Alteraci přirozeně nelze zapsat pomocí přepisu

části vyučovací hodiny, neboť řešení dané úlohy se nyní stalo otevřenějším, není přímočaré a nelze ani předjímat, zda bude probíhat zde uvedeným způsobem. Slovem „nechá“ míním to, že učitelka řídí práci tak, aby vše pokud možno formulovali žáci. To ovšem neznamená, že je nechá bez pomoci. Je však třeba pečlivě vážit její míru.

Přezkoumání navržené alterace

Alterace se pokusila přenést těžiště matematické práce na žáka a upozadit roli učitele (ten však zůstává klíčovým agentem vyučování, neboť musí reagovat na předem nepředvídané situace).

ad a) Tím zajistíme dobré pochopení výchozí situace. Mohla by též proběhnout diskuse, co se stane, když budeme štafle rozevírat a zase zavírat. Žáci mohou použít rozevřenou knihu, obrácenou hřbetem nahoru, a tu zavírat a otevírat. Tímto jednoduchým pokusem získají představu, co se mění (kam až hřbet knihy dosáhne) a co zůstává stejné (délka desek knihy). Místo knihy je možné použít i např. kružítko.

ad b) Tím, že žáci obrázek jen nepřekreslí, ale přímo sami vytvářejí, získávají vhled do situace a uvědomují si, jaký geometrický útvar situaci reprezentuje. Je možné odkázat se na analogii z bodu a) a diskutovat se žáky o tom, co se mění (výška a základna rovnoramenného trojúhelníka) a co zůstává stejné (ramena).

ad c)–d) Těžiště práce se přenáší do matematiky – žáci pracují s matematickým modelem. Uvědomují si obsah Pythagorovy věty a učí se sestavit rovnici pro různě označené trojúhelníky.

ad e) Sestavení rovnice by mělo být na žácích. Pokud navrhnou rovnici ve tvaru, který neodpovídá označení obrázku, měla by učitelka iniciovat diskusi, při níž Pythagorova věta zazní i slovně, nejen symbolicky, a která povede k zápisu ve tvaru, který odpovídá obrázku.

Závěr

Z praxe víme, že implementace úloh může být u různých učitelů značně odlišná a že hraje klíčovou roli v tom, jaké poznatky si žáci z matematiky odnesou. Fakt, že učitelé v dobré víře

rozměňují úlohy, které jim připadají složité, na úzce zaměřené dílčí otázky, jež žáci umějí řešit, nebo za žáky provedou klíčovou fázi uchopení problému, je v didaktice matematiky dobře zdokumentován (např. Hiebert a kol., 2003; Boaler, 2002; Doyle, 1988; Stehlíková, 2007). Je důležité se nad těmito situacemi zamýšlet a promýšlet i jejich alternativní zpracování.

Navržená alterace s sebou nese určitá rizika. Necháme-li řešení na žácích, může se stát, že se dostanou do slepé uličky a nepodaří se úlohu rychle vyřešit. Domnívám se však, že žáci by k této autentické matematické činnosti měli dostat prostor. Role učitele je naprosto klíčová, protože on se musí na místě rozhodnout, kdy je nutno zasáhnout, jakým způsobem žáky nasměrovat apod. Protože jakkoli můžeme navrhovat různé alterace, vždy se jedná spíše o teoretické předpoklady, protože učitel musí vycházet z dané situace – tedy z toho, s jakými žáky pracuje. Žáci by však za každých okolností měli dostat možnost získat do situace vhled a alespoň se o řešení dané úlohy pokusit.

Literatura

Boaler, J. *Experiencing School Mathematics*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

Doyle, W. Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 1988, roč. 23, č. 2, s. 167–180.

Hejný, M. a Kuřina, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001.

Hiebert, J. a kol. (eds.). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. USA: National Center for Education Statistics, 2003. Dostupné také z: <http://nces.ed.gov/pubsearch>

Kuřina, F. *Matematika a řešení úloh*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2011.

Odvárko, O. a Kadleček, J. *Matematika pro 8. ročník základní školy. 1. díl*. Praha: Prometheus, 1999.

Stehlíková, N. Charakteristika kultury vyučování matematice. In: Hošpesová, A., Stehlíková, N. a Tichá, M. *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 13–48.

Veronika Rodriguezová

Rozumět textu starému pět tisíc let... (náměty pro práci s ikonickým textem)

Předkládaný metodický list nabízí část praxí ověřeného výukového programu spadajícího do oblasti Člověk a společnost, který autorka od roku 1999 opakovaně realizuje s běžnými třídami základních a středních škol¹.

Výukový program je koncipován jako integrovaný celek osobitě strukturovaného obsahu skládající se ze dvou bloků, jež spojuje volba tématu (sjednocení Egypta), princip kooperace (čtyři pracovní skupiny) a volba výukových technik (zejména živý obraz). Pro tento typ výukového celku navrhuje název program **tematické kooperativní výuky** (TKV); v něm jsou – na rozdíl od projektové výuky – jednotlivé kroky předem dány (Kratochvílová, 2012, s. 30–32).

Iniciační aktivitu v programech TKV představuje cvičení **štronzo** (původně slovo z divadelního slangu vyjadřující tělesné zastavení), které slouží k aktivizaci *psychosomatické jednoty*

těla, jež se stává prostředkem sdělování vnitřních představ, postupně napojovaných na téma programu. Zvládnutí štronza tvoří předpoklad

Zvládnutí štronza tvoří předpoklad zvládnutí techniky živých obrazů jako prostředku konstruování žákovských představ o tématu

zvládnutí techniky **živých obrazů** jako prostředku konstruování žákovských představ o tématu. Didaktickým vrcholem je prezentace živých obrazů (krok 8); tělesné zastavení zde představuje prostředek obsahové sdělnosti obrazů.

Uvedené aktivity lze realizovat jako celek, jednotlivé kroky lze samostatně uplatnit v běžné vyučovací hodině. Texty v rámečcích odkazují k teoretickému kontextu zkoumané problematiky, uvedené informace učitel zapojuje do výkladu či využívá v řízené diskusi.

1 V letech 1999–2007 bylo realizováno na 454 programů, z toho Egypt proběhl čtyřiapadesátkrát (Rodriguezová, 2012, s. 35).

PALETA KRÁLE NARMERA (Starověké despotie – Egypt) Metodický list výukového programu	
Časový rozsah:	180 minut (dva vyučovací bloky po cca 90 minutách)
Věková skupina:	6. třída ZŠ / prima víceletých gymnázií (12 let)
Vzdělávací obor:	Člověk a společnost Jazyk a jazyková komunikace
Metody a techniky ¹ :	Metody pantomimicko-pohybové (štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, ozvučený živý obraz) Metody verbálně-zvukové (výklad, brainstorming, diskuse) Metody graficko-písemné (doplňování pojmů, práce s ikonickým textem)
Očekávané výstupy (uvádíme přitom pouze vybrané):	
V kontextu dějepisu:	Žáci se seznámí s vybranými pojmy egyptských dějin a kultury, tyto poznatky tvořivě rozvíjejí při skupinové práci, což je předpokladem budování jejich postoje ke kulturnímu dědictví. Zopakují si jména vybraných faraonů a připomenou si jejich životní osudy.
V kontextu práce s textem:	Žáci aktivně pracují s obrazovým textem jako zdrojem informací. Učí se rozumět symbolům a metaforám ukrytým v ikonickém textu, uvědomují si přínos egyptské kultury, která leží v základech kultury evropské. Interpretace významů ikonického textu předpokládá, že žáci samostatně formulují a sdělují své myšlenky, pocity, názory a postoje.
V kontextu osobnostního rozvoje a dramatické výchovy:	Používají vlastní tělo a hlas, vědomě je zapojují do komunikačního procesu, zvládají jednoduchou rolovou hru (tematizovaná socha, živý obraz) Spolupracují ve skupině, výsledky skupinové práce prezentují ostatním, jsou schopni sledovat prezentace dalších skupin a porozumět jim.



Obrázek 1.
Paleta krále Narmera – aversní strana (Pijoan/1, 1977, s. 50)

1 Při dělení didaktických postupů na metody a techniky vycházíme z pojetí J. Valenty, který metodu chápe jako „určitý způsob činnosti“, technikou rozumí její konkrétní provedení ve výukovém celku (2008, s. 47–48).

A) Naladění a rozehrání skupiny, otevření tématu

Výukový cíl:	Skupina (třída) zvládne techniku štronza a živých obrazů, vytvoří pracovní skupiny (4–6 členů).
Časová náročnost:	45 minut

1. krok: Cvičení štronzo

Učitel vyťukává jednoduchý rytmus a žáci se pohybují prostorem. Když učitel rytmus přeruší a řekne *štronzo*, všichni ztuhnou, jako by je někdo zmrazil. Zastavení končí, když učitel vysloví *volno*.

Příležitost k učení

Cílem je nasměrovat žáky na vnímání svého těla, vnímání prostoru i ostatních; pohybová aktivita je předpokladem aktivity kognitivní. Zároveň je to zásadní okamžik pro zavedení dohodnutých pravidel.

2. krok: Tematizované štronzo

Učitel stále vyťukává rytmus a žáci se pohybují prostorem; než zazní *štronzo*, učitel řekne slovo – téma (např. slunce) a počítá do tří. Během této doby každý vytvoří ze svého těla sochu, která podle něj téma vyjadřuje. Následuje opět *volno*.

Příležitost k učení

V této fázi se žáci seznamují se základním principem celé práce, tj. s možností vyjádřit vlastní myšlenky skrze štronzo, což posléze uplatní při vytváření živých obrazů. Náměty soch učitel volí z tematické oblasti starověkého Egypta a jeho kultury (faraon, otrok, sfinga atd.). Žáci zjišťují, že technika živého obrazu jim umožňuje představovat nejen sebe samé v nějaké situaci, ale mohou se stát i něčím jiným: zvířetem, věcí, krajinou, myšlenkou apod., otevírá se prostor pro realizaci vlastních nápadů a zároveň pro tvořivost a humor.

3. krok: Od štronza k živým obrazům

Žáci vytvoří dvojice, ty se v rytmu pohybují prostorem. Učitel vysloví téma a počítá do

pěti, žáci během té doby modelují sousoší (např. krokodýl, sfinga, řeka Nil apod.). Stále platí opozice *štronzo – volno*. Tento krok končí vytvořením skupin, ve kterých se spojí vždy dvě dvojice žáků tak, aby ve skupině byly dívky i chlapci.

Příležitost k učení

Spolupráce dvojic vnáší do práce dynamiku, žáci se musí ve stanoveném čase domluvit a společnou představu realizovat. Současně si učitel dělá představu o žákovské znalosti pojmů, což může svými poznámkami vhodně usměrňovat a prohlubovat.

Poznámka k práci učitele: Na závěr tohoto kroku vzniknou čtyři smíšené skupiny (nakolik to složení třídy dovoluje; viz výukový cíl). Při vytváření skupin by měl učitel nechat hlavní iniciativu na žácích, k intervenci přistoupit až tehdy, když se skupina není schopná rozdělit sama. Společné vymýšlení a prezentace živých obrazů představuje pojistku, že nikdo nezůstane stranou.

4. krok: Stavba pyramidy

Každá skupina dostane vymezený pracovní prostor (např. jeden roh třídy), zde společně pracuje na *živém obraze*, který ponese název *Stavba pyramidy*. Podmínkou je, aby všichni členové byli do výjevu zapojeni. Pro organizaci obrazu platí vymezení *štronzo* – všichni vytvoří dohodnutý výjev – při slově *volno* obraz zruší. Po uplynutí krátké doby, vymezené na přípravu, nejdříve všechny skupiny vytvoří svůj *živý obraz* současně, pak jednotlivé skupiny předvedou svou verzi ostatním. Členové ostatních skupin popisují, co obraz představuje, jak mu rozumí.

Příležitost k učení

Práce v malých heterogenních skupinách je obohacující jednak v rovině sociální (skupina si zvolí mluvčího skupiny) jednak v rovině vzdělávací (žáci ztvárňují témata daného historického období). Učitel reaguje na nápady žáků, při popisu živých obrazů iniciuje diskusi o problematice pyramid a dalších souvisejících tématech, například o egyptském umění, vynálezech atd., čímž vzniká plynulý přechod k dalšímu kroku.

Poznámka k práci učitele: Je důležité, aby učitel po celou dobu udržoval přesný rytmus činností, které na počátku navodil, tj. aby důsledně dodržoval pokyny *štronzo – volno* i počítání doby nutné k tvorbě soch. Žáci tak dostávají informaci, že společná práce má pevná pravidla, která je třeba dodržovat. Časové omezení nutí žáky k rychlé domluvě, což podporuje společnou tvorbu, založenou na kognitivním zkoumání tématu.



Obrázek 2.
Paleta krále Narmera – reversní strana (Pijoan/1, 1977, s. 50)

B) Práce s ikonickým textem

Výukový cíl:	Žáci popisují ikonický text, porovnávají své návrhy s pohledem odborníků (autorů kunsthistorických studií) a své závěry prověřují a rozvíjejí v tvůrčím úkolu.
Časová náročnost:	45 minut

5. krok: Čtení ikonického textu (analýza vyobrazení na paletě krále Narmera¹)

Každá skupina dostane fotografickou reprodukci kamenné palety, přisuzované králi Narmerovi, která alegorickým způsobem zobrazuje sjednocení Horního a Dolního Egypta a je datována kolem roku 3100 př. n. l. Úkolem žáků je popsat zobrazené výjevy a zdůvodnit, proč se kamenné

desce říká *paleta*.

Příležitost k učení

Žáci ve společné diskusi hledají významy obrazového textu, vyjednávají finální verzi návrhu, kterou posléze přednese mluvčí skupiny. V této fázi se opírají o své znalosti, ale také zapojují intuici a svou schopnost porozumět ikonickému textu. Současně se rozhodují, kdo ze skupiny ponese zodpovědnost za přednesení společného návrhu.

Paleta krále Naarmera je bezpochyby nejvýznamnějším posvátným nálezem v Neneche. Je uložena v Egyptském muzeu v Káhiře a představuje klíčovou památku archaického období (Pijoan/1, 1977, s. 51–52).

Narmer (v pramenech též uváděný jako Menej) byl první legendární král Egypta, zakladatel první dynastie. Pocházel z hornoegyptského města Cínev a po sjednocení Horního a Dolního Egypta zakládá v deltě Nilu město Memfis (Bílá zeď). Podle tradice byly za jeho vlády vynalezeny hieroglyfy. Původně nosil bílou korunu Horního Egypta, kterou spojil s červenou korunou Dolního Egypta. Spojená koruna představuje jeho nárok vládnout oběma zemím (Harenberg, 1992, s. 26).

Koruny tvoří hlavní součást egyptských královských insignií. Bílá koruna (*hedžet*) byla původně spletena ze stonků sítiny, později se zhotovovala z látky. Červená koruna (*dešret*) byla původně kožená. Stylizovaný tvar sokolích křídel a kobry přísluší dalšímu typu koruny, tzv. *chepreš*, modré, válečné, zhotovené z pštroší kůže (Verner, Bareš & Vachala, 1997, s. 260).

Tvar faraonovy koruny jednak symbolizuje sjednocení země v podobě průniku Bílé a Červené koruny, zároveň v jejím tvaru můžeme vidět symbolický odraz těla sokolího boha Hora, který zezadu objímá a chrání rozepjatými křídly hlavu panovníka, hlava útočící kobry nad jeho čelem představuje moc a sílu (Verner, Bareš & Vachala, 1997, s. 371).

6. krok: Diskuse

Skupiny si sednou do kruhu a mluvčí představí jednotlivé návrhy, o kterých celá třída diskutuje. Učitel seznámí žáky s názory odborníků.

Příležitost k učení

Žáci porovnávají své návrhy s návrhy ostatních i s odborným výkladem. Jsou upozorněni na symbolický význam podoby faraonské koruny, která v sobě slučuje prvky bílé a červené koruny (viz texty v rámečku). Dozví se, k čemu paleta sloužila a kde je místo pro roztírání barvy.

Palety jsou vápencové desky s mělkou prohlubní uprostřed, které patrně sloužily významným osobám k rozpouštění kohlů a kosmetických přípravků. Jejich rozměry a bohatá obrazová výzdoba svědčí o tom, že se nejednalo o pouhé toaletní předměty, ale patrně měly významnější funkci (Pijoan/1, 1977, s. 47–51). Prameny se rozcházejí v tom, která strana je přední a která zadní:

Nejcennější jsou však inovace v tomto souboru dokladů: palice (zbraně) zdobené reliéfy a brádicové palety na roztírání líčidla. Z obou jsou nejcennější nálezy v chrámu v jihoegyptském Nechenu (řecky Hierakónpolis): hruškovitá palice krále Štíra a paleta (patrně votivní, protože je 64 cm dlouhá) krále Narmera (Sumce).

Na lícní straně Narmerovy palety si král s „červenou“, dolnoegyptskou korunou na hlavě prohlíží deset popravených nepřátel a před ním kráčejí muži se standardy krajů. Na rubní straně tentýž král s „bílou“, hornoegyptskou korunou dobývá palice poraženého nepřítele. Před ním je tentýž děj znázorněn symbolicky: Sokol-Hór [sic!] stojí na symbolu (hieroglyfu) Dolního Egypta a drží v pařátu provaz hozený kolem krku lidské hlavě na předním konci onoho hieroglyfu (Pečírka, 1979, s. 246–247).

Jiné zdroje uvádí jako přední stranu tu, kde je král s bílou korunou:

Tato věhlasná líčidlová paleta možná patřila kdysi králi Narmerovi, jehož dnes egyptologie obvykle považuje za vladaře totožného se sjednotitelem Egypta Menejem. Paletu vykopal britský archeolog J. E. Quibell v Nechenu, dnes Kóm el-Ahmaru, roku 1897. Paleta

představuje unikátní historický dokument o sjednocení země. Na líci je král Narmer vyobrazen s bílou korunou na hlavě coby král Horního Egypta, jak drží za vlasy poraženého vládce Dolního Egypta a zabíjí ho kyjem. Vpravo je bůh Hor vyobrazený jako sokol, který spoutal Dolní Egypt v podobě papyrových květů. Na rubu pak Narmer už s červenou korunou vladaře Dolního Egypta přehlíží padlé nepřátele. Líčidlové palety měly ve starém Egyptě nenahraditelnou funkci, roztírala se na nich zelená malachitová barva k nalíčení očí. Nejprve je řemeslníci – prvotřídní rytci – vyráběli jako brádicové destičky, později mívaly tvar ryby, želvy či jiného zvířete (Volný a kol., 1999, s. 143–144).

Kolem roku 3 200 př. n. l. sjednotil první faraón [sic!], zvaný Menej (Meni), oba státy a posadil si na hlavu červenobílou dvojitou korunu [...]. Na líci má král na hlavě bílou korunu Horního Egypta a bije kyjem nepřítel u svých nohou; proti němu počítá Sokol poražené (je jich šest tisíc) a za králem stojí panoš (nosič sandálů). Na rubu kráčí král s červenou korunou Dolního Egypta za nosiči korouhvi a chystá se přehlédnout padlé na bitevním poli. Dole jsou vyobrazeny dvě žirafy s propletenými krky a býk bořící město. [...] Naarmerova nebo Menejova paleta se vyznačuje četnými reminiscencemi z předdynastické éry, ale také písmem a velkou změnou v uměleckém výrazu. Způsob zobrazení lidského těla, jemuž zůstali Egypťané věrni v průběhu celých svých dějin, je tu už dokonale propracován; hlava a nohy jsou znázorněny z profilu a trup zepředu, aby vynikla šíře zad.

Jméno faraóna [sic!] je vepsáno nahoře v kartuši, hlavy po stranách představují bohyni Hathóru s kravskými ušima a rohy. Sokol naproti němu odpočítává šest kolíků, tedy šest tisíc zabitých nepřátel. Za faraónem [sic!] kráčí jeho nosič opáneků (Pijoan, 1970, s. 50–52).

7. krok: Interpretace ikonického textu

Žáci se vrátí do pracovních skupin. Jejich úkolem je zvolit si nějakou část vyobrazení na paletě, převést ji do podoby živého obrazu a ten prezentovat ostatním. Ti by měli poznat, o kterou část se jedná. Podmínkou je, aby co nejvěrněji zachytili podobu vybraného výjevu, včetně tradičního egyptského způsobu zobrazení lidské postavy.

1 V pramenech neexistuje jednotná transkripce jména Naarmer-Narmer. Zde se přidržíme verze s jedním „a“, na které se shoduje více autorů, v citacích je ponechána podoba transkripce původního zdroje.

Příležitost k učení

Žáci se musí dohodnout, kterou část reliéfu budou ztvárňovat. Musí vyřešit převedení symbolů z palety do prostoru (např. jak zobrazit různou velikost postav, propletená těla zvířat, kartuši se jménem faraona apod.), ale také jak vyřešit vertikální členění výjevu. V této fázi se začínají propojovat vědomosti, které žáci načerpali při práci s historickým pramenem, s dovednostmi, které získali v 1.–4. kroku (štronzo a živé obrazy); začínají chápat význam symbolického jazyka palety. Při přípravě prezentace vybraného výjevu dochází k dalšímu upevňování vztahů ve skupině, případně k posílení pozice jednotlivých žáků. V diskusi o významech výstupů jednotlivých skupin žáci rozvíjejí schopnost formulovat myšlenky a argumentovat, zároveň si opakují detaily zobrazení na paletě krále Narmera.

Způsobu zobrazení lidského těla, které vidíme na Narmerově paletě, zůstali Egypťané věrní po celé své dějiny. Hlava a nohy byly znázorňovány z profilu a trup zepředu, aby vynikla šíře ramen. Jen u ženských postav se ňadra zobrazovala z profilu (Pijoan/1, 1977, s. 52).

8. krok: Vzájemná prezentace úkolu

Jednotlivé skupiny prezentují svůj návrh ostatním. Diváci (členové ostatních skupin) slovně formulují, co obraz představuje.

Příležitost k učení

Diváci určují, kterou stranu palety si skupina vybrala, popisují zobrazené detaily. Skupina dostává zpětnou vazbu, nakolik se jim úkol podařil, jak je zobrazení srozumitelné.

Závěrem

Metodický list přináší ukázkou práce s obrazovým textem. Zvolený historický pramen ikonické povahy nutí žáky vypořádat se s symbolickým zobrazením konkrétní historické události a současně pracovat se staroegyptským výtvarným kánonem, což by ve svém důsledku mělo

vést k hlubšímu pochopení kultury starověkých Egypťanů.

Literatura

- HARENBERG, B. (ed.) *Kronika lidstva*. Bratislava: Fortuna Print, 1992.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. a ČERNÁ, K. Jak na projekty ve výuce. *Komenský*, 2012, roč. 137, č. 1, s. 30–35.
- PEČÍRKA, J. (ed.) *Dějiny pravěku a starověku I. a II.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- PIJOAN, J. *Dějiny umění, I. díl*. Praha: Knižní klub, 2000.
- RODRIGUEZOVÁ, V. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2012.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2008.
- VERNER, M., BAREŠ, L. a VACHALA, B. *Ilustrovaná encyklopedie starého Egypta*. Praha: UK, nakladatelství Karolinum, 1997.
- VOLNÝ, Z. a kol. *Toulky minulostí světa 1*. Praha: Baronet Via Facti, 1999.

Rita Collins

Tvořivé psaní

v angličtině na prvním stupni základních škol¹

Pro rozvoj dítěte je velmi důležité setkat se se zajímavými a tvořivými aktivitami, které přispívají také k rozvoji jeho psaného projevu. Řada výzkumů (např. Perotta, 1994) prokazuje, že právě výuka psaní navíc pomáhá také při osvojování si řečových dovedností, aniž by jakýmkoli způsobem omezovala jazykový rozvoj v mateřském či cizím jazyce. Už v prvních letech školní docházky přítom děti mohou dokonce i v cizím jazyce psát tak, aby rozvíjely svůj zájem o nové věci a aby s jazykem rády pracovaly.

Stejně tak učitelé (nejen) cizího jazyka mohou již na tomto stupni využít řadu zajímavých způsobů, jak začlenit psaní do svých hodin – jedná se například o psaní příběhů, dopisů, konverzačních deníků, psaní poezie či psaní na základě vlastní jazykové zkušenosti (Cronin, 2000). Začleněním tvořivého psaní do vyučovací hodiny již na 1. stupni základní školy pomáhají učitelé rozvíjet širší rejstřík jazykových schopností svých žáků, kteří mají možnost získávat dovednost psaní tak, jak ji budou později potřebovat ve škole i v běžném životě. V tomto textu se proto budeme podrobně věnovat některým postupům tvořivého psaní, které lze uplatnit ve výuce angličtiny na prvním stupni základních škol.

Úvodem

Působím ve Spojených státech amerických a během své pedagogické kariéry jsem si vyzkoušela práci s dětmi v různých vzdělávacích kontextech. Pracovala jsem s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami v amerických školách, s dětmi,

kteří pocházeli ze znevýhodněného rodinného prostředí a vyžadovaly speciální podpůrné programy, a také s dětmi, které se učily angličtinu jako cizí jazyk v Rumunsku či v České republice. Ve všech těchto situacích jsem využívala aktivity rozvíjející psaní v každodenní praxi, a to u dětí nejrůznějších schopností a jazykových úrovní. Některé z nich bych proto ráda představila v tomto textu. Přestože je psaní považováno za jednu ze čtyř základních řečových dovedností, ve výuce cizího jazyka na 1. stupni ZŠ se mu většinou věnuje nejméně pozornosti. Učitelé se totiž někdy domnívají, že děti by neměly psát, dokud se v jazyce nenaučí mluvit a číst. Přesto výsledky pedagogického výzkumu zdůrazňují význam psaní pro upevňování gramatických struktur a slovní zásoby. Například Alber-Morgan a kol. (2007) poukazují na to, že psaní se „těžko vyučuje, protože je to nejsložitější forma komunikace, avšak je velice důležité, protože je běžnou formou komunikace.“ Ve výuce psaného projevu přítom mohou učitelé využívat zábavné a tvořivé aktivity, které mohou sloužit k upevnění naučeného jazyka, k rozvoji komunikačních dovedností a k posílení schopnosti kritického myšlení žáků.

Paleta aktivit

Existuje mnoho způsobů, jak rozvíjet tvořivé psaní s dětmi ve věku



¹ Z anglického originálu přeložila Naděžda Vojtková.

od 7 do 11 let. V tomto článku popíší tři typy aktivit: psaní příběhů, dopisů a konverzačních deníků. Učitelé by přitom měli volit a využívat aktivity primárně podle toho, jaký styl výuky preferují a co je vhodné a přínosné pro jejich žáky. Ať už se učitel rozhodne pro kteroukoliv aktivitu, měl by především dbát na to, aby se aktivita dětem líbila a aby měly pocit, že je v ní psaní smysluplně využito.

Atraktivitu zdůrazňuji proto, že v této fázi by děti neměly mít pocit, že psaní je příliš náročné. Psaní by mělo sloužit k vyjádření myšlenek dětí způsobem, který odpovídá jejich schopnostem. Například dítě ve druhé třídě může napsat jednu nebo dvě jednoduché věty, ve kterých popíše obrázek, který nakreslilo. Učitel by neměl okamžitě opravovat pravopisné nebo gramatické chyby v textu. Místo toho může dítě požádat, aby mu přečetlo, co napsalo, a případně upřesnilo, co chtělo vyjádřit. Účelem psaní (nejen pro děti, ale pro každého z nás) je písemně se vyjádřit v komunikaci s ostatními. Proto je dítě spokojené, když učitel přečte a pochopí jeho věty. Taková aktivita nejen posílí význam psaní v očích dítěte, ale pomůže mu také rozvíjet dovednost čtení.

Britská asociace primárního vzdělávání při psaní s mladšími žáky zdůrazňuje především trpělivost a podporu, které jsou neustále potřeba. Dále upozorňuje na to, že děti, které jsou často

opravovány nebo se po nich vyžaduje, aby psaly „správně“, mohou zájem o psaní úplně ztratit. Na druhé straně, děti, jež baví zapisování drobných poznámek a které vědí, že všechno, co vytvoří, bude oceněno, budou psát častěji, a tak se budou stále zlepšovat. Proto by se měli učitelé v níže popsaných aktivitách spíše zaměřit na obsah než na formu toho, co děti napíší. Ve vytvořených textech by neměli klást důraz na důsledné opravování pra-

vopisných chyb, ani by neměli vyžadovat vzornou úpravu písma. Především v první a druhé třídě, kdy děti teprve rozvíjejí svou motorickou koordinaci a učí se ovládat pero nebo tužku, by neměl učitel kritizovat tvar písmen. Raději by je měl podpořit v tom, aby vyjádřily písemně své myšlenky.

Žáci mladšího školního věku by měli psát na papír většího formátu, který je pro ně vhodnější. Pokud to dovolí uspořádání třídy, učitel může vytvořit „psací koutek“, do kterého mohou děti jít psát, když dokončí jinou práci ve výuce. Takovým koutkem se může stát stůl s různými druhy papíru a psacími potřebami, jako jsou pera, větší tužky, pastelky. Jedním z cílů, které si učitel stanoví pro psaní s dětmi, by mělo být rozlišování různých forem psaní v běžném životě, od psaní příběhů, nákupních seznamů až po dopisy rodičům.

Příběhy

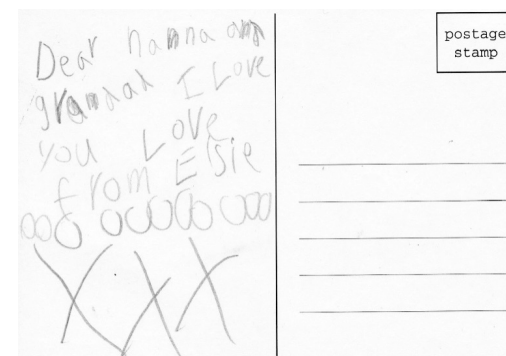
Dospělí velmi často vypráví svým dětem příběhy. Vypráví je proto, aby děti pobavili, aby jim vysvětlili nejrůznější věci ze života. Čtou jim obrázkové knížky a pohádky. Děti sledují příběhy v televizi a ve filmech. Chápu koncept příběhu od raného věku. Proto není žádným překvapením, když dítě vypráví příběh dospělému, kamarádovi nebo panence. Potom už zbývá jen malý krok k převedení příběhu do psané podoby. Může se to stát třeba v situaci, kdy učitel přečte nebo povypráví dětem příběh. Děti dostanou za úkol nakreslit obrázek té části příběhu, která se jim líbila. Pod obrázek pak dítě popíše, co obrázek představuje. Děti znají slovní zásobu příběhu, který slyšely. Své porozumění příběhu dokazují tím, že vizuálně interpretují jeho část a obrázek popíší vlastními slovy. Takový postup nejen podněcuje psaní jako komunikaci a vyjádření vlastních myšlenek, ale také pomáhá rozvíjet porozumění slyšenému. Pokud tuto techniku učitel používá často, z dětí se stávají lepší posluchači, protože se snaží zachytit myšlenky příběhu. Tak jako u většiny písemných aktivit pro mladší žáky, doporučuje se i zde napsat klíčové výrazy na tabuli. Tyto výrazy by neměly být dlouhým vyčerpávajícím seznamem, ale spí-

še záznamem několika slov, která by si děti měly zapamatovat a použít ve svých větách. Učitel se může zeptat: „Where did the wolf live?“ Když třída odpoví „In the forest,“ zapíše na tabuli slovo forest. Tímto způsobem pomáháme dětem vytvářet spojení mezi významem slova, zvukem slova a jeho psanou podobou.

Se staršími dětmi (3.–5. třída) může učitel využívat složitější aktivity s příběhy. Jedním z příkladů může být uvedení začátku příběhu, který mají žáci sami dokončit. Příběh mohou doplnit ilustrací nebo mohou pouze napsat text. Dalším krokem může být psaní vlastních „knížek“. Třídní publikování, kdy děti napíší, ilustrují a vyrobí knížky, je výborná aktivita, která rozvíjí řadu dovedností a přináší dětem pocit uspokojení z hmatatelného výsledku.

Dopisy a pohlednice

Pro děti je velmi důležité poznat smysl svého psaní (Macher, 1991). Psaní dopisů a pohlednic nabízí možnost, jak podnítit zájem dětí o psaní a vést je ke smysluplnému vyjádření myšlenek jasným a srozumitelným způsobem. Podle věku žáků můžeme využívat různé postupy. Mladší žáci si mohou vyrobit z tvrdého papíru pohlednici, nakreslit na ni obrázek a na druhou stranu napsat krátký vzkaz. Učitel se může na úvod zeptat žáků, co se většinou píše na pohlednici a odpovědi žáků může napsat na tabuli. Děti potom využijí výrazy z tabule na svých vlastních pohlednicích. Děti mohou své pohlednice nebo dopisy věnovat členům své rodiny nebo kamarádům. Skupina učitelů v České republice vyrobila ve své škole poštovní schránku, do níž děti



vhazovaly vánoční a valentinská přání pro své spolužáky a kamarády v jiných třídách.

Výborná motivace pro žáky je výměna dopisů s jinou školou. Děti píšou dopisy, které si vyměňují s jinou třídou. Učitel může využít aktivitu v několika hodinách a může tak rozvíjet pochopení obsahu, slovní zásoby a gramatiky. Dopisy mohou být poslány v jednom balíku a třída, která dopisy dostane, odepíše a pošle své dopisy v balíku zpět. To se týká běžné poštovní služby. V dnešní době není problém najít zahraniční školy, které mají zájem o elektronickou kulturní komunikaci prostřednictvím internetu. Jedna z webových stránek, která nabízí možnosti partnerství je <http://www.epals.com>. Další možností je oslovit kolegy na konferencích a zeptat se, zda by nechtěli využít podobnou komunikaci na svých školách.

Uvedme zde několik kvalitních dětských knih v angličtině, v nichž se objevují dopisy a pohlednice jako součást příběhu. Výběr vhodné a zajímavé knihy přitom jako vždy záleží na jazykové úrovni a schopnostech žáků. *Click Clack Moo Cows That Type* (Cronin, 2000) a *Letters from Felix: A Little Rabbit on a World Tour* (Langen, Lindgren, Droop, 2003) jsou zábavné knížky pro žáky od prvního stupně po střední školu. *Griffin and Sabine: An Extraordinary Correspondence* (Bantock, 1991) je fascinující kniha pro žáky s vyšší úrovní jazyka. Využití literárních textů jako uvedení myšlenky psaní dopisů a pohlednic v imaginární korespondenci propojuje výuku čtení a psaní v hodinách jazyků a může sloužit i jako téma projektu, na kterém studenti pracují delší dobu.

Konverzační deníky

Konverzační deníky slouží k psané komunikaci mezi učitelem a žákem nebo mezi jednotlivými žáky. Můžeme využívat běžné sešity (A5 je vhodná velikost, pro mladší žáky v první a druhé třídě bych doporučila větší formát, do kterého bude jednodušší psát). Základním smyslem konverzačního deníku je písemná výměna myšlenek a nápadů. Učitel neopravuje gramatické nebo pravopisné chyby žáků, správné tvary však může využít jako model ve své odpovědi. Například, jestliže žák napíše „I go Vienna in wee-

kend,“ učitel zareaguje: „*You are going to Vienna this weekend! That will be fun.*“ Téma většinou navrhuje učitel tak, že položí žákovi otevřenou otázku nebo dá žákům seznam témat, o kterých mohou psát. Dialog pokračuje, když si učitel přečte, co žák napsal, odepíše a klade další doplňující otázky.

Deníky mohou být využity u všech věkových kategorií studentů, od nejmladších až po dospělé. Autorka tohoto článku používala deníky s žáky pátého ročníku, kteří se učili angličtinu v Rumunsku, a s žáky druhého ročníku ve Spojených státech. Deníky jsou vynikající platformou pro smysluplnou psanou komunikaci, díky níž se dozvíte o svých žácích spoustu věcí. S mladšími žáky můžete začít s jednoduchými tématy, např. „*Write about your family*“ nebo „*Tell me what you like to do on your birthday*“. U starších žáků může učitel začít otázkou, co se žáci naučili v hodině.

Pro předškolní děti nebo začátečníky, kteří mají problém s vyjádřením svých myšlenek psaním, může učitel navrhnout, aby nakreslili obrázek. Dítě také může nadiktovat učiteli, co by chtělo napsat. Postupně se může dítě více zapojovat do procesu psaní. Pokud je stanoveno téma psaného projevu, jak jsme již zmínili, např. psaní o mazlíčcích, rodině, sportech, mohou děti před začátkem psaní navrhnout slova, která by mohly použít. Učitel napíše slova na tabuli. Tímto způsobem získají žáci nápady, o čem psát, a zároveň vizuální podporu k využití vhodné slovní zásoby a pravopisu.

Závěr

Existuje množství aktivit, které učitelé mohou využívat k tomu, aby podpořili žáky v tvořivém psaní, a to dokonce v cizím jazyce. V tomto textu jsem popsala tři aktivity vhodné pro žáky na 1. stupni základní školy. Je mnoho důvodů, proč by děti měly psát už v raném věku, tedy dříve než zvládnou všechna úskalí gramatiky a pravopisu. Patří k nim zejména příležitost k rozvoji komunikačních dovedností, tvořivosti a schopnosti vyjádřit vlastní názor. Tím, že představíme dětem psaní jako zábavnou aktivitu, jim také pomůžeme vnímat psaní jako užitečný nástroj

komunikace. Dospělý člověk dnes využívá písemnou komunikaci v mnoha situacích, od běžných poznámek, emailů po složitější útvary, např. referáty nebo zprávy. Proto je důležité začít rozvíjet kladný postoj k psanému projevu už u žáků mladšího školního věku. Umožníme jim tím získat sebevědomí a přesvědčení, že jsou schopni vyjádřit své myšlenky psanou formou.

Literatura

ALBER-MORGAN, S., HESSLER, T., & KONRAD, M. *Teaching Writing for Keeps*. West Virginia: West Virginia University Press, 2007.

BANTOCK, N. *Griffin and Sabine: An Extraordinary Correspondence*. San Francisco: Chronicle Books, 1991.

BELLO, T. *Improving ESL Learners' Writing Skills*. ERIC Digest. 7 September 2007. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov>

CRONIN, D. *Click, Clack, Moo Cows That Type*. New York: Simon & Schuster, 2000.

GRAVES, D. *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

HARMER, J. *How To Teach Writing*. Harlow: Longman, 2004.

KOCH, K. *Rose, Where Did You Get That Red: Teaching Great Poetry to Children*. New York: Vintage, 1990.

LANGEN, A., LINDGREN, L. & DROOP, C. *Letters from Felix: A Little Rabbit on a World Tour*. New York: Parklane Publishing, 2003.

MACHER, J. *Encouraging Young Children's Writing*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Electronic full-text ERIC Document Reproduction Service. ED327312, 1991.

Literatura pro inspiraci

- Webová stránka nabízející nápady pro učitele cizích jazyků nejen v oblasti psaní: <http://www.readwritethink.org>
- Webová stránka obsahuje rozhovory s učiteli, kteří procvičují psaní se svými žáky, jejich přípravy na hodiny a články o výuce psaní: <http://teacher.scholastic.com/professional/teachwriting/index.htm>
- Stránka ukazuje, jak může být vyprávění příběhů využito ve výuce: <http://www.storyarts.org>
- Stránka s ukázkami dětských písemných prací a nabízí možnost publikovat dětské psané produkty: <http://www.scils.rutgers.edu/~kvander/childpublishing.html>

Problém z původní rodiny?

VÁŠ DOTAZ »

Dobrý den,

doučuji v rámci školní praxe v jedné muslimské rodině, kde si rodiče kromě vlastních 3 dětí vzali do péče další 3 děti přátel, kteří nebyli schopni se o děti starat. Nově přichází dívka přitom stále počítá s tím, že se z toho klidného a vstřícného prostředí, které má nyní, jednou vrátí za rodiči. Nová rodina se o ně (o ni) stará dobře, výchova je přiměřená – laskavá, ale striktní. Krátký čas si rodiče najdou na individuální hovory.

Dívka navštěvuje 4. třídu a já jí vypomáhám, neboť nedosahuje příliš dobrých výsledků. Předpokládám, že u ní jde spíše o lenost – nezdá se mi pomalá, neboť učivo hned

NAŠE ODPOVĚĎ »

Nově přichází dívka je pravděpodobně také muslimského původu. Další intervence spočívá v několika krocích:

1. V případě zájmu matky započít spolupráci s odborníky a hledat nejlepší řešení pro dívku (i maminku). Možností je volba **Střediska výchovné péče**, případně pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem ke kulturním odlišnostem je pravděpodobnost současných projevů dívky pochopitelná a je potřeba zjistit, nakolik je její lenost „oprávněná“ a v druhém případě i možná, vzhledem k vyplývajícím kulturním odlišnostem. **Doporučení k vyšetření do Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**.
Dalším rozhodným krokem je zmapovat současné rodinné prostředí včetně vlivů sourozenců atd. a získat údaje o biologické rodině dívky. Pokračovat tak v průzkumu školní třídy sledováním chování dívky ve výuce a získat informace od třídního učitele (pedagogů).
2. Na základě vyšetření máme tedy důkaz o její (ne)schopnosti se vzdělávat, (ne)schopnosti učit se. Na základě zjištěného (vyšetření PPP, návštěva školní třídy dívky atd.) pak můžeme lépe pracovat s dívkou na motivaci k výuce, **potažmo společně s rodiči a školou nastavit pravidla ušitá na míru dívky tak, aby si byla vědoma svého postihu v případě její tendence „flákat“ školní přípravu a práci. K tomu samozřejmě patří – při zjištění nesrovnalostí v rodinném prostředí dívky – práce (terapie) s rodinou**.
3. **Následuje dohoda o spolupráci**. Tímto je vhodné oslovit pedagogy, seznámit je s dohodou o spolupráci dívky

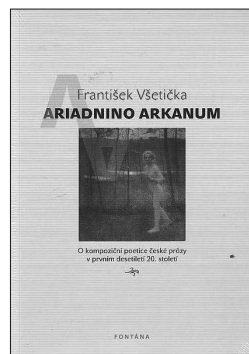
chápe. Na otázku: *Proč máš trojku?* vždy odpoví, že se jí nechtělo. Mnohdy ji musím velmi motivovat, aby vůbec vydržela soustředit se na látku. Její vlastní rodiče ji místo školy mnohdy nechávali doma. Je problém z původní rodiny? Co v této situaci dělat? Domácí úkoly a nejrůznější věci do školy má „nahrabané“ a neupravené, přestože když chce, tak píše pěkně. Matka v této nové rodině se mě opakovaně ptá, jak postupovat, aby dívka měla o učení zájem. Děkuji za odpověď pro maminku.

Lucie, studentka 3. ročníku
bc. studia pedagogické fakulty

i rodičů a častěji pedagogy vyzvat k intenzivní spolupráci, zařadit je přímo k dohodě – například ke vhodnému ocenění dívky, pravidelné výměně informací o projevech dívky apod.
4. Někdy je také dobrým východiskem strukturovat volnočasové aktivity (podle potřeb dívky a po konzultaci s rodiči), neboť působí jako vhodná kompenzace školní či jiné zátěže.
5. V rámci spolupráce s dítětem a jeho rodinou vždy usilujeme o dosažení společně stanovených cílů včetně cílů terapeutických. Při jejich dosažení můžeme po dohodě s rodiči ukončit spolupráci.

Z výše uvedeného také vyplývá, že je třeba vše řádně posoudit a potom teprve můžeme doporučovat, podávat návody, zahájit intenzivní (spolu)práci s rodiči a dítětem, zahájit spolupráci rodičů společně s odborníky. Někdy se Vám může stát, pakliže zjistíte, že problémy dívky vycházejí z rodinného prostředí a kápnete na „Achillovu patu“ (problematika vztahů v rodině, nevěra otce či matky aj.), že spolupráce je náhle ukončena rodiči a dívka se vrací k stejným, již dobře osvědčeným a dříve funkčním mechanismům chování. Posledním krokem v této věci pak zůstává informovanost všech zúčastněných a případné výchovné opatření podniknuté směrem k rodičům, kdy prioritou je vždy pomoci žákovi.

Mgr. Petr Pivoda,
KPed PdF MU v Brně
etoped SVP, Kamenomlýnská 2, 603 00 Brno



Interpretace české prózy z počátku 20. století

František Všeticka: *Ariadnino arkanum. O kompoziční poetice české prózy v prvním desetiletí 20. století.* Olomouc: Fontána, 2011. ISBN 978-80-7336-648-3.

Ačkoli olomoucký literární teoretik František Všeticka letos oslavil osmdesátiny, v publikační činnosti neumdlévá. Jeho kniha s obrazným názvem *Ariadnino arkanum* a vysvětlujícím podtitulem *O kompoziční poetice české prózy v prvním desetiletí 20. století* navazuje na autorovy starší práce, jež se zabývaly kompoziční výstavbou české prózy let desátých (*Možnosti Meleté*), dvacátých (*Podoby prózy*), třicátých (*Tektonika textu*) a čtyřicátých (*Kroky Kalliope*). Název knihy *Ariadnino arkanum* zachovává autorovu oblíbenou hru s aliterací a s hravostí odkazuje i k antické hrdince a jejímu tajemství. Připomeňme, že Ariadna podle řecké mytologie pomohla Théseovi najít cestu z labyrintu a sousloví Ariadnina nit je podle toho vžitě označení pro vodítko, jež umožňuje řešit komplikované situace. Podobně ambicí Všetickovy knihy má být zřejmě pomoci čtenářům zorientovat se ve spletné výstavbě literárního artefaktu.

Ve své nové práci se autor vrátil k průzkumu prozaické produkce první dekády 20. století, z níž vybral sedmáct reprezentativních děl, jejichž interpretaci se věnuje v samostatných kapitolách. Dva tituly jsou od Viktora Dyky, ostatní literáti jsou zastoupeni jedním dílem: Josef Holeček, Antal Stašek, bratři Mrštíkové, Tereza Nováková, Karel Klostermann, Jíří Sumín, Alois Jirásek, Zikmund Winter, Otakar Bystřina, Franta Župan, Jakub Arbes, Jaroslav Vrchlický, J. S. Machar, K. M. Čapek-Chod a Josef Uher. Analyzována jsou díla věhlasná (např. *Rok na vsi* bratří Mrštíků), ale i pozapomenutá (tetralogie Franty Župana *Pepánek nezdara*) či

literární vědou opomíjená (mj. Bystřinova *Hanácká legenda*). Interpretace aplikují teoretický systém kompozičního rozboru, jež autor vypracoval ve svých předchozích publikacích. Připomíná jej i rozsáhlá kapitola „Co je kompoziční výstavba“ (zde na s. 162–286), která je již tradiční součástí Všetickových knih. Objasňuje sice terminologii oboru od kompozičních principů přes kompoziční postupy až po syžetovou osnovu, avšak zásadní nové poznatky nepřináší. O ty se pokouší shrnující kapitola „Česká próza prvního desetiletí 20. století z hlediska kompoziční poetiky“, v níž autor poukazuje na některé nové stavebné principy a postupy, jež se ve sledované dekádě objevují. Česká próza tohoto období je podle něj stále ve znamení realismu, avšak její kompoziční analýzy odhalují i výrazný podíl modernistických tendencí. Problematickým rysem publikace je závěrečný chronologický soupis prací o kompoziční výstavbě, jež bohužel končí studiemi z roku 1985. Odborná literatura za posledních 27 let tak zůstává čtenářům utajena, což u monografie s velkými ambicemi nelze přehlédnout ani omluvit.

Poslední kniha Františka Všetického patří mezi ty odborné publikace, jež mohou při své práci využít i učitelé českého jazyka a literatury. Vedle charakteristiky některých méně známých pojmů z kompoziční výstavby přivítají pravděpodobně také konkrétní ukázky literárněvědných rozborů a interpretací.

David Kroča



Komunikace dětí předškolního věku

Ilona Bytešniková: *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

V recenzované publikaci autorky Ilony Bytešnikové je zpracováno aktuální téma komunikace předškolních dětí. Předložená kniha přináší čtenářům jednak teoretické poznatky o dané problematice, jednak konkrétní náměty určené k rozvoji jejich komunikačních schopností, čímž se liší od řady jiných dříve vydaných učebnic logopedie.

Ilona Bytešniková poskytuje čtenářům, zejména učitelkám mateřských škol a rodičům předškolních dětí, důležité poznatky o vývoji řeči, narušené komunikační schopnosti v předškolním věku a ovlivňování vývoje řeči. Studentům pedagogických fakult v oboru speciální pedagogika, především se specializací logopedie, a studentům předškolní pedagogiky pak předává svoje nabyté zkušenosti, jak efektivně a úspěšně pracovat s předškolními dětmi v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí.

Publikace je rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole autorka srozumitelnou formou seznamuje čtenáře s aspekty optimálního vývoje řeči a upozorňuje na rizikové faktory (přístup rodičů a okolí, postavení dítěte v rodině apod.). Ve druhé kapitole jsou stručně prezentovány nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti, které se mohou vyskytovat u dětí. Pro pedagogy působící v mateřských školách a studenty je přínosné zařazení doporučení, jak přistupovat k dítěti s různým druhem narušení (koktavostí, selektivním mutismem apod.). Ve třetí kapitole jsou charakterizované jednotlivé jazykové roviny včetně specifík v předškolním věku.

Ve čtvrté kapitole jsou rozebrány komunikační kompetence a nechybí uvedení množství příkladů nejen pro práci podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ale i pro využití různých alternativních programů používaných v mateřských školách (např. výchovný systém Montessori a další). Za stěžejní lze považovat pátou kapitolu, v níž je pro čtenáře inspirativní formou prezentován význam zrakové a sluchové percepce, motoriky, grafomotoriky, jemné motoriky mluvních orgánů, dechových a fonačních cvičení používaných při rozvoji řeči u dětí. Přínosem je uvedení četných doprovodných příkladů. V poslední kapitole autorka předkládá cílové skupině čtenářů seznámení se způsobem tvorby jednotlivých hlásek a realizacími přípravných cvičení k těmto hláskám. Ocenit lze pojetí kapitoly, kdy autorka u každé hlásky uvádí charakteristiku hlásky, konkrétní náměty pro přípravná cvičení k vyvození hlásky, způsoby vyvození a náměty určené k fixaci a automatizaci. Vzhledem k množství praktických cvičení je problematika výslovnosti hlásek logicky zařazena do poslední kapitoly. Texty jsou přitom doprovázeny také názornými ilustracemi.

Závěrem lze konstatovat, že publikace *Komunikace dětí předškolního věku* autorky Ilony Bytešnikové je bezesporu přínosem k řešení problematiky týkající se komunikace dětí v předškolním věku.

Marie Vítková

Jak spojit teorii s praxí

Fred Korthagen a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

Český překlad¹ knihy F. Korthagena a jeho spolupracovníků *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* nabízí čtenáři ucelený pohled na inspirativní koncepci profesní přípravy učitelů. Publikace je rozdělena do čtrnácti kapitol, přičemž liché kapitoly se zabývají praxí a předkládají základní principy Korthagenova pojetí vzdělávání učitelů, zatímco sudé analyzují výzkumné závěry a teoretické struktury, které zmiňovanou problematiku zpřesňují a prohlubují.

Realistický přístup ke vzdělávání učitelů vychází z problémů a zkušeností, s nimiž se studenti učitelství setkávají při vyučování, tedy ze situací a kontextů, jež jsou studentům učitelství již známy. Vzdělavatelé učitelů se pak prostřednictvím reflexe těchto praktických zkušeností pokoušejí rozvíjet teoretické koncepty, jež si studenti doposud osvojili, a tím studentům učitelství napomáhají při hledání nových, teoreticky i prakticky zdůvodněných alternativ jednání. Za významné činitele tohoto procesu jsou považovány nejen bádání a reflexe studentů, ale i skupinová práce a vzájemné sdílení postřehů, myšlenek a úvah.

Ptáme-li se, proč považuje Korthagen reflexi v učitelství za nezbytnou, budiž nám odpovědí dva zásadní argumenty. (1) *Není možné připravit budoucí učitele na úplně všechny typy situací, v nichž se mohou během své kariéry ocitnout.*² Je proto nutné rozvíjet u učitelů tzv.

kompetenci k růstu. (2) Nutnost přizpůsobovat se změnám v rychle se měnící společnosti se netýká pouze učitelů, ale i žáků. I oni musí být připraveni na proces celoživotního učení. Reflektivní procesy probíhající v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství mohou proto být chápány jako příprava na situace, kdy se v roli supervizorů řídících proces reflexe žáků ocitnou sami učitelé. Korthagen v této souvislosti vyslovuje klíčovou otázku: *měli by být všichni učitelé reflektivními praktiky?* Máme usilovat o to, aby byl každý učitel schopen a ochoten reflexi ve své práci cíleně využívat? Autor odpovídá citací: „Ano, ano a ještě jednou ano! Všichni žáci si zaslouží učitele, kteří jsou ochotni i schopni svědomitě, zásadově a uvážlivě konstruovat svou praxi.“³

Budeme-li si klást otázku, komu je publikace určena, kdo by měl být jejím čtenářem, nabízí se jednoznačná odpověď: vzdělavatelé učitelů, na něž klade realistický přístup ke vzdělávání učitelů nové nároky. Okruh čtenářů by však mohl být – či spíše měl by být – širší. Model reflexe, specifické nástroje a techniky podporující reflexi prezentované v Korthagenově knize mohou být oporou či vodítkem každému učiteli. Mnozí čtenáři při studiu jednotlivých pasáží rozpoznají situace ne nepodobné těm, jimiž sami procházejí. Právě cílená reflexe se může stát východiskem jejich řešení.

Blanka Pravdová

5x stručně ze školství

Školní rok 2012/2013 v číslech

Letos zasedlo do školních lavic 1,2 milionu žáků, což je o 12 000 žáků více než v předchozím školním roce. Nárůst žáků způsobily silné ročníky prvňáčků, kterých je až 104 000, střední školy naopak zaznamenaly úbytek 26 000 žáků. 23 000 studentů využilo možnost skládat maturitní zkoušku v podzimním termínu, 17 000 z nich mělo zkoušku jako druhou šanci, 6 000 žáků skládalo zkoušku dospělosti poprvé. Většina opravujících studentů, až 12 500, se pokoušela znovu uspět při slohové práci. U didaktických testů dopadli nejhůře studenti, kteří konali zkoušku podruhé, opravnými testy neprošla téměř polovina z nich. Neúspěšnost těch kteří se dostavili k profilové části maturity, činila 18,2 %.

Dopravní výchova do školních vzdělávacích programů

Revize Rámcového programu pro základní vzdělávání, která vstoupí v platnost s prvním zazvoněním příštího školního roku, nařizuje školám zapracovat do svých školních vzdělávacích programů předmět dopravní výchovy. RVP ZV nestanovuje formu výuky, specifikuje však okruh znalostí, které si musí žáci prvního stupně základní školy osvojit. Žáci prvních a druhých ročníků by měli zvládnout správné návyky chodce, od třetí třídy bude kladen důraz na osvojení si cyklistických návyků či správného chování v hromadné dopravě. Žáci si budou osvojovala pravidla silničního provozu i za pomoci dopravních hřišť, kterých je v České republice kolem 175, z toho 15 mobilních.

Zájem o ovoce do škol stoupá

Projektu „Ovoce do škol“, který zabezpečuje žákům prvního stupně základních škol svačinu ve formě ovoce či zeleniny zdarma, se letos účastní 3 364 škol. Popularita projektu každým rokem stoupá. Zatímco ve školním roce 2009/2010 se ho zúčastnilo 71 % žáků, v roce 2012/2013 je to již 92 % žáků v cílové skupině. Pozitivní zprávou

pro školy je také navýšení rozpočtu projektu o 50 milionů korun a spuštění internetových stránek www.ovocedoskol.szif.cz, kde školy, rodiče i děti najdou informace o projektu, výživová doporučení a návody na zdravé recepty. Cílem projektu „Ovoce do škol“ je dát žákům šanci získat správné stravovací návyky a vyhlásit boj dětské obezitě.

Rozhoduje se o osudu písma Comenia Script

Tým odborníků z Pedagogické fakulty UK v současné době zpracovává výstupy dvouletého pokusného ověřování psacího písma Comenia Script. Praktické a jednoduché písmo, které je obohaceno o individuální tendence každého pisatele, včetně dysgrafiků a leváků, bylo pilotně testováno MŠMT ČR na 33 základních školách v celé České republice. Žáci zapojení do pokusného ověřování psacího písma Comenia Script mají možnost i nadále toto písmo používat. Škola, ve které se žák vzdělává, garantuje, že žák nebude přecvičován na jiný typ písma, a to ani při přestupu žáka na jinou školu. MŠMT po obdržení zprávy rozhodne o způsobu dalšího využití písma Comenia Script pro výuku žáků v základním vzdělávání.

Úspěch programu „EU peníze základním školám“

Ministerstvo školství ukončilo příjem žádostí o eurodotace do akce „EU peníze základním školám“, která, zdá se, slaví velký úspěch. MŠMT se tento rok snažilo maximálně zjednodušit administrativu podávání žádostí, díky čemuž se peníze z evropských fondů dostaly do většiny mimopražských škol. 97,7 % škol, které se do programu zapojily, si zažádalo o 4,2 miliardy korun z celkového objemu 4,5 miliardy. Z toho jim bylo dosud vyplaceno 3,4 miliardy korun. Program „EU peníze základním školám“ je financován z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a je určen pouze pro mimopražské školy. ■

1 Knihu přeložili Petr Najvar a Jiřina Najvarová ve spolupráci s lektory a konzultanty (Tomáš Janík, Michaela Píšová, Jan Slavík, Vladimíra Spilková).

2 Harrington, Quin-Leering & Hodson, 1996, podle Korthagena, 2011, s. 60.

3 LaBoskey, 1997, podle Korthagena, 2011, s. 79.

Diskutujte s námi na našem webu!



Z výzkumů

www.ped.muni.cz/komensky/index.php/z-vyzkumu

Zadejte text HLEDAT

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY
KOMENSKÝ

HOME ROZHOVORY REPORTÁŽ DIDACTICA VIVA DO VÝUKY Z VÝZKUMŮ PORADNA KONTAKTY A REDAKCE PŘEDPLATNÉ A DISTRIBUCE POKYNY PRO AUTORY

Jak vrstevníci přijímají své spolužáky s poruchou autistického spektra?

Napsal Jana Nováková

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

Celý text je dostupný v časopise Komenský, roč. 137, č. 1

[Přidat komentář](#)

Jak na projekty ve výuce

Napsal Jana Kratochvílová a Karla Černá

V souvislosti s platností Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a existencí školních vzdělávacích programů se stalo nezbytností uvádět do procesu výuky takové strategie, které by podporovaly rozvoj obecných cílů základního vzdělávání, klíčových kompetencí i řady dílčích výstupů určitých vzdělávacích oblastí nebo oborů. Učitelé využívají ve výuce stále častěji různé komplexní metody, kterými aktivizují žáky, rozvíjí jejich komunikaci, ovlivňují sociální vztahy ve třídě a celkové klima tříd, vedou žáky k zodpovědnosti za své učení a snaze o dosažení výsledků na úrovni svého maxima.

AKTUÁLNÍ ČÍSLO



KOMENSKÝ
časopis pro učitele základních škol

S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti, moudrosti a profesionalismu ve vzdělávání
Mocenské konstelace ve výuce
Net generace ve výuce chemie
Cirkus ve škole?

Z tohoto čísla vybíráme:

- [S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti, moudrosti a profesionalismu ve vzdělávání](#)
- [Mocenské konstelace ve školní třídě I: Když žáci učitelům „zobou z ruky“](#)
- [Net generace ve výuce chemie](#)
- [Cirkus ve škole?](#)

www.ped.muni.cz/komensky

KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | LISTOPAD 2012 | ROČNÍK 137

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

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 26. 11. 2012.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

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

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

www.ped.muni.cz/komensky

ŠÉFREDAKTORKA:

Zuzana Šalamounová

VÝKONNÁ REDAKCE:

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

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Jakub Maruš

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE:

Novinová a poštovní s.r.o.

PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

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

ISSN 0323-0449



muni
PRESS