

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2013 | ROČNÍK 137



Se Zdeňkem Slejškou o otevírání škol rodičům a rodičů školám

Proč už tradiční žákovská knížka nestačí?

Třídíme s krysou Belisou
aneb Environmentální výchova v 1. třídě

Obsah

EDITORIAL	4	DIDACTICA VIVA	
ROZHOVOR		<i>Zuzana Šalamounová</i>	
<i>Jarmila Bradová</i>		Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky	38
Rodiče vítáni: Se Zdeňkem Slejškou o otevírání škol rodičům a rodičů školám	5	DO VÝUKY	
Z VÝZKUMŮ		<i>Andrea Kalusová</i>	
<i>Jana Kratochvilová</i>		Co přináší změna v přístupu k hodnocení do života 2. třídy	45
Proč tradiční žákovská knížka už nestačí: hodnocení podporující učení	12	<i>Iva Frýzová</i>	
<i>František Tůma</i>		Poznávání jehličnanů s využitím metody pozorování na 1. stupni ZŠ	49
ICT ve výuce zeměpisu na základní škole	17	<i>František Jáchim</i>	
<i>Klára Šedová</i>		Jak chutná matematika s chutí	53
Mocenské konstelace ve školní třídě III: Když moc cirkuluje po třídě	21	PORADNA	
<i>Miroslav Janík</i>		Hledání motivace v chemii	56
Koncept mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků	24	<i>Odpovídá Marie Solárová</i>	
<i>Martin Vrabel</i>		RECENZE	
Vidí váš žák na tabuli? aneb Nepozornost může být způsobena i zrakovou vadou	30	<i>Jan Průcha</i>	
<i>Kateřina Lojdová</i>		Jak lze motivovat komunikací	57
Třídíme s krysou Belisou aneb Environmentální výchova v 1. třídě	34	<i>Karel Ouroda a Jana Kollárová</i>	
		Hledání nástrojů k hodnocení kvality kurikula	58
		5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	60

Editorial

Není překvapující skutečností, že podoba spolupráce mezi rodinou a školou má vliv také na výsledky, kterých dítě ve škole dosahuje. Nejen z tohoto důvodu se opakovaně řeší otázka, jakou podobu mají vztahy mezi rodinou a školou a jaké povahy by měly nabývat. Přestože za určitý ideál bývá považováno tzv. partnerství rodičů a školy, v němž obě strany společně sdílejí cíle i odpovědnost, podle učitelů ze strany rodičů stále převažuje vztah zákaznický – rodič vyžaduje od školy kvalitní služby, přičemž povinnosti školy vůči rodičům výrazně převyšují povinnosti a závazky, které mají rodiče vůči škole.¹ Na to, jak lze popsat současné vztahy mezi rodiči a školou a proč je vůbec dobré otevírat školu rodičům, se proto kolegyně Jarmila Bradová ptala Zdeňka Šlejšky, výkonného ředitele EDUin a jednoho ze spoluzakladatelů značky Rodiče vítáni.

I další z textů, které v tomto čísle přinášíme, jsou však v jistém smyslu o otevírání dveří školy. Jana Kratochvílová představuje hodnotící model, který je vystavěn na spolupráci učitelů, žáků a rodičů, Andrea Kalusová pak tento model ilustruje na životě své druhé třídy. Martin Vrubel s optikou zaměřenou na žáky se zrakovými vadami naopak popisuje, pro koho mohou dveře školy zůstat zavřené.

Náměty do výuky tentokrát nabízíme především učitelům přírodopisu a matematiky. Za-

tímco Iva Frýzová vysvětluje, jak lze při látce jehličnanů využít metody pozorování, František Jáchim na základě své pedagogické zkušenosti zachycuje, jak může vypadat vyučování matematiky s chutí. V rámci reportáže jsme tentokrát sledovali, jak si žáci první třídy poradili se skládkou, která v jejich třídě vznikla v rámci programu environmentální výchovy.

V neposlední řadě bychom vás také rádi informovali, že časopis Komenský má od tohoto roku novou společnost zajišťující distribuci časopisu po České republice. Předplatné časopisu na další školní rok si tedy můžete již nyní nově objednávat u společnosti A.L.L. production. O distribuci časopisu na Slovensku se nadále stará společnost Magnet Press. Veškeré kontakty, stejně jako řadu dalších zajímavých odkazů, naleznete na našich webových stránkách www.ped.muni.cz/komensky/.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje
Zuzana Šalamounová*

Literatura

Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K., Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.

Šedová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica* 14(1), s. 27–51.

Jarmila Bradová

Rodiče vítáni

Se Zdeňkem Šlejškou o otevírání škol rodičům a rodičů školám

Zdeněk Šlejška je výkonným ředitelem obecně prospěšné společnosti EDUin, která usiluje o to, aby se ve společnosti více mluvilo o vzdělávání. V rozhovoru představuje značku Rodiče vítáni jako způsob jak oslovit rodiče školních dětí a současně jim dát vědět o školách, které jsou k rodičům vstřícné.

Proč je podle vás důležité, aby byli rodiče i široká veřejnost více zapojeni do diskuse o vzdělávání dětí?

Zkušenost říká, že politická reprezentace dělá jen věci, pro které existuje veřejná objednávka. Jestliže tedy veřejnost a rodiče nevědí, jak by mohla vypadat dobrá škola, pak na politiky netlačí, a nemůžeme se tedy divit, že oni nejsou ochotni do vzdělávání investovat. Proto hledáme cestu jak co největší části veřejnosti přiblížit podobu moderního vzdělávání. Potřebujeme rodiče, kteří vědí, co mají a mohou po škole chtít.

V roce 2011 jste proto se společností EDUin stáli u zrodu značky Rodiče vítáni. Jak jste si stanovili cíle a kdo se stal hnací silou této značky?

Smyslem bylo zvěčnit debatu na téma, co je to škola vstřícná k rodičům. Po konzultaci se školami i s rodiči jsme stanovili 24 kritérií, sedm povinných a sedmnáct volitelných, z nichž si

škola vybere ta, která chce rodičům garantovat. Pro školu to znamená reklamu, dává tímto způsobem o sobě vědět, objeví se na mapě škol se značkou RV. Pro rodiče je to služba. Podívají se na mapu a mohou si ve svém okolí vybrat ze škol, které značku RV získaly a u nichž tedy existuje větší pravděpodobnost, že se oni i jejich děti setkají s vlídným zacházením. Jasně stanovená kritéria umožňují oběma stranám věcně debatovat o tom, které z navržených opatření je, či není užitečné. A kdo je hnací silou? No přece rodiče a školy. My jsme jim jen připravili hřiště. Významnou roli samozřejmě hraje i manažerka značky. Na tomto postu teď střídá kolegyně Kateřinu Kubešovou Gabriela Kynclová.

Kdo se, kromě manažerky značky, na práci podílí? Jsou to nadšení profesionálové nebo iniciativní rodiče?

Značka *Rodiče vítáni* vznikala v úzkém kruhu čtyř lidí – dva bývalí učitelé, projektová manažerka a novinář – všichni s lektorskými zkušenostmi. Takže asi se dá říct, že ve svém oboru profesionálové, navíc jsou všichni i rodiči, kteří mají nějaké zkušenosti s komunikací se školou. Ti vytvořili základ, princip značky, navrhli kritéria, způsob komunikace se školami. Ten jsme pak konzultovali s poměrně širokým okruhem škol, ředitelů a ředitelek, s lidmi z neziskových organizací z oblasti vzdělávání. A zapracovali jejich připomínky. Ale celý program reálně obsluhují dva lidé, ani pro jednoho to není práce na plný úvazek. Tedy byla by, ale nezaplátili bychom je.

¹ Podrobně se této problematice věnuje publikace Milady Rabušicové a kolektivu z roku 2004 nebo nověji studie Kláry Šedové z roku 2009.



foto: Luboš Šanoba

Říká se, že odhodlaný laik může způsobit mnohem více problémů než průměrný odborník. Když to převedeme na vzdělání, není spíše rizikové, aby rodiče chodili do škol a radili učitelům?

Tady přece nejde o to, aby rodiče chodili radit učitelům do školy. Naopak, neustále opakujeme, že rodič má respektovat učitele jako odborníka na vzdělávání. Značka RV rodičům pouze zaručuje některé základní služby. Že má všechna potřebná spojení na školu, že se do ní dostane, budou se s ním bavit jako s dospělým, informovat ho o tom, co se týká jeho dítěte. To všechno by měly být běžné věci, ale nejsou.

Kromě toho může škola rodičům nabídnout věci neběžné. Třeba vzdělávací seminář, schůzky ve trojici učitel – dítě – rodič, nebo jiné věci, které rodičům i dětem mohou život ve škole zpříjemnit.

V rámci projektu Rodiče vítáni vznikla i publikace *Rodiče vítáni. Praktický návod jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Jsou vztahy učitelů a rodičů skutečně tak napjaté a konfliktní, že je potřeba obě strany usmířovat?

Podle naší zkušenosti opravdu vztahy napjaté jsou. I ředitelky a ředitelé jinak velmi úspěšných škol konstatují, že s komunikací s rodiči mají problém. Důvod není nijak složitý. Prakticky všechny dnešní generace rodičů prošly represivním modelem vzdělávání, a do školy proto přicházejí v obranné pozici a velmi snadno přecházejí do útoku. Na obou stranách stojí za vzájemným napětím strach a vlastní problematické zkušenosti se školou.

Kniha je plná praktických ukázek, reálných situací a rozhovorů učitelů a rodičů. Některé z nich jsou až překvapivě expresivní. Nabízí se proto otázka, jak podklady pro tyto ukázky vznikaly a do jaké míry jsou realistické.

Tu knížku psal kolega Tomáš Feřtek, jinak novinář, který se vzdělávání věnuje dlouhodobě.

Pokud vím, všechny uvedené situace mají reálný základ. Knížka vznikala už před několika lety tak, že využíval zkušenosti ze škol, které během své práce navštívil. A další objížděl právě při psaní. Některé dialogy mohou být zkrácené, stylizované, ale všechny mají reálný základ. Stejně tak všechny věci, které se nabízejí ve volitelných kritériích, pocházejí z praxe a nějaká škola takovou službu nabízí. Včetně tak „exotických“ věcí,

Nejde o to, aby rodiče chodili radit učitelům do školy. Rodič má respektovat učitele jako odborníka na vzdělávání.

jako je kadeřnictví ve školní budově, vzdělávací kavárna pro rodiče nebo účast zástupců rodičů na pedagogické radě.

Za čtyři měsíce vaší činnosti se ke značce Rodiče vítáni přihlásilo dvě stě škol, o další čtyři měsíce později jste překročili hranici tří stovek. Jak se vám hned na začátku podařilo oslovit takové množství škol a s jakým počtem partnerských škol pracujete v této chvíli?

Značka funguje rok a půl, je třeba ji vždy po roce obnovit. V tuto chvíli je registrováno 337 škol. V první fázi jsme oslovili ty školy, o nichž jsme věděli, že pro rodiče hodně dělají. Ostatní se pak připojily samy. I když to není ani deset procent základních škol, ve velkých městech, kde je mezi školami konkurence, a je třeba dát o sobě rodičům vědět, je o značku poměrně velký zájem.

Jakým způsobem se mohou školy, které mají o značku RV zájem, zapojit do vaší iniciativy a jaké jsou podmínky udělení certifikátu Rodiče vítáni?

Zapojení myslím nijak složité není, ten práh je relativně nízký. Škola ve webovém formuláři zaškrtně povinná kritéria, z těch ostatních si vybere dvě, která také splňuje. Na základě toho dostane certifikát a značku, která musí být vidi-

telně vylepena na dveřích školy a musí tu viset i ona cedule se zaškrtnutými kritérii, která se škola rodičům zavazuje plnit.

Připravujete strategii, jak budete v budoucnu pracovat se školami, které již kritéria splňují?

Škola musí splnit na začátku přinejmenším devět kritérií z 24. Většina z nich splňuje o něco víc, jen minimum škol už v prvním roce zaškrtně všechna kritéria. Certifikát je nutné každý rok obnovit a je tedy možné přidat do nabídky rodičům další položku. My se snažíme mapovat, které školy plní ta obtížnější kritéria, sbíráme jejich zkušenosti a publikujeme je jako inspiraci a návod pro ostatní na webu rodicevitan.cz. Varianta, že všichni dokonale splňují všechno, a není už kam jít dál, zatím opravdu nehrozí.

Získat certifikát kvality je jedna věc, udržet kvalitu druhá. Jak probíhá kontrola nad školami, které získaly váš certifikát?

Protože základní požadavky jsou relativně snadné, vnímáme úsilí škol spíše jako cestu, na níž se mohou průběžně zlepšovat. A sedmáct volitelných kritérií vytyčuje milníky na té cestě. Škola může každý rok přidat, na co jí stačí síly. Třeba změnit způsob informování rodičů, může zahájit schůzky ve trojici učitel – dítě – rodič, může začít s informačními semináři pro rodiče, může více otevřít vyučování návštěvám rodičů. Příležitostí je mnoho a každý si může vybrat tempo, jaké mu vyhovuje.

Kontrola je pak na rodičích, kteří nám mohou oznámit, že s tím či oním spokojeni nejsou. My kontrolujeme především věci, které lze kontrolovat na dálku. A ptáme se na plnění jednotlivých kritérií. Pokud někde vznikne pochybnost, domluvíme se se školou, že ze svého seznamu příslušnou kolonku škrtně. Třeba i dočasně, než ji reálně začne plnit.

S jakými problémy se na vás školy a učitelé mohou obracet?

Nejsme metodické centrum, to je mimo naši kapacitu a možnosti. My můžeme strukturovat a rozproudit debatu, nabízet inspiraci a kontakty na školy, kde něco zajímavého dělají. V praxi je to tak, že se na nás občas obrátí rodič, že s tím

či oním není spokojen. My se pokusíme zprostředkovat komunikaci s vedením školy. Buď se s naší pomocí dohodnou, pokud je to složitější případ, doporučíme externího mediátora. Jsme domluveni s lidmi, kteří tuhle službu v krajích poskytují a jsou schopni řešit i konflikty ve školách. Tam už ale jde o placenou službu. Platí se mediátorovi, ne nám.

Pro zapojené školy a případně rodiče však nabízíme něco navíc. Snažíme se nabídnout semináře, ve kterých se řeší komunikace mezi učiteli a rodiči, zvládnání problémové komunikace nebo i to, jak může škola lépe spolupracovat se svojí komunitou. V loňském roce jsme také zrealizovali první konferenci, kde bylo možné se setkat, vyměnit si zajímavé zkušenosti a poslechnout si inspirativní řečníky. Konference bychom rádi udrželi ve svém repertoáru.

Zapojením se do vaší iniciativy školy nepochybně získávají řadu výhod na konkurenčním trhu vzdělávání. Nedá mi však v této souvislosti nepomyslet na samotné učitele, kteří by o jednotlivých typech rodičů a jejich chování směrem ke škole mohli hodně a dlouho vyprávět. Nemají právo dívat se na otevření škol rodičům s obavami?

Mají, vycházet s rodiči je opravdu těžké. Ale to nevyřešíte tím, že zamknete dveře a nebudete se s nimi bavit. Lépe funguje, když pootevřete a začnete se domlouvat. Navíc problematičtí rozhodně nejsou všichni rodiče. Když se ptáme při seminářích ve sborovnách, jsou to obvykle dva tři. Ostatní rodiče jsou možná pasivní, ale obvykle se s nimi dá navázat dialog. Školy, které se o to pokusily, si to jednoznačně pochvalují. Ředitelé totiž vědí, že škola bez podpory rodičovské veřejnosti v konkurenčním prostředí neobstojí.

Jakým způsobem lze – na základě vaší zkušenosti – navázat dialog s pasivními rodiči?

Na každého platí trochu jiná strategie, proto je důležité, aby měla škola v zásobě celou paletu činností. Někdo nerad chodí na třídní schůzky, ale reaguje, když ho jako odborníka (řemeslníka, ekonomu, právníka) poprosíte o radu a konzultaci. Přichází pak do školy v roli experta a cítí se

Dobré školy jsou velmi vynalézavé v tom, jak rodiče oslovit.

rovnoprávně, ne jako káraný žák. Někdo docela rád povede sportovní nebo modelářský kroužek ve škole, protože je to jeho zájem, někdo je současně i společenství, a chytne se na zahradní slavnost, sportovní odpoledne nebo posezení u táboráku. Někteří rodiče na třídní schůzce mlčí jako zařezání, ale v osobním rozhovoru roztají. Potom je dobré využít třeba ranní situace, kdy rodič přivádí děti do školy. Při všech těchto příležitostech s ním můžete navázat kontakt a svést řeč na jeho dítě nebo případnou pomoc škole. Dobré školy jsou velmi vynalézavé v tom, jak rodiče oslovit.

Jak pracovat s rodiči, kteří se kontaktu se školou vysloveně vyhýbají? Máte nějakou strategii, jak je zapojit nebo je nechcete do spolupráce nutit?

Ne, to je za možnostmi toho, jak je značka RV nastavená. Pokud se nějaký rodič se školou bavit nechce, jen samotná vstřícnost ho nepřesvědčí. Tam musí mít škola k dispozici speciálního pedagoga nebo psychologa, který je schopen pomáhat v takto komplikovaných situacích.

Na učitele 21. století je kladeno stále více nároků. Jaké jsou reakce učitelů na vaši iniciativu a jak se vám daří přesvědčit je, že umožnit rodičům například návštěvu vyučovací hodiny má smysl?

Reakce škol nás překvapila. Je v podstatě vždy pozitivní. Školy si pochvalují, že značka je pro ně jakousi možností vnitřní evaluace, mohou si

díky ní překontrolovat, co už pro komunikaci s rodiči dělají a na ostatní věci se dívají jako na inspiraci. Ředitelé si pochvalují i to, že iniciativa vyšla od někoho jiného než od nich, a tím jim ulehčila práci v domlouvání se sborovnou. Když to dělají i jinde... říkají si jejich učitelé. A mám pocit, že většina učitelů už dnes ví, že má-li škola obstát, nemůže nechat stát rodiče za dveřmi. V praxi je to tak, že než pustí rodiče do hodiny, chvíli to trvá, ale taktika malých postupných kroků se osvědčuje. V tom je výhoda značky, je nízkoprahová, snadno do ní vstoupíte, ale pak se před vámi otevře dlouhá cesta.

Jak se na vaši iniciativu dívá ministerstvo školství?

Co si myslí úřad o značce Rodiče vítání, přesně nevíme, ale při rozhovoru s ministrem Fialou jsme se shodli, že práce s rodiči je důležitá a každá aktivita v tomto směru je vítána. Obecně platí, že zatímco mnohé z toho, co EDUin dělá, je vnímáno kontroverzně, značka Rodiče vítání působí pozitivně a nekonfliktně. Tak jsme ji od začátku koncipovali.

Sám o sobě říkáte, že vzdělávání je pro vás životním tématem jak v soukromém, tak v pracovním životě. Roky jste řídil Metodický portál rvp.cz, teď působíte v pozici výkonného ředitele EDUin. Do jaké míry jsou tato dvě působišťe srovnatelná?

Metodický portál zřizoval Státní pedagogický ústav, tedy „úřad“, organizace přímo řízená

Kritéria značky



ZÁKLADNÍ POŽADAVKY

Všechny jsou povinné, škola je musí naplňovat alespoň jedním z uvedených způsobů.

- Rodiče se dostanou bez problémů do školy, včetně odpoledních hodin.**
 - U vstupních dveří je umístěn viditelně označený zvonek, rodiče po zazvonění do školy pustí pověřená osoba.
 - U vstupních dveří je viditelně uvedeno telefonní číslo, na které má rodič zavolat, aby ho do školy pustila pověřená osoba.
 - Vchod do školy se nezamyká a je volně přístupný.
- Rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy.**
 - Rodiče dostávají na začátku školního roku tištěný aktuální seznam s kontakty, mobilní telefon nebo e-mail na třídního učitele.
 - Škola má aktualizované webové stránky obsahující jména všech vyučujících a vedení školy, seznam telefonních čísel a e-mailových adres, případně telefon na spojovatelku.
- Rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje.**
 - Rodiče dostanou na začátku školního roku tištěnou informaci o tom, kdy jsou školní prázdniny, kdy se konají třídní schůzky, dny otevřených dveří a další významnější akce pro rodiče a žáky školy.
 - Tyto informace jsou během roku neustále dostupné na webu školy a jsou průběžně aktualizovány.
- Rodičům zaručujeme, že při třídních schůzkách neprobíráme prospěch a chování jejich dítěte před ostatními rodiči.**
 - Každý rodič má možnost konzultovat prospěch dítěte s konkrétním učitelem osobně.
 - Každý rodič osobně dostane písemný přehled o hodnocení svého dítěte.
- S rodiči komunikujeme partnerským způsobem.**
 - Na rodiče, kteří se obrátí na vedení školy nebo na učitele, si vždy uděláme čas, vyslechneme je a slušně reagujeme na jejich potřeby (poskytneme informace, radu, sjednáme schůzku apod.). Máme-li důvod požadavek odmítnout, svoje stanovisko vždy vysvětlíme.
 - S rodiči komunikujeme důstojným způsobem a dbáme na to, aby u jednání nebyl nikdo, koho se to netýká
- Pořádáme školní akce pro rodiče v termínech a hodinách, které jim umožní se jich opravdu zúčastnit.**
- Informační tabule o značce Rodiče vítání je viditelně umístěna u vstupu do školy.**

VOLITELNÉ POŽADAVKY

Škola musí splňovat nejméně další dva, které si sama vybere z volitelných.

- Dbáme na to, aby zápis do školy byl společenskou událostí příjemnou pro rodiče i děti. Myslíme při tom na potřeby dětí i rodičů.
- Nabízíme rodičům kromě zákovské knížky a třídních schůzek i další způsob, jak je pravidelně informovat o prospěchu dítěte (školní sešitky, týdenní plány, elektronické zákovské knížky...).
- Naši pedagogové nabízejí konzultační hodiny pro žáky i rodiče.
- Kromě společných třídních schůzek organizujeme i konzultace ve trojici učitel-dítě-rodič.
- Konfliktní situace ve škole řešíme tak, aby se jich mohli zúčastnit všichni, jichž se záležitost týká, včetně rodičů a dítěte/děti.
- Školní dokumenty (ŠVP aj.) zpřístupňujeme na webu školy. Vysvětlujeme v nich důsledně všechny odborné termíny a zkratky, aby jim rozuměli rodiče ze všech oborů.
- Nabízíme rodičům konzultace našeho školního psychologa/výchovného poradce.
- Rodiče mají možnost ovlivňovat způsob stravování svých dětí ve škole (skladbu jídelníčku v jídelně, sortiment ve školním bufetu, přítomnost/nepřítomnost automatu na sladkosti apod.).
- Rodiče našich žáků i zájemci o naši školu mají možnost po domluvě navštívit vyučování.
- Zveme rodiče do vyučování, aby se zúčastnili společné práce se svým dítětem.
- Organizujeme školní akce, na kterých mohou rodiče a další rodinní příslušníci spolupracovat s dětmi a potkávat se s učiteli (zahradní party, sportovní a kulturní akce, rodičovské víkendy apod.).
- Umíme rodičům doporučit externího dětského psychologa a logopeda, s nímž spolupracujeme.
- Poskytujeme rodičům na webových stránkách prostor pro otevřenou diskusi o škole.
- Na naší škole funguje nezávislá rodičovská organizace s vlastní právní subjektivitou (obvykle občanská sdružení).
- Rodiče mají možnost po domluvě využívat prostory školy k vlastním akcím.
- Pořádáme vzdělávací semináře pro rodiče na téma výchovy a vzdělávání.
- Pořádáme „kurikulární odpoledne“, v nichž rodičům vysvětlujeme, co, jak a proč ve škole učíme.

Program Extra třída umožňuje žákům zapojených škol udělat něco prospěšného pro svoje okolí.

ministerstvem školství. EDUin je nezisková organizace. Z toho plynou podobnosti i rozdíly. V obou případech je to manažerská práce, v obou případech musíte kromě řízení rozumět i vzdělávání jako tématu. Neziskovka vám dává větší svobodu dělat to, co opravdu považujete za důležité, ale musíte si na to sehnat peníze, což není snadné. Financování vám státní organizace jakžtakž zařídí, ale nevíte dne ani hodiny, kdy vás zruší, reorganizují nebo nějakým jiným způsobem zlikvidují to, co jste po léta budoval. Snadné to není tam ani tady, ale svobodě – dělat věci podle svého – dávám v této chvíli přednost.

Jaké jsou vaše další plány?

Rádi bychom nabízeli školám se značkou RV podporu, která by jim pomáhala budovat kvalitní vztahy nejen s rodiči, ale i se širší komunitou kolem školy. Proto jsme loni v září odstartovali program Extra třída. Ten umožňuje žákům zapojených škol udělat něco prospěšného pro svoje okolí. Zatím jsme podpořili přes dvacet projektů. Například vzájemné učení mezi seniory a žáky, obnovu tradičních hodů či vytvoření bylinkové zahrádky na návsí. Také se snažíme více vtáhnout rodiče do přemýšlení o tom, jak má vypadat vzdělávání. Právě teď připravujeme v rámci kampaně *Česko mluví o vzdělávání* prožitkový program, který rodičům ukáže, jak by mohlo vypadat vzdělávání třeba za dalších dvacet let.



Zdeněk Slejška (1974)

Ředitel EDUin, vystudoval PedF J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, aprobaci biologie a tělesná výchova. Od konce vysoké školy se věnoval lektorské činnosti v Prázdninové škole Lipnice a následně ve sdružení Egredior, které spoluzaložil. Zároveň řídil různé vzdělávací projekty a vytvářel metodické materiály, např. projekty Odpad-dopad, Podpora rozvojových programů na Praze 6 nebo Aktivní občan. Největší manažerské ostruhy získal v letech 2006–2010, kdy řídil Metodický portál rvp.cz podporující tvořivé učitele. Ve volném čase rád sportuje, chodí po horách a užívá si krás Křivoklátska, kde žije se svou rodinou.

Jana Kratochvílová

Proč tradiční žákovská knížka už nestačí:

Hodnocení podporující učení

Současné trendy ve vzdělávání stále více zdůrazňují význam zapojení žáků do procesu hodnocení vlastních výsledků. Sebehodnocení žáků se pomalu stává součástí výuky, což může mít dvě příčiny. Tou první je jeho zákonné vymezení novelou vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, z níž pro školy vyplývá povinnost zpracovat ve svém školním řádu zásady a pravidla sebehodnocení. Tou druhou je již získaná zkušenost učitelů, kteří si uvědomují formativní význam žákovského sebehodnocení. Do hodnocení výsledků a procesů učení zapojují učitelé žáky podle potřeby či nastalé situace nebo také zcela systematicky a plánovaně, což vyplývá především z jejich celkového pojetí žákovského sebehodnocení, z jejich postoje k žákům jako partnerům a z práce se vzdělávacími cíli. Na jakých principech je vystavěn systém hodnocení, na němž se společně podílí učitel a žáci, tzv. model komplexního rozvíjecího hodnocení, si ukážeme v tomto textu.

Číslo versus slovo aneb Od klasifikace ke slovnímu hodnocení

Kvalita výuky ve škole velmi úzce ovlivňuje kvalitu života našich dětí, jež souvisí významně i s tím, jak dítě zvládá nároky ve škole a jak vnímá svoji úspěšnost (čemuž se věnují například autoři J. Mareš a A. Neusar, 2012). Ta se významně pojí se způsobem hodnocení, který je dán školskou legislativou, ale rovněž se způsobilostí učitele využívat zákonných norem a s hodnocením pracovat ve prospěch rozvoje žáka.

Dnešní požadavky na hodnocení jsou v České republice stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, podle něhož je možné využívat různé způsoby hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení a jejich kombinace). Přestože tedy oficiálně existuje jistá nabídka, ve skutečnosti je v rámci souhrnného (sumativního) hodnocení většina našich dětí klasifikována na vysvědčení všem velmi známou pětistupňovou číselnou škálou, což se samozřejmě odráží i v používaném způsobu sumativního či formativního (podporující žáka v dosažení lepších výsledků v průběhu procesu jeho učení) hodnocení v průběhu školního roku. I tam převažují známky, ačkoliv řada pedagogů a psychologů upozorňuje na negativa, které známka do školy přináší a pro něž je kritizována. „Známka např. neposkytuje informace o tzv. sociální kvalitaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho úsilí, pílí, tvořivosti, vytrvalosti. Známka má hlavně kognitivní obsah, její sociální rozměr je omezen.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84–85) Známky proto pro hodnocení žáka úplně nedostačují. Pokud je používáme, musíme je vyvážit dalšími formami hodnocení. Nemůžeme se rovněž spokojit pouze s hodnocením, které slouží jako pedagogický prostředek ovlivňující žákovu učení ze strany učitele tzv. instrumentálním, vnějším, heteronomním hodnocením (Slavík, 2003; Lukášová, 2010, s. 171).

Vysvědčení s pouhou klasifikací nezahrnuje úroveň zvládnutí klíčových kompetencí, které neustále zdůrazňujeme ve všech koncepčních dokumentech, včetně školních vzdělávacích programů. Žák ani rodič se z takového hod-

nocení nedozví, v čem bylo dosaženo pokroku nebo jak je hodnocena žákova píl, aktivita, zodpovědnost vůči učebním výsledkům. Jedna známka z předmětu vyjadřuje vše dohromady.

Výzva ke změně hodnocení

Naše hodnocení pokulhává za obecným světovým trendem rozlišit při hodnocení výsledek (to, co žák zná a dokáže v daném období); proces (jak se k daným výsledkům dostal – zahrnuje jeho úsilí, odpovědnost, pracovní návyky atd.) a velmi důležitý aspekt hodnocení – pokrok žáka (Guskey, 2011). Tento trend je reakcí na nepostačující vypovídající hodnotu klasifikace a pro české školství je signálem o tom, že systém vyžaduje změnu. Potřebujeme hodnocení, jež by odlišilo posuzované výsledky, procesy a pokrok, které by žákům i učitelům poskytovalo jednoznačné informace o tom, co a jak změnit, a motivovalo žáky i jejich učitele. Proto je nutné žáky k hodnocení výsledků jejich práce přizvat.

V rozmanitém heterogenním prostředí třídy potřebujeme využívat různorodých metod i forem hodnocení, které odpovídají stanoveným cílům i osobnostním charakteristikám žáků. To nás přivádí k modelu komplexního rozvíjecího hodnocení, v němž je učitelovo hodnocení žáka vyváženo explicitně sebehodnocením žáka. Pohled žáka na dosažené výsledky doplňuje pohled učitele na výsledky žáka a spojují se v jeden celek. Jedno bez druhého ve své celistvosti neexistuje.

Model komplexního rozvíjecího hodnocení

Komplexní proces rozvíjecího hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba identifikují znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Cílem komplexního hodnotícího procesu je posoudit výsledky výuky ve vztahu k plánovanému cíli, průběh učení, pokrok žáka a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické my-

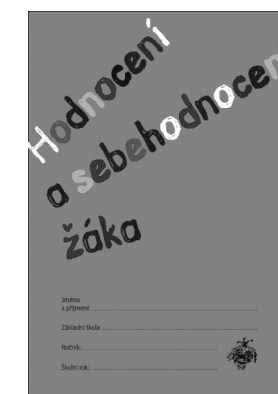
šlení učitele prostřednictvím informací získaných prostřednictvím jejich reflexe.

V celém procesu komplexního rozvíjecího hodnocení hraje významnou roli vzájemná vyváženost účastníků hodnocení, rytmu hodnocení, způsobu hodnocení (různými formami umožňujícími konkrétní explicitní vyjádření) a také typů hodnocení. Východiskem pro hodnocení je vymezení edukačních cílů a jejich sdělení žákovi. Cíle na různé úrovni obecnosti (obecné, dílčí, operační) následně ovlivňují výběr výukových strategií učitele, které se promítají do učebních činností a aktivit žáků a mají vliv na způsob a typ hodnocení v průběhu učebního procesu, kterým se učitel i žák snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují.

Zapojení žáků do hodnotících procesů způsobuje částečný posun v komunikaci mezi učitelem a žákem. Asymetrický model komunikace se proměňuje, vzniká v něm více prostoru pro komunikaci vztahující se k výsledkům a průběhu učení mezi učitelem a žákem i komunikaci žáka se sebou samým. Otázkou tedy je, jak takový model vzájemného hodnocení v prostředí školní třídy zrealizovat. Vždyť na to není čas, musí se přece učit...

Příklad z praxe

Příkladem modelu komplexního rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení může být systém, který byl postupně utvářen od roku 1994 v základní škole Ivančicích – Řezovicích. Jeho základním prostředkem je hodnotící knížka nazvaná *Hodnocení a sebehodnocení žáka*.



Hodnotící knížka
Hodnocení a sebehodnocení žáka.

Je rozčleněna do dvou částí. První je část informační, obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích, pravidla třídy a skupinových prací, termíny konzultací a prázdnin ve škole, stejně jako účast žáka na zájmových kroužcích. Druhou částí je část vzdělávací. Ta zahrnuje informace pro rodiče o zvoleném způsobu a významu hodnocení a sebehodnocení a dále pak pravidelně se opakující týdenní sebehodnocení procesu učení, měsíční sebehodnocení žáka a měsíční hodnocení učitelem (formativní, sumativní), které učitel zaznamenává průběžně a souhrnně na konci určitého období. Knížka je koncipována tak, aby byla pro učitele diagnostickým zdrojem informací o výsledcích, průběhu učení žáka i o jeho pokroku.

Naznačený systém byl postupně patnáct let ověřován, reflektován a inovován. Ke změnám většího významu došlo v roce 2007, kdy vstoupil v platnost RVP ZV, a součástí žákovské knížky se stalo hodnocení klíčových kompetencí. Následně pak v letech 2009–11, kdy byla publikace upravována pro českou sekci Evropské školy Brusel III (verze Kratochvílová, 2010/11, 2011/12). Analýza způsobu práce s uvedeným systémem hodnocení, záznamy v informačních knížkách, rozhovory s učiteli, rodiči a žáky a potřeba získat další nezbytné diagnostické údaje vedly k poslední úpravě (platné od školního roku 2012/13, distribuované i pro potřeby ostatních škol právě základní školou v Ivančicích – Řezovicích).

Navržený systém hodnocení předpokládá intenzivní zapojení žáků do hodnotících procesů, a to ne nahodile, ale v jisté pravidelnosti. Využívá jednak průběžného formativního hodnocení učitelem i žákem a dále pak pravidelného týdenního sebehodnocení žákem, které je doplněno o měsíční kompletní hodnocení. Tento proces je završen pololetním sumativním sebehodnocením. Na ně navazuje opět popsany proces hodnocení se závěrečným hodnocením na konci školního roku. Koncept hodnocení lze stručně charakterizovat v bodech, které si nyní samostatně nastíníme.

- *Hodnocení systematicky a cíleně propojuje hodnocení učitele se sebehodnocením žáka v průběhu každého měsíce a celého školního roku.*

Systém vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem, z víry v předpoklady žáka se na tomto hodnocení podílet a z významu hodnocení pro autoregulaci učení. Takové hodnocení, které žák sám používá, jemu rozumí a které mu pomáhá při učení, nazýváme hodnocením autentickým (hodnocením zevnitř). Gardner (1999, s. 268–269) uvádí, že *dítě v šesti, sedmi, osmi letech je tím, co dokáže udělat – a hodnotí se podle úspěchu, který přitom má*. Dítě je schopno pohlížet samo na sebe, převzít roli hodnotitele, avšak při své zranitelnosti z neúspěchu k tomu potřebuje vedení. Žák se musí hodnotícím kompetencím učit postupně, krok za krokem. Souhlasíme zcela se Slavíkem (2003, s. 14) že *autonomní, ani heteronomní hodnocení nelze samo o sobě posuzovat kladně ani záporně – obě nutně patří k edukační realitě a obě jsou plnohodnotnou stránkou edukačních procesů*. Otázkou však je jejich vzájemná proporcionalita. Hodnocení oběma účastníky vyučovacího procesu by mělo být vyvážené.

- *Hodnocení pracuje s cíli žáka, žák sleduje a učí se vyhodnocovat svůj pokrok.*

Do této části spadají například otázky: Co umím velmi dobře, co se mi daří? Co ještě chci zlepšit? Jaký je můj osobní cíl? Učitel i žák si společně dotvářejí *obraz* o již získaných výsledcích a formulují dílčí společné a osobní cíle a z nich plynoucí opatření, která žákovi pomohou dosáhnout stanoveného cíle či se mu alespoň přiblížit. Osobní cíle mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobé. Jejich délka závisí na věku žáků, jejich úrovni rozvoje, osobnostních předpokladech, obecnějších cílech, k nimž směřují, na vynaloženém úsilí, jejich vnitřní i vnější motivaci. Osobní cíle by měly být sděleny žákům srozumitelně, v jazyce žáků, měly by být žákem akceptovatelné, dosažitelné a měly by být průběžně vyhodnocovány. „Pokud si žáci stanovují své cíle, efektivně využívají zpětnou vazbu a dělají přiměřená strategická opatření, ovlivňují svoji osobní zdatnost a dosažený výsledek.“ (Pintrich, 2003, in Boekaerts, M., Corno, 2005, s. 215)

Participací na hodnocení stanovených osobních cílů pro svůj další rozvoj žák přebírá zod-

povědnost za své učení (žák není pouhým objektem a obětí učitelova konání) a vědomě se tak podílí na jeho řízení. Žák se stává aktérem proměny svého rozvoje, plánování a uskutečňování cílů (dílčích), které ovlivňují v konečném důsledku jeho cíle životní.

- *Sebehodnocení žáka je založeno na pravidelnosti.*

Žák provádí záměrně týdenní sebehodnocení v průběhu každého měsíce v předepsané struktuře, což ovšem nevyklučuje použití bezděčného situačního sebehodnocení v jakékoliv formě ve výuce. Bezděčnost se spojuje s pravidelností, s respektováním určitého rytmu, který vede žáky k návykům při posuzování svých výsledků a cesty, jakou k nim směřují. Rytmus, řád i pravidelnost u dětí podporují důslednost a zodpovědnost za své výsledky. Úkolem žáka je nejen nahodile, ale i pravidelně vyhodnotit na jaké úrovni jsou jeho znalosti, dovednosti a postoje; učit se přijímat chybu jako součást procesu učení a pracovat s ní, plánovat svůj další rozvoj – stanovit si cíle a prostředky k jejich dosažení a posoudit svůj pokrok vzhledem k nim. Učitel má možnost pravidelně (zpravidla na konci týdne) posoudit, jak žáci hodnotí míru dosažení stanovených cílů, a může porovnat jejich hodnotící úsudek se svým a postupně tak působit na korekci nízkého či příliš vysokého sebezpojetí žáka.

Pravidelnost se promítá i do souhrnného měsíčního sebehodnocení, v němž se snaží postihnout zejména proces učení žáka včetně afektivní a sociální roviny jeho rozvoje. Měsíčním sebehodnocením vracíme žáka k cíli, vedeme ho k posouzení, jak se mu daří cíle dosahovat, a tím posilujeme jeho úsilí vytrvat. Učitel získává důležité informace pro plánování výuky v následujícím období s ohledem na individuální potřeby žáků. Abychom získali diagnostické údaje vztahující se rovněž k afektivní doméně žáků, k jejich sociálním vztahům, a aby nebylo hodnocení stereotypní, má každý měsíc odlišné obsahové zaměření.

Pravidelným týdenním a měsíčním sebehodnocením žáka získává učitel informace o implicitních jevech, které nemůže učitel jako vnější

pozorovatel vnímat (například spokojenost žáka s dosaženým výsledkem, důvody pro jeho sebehodnocení, oblast, v níž žák sám pojmenovává potřebu pomoci, představy žáka o pomoci, ale i o jeho aktivitě ke zlepšení výsledku ap.).

- *Hodnocení zahrnuje hodnocení klíčových kompetencí.*

Klíčové kompetence jsou v současnosti jednou z cílových kategorií výchovy a vzdělávání a postihují komplexně oblasti rozvoje učení, spolupráce, komunikace, občanství a sebevímání. Aby mohly být rozvíjeny, musí být reflektovány, hodnoceny. A to průběžně, s pochopením jejich významu pro kvalitní život žáků. K jejich rozvoji může přispět cílené komplexní zhodnocení. Proto jsou v systému hodnoceny souhrnně dvakrát ročně žákem, učitelem a rodiči, což nevyklučuje jejich průběžné týdenní nebo měsíční sebehodnocení, v závislosti na tom, na kterou kompetenci je třeba se v daném okamžiku zaměřit.

- *Do procesu hodnocení vstupují i rodiče.*

Spolupráce učitele s rodiči hraje při hodnocení důležitou roli. Rodiče by měli být informováni o systému sebehodnocení žáka stejně jako o způsobech hodnocení žáků učitelem. Jejich aktivní účast při hodnocení a sebehodnocení žáka (průběžně sledují týdenní záznamy dětí, podepisují jejich měsíční sebehodnocení, hodnotí určitý výběr kompetencí, které mohou posoudit z pohledu domácího prostředí a přípravy žáka na výuku, zamýšlejí se nad pokroky dítěte) jim umožňuje postupně získávat nové zkušenosti s hodnocením a působit na jejich postoje ke způsobům, typům hodnocení, a zejména k posuzování výsledků svého dítěte. Rodiče neměli v minulosti mnoho příležitostí rozvíjet své sebehodnotící kompetence, neměli možnost otevřeně reflektovat a systematicky hodnotit výsledky svého učení. Proto by učitel, který usiluje o komplexní hodnocení, měl jeho objasňování a komunikaci s rodiči věnovat zvýšenou pozornost.

Nelze předpokládat, že rodiče danému systému porozumí bez hlubšího a soustavného informování a vlastní zkušenosti. Je však třeba získávat

zpětnou vazbu k danému hodnocení také od nich. Mohou jim být kladeny otázky typu: Jak byste posoudili moje pracovní úsilí a snahu za uplynulé období? Za co mě můžete ocenit?

- *V systému je zahrnuto formativní i sumativní hodnocení učitele i žáka.*

Nejen učitel, ale také žák tvoří slovní pololetní a závěrečné sumativní hodnocení. Žák, který je veden k autoregulaci svého učení, je schopen (na své úrovni) popsat proces i výsledek. Zamýšlí se nad svými silnými stránkami, úspěchy, pokroky i nad tím, co je třeba zlepšit. Pojmenováním výše uvedeného si uvědomuje své další možnosti, učí se přijímat i hodnotící výroky jiných osob – spolužáků, učitelů, rodičů. Hodnocení není pouhým prostředkem posuzujícím učební proces a jeho výsledky, ale stává se rovněž cílem edukačního procesu.

Závěr

Předpokladem aplikace komplexního rozvíjecího hodnocení je přesvědčení učitele o nezbytnosti účasti žáka na vlastním hodnocení, učitelova víra v žákovy schopnosti a kompetence k hodnocení. Zásadní jsou také podmínky pro jeho uskutečnění, k nimž patří zejména zabezpečení vhodného klimatu ve třídě, partnerského vztahu mezi učitelem a žákem, vzájemný respekt, pocit bezpečí a vyčlenění času pro sebehodnocení v procesu učení. Cílené, pravidelné a systematické sebehodnocení čas vyžaduje. Diskuse nad výsledky žáka i jeho procesem učení, hledání vhodných prostředků jeho rozvoje však nelze považovat za ztrátu času. Sebehodnocení není něčím výjimečným. Je to zcela přirozená součást procesu učení. Jeho prostřednictvím je podporován vlastní učební proces žáka, což v konečném důsledku čas dokonce šetří.

Komplexní pojetí hodnocení je založeno na práci s cíli a jejich systematickém průběžném vyhodnocování. Zaměřuje se nejen na výsledek, ale i na proces žákova učení a jeho pokrok. Zajímá se o žákovy prožitky, chování, vůli a snahu. Cílené a systematické sebehodnocení žáka se spojuje s hodnotícími výroky učitele a tvoří

společně celek, který pomáhá učiteli lépe proniknout do sebezposuzujících implicitních myšlenek žáka. Společně pak mohou hledat takové strategie výuky a učení, které směřují k rozvoji žáka, uplatňování autoregulačních strategií učení a v konečném důsledku k rozvoji jeho sebepečetí a pocitu uspokojení z vlastního pokroku, a tím i k pocitu štěstí.

O aplikaci popisovaného systému hodnocení ve druhém ročníku základní školy je možné se dočíst v příspěvku *Co přináší změna v přístupu k hodnocení do života druhé třídy* v tomto čísle časopisu Komenský.

Literatura

- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199–231.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
- Guskey, T. (2011). Five Obstacles to Grading Reform. *Effective Grading Practices*, 69(3), 16–21.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Miková Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů. Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: PdF OU.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Neusar, A. Kvalita života očima dětí z prvního stupně ZŠ. *Komenský*, 2012(3), 18–11.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 2003(1), 5–25.

František Tůma

ICT ve výuce zeměpisu na základní škole

Cílem tohoto článku je upozornit na některé možnosti využití informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce zeměpisu na základní škole, čehož se snažíme dosáhnout představením tří studií zabývajících se ICT a výukou zeměpisu na základní škole. Vycházíme při tom z analýzy českých odborných pedagogických časopisů, která zjišťovala, jakými tématy z oblasti ICT ve vzdělávání se český pedagogický výzkum zabývá (Tůma, v tisku). Jedním z nejvíce zastoupených předmětů na základní škole byl v této analýze zeměpis, proto se budeme věnovat využívání ICT ve výuce zeměpisu. Zároveň volně navazujeme na příspěvek o specifických tzv. net generace a o jejich implikacích pro výuku chemie (Trnová, 2012) v jednom z předchozích vydání *Komenského*. V článku nejdříve představíme základní východiska pro používání ICT ve výuce, poté uvedeme zjištění vyplývající ze tří studií zabývajících se ICT a zeměpisem. V závěru článku poukážeme na vazbu těchto studií na praxi.

Co jsou to ICT ve vzdělávání a proč je používat

Obecně lze říci, že pod spojením ICT ve vzdělávání můžeme rozumět široké spektrum technologií, od multimédií, internetu, e-learningu, sociálních sítí až po otevřené obsahy (např. Wikipedie). Opodstatnění používání ICT ve vzdělávání můžeme hledat jak v psychologických charakteristikách dnešní mladé generace (viz např. Trnová, 2012), tak i ve zjištěných vyplývajících ze statistických šetření zkoumajících využívání internetu mladými lidmi. Dle

statistik Českého statistického úřadu (2011a) je v České republice ve věku 16–24 let 94,8 % uživatelů internetu. Češi na internetu často komunikují emailem, vyhledávají informace, čtou zprávy, posílají příspěvky na chat, blog či do diskusí a vyhledávají informace např. o cestování (ČSÚ, 2011b, s. 27). To odpovídá profilu mladé generace (16–24 let) v Evropské unii dle statistik Eurostatu, podle nichž mladí lidé integrovali internet do svého každodenního života a používají jej ke komunikaci (Eurostat, 2011). Tyto statistiky ukazují údaje o lidech ve věku nad 16 let, avšak děti dosahují vyspělosti v používání digitálních technologií již ve věku 11 let (AVG, 2011a). Podle jiného průzkumu 87 % českých rodičů tvrdí, že jejich děti ve věku 10 až 13 let používají sociální sítě jako Facebook nebo Twitter (AVG, 2011b).

Je tedy zřejmé, že děti školního věku ICT běžně používají. V porovnání s dřívějšími generacemi mají proto dnešní žáci naprosto odlišné potřeby nejen v oblasti interpersonální komunikace, ale i v oblasti interakce s technikou. Je výzvou pro současnou školu, aby na tyto změny reagovala. Jednou z možných cest je integrace ICT do vzdělávání.

Smysluplná integrace ICT do výuky zeměpisu

V odborné literatuře je obecně kladen důraz na didaktické využití ICT ve výuce, nikoliv na technologie samotné (např. Zounek & Sudický, 2012). Z toho vyplývá nutnost podřídit konkrétní použití technologií předem stanoveným

cílům výuky, nikoliv postupovat obráceně – hledat využití (často nákladné) technologie ve výuce. Pokud se tedy učitel rozhodne použít ICT, mělo by být jejich použití v souladu s výukovými cíli. V případě použití technologií mimo školu (např. na exkurzi, při práci žáků z domova) by pak měla být zajištěna provázanost s učivem probíraným ve třídě.

Výuka zeměpisu, kterou se v tomto článku zabýváme, má své zvláštnosti – například zde existuje řada specifických didaktických prostředků. Spektrum technologií, které mohou být ve výuce použity, je velmi široké: od mapových aplikací¹ dostupných z běžného počítače připojeného k internetu, až po speciální zařízení pro navigaci v terénu (tzv. globální poziční systémy – GPS).

Jak jsme upozornili v úvodu, v naší analýze pěti českých pedagogických odborných časopisů cílené na využívání ICT ve vzdělávání (Tůma, v tisku) zaujímala geografie významné místo – z 10 nalezených studií týkajících se alespoň částečně výuky na základních školách byla geografie zastoupena třikrát. V následujícím textu tedy odpovídáme na otázky: Na co se tyto tři studie zaměřovaly? Jaká zjištění vyplývají z těchto studií?²

České pedagogické časopisy a výuka zeměpisu s použitím ICT³

První studie Mrázkové a Kubiátka (2009) měla za cíl zjistit, zda učitelé zeměpisu pracují při vý-

uce s počítačem a zda využívají některé z geoinformačních technologií, které autoři definují výčtem jako geografické informační systémy (GIS), materiály dálkového průzkumu Země (pomocí satelitu), interaktivní mapy na internetu, Google Earth a GPS (s. 50). Metodou dotazníkového šetření získali data od 87 učitelů ze 71 základních škol a 16 osmiletých gymnázií (učitelé vyučovali na jejich nižším stupni). Bylo zjištěno, že učitelé používali při výuce zeměpisu počítač jak sami (např. pro prezentaci), tak pro práci žáků (např. v počítačové učebně),⁴ přičemž druhý typ použití převažoval. Pouze malá část učitelů⁵ geoinformační technologie ve výuce vůbec nepoužívala. Mezi nejčastěji používané technologie patřily interaktivní mapy na internetu a Google Earth, nejméně používanými technologiemi byly GPS. Dále autoři zjistili, že učitelé mají o zavedení geoinformačních technologií do výuky zájem – ten projevila většina respondentů. Ve studii nebyly zjištěny žádné významné rozdíly v používání technologií mezi učitelkami a učiteli ani mezi vyučujícími s krátkou a dlouhou dobou praxe (tj. méně, resp. více než pět let praxe). Ze studie vyplývá, že učitelé zeměpisu mají o využití ICT ve vzdělávání zájem a že ve výuce používají technologie, které jsou dostupné (k tomuto bodu se vrátíme na konci článku).

Dále uvedeme studii Vávry et al. (2009). Autoři se snažili splnit poměrně rozsáhlý cíl: seznámit čtenáře s postupem projektování

Učitelé jsou si vědomi potenciálu, který využití ICT v zeměpise nabízí, a mají zájem tento potenciál využívat.

a tvorby e-learningového kurzu, představit kurz o klimatických změnách určený pro celoživotní vzdělávání (vč. učitelů ZŠ) a evaluovat tento kurz na základě odpovědí 26 účastníků. Čtenář je seznámen s východiskem pro tvorbu e-learningového kurzu, což může být zajímavé i pro učitele ZŠ, i když didakticky propracovanější postup přípravy kurzu nabízejí např. Zounek a Sudický (2012). Autoři v textu dále představují vybraná typografická pravidla pro psaní textů určených pro výuku po internetu (Vávra et al., 2009, s. 131–135) a poté projekt o klimatických změnách, v němž slibují kromě odborného výkladu i ukázky „zpestření stávající výuky“, testy, zvukové záznamy a další (s. 136), což může být pro učitele ZŠ inspirativní. Z výsledků dotazníkového šetření na konci připraveného kurzu vyplývá, že účastníci ocenili pestrost a zajímavost témat, a naopak upozornili na nefunkčnost některých prvků a problémy s navigací. Pro učitele základních škol tato studie nabízí jednak příklad tvorby e-learningového kurzu (jiný a pro základní školu přiměřenější příklad nabízejí např. Zounek & Sudický, 2012, s. 195–203), ale i pokyny k tvorbě studijních materiálů.

Třetí studie Pechavce, Kiliánové a Dobešové (2009) byla označena jako příklad praxe. Autoři v ní seznamují čtenáře se zkušenostmi z realizace popularizačních kurzů zaměřených na geografii (a potažmo geoinformační technologie) pro děti mladšího (ale i staršího) školního věku a seniory. Stručně charakterizují aktivity realizované v kurzu pro děti, např. výklad o využití a typech map, procvičení orientace na mapě či názorné předvedení převodu povrchu Země do roviny mapy. Tyto aktivity byly cílené na uvedení žáků do tématu, z popisů aktivit je patrné, že ICT byly přímo využity pouze u 2 ze 13

z nich, a v těchto dvou aktivitách se jednalo hlavně o demonstraci postupu jak technologie využít. Autoři ukazují aktivity, které byly úspěšně realizovány s dětmi mladšího školního věku. I s touto věkovou skupinou použili některé geoinformační technologie.

Diskuse a závěry

Celkově považujeme za příznivé, že problematice ICT je na stránkách odborných českých pedagogických časopisů věnována pozornost, a to jak obecně, tak i specificky v oblasti geografie. Ačkoliv nelze ze tří studií usuzovat na celkový stav používání ICT ve výuce zeměpisu v České republice, můžeme ve světle výše uvedené analýzy poukázat na některá zjištění.

Z výsledků Mrázkové a Kubiátka (2009) je patrné, že učitelé jsou si vědomi potenciálu, který využití ICT v zeměpise nabízí, a mají zájem tento potenciál využívat. Ve světle principu didakticky uvědomělého používání ICT ve vzdělávání je třeba mít na zřeteli především výukový cíl, a na základě tohoto cíle volit prostředky, tedy technologie. Není nutné používat ICT v každé hodině zeměpisu. Učitelé využívají prostředky, které jsou dostupné (školy jsou obecně vybaveny spíše univerzálními počítači, nikoliv specifickými přístroji GPS). Existuje řada volně dostupných mapových aplikací a z výsledků citované studie vyplývá, že je učitelé často využívají.

Další studie upozornila na specifika tvorby materiálů pro e-learningové kurzy, které pronikají i do základních škol (např. odevzdávání úkolů elektronicky). Vávra et al. (2009) ukazují, že existuje e-learningový kurz pro učitele zeměpisu, ve kterém se mohou nejen vzdělávat, ale i získat inspiraci pro vlastní výuku.⁶ Třetí analy-

1 Např. <http://www.mapy.cz>.

2 Stejně jako ve studii, z níž tento článek vychází (Tůma, v tisku), i v tomto článku se díváme na ICT ve vzdělávání z hlediska pedagogického výzkumu, a proto jsme volili odborné pedagogické časopisy. Nejsou tedy zohledněny oborově-didaktická periodika či sborníky (v geografii např. Geografické rozhledy nebo Biologie, chemie, zeměpis: Časopis pro výuku přírodovědných předmětů na základních a středních školách), což je do jisté míry omezující. Na druhou stranu zde však nabízíme přehled zjištění, která byla publikována na stránkách pedagogických časopisů, které jsou určeny širšímu okruhu čtenářů než oborově zaměřené publikace.

3 Je zajímavé, že všechny tři zkoumané studie zabývající se geografii a ICT ve vzdělávání pocházejí z časopisu e-pedagogium, navíc z téhož roku. Vzhledem k tomu, že jsou všechny tyto články dostupné online (<http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/>), uvádíme zde pouze odpovědi na výše položené otázky.

4 Konkrétní využití ICT žáky autoři blíže neuvádějí, dále v textu pouze uvádějí nejčastěji používané technologie. Těm se věnujeme v následujícím výkladu.

5 Konkrétní podíl nelze ze studie vyčíst, protože autoři uvádějí výsledky pouze formou grafů, ve kterých kontrastují rozdíly mezi muži a ženami a mezi učiteli s krátkou a dlouhou dobou praxe.

zovaná studie (Pechanec et al., 2009) představila aktivity, které ukazují, jak je možné ICT ve výuce zeměpisu použít i s dětmi mladšího školního věku.⁷

Z výše uvedeného je patrné, že je zdůrazňován především informační potenciál ICT, nikoliv komunikační. Přitom ICT lze využít i pro vzájemnou komunikaci (žák – žák, učitel – žák), např. značkování míst navštívených na školním výletě a opatření těchto míst vlastními fotografiemi (žáci spolupracují na vytváření společného obsahu, z čehož by nutně vyvstávala nutnost vzájemně koordinovat činnost např. pomocí diskusního fóra nebo komentářů u jednotlivých míst). Toto použití ICT pro vzájemnou interakci účastníků výchovně-vzdělávacích procesů se neobjevilo v žádné ze zkoumaných studií (Tůma, v tisku), tedy ani v zeměpise. Z analýzy publikovaných studií o využívání ICT ve vzdělávání dále vyplývá, že chybí přímo výzkum výuky a učení žáků – v uvedených studiích zcela chybí např. analýza učebních výstupů za použití technologií nebo popis a analýza využití konkrétní technologie ve výuce.

Prohlubovat a rozšiřovat dosavadní poznání v oblasti využívání ICT ve vzdělávání je tedy výzvou pro další výzkum. Pro učitele na základních školách může být takový výzkum relevantní z několika důvodů. Výsledky výzkumů mohou mít vliv na učební obsah a metody nejen ve výuce zeměpisu, stejně tak mohou umožnit lépe pochopit výchovně-vzdělávací procesy, které ve škole probíhají. V neposlední řadě mohou být výzkumné zprávy pro učitele inspirující a mohou jednotlivci poskytnout informace z jiných škol či regionů. Tato zjištění mohou být kriticky konfrontována s vlastní výukou. Věříme, že alespoň některé z těchto funkcí výzkumu byly naplněny představením tří studií věnujících se využití ICT ve výuce zeměpisu.

Literatura

- AVG. (2011a). *Is your pre-teen a 'digital adult'? Research for Digital Diaries part four suggests they almost certainly are.* Dostupné z <http://blogs.avg.com/news-threats/pre-teen-digital-adult-research-digital-diaries-part-suggests/>
- AVG. (2011b). *Digital Diaries 4 Results Summary.* Dostupné z <http://www.scribd.com/doc/72711426/Digital-Diaries-4-Results-Summary>
- ČSÚ. (2011a). *Veřejná databáze ČSÚ.* Dostupné z http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?childsel0=1&cislotab=ICT-0070PU_KR&kapitola_id=420&voa=tabulka&go_zobraz=1&childsel0=1
- ČSÚ. (2011b). *Informační společnost v číslech 2011: Česká republika a EU.* Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/5D003FF557/\\$File/970511.pdf](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/5D003FF557/$File/970511.pdf)
- Eurostat. (2011). *Youth in Europe - Statistics Explained.* Dostupné z http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Youth_in_Europe#Computer_and_internet
- Mrázková, K., & Kubiátko, M. (2009). Implementace geoinformačních technologií do výuky zeměpisu na základních školách. *e-pedagogium*, (4), 46–60.
- Pechanec, V., Kilianová, H., & Dobešová, Z. (2009). Geoinformatická gramotnost dětí a seniorů - míra zjednodušení a hravosti pro snažší pochopení aplikovaných ICT. *e-pedagogium*, (3), 125–139.
- Trnová, E. (2012). Net generace ve výuce chemie. *Komenský, 137*(1), 15–19.
- Tůma, F. (v tisku). Reflexe využití ICT ve vzdělávání v českém pedagogickém výzkumu (2005-2011). In *Sborník příspěvků 20. výroční konference ČAPV.*
- Vávra, A., Pechanec, V., Voženílek, V., Němcová, Z., & Šeflová, J. (2009). Aspekty tvorby e-learningových kurzů na příkladu portálu e-klima. *e-pedagogium*, (5), 122–142.
- Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer ČR.

6 Zájemci o další vzdělávání se mohou přihlásit do kurzů pořádaných např. Národním institutem pro další vzdělávání (<http://www.nidv.cz>), vzdělávací akce lze vyhledávat i na stránkách MŠMT (<http://dvpp.msmt.cz/advpp/dvppv.asp>). Kromě toho jsou kurzy DVPP nabízeny řadou pedagogických fakult.

7 Další konkrétní aktivity lze nalézt např. na adrese <http://clanky.rvp.cz/clanky/ZVE/?posts=3&ord=publish&dir=DESC>.

Klára Šedová

Mocenské konstelace ve školní třídě III: Když moc cirkuluje po třídě

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

V předcházejících číslech časopisu Komenský jsme uvedli, že moc, coby schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí, je nedílnou součástí učitelské profese. 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, Šalamounová, 2012) jsme schopni ukázat různé typy mocenských konstelací, které mohou mezi učitelem a žáky vznikat. V předcházejících dvou dílech tohoto seriálu jsme představili ty konstelace, v nichž je moc centralizována v ruce učitele (nazvali jsme je *zobání z ruky a přesilovka*). Nyní obrátíme svoji pozornost k situacím, kdy dochází ke snížení asymetrie mezi učitelem a žáky a rovněž žáci disponují určitou mírou moci.

Cirkulace moci

V této konstelaci dochází k tomu, že učitel slevuje ze své dominance, moc je rozptýlena mezi ním a žáky, dalo by se říci, že cirkuluje ve třídě. Učitel a žáci přitom sdílejí stejnou definici situace – škola je místem učení a práce. Žáci tedy učiteli neodporují, nedá se však ani říci, že by byli jednoduše poslušni. Jednají do značné míry autonomně a spontánně.

Ukázka č. 1:

V hodině občanské výchovy učitelka Marcela probírá s dětmi rizika užívání různých masových médií.

U: Myslíte si, že vám u toho počítače hrozí nějaké nebezpečí?

ŽŽ: Jo, jo!! (*Celá třída vykřikuje.*)

U: Tákže. (*Dává si prst před pusou, ukazuje „ticho“.*)

Ž Petr: Že se zavíruje počítač.

ŽŽ: (*smích*)

U: Že se zavíruje počítač, dobře. Jaké další nebezpečí? Co myslíte?

Ž Dita: Že nám, že nás na seznamce najde nějaký úchylák.

U: Takže narazíte na té stránce na někoho, koho neznáte, výborně. Takže vy přes ten počítač pořádně nevíte, s kým mluvíte, protože se tam může samozřejmě přihlásit pod různým jménem člověk, který má třeba jiný věk oproti vám, takže má asi jiné třeba zájmy. Nemusí vadit, že je starší, když si s vámi povídá, ale samozřejmě taky vám tam hrozí nebezpečí, že teda nevíte, s kým si povídáte a to co se tam třeba dozvíte nebo co vám ten člověk navrhuje, určitě někdy nemusí být pro vás to správné. (*Po celou dobu promluvy učitelky se hlásí několik žáků.*) Takže v tom případě co máte udělat, víte to? Co byste udělali, kdyby vám někdo přes ten počítač dal nějaký návrh nebo vám tam napsal něco, co se vám nebude líbit? Můžete se nějak bránit?

Ž David: Odepsal bych.

(*smích ze třídy, šum*)

Ž Jana: Já bych ho zablokovala.

U: Takže ho jakoby odstraníte. (*prst před ústy*) No a myslíte si, že byste třeba nemohli udělat víc?

Ž Petr: Mohli.

Ž Dita: Nahlásit to.

Ž Luděk: Najít si ho.

U: Tak asi když ten člověk bude mít takové ty poznámky nebo dotazy é takové, které vám budou připadat, že jsou ne-slušné nebo by vám mohlo hrozit nějaké nebezpečí, tak jak tady holky říkaly, že by to mohl být člověk třeba se sexuální úchylkou a podobně.

(šum ve třídě)

Ž David: Třeba notorik, že jo.

U: Tak už jste to tady jmenovali, tak já to nebudu opakovat. Tak asi říct rodičům, že se na ty vaše stránky někdo napojil a případně teda potom to řešit třeba i přes policii. Ono to je těžké vypátrat, kluci, ale lepší je něco udělat než to nechat jenom tak, aby potom se někomu něco stalo. Asi každý víte, o čem mluvím. Že jo? Ták, chce ještě k tomu počítači někdo něco říct? *(Vývolává žáka, který se dlouze hlásil.)*

Ž Jarda: Že můj tatka vyhodil elektriku. My jsme teď malovali a on cosi dělal se zásuvkou a než přišel elektrikář, on to vyhodil a já jsem si neuložil hru a bylo.

U: Ták, já na vás miluju, že máte vždycky konkrétní připomínky, *(usmívá se)* co která babička, co který tatínek a co který, co která maminka. Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítači? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.

Ž Vojta: Já. Třeba zornice, když se na to díváme z blízka, teda dlouho, tak se nám pokazí.

U: Tak, jednak když jste dlouho u počítače, tak si samozřejmě kazíte zdraví. Tak, správně.

Z ukázky je patrné, že žáci jsou velmi zaujatí výukovou činností. Oproti přesilovce vykazují vysokou angažovanost, neustále se hlásí, vykřikují odpovědi¹ a také – což je pro tuto konstelaci typické – pokládají otázky k učivu. Právo dotazovat se učitele lze vnímat jako jeden z klíčových projevů skutečnosti, že moc cirkuluje, neboť ten, kdo se dotazuje, má v dané chvíli mocenskou převahu.²

Ukázka č. 2:

V hodině českého jazyka čte učitelka se žáky ukázku ze Sofoklova dramatu Antigona. Žákyně Monika se hlásí a dotazuje se na význam ilustrace v učebnici.

Ž Monika: Paní učitelko, můžu se na něco zeptat? Proč tady na tom obrázku, má to ... ten chlap takovou pidi-sukýnku a ta ženská má ten hábit?

U: *(Dívá se na Moniku.)* No, protože muži byli bojovníci...

Ž Honza: To má být naopak.

U: ...tak asi by jim ta tunika vadila.

Po skončení hodiny přichází Honza za učitelkou ke katedře a klade jí otázku.

Ž Honza: Co je to ta tunika?

U: Tunika je to, co měla na sobě. *(Rukama naznačuje kolem těla záhyby látky.)*

Klima, v němž se cirkulace moci odehrává, není tak nasyceno emocemi jako klima konstelace zobání z ruky. Přesněji řečeno, jsou přítomny pozitivní emoce, ale nejsou tak dramatické jako u zobání z ruky a více než na osobu učitele jsou zaměřeny na předmět či vyučující obsahy.

Učitel se v konstelaci cirkulace moci sice chová přátelsky a podpůrně, ale nedává najevo, že by ho žáci dokázali nadchnout nebo naopak urazit. Jeho vstřícnost je založena především na tom, že akceptuje velmi širokou škálu žákovských odpovědí, bez toho, že by je kritizoval. V ukázce č. 1 vidíme, jak Marcela pozitivně přijímá například odpověď: „že nás na seznamce najde nějaký úchylák“, přestože tato neodpovídá školní jazykové normě. Právě tento postup zaručuje v rámci cirkulace moci vysokou angažovanost, neboť žáci nemají obavy ze selhání a sankce. Dokonce i jednoznačně chybné odpovědi jsou zpracovávány bez toho, že by docházelo ke kritice odpovídajících žáků.

Zároveň je zde patrná jistá míra rozpustilosti – žáci vtipkují („Odepsal bych.“) a učitelé to přecházejí, nebo jejich žertům dokonce vycházejí vstříc. Je zde tedy přítomen humor, podobně jako v konstelaci zobání z ruky, ovšem s tím rozdílem, že v tomto případě jsou jeho iniciátory především sami žáci. Učitel je členem publika či spoluhráčem, který „chytí nahrávku“.

Takoví učitelé preferují aktivizační výukové metody a formy – objevuje se skupinová práce,

Učitelé v modu cirkulace dávají najevo zájem o žáky, projevují znalosti o jejich koničkách či rodinné situaci, staví se do kvazi vrstevnické role.

diskuse, hraní rolí, projekty a jejich prezentace před třídou. Za jejich zaváděním stojí úvaha učitele, že klasická frontální výuka by žáky mohla nudit, a tudíž svádět k nekázni a odpírání poslušnosti.³ Dále tito učitelé využívají některé techniky navozování blízkosti: dávají najevo zájem o žáky, projevují znalosti o jejich koničkách či rodinné situaci. Nestaví se ovšem do kvazi rodičovské pozice, jako to dělají učitelé operující v rámci konstelace zobání z ruky, nýbrž do pozice kvazi vrstevnické. Vysílají k žákům signály, že jsou jako oni. Marcela například na repliku žačky, že mezi její oblíbené časopisy patří Bravo girl, odpovídá: „Bravo girl, ták to mě nepřekvapuje. To jsem taky četla. Asi tak v osmé třídě, ale taky jsem to četla.“

Oba uvedené postupy – volba aktivizujících metod a navozování blízkosti – vedou k odbourávání bariér mezi učitelem a dětmi. V případě, že by nebyly doplněny dalšími technikami, hodina by se mohla zvrhnout v nekontrolovaný chaos a některé úseky v našich datech naznačují, že k tomu čas od času dochází. Toto ohrožení pomáhají eliminovat komunikační pravidla, která tito učitelé nastavují a na jejichž dodržování důsledně dbají. Učitelka Veronika například dala dětem za úkol vytvořit arch, na němž by byly zpodobněny jejich koničky, a ná-

sledně svou práci prezentovat krátkým vyprávěním před třídou, přičemž ostatní žáci měli za úkol klást prezentujícímu upřesňujícími dotazy. V průběhu dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodin, v nichž se tato aktivita realizovala, učitelka několikrát se třídou rekapitulovala stanovená pravidla prezentace – vždy předtím, než k prezentaci došlo (šlo tedy o prevenci, nikoli o způsob potrestání při porušení těchto pravidel).

Klíčovým pravidlem výukové komunikace v konstelaci cirkulace moci je, že se komunikuje ke školní látce. Žáci tedy mohou vykřikovat, mohou dělat chyby, dokonce rozpustile žertovat, nesmí to však být mimo téma. V takovém případě učitelé zasahují a vracejí žáky zpět (viz ukázka 7: „Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítači? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.“).

Ve výsledku tito učitelé dosahují toho, že žáci pracují se zaujetím a s nasazením. Prostřednictvím uvážlivé práce s mocí obratně kormidlují mezi Skyllou nudného drilu a Charybdou chaosu. Jak to vypadá, když se takové kormidlování nevydaří, ukážeme v dalším – a posledním – díle tohoto seriálu.

Pokračování příště

1 Na jednu učitelkou otázku tu zpravidla připadá několik žákovských odpovědí.

2 V minulém díle jsme viděli, jak rychle učitelka toto právo žákovi odebrala v konstelaci přesilovky, kde je žákovské převzetí moci vnímáno jako nežádoucí.

3 Co se týče forem výuky, je tedy cirkulace moci protikladem přesilovky.

Miroslav Janík

Koncept mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků

Mnohojazyčnost jako cíl jazykové výuky je v evropském kontextu velmi často diskutovaným tématem, zejména na úrovni jazykově-politické. Příspěvek osvětluje základní terminologii v oblasti mnohojazyčnosti, podává stručný přehled o didaktických konceptech a v poslední části nabízí doporučení pro učitele druhého cizího jazyka.

Úvod

Vzhledem ke společenskému i hospodářskému vývoji evropské společnosti význam jazykového vzdělávání neustále roste. V evropském jazykovém vzdělávání se stává koncept mnohojazyčnosti velmi diskutovaným a politicky podporovaným tématem a setkáváme se také s požadavkem, aby každý Evropan hovořil alespoň dvěma cizími jazyky (např. *Rada Evropské unie: Vzdělávání, mládež, kultura*, 2008). V České republice, stejně jako ve většině evropských států, se angličtina dostává do pozice prvního cizího jazyka (bývá označován zkratkou L2) a ostatní cizí jazyky zaujímají pozici druhého (L3), třetího (L4), čtvrtého atd. jazyka. V příspěvku je vymezen pojem mnohojazyčnosti a jsou v něm představeny koncepty terciární didaktiky a tzv. *intercomprehension* didaktiky (v češtině zatím nemáme přiléhavý ekvivalent, proto jsme se rozhodli ponechat anglický výraz; velmi volně by se dal pojem *intercomprehension* přeložit jako *meziporozumění*).

Co znamená pojem „mnohojazyčnost“?

V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou pojetí mnohojazyčnosti. Podle mnohých

autorů je každý člověk mnohojazyčným i bez ohledu na to, zda se učil nějakému cizímu jazyku, neboť zpravidla ovládá různé variety mateřského jazyka (spisovný jazyk, nářečí apod.). V tomto případě hovoříme o mnohojazyčnosti v rámci mateřského jazyka. V našem textu se však přikláníme k pojetí mnohojazyčnosti vně mateřského jazyka, tedy schopnosti komunikovat ve třech a více jazycích (tzn. v mateřském jazyce a v minimálně dvou cizích jazycích).

Z terminologického hlediska se v odborné literatuře setkáváme s pojmy monolingvismus, bilingvismus a multilingvismus (mnohojazyčnost). Monolingvismus můžeme definovat jako schopnost používat jeden jazyk v jeho různých variantách. Bilingvismus je definován jako schopnost ovládat dva jazyky (nejčastěji mluvíme o bilingvistu tehdy, když jedinec ovládá oba jazyky na úrovni mateřského jazyka) a multilingvismus je charakterizován jako schopnost komunikovat ve třech a více jazycích, bez ohledu na úroveň ovládnutí cizích jazyků popř. mateřského jazyka (srov. Kemp, 2009, s. 14–15).

Mnohojazyčnost lze chápat jako fenomén společenský (tzn. jazykové bohatství společensko-politického seskupení) a individuální (jazykové bohatství jedince). Velmi často bývá mnohojazyčnost spojována, či dokonce zaměňována s pojmem vícejazyčnost (plurilingvismus, z angl. plurilingualism). Pod pojmem vícejazyčnost rozumíme spíše individuální rovinu mnohojazyčnosti, jde tedy o protiklad vůči společenské mnohojazyčnosti. V tomto textu jsme se rozhodli pro toto rozdělení, avšak v odborné literatuře nalezneme celou řadu vyjádření

rozdílu mezi vícejazyčností a mnohojazyčností (např. De Angelis, 2007, s. 8–18).

Mnohojazyčnost ve výuce cizích jazyků

Jazyková výuka v Evropě prochází od konce 20. století významnými proměnami. Například se setkáváme s požadavkem, aby každý Evropan ovládal vedle svého mateřského jazyka alespoň další dva cizí jazyky. Centrálním tématem evropské jazykové politiky se tak stává právě koncept mnohojazyčnosti, a proto se by měla být tomuto konceptu věnována pozornost.

Nyní odhlédneme od politických požadavků a zaměříme se na didaktickou rovinu. Koncept didaktiky mnohojazyčnosti vychází z komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků, který předpokládá, že si jedinec na základě osobní jazykové socializace vytváří vlastní komunikační „repertoár“, který vzniká na základě *individuální biografické konstelace a zkušeností* (Berthele, 2010, s. 226). Didaktika mnohojazyčnosti vychází z předpokladu, že pokud se učíme více jazyků, nikdy nezačínáme od „bodu nula“, ale že osvojováním každého nového jazyka rozvíjíme již osvojené jazykové znalosti a schopnosti. Dalším charakteristickým znakem konceptu didaktiky mnohojazyčnosti je, že jednotlivé učené a naučené jazyky nemusí odpovídat a ani směřovat k úrovni rodilého mluvčího (může se orientovat pouze na jednu či více řečových dovedností nebo může být zacílena na vybranou tematickou oblast) a ani úroveň ovládnutí jazyků, jak již bylo výše zmíněno, nemusí být shodná.

Mnohojazyčnosti nelze dosáhnout učením se jazyků izolovaně. Zatímco dříve byly jazyky

od sebe striktně oddělovány, moderní přístupy se snaží na základě metodických přístupů spíše vytvořit rámec pro paralelní učení se několika cizími jazyky. To ale ještě neznamená, že by různé cizí jazyky musely být vyučovány v jedné hodině. Je však třeba zdůraznit, že koncept didaktiky mnohojazyčnosti nezohledňuje pořadí osvojovaných jazyků, což jej odlišuje od dalšího konceptu, který se nazývá terciární didaktika.

Pod pojmem terciární jazyky rozumíme ty jazyky, kterým se žák učí v postupném časovém sledu po prvním cizím jazyku, tzn. druhý, třetí, čtvrtý a další jazyk. Terciární didaktika je pak založená na předpokladu, že ten, kdo se učí další cizí jazyk (L3), vlastní již soubor znalostí a zkušeností získaných učením se cizímu jazyku (L2) a je schopen tyto znalosti a zkušenosti využít při učení se L3. Využití těchto zkušeností může probíhat v mnoha rovinách, například v rovině vyučování cizích jazyků, učení se cizím jazykům a také v rovině výukových obsahů (např. výběr témat ve výuce reálií atd.). Terciární didaktika si tedy klade za cíl využít znalostí a dovedností z již osvojeného (či částečně osvojeného) cizího jazyka při učení se dalšímu cizímu jazyku. Relevanci tohoto konceptu pro české školy například ukazuje trend v jazykovém vzdělávání, který má v posledních letech tendenci preferovat angličtinu (viz doporučení obsažené v RVP začínat s angličtinou). Ostatní jazyky (jako např. německý jazyk) se dostávají do role terciárních jazyků.

Dalším důležitým konceptem v rámci (didaktiky) mnohojazyčnosti je tzv. *intercomprehension* didaktika. Koncept *intercomprehension*

didaktiky byl popsán a navržen jako alternativa, či spíše jako doplnění „tradiční“ výuky cizích jazyků (tzn. výuky cizích jazyků, kde jsou jednotlivé jazyky vyučovány odděleně). *Intercomprehension* didaktika nabízí tedy alternativní přístup k výuce cizích jazyků z jedné jazykové rodiny, ve kterém není upřednostňován jeden cizí jazyk, ale kde jsou cizí jazyky (z jedné jazykové rodiny) osvojovány v úzké kooperaci. Je třeba zdůraznit, že procesy *intercomprehension* obsahují vždy více či méně uvědomělé srovnávání jazyků. V kontextu české školy by mohl být tento koncept využitelný právě v souvislosti s výukou anglického a německého jazyka, neboť oba jazyky patří do stejné jazykové rodiny. Koncept *intercomprehension* nabízí relevantní poznatky a doporučení pro efektivnější výuku cizích jazyků. Odkazů na tento koncept bychom v českém prostředí mnoho nenalezli, v zahraničí je tento koncept ale již mnohem rozšířenější.

Zařazení didaktiky mnohojazyčnosti, terciární didaktiky a *intercomprehension* didaktiky do didaktiky cizích jazyků

V současné době je u nás téma didaktiky mnohojazyčnosti teprve v počátcích. Proto nabízíme možné zařazení didaktiky mnohojazyčnosti do didaktiky jazyků. Didaktiku mnohojazyčnosti chápeme jako pojem „nadřazený“ nad konkrétními koncepty terciární didaktiky a *intercomprehension* didaktiky. Zároveň chápeme didaktiku mnohojazyčnosti jako určité rozšíření didaktiky cizích jazyků o další perspektivy, kterými jsou například využívání znalostí, dovedností, strategií atd., vzájemný

mezijazykový kontakt a jiné. Didaktiku mnohojazyčnosti a didaktiku konkrétního jazyka tedy nemůžeme chápat jako dva koncepty, které se vylučují. V následující tabulce je navržen zařazení didaktiky mnohojazyčnosti do obecného konceptu didaktiky jazyků.

V rámci konceptu mnohojazyčnosti je připisována velmi důležitá role jazykovému transferu, který je považován za součást procesu osvojování cizího jazyka. Proto je nutné jazykovému transferu věnovat velkou pozornost.

Jazykový transfer

Teorie jazykového transferu říká, že při učení se cizímu jazyku se spojují nové elementy se znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, které byly již osvojeny. V současnosti je jazykový transfer uznáván jako svébytná součást teorie osvojování cizího jazyka a ústřední oblastí zájmu je otázka, jak se mezi sebou jazyky ovlivňují v rámci procesu učení se cizím jazykům. Diskuse o jazykovém transferu v posledních letech přinesly nové perspektivy vnímání jazykového transferu, v jejichž důsledku není jazykový transfer vnímán pouze jako zdroj chyb (interference) a není ani vnímán jako pouhý „návyk“. Dále pak se diskuse o jazykovém transferu přestává orientovat pouze na vliv mateřského jazyka na první cizí jazyk, ale v odborných debatách se objevuje i vliv druhého, třetího cizího jazyka.

Jazykový transfer v oblasti osvojování L3 by se dal, dle Rothmana et al. (2010), charakterizovat pomocí 4 rovin, na kterých je pozorovatelný. První rovinou je nulový transfer, při němž nedochází k přenosu znalostí mezi jazyky. Pro

Zatímco dříve byly jazyky od sebe striktně oddělovány, moderní přístupy se snaží na základě metodických přístupů spíše vytvořit rámec pro paralelní učení se několika cizím jazykům.

druhou rovinu je charakteristický transfer z L1. Třetí rovina je založena na přenosu z L2. Poslední rovina se zakládá na odmítání představy o tom, že by nějaký jazyk (L1 či L2) přebíral dominantní postavení při osvojování L3 (Rothman et al., 2010, s. 27).

Jazykový transfer rozdělujeme na „pozitivní“ a „negativní“, tzv. interference. Interference je chápána jako proces, v jehož důsledku dochází k chybám v produkci cílového jazyka (Dentler, 1998, s. 35). Interferenční chyby by se daly rozdělit do 3 rovin: (1) chyby v oblasti lexikosemantické, (2) chyby v oblasti pravopisné a (3) chyby v oblasti morfosyntaktické. Z hlediska komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků není na interferenční chyby však v procesu osvojování cizího jazyka nahlíženo negativně. Tyto chyby by měly být zdrojem uvědomování si rozdílnosti struktur jednotlivých jazyků a zároveň příležitostí k odstranění takových chyb, které vzniknou právě v důsledku interference (srov. Spiropoulou, 2000, s. 9–12).

Velmi zjednodušeně by se tedy dalo říci, že jazykový transfer je spojován nejen s automatickými, neuvědomovanými, ale také s kontrolovanými, vědomými procesy (na psychologické úrovni) zpracovávání jazyka (na lingvistické úrovni). Právě v terciární didaktice, ale i v *intercomprehension* didaktice a v didaktice mnohojazyčnosti, je pozitivnímu jazykovému transferu, ale i interferenci připisována velmi důležitá role (srov. Zawadska, 2011, s. 7).

Podněty pro výuku cizích jazyků

Z pohledu didaktiky mnohojazyčnosti je třeba stanovit pojetí cílů jazykové výuky. Již nestačí,

aby se u žáků hromadilo co nejvíce jazykových znalostí, dovedností a schopností. Ukazuje se totiž, že takové cíle nejsou ve školní praxi realizovatelné, vzhledem k výkonu v prvním cizím jazyce u žáků na konci druhého stupně základních škol zůstává i přes dlouhé časové období výuky daleko za očekáváním (Neuner, 2003, s. 18). Cílem výuky cizích jazyků v kontextu mnohojazyčnosti by mělo být spíše vytvoření takového jazykového profilu žáků, který umožní v jednotlivých jazycích reflektovat jejich komunikační, pragmatické, (inter)kulturní a další potřeby a naučit je, jak dále – v případě potřeby – své jazykové znalosti, dovednosti a schopnosti rozvíjet i po ukončení školní docházky. Druhým cílem by mělo být vytváření povědomí žáků o procesu osvojování cizích jazyků (tzv. procedurální znalosti). Právě tyto znalosti může žák využívat i po dokončení školní docházky, pokud se bude chtít učit dalším cizím jazykům či se v nich bude chtít jen zdokonalovat (srov. Neuner, 2003, s. 18–19). K naplnění takových cílů – či třeba jen pro inspiraci – může učitel napomoci celá řada učebnic německého jazyka, které využívají znalostí žáků z hodin angličtiny, jako např. učebnice *Deutsch ist easy* vydaná v roce 2006 a *Deutsch.com* z roku 2011 (obě jsou uvedeny v seznamu literatury).

Ve výuce druhého cizího jazyka (tedy v našem případě nejčastěji německého jazyka po jazyce anglickém) můžeme vycházet z předpokladu, že žáci mají jistou zkušenost s učním se cizímu jazyku. Podívejme se tedy na některé didakticko-metodické principy, které by měly být dle Andrášové (2011) respektovány při výuce L3.

Zprv je to *porovnávání jazykových jevů mezi jazyky L2 a L3 (popř. L1 a L3)*. Takové

Tabulka č. 1: Návrh systematizace didaktiky mnohojazyčnosti

Didaktika jazyka	Didaktika mateřského jazyka		
	Didaktika cizích jazyků	Didaktika konkrétního jazyka	Didaktika anglického jazyka
			Didaktika německého jazyka
			Didaktika francouzského jazyka
			atd.
	Didaktika mnohojazyčnosti	Terciární didaktika	
<i>Intercomprehension</i> didaktika			

Ústřední oblastí zájmu je otázka, jak se mezi sebou jazyky ovlivňují v rámci procesu učení se cizím jazykům.

porovnávání vychází z vědomé aktivizace společného jazykového základu a vede k efektivnějšímu využívání jevů, které jsou žákovi známé z prvního cizího jazyka. Dobře se mohou uplatnit například cílená lexikální cvičení. Andrášová (2011) pak nabízí i příklad konkrétního cvičení.

Úkol 1

Při úklidu se Petrovi pomíchala anglická a německá slovíčka. Pomozte mu udělat pořádek. Slova, u kterých si nebudete jisti, dejte stranou.

The diagram shows a collection of words in German and English, arranged in a cloud-like shape. The words are: HOTEL, MUSIK, NUMBER, HOBBY, ORANGE, FILM, TEST, TENIS, SPORT, HALLO, MUSIC, HELLO, and NUMMER. Below the words is a table with three columns: Německy, Anglicky, and ?. The table has four rows, with the first row containing the column headers and the subsequent rows being empty.

Německy	Anglicky	?

Zdroj: Andrášová, 2011, s. 150

Nejen na úrovni lexikální, ale i u gramatických jevů můžeme pracovat s porovnáváním jazyků. Například u slovosledu ve větách s modálním slovesem, kde můžeme poukazovat na rozdíly a nechat žáky odvozovat pravidlo, jako to ilustruje úkol 2.

Úkol 2

Slovosled u vět s modálním slovesem

anglicky: Can you still buy some bread?

německy: Kannst du noch Brot kaufen?

Zdroj: Andrášová, 2011, s. 146

Zadruhé jmenujme *vědomý přístup ke strategiím učení*. K takovému přístupu vede učitel žáky řízeným popisem již osvojených a ve výuce L2 používaných strategických znalostí a ukazuje jim, jak je lze využívat při osvojování L3. To v praxi znamená ptát se žáků: „Co jste se naučili? Co jste již znali? Jak jste se to učili? Co vám pomohlo při učení?“

Zatřetí lze zmínit *reflexi chyb*. Tento přístup vychází z toho, že chyby nestačí pouze vyznačit a vepsat správné řešení. Učitel by měl dát žákovi prostor vypořádat se s chybou, aby si ji sám uvědomil, dokázal ji analyzovat a naučil se ji kompenzovat. Zde je možno využít známého principu „SOS“ (sammeln – ordnen – systematisieren; vyhledání chyby, poté její klasifikace vycházející z porovnávání podobností či rozdílů mezi jazyky a na závěr odvození pravidla a uvědomění si podstaty chyby – např. Chudak, 2008, s. 135). Tento postup je sice časově náročnější, zaručuje však kvalitnější proces osvojování jazyka.

O dalších přístupech se zmíníme pouze ve zkratce. Čtvrtým přístupem je *rozvoj chuti experimentovat s jazykem*. To znamená, že svými postoji a navozením přátelské atmosféry by se měli učitelé snažit dosáhnout toho, aby se jejich žáci nebáli vytvářet hypotézy například při odhadu významu slova. Pátý přístup bychom mohli nazvat jako *výběr vhodného učebního souboru*. Tím se rozumí výběr takových učebních souborů, které podporují mnohojazyčnost (např. volba vhodných srovnávacích cvičení, návrhy pro projekty ap.) Zašesté je to *využívání všech názorných prostředků*. Tento přístup předpokládá, že by si učitelé měli být vědomi zásadních shod a rozdílů v jazycích L2 a L3 a měli by být schopni na tyto jevy žáky připravovat, umožňovat jim vědomé odhalování strukturálních rozdílů (srov. Andrášová, 2011, s. 145–148).

Závěr

V souvislosti s postupným začleňováním konceptu mnohojazyčnosti do škol je třeba zmínit jistá úskalí a omezení. Učitelé cizích jazyků by totiž měli solidně ovládat minimálně dva cizí jazyky, měli by být schopni tyto jazyky reflektovat a měli by být schopni tyto jazyky dávat do souvislostí (tzn. propojování jednotlivých jazyků, využívání společné slovní zásoby ap.). Na straně jazykové politiky by byla zapotřebí větší podpora státu. Mnohojazyčnost by měla být začleněna do vzdělávacích programů a měla by být také vhodně nastavena návaznost jednotlivých jazyků.

Ačkoliv je konceptu mnohojazyčnosti v zahraničí věnována poměrně značná pozornost, v českém prostředí je výzkum v oblasti mnohojazyčnosti i s jeho aplikací do výuky cizích jazyků teprve na svém počátku. Nejen výzkumná práce a zvyšování povědomí mnohojazyčnosti, ale i samotná realizace mnohojazyčnosti jsou trendem v didaktice cizích jazyků v celé Evropě. Důvodem je totiž také fakt, že tento koncept nemá za cíl „pouhé“ zefektivnění jazykové výuky, ale zároveň se snaží o zachování jazykové, a tedy i kulturní rozmanitosti v evropském prostoru.

Literatura

- Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková et al., *Výuka cizích jazyků* (s. 134–156). Praha: Grada.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik. In F. B. Böttig, & A. Tanner (Eds.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache* (s. 22–239). Zürich: Seismo.
- Chudak, S. (2008). Training von Lernstrategien für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken. In Ch. Chlosta, G. Leder, & B. Krischer (Eds.), *Auf neuen Wegen* (s. 125–140). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- De Angelis, G. (2007). *Third and additional language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Dentler, S. (1998). Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In S. Dentler, B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden* (s. 31–47). Tübingen: Stauffenburg.
- Kemp, Ch. (2009). Defining Multilingualism. In L. Arionin, & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (s. 11–26). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kursia, A., & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy*. Ismaning: Heuber.
- Neuner, G., Kursia, A., Pilypaityte, L., Szakály, E., & Vicente, S. (2011). *Deutsch com*. Ismaning: Heuber.
- Rothman, J. (2010). Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27(1), 5–19. Dostupné z <http://slr.sagepub.com/content/27/1/5>
- Spiropoulou, P. P. (2000). *Fehler im Tertiärsprachenunterricht. Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmen des Projekts "Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch"*. Dostupné z <http://www.ecml.at/Li>
- Kursia, A., & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy*. Ismaning: Heuber.

Martin Vrabel

Vidí váš žák na tabuli?

aneb Nepozornost může být způsobena i zrakovou vadou

Zrakovou vadou či zrakovým postižením trpí více než dvě třetiny populace ČR. Každé snížení zrakových funkcí má výrazný vliv na kvalitu života konkrétního člověka. U dětí, které svůj zrak používají k učení a poznávání okolního světa, toto pravidlo platí dvojnásobně. Snížení zrakových funkcí způsobuje vznik omezení a bariér v procesu učení, a proto by učitelé základní školy měli mít základní přehled o zrakových vadách i představu o vhodném přístupu k dítěti, které zrakovou vadou trpí. Právě učitelé totiž tráví s dětmi čas v době, kdy je jejich zrak namáhán nejvíce. V tomto článku nejdříve prezentujeme zrakové vady, se kterými se může učitel základní školy setkat, a představujeme možnosti předcházení chyb při práci s žáky s konkrétním druhem zrakového postižení. Následně popisujeme výsledky výzkumného šetření, které poukazují na existující bariéry v postojích ředitelů základních škol ve vztahu k přijímání žáků s konkrétním druhem zrakového postižení na běžnou základní školu.

Několik aktuálních údajů

Zrakem přijímá každý jedinec až 80 % podnětů z okolního světa (Kuchyňka, 2007). Omezení zrakových funkcí má tudíž značný vliv na socializaci člověka. V případě žáků základních škol to platí dvojnásobně, neboť zhoršení zrakových funkcí ovlivňuje v závislosti na závažnosti postižení či zrakové vady mimo jiné i udržení pozornosti a plnění požadavků vyučujícího. Aktuální

trendy přitom poukazují na to, že v období od roku 1990 do roku 2020 může dojít k nárůstu počtu osob se zrakovým postižením o 100 % (Kuchyňka, 2007).

Zrakové vady ve školních třídách

V České republice žije v současnosti zhruba sto tisíc osob se zrakovým postižením, z čehož necelých 10 % tvoří děti mladší čtrnácti let (ČSU, 2007). V těchto 10 % nejsou ovšem započítány děti s tzv. refrakčními, tedy zrakovými vadami, jimiž trpí až dvě třetiny populace České republiky (Anton, 2004).

Pod pojmem zraková (refrakční) vada si můžeme představit **krátkozrakost** či **dalekozrakost**. Přestože se nejedná o vady závažně poškozující zrak, naši pozornost si zaslouží pro svou četnost v populaci. **Dalekozrakost** znamená, že žák nemůže bez potíží zaostřit na blízké předměty. V období puberty se vyskytuje až u 50 % osob (Rozsival, 2006). Součástí dalekozrakosti mohou být sekundární příznaky jako časté bolesti hlavy, pálení očí, někdy až mírné šilhání. Oproti tomu **krátkozrakost** znamená, že žákovi činí obtíže zaostřit vzdálené předměty. Krátkozrakost se rozvíjí v období povinné školní docházky. Jedná se o proces velmi pozvolný, a z tohoto důvodu si jej postižený žák nemusí uvědomovat. Postupem času přestává vidět na tabuli. Paralelně může dojít také ke zhoršení jeho výsledků a zvýšení nepozornosti (Vágnarová, 2007). Typickým projevem krátkozrakosti,

jehož by si mohl učitel všimnout, je mhouření očí, které napomáhá k autokorekci vady (Rozsival, 2006). Krátkozrací žáci mohou mít problémy mimo jiné také v tělesné výchově, neboť nemusí včas rozpoznat letící míč nebo být schopni správně zacílit na koš. Mohou proto působit neobratně a nejistě.

Na pomezí zrakových vad a zrakového postižení je tzv. **tupožrakost**, což je vada binokulárního vidění (tzn. projevující se při pozorování předmětu oběma očima současně). Zrakové centrum v tomto případě z nejrůznějších příčin nekomunikuje s jedním okem, které je označováno jako tupožraké. Na tomto oku dojde k výraznému snížení zrakové ostrosti, které nelze kompenzovat optickou pomůckou. K nápravě musí dojít nejpozději v 7. až 8. roku věku. V rámci rehabilitace je nezbytné nošení okluzoru, které má většinou podobu nálepků na zdravém oku, což nutí mozek využívat slabší oko. Pokud nedojde k včasnému odstranění této vady, nastává trvalé postižení zrakových funkcí. U tupožrakosti se žáci potýkají s narušeným nebo chybějícím prostorovým vnímáním. V důsledku toho mohou mít problémy mimo jiné v tělesné výchově (nejsou například schopni chytit míč – nedokážou rozpoznat jeho měnící se vzdálenost), výtvarné výchově (mohou mít problém malovat plasticity, vytvářet souměrné výrobky) či matematice (kde může být narušena prostorová představivost). Tyto důsledky vady je třeba při výuce zohledňovat.

Dopad těchto vad lze po rozpoznání zmírnit či úplně vyřešit užitím optické pomůcky, například brýlí, a proto žáci s rozpoznanou zrakovou vadou nemívají se začleňováním do běžné školy potíže. Jinak tomu ale může být u žáků se zrakovým postižením.

Zrakové postižení jako bariéra přijetí na běžnou základní školu?

Oproti žákům se zrakovými vadami mohou mít problém s přijetím na běžnou školu žáci se zrakovými postiženími. Ne vždy se jedná o nápadná postižení. Mívají však jasné projevy, kterým je třeba věnovat pozornost a na něž je třeba ve výuce myslet. Na začlenění žáků se zrakovým postižením jsme se proto ptali i v následujícím dotazníkovém šetření, které si nyní přiblížíme.

Dotazníkové šetření proběhlo mezi řediteli základních škol v Pardubickém kraji. Tento kraj byl vybrán záměrně, neboť zde bylo dle Statistické ročenky MŠMT integrováno ve školním roce 2011/2012 10 žáků se zrakovým postižením, zatímco v sousedním Královéhradeckém kraji se jednalo o 64 žáků. Proto jsme chtěli zjistit, jak se k procesu integrace staví samotní ředitelé škol v kraji s nižším počtem integrovaných žáků.

Výzkumu se zúčastnilo 46 ze 140 oslovených ředitelů různě velkých základních škol rovnoměrně rozložených po Pardubickém kraji. Ředitelé byli dotazováni na problematiku začlenění žáků s konkrétními zrakovými postiženími do

jejich školy. Jednotlivé vady a jejich důsledky byly ředitelům vysvětleny.

Porucha barvocitu

První z postižení, na něž jsme se ptali, je **porucha vnímání barev** neboli tzv. barvocitu. Je nenápadným, o to však komplikovanějším zrakovým postižením, kterým trpí v populaci 8 % mužů a 0,5 % žen. V rámci tohoto postižení dochází ke zkreslení vnímaných barev, případně ke slepotě pro danou barvu. Nejčastější poruchou barvocitu je **porucha vnímání červené barvy**. V extrémním případě však může dojít k natolik závažné poruše barvocitu, že daný jedinec vnímá okolní prostředí pouze ve stupních šedi, tedy jako černobílý film, což označujeme jako **těžkou barvoslepost**. V případě poruch barvocitu je třeba počítat s tím, že žák bude mít problémy při činnostech, kde je rozeznávání barev důležité (např. ve výtvarné výchově, při práci s mapou atd.). Porucha barvocitu může být odhalena až na základní škole. Pokud tedy žák používá chybné odstíny barev nebo nesprávně barvy definuje, může mít právě tento problém. K integraci žáků s lehkou poruchou barvosleposti se ředitelé staví nejvstřícněji. U těžké barvosleposti se 33 ředitelů vyslovilo pro možnost integrace, zatímco jeden z dotázaných ředitelů možnost integrace odmítl.

Porucha adaptace

Dalším typem postižení, na něž jsme se ptali, je **porucha adaptace** na různou intenzitu světla. Rozlišujeme poruchy adaptace od šerosleposti až po **světloplachost**, která se projevuje tím, že intenzita světla, jež je bezproblémová pro zdravé oko, postiženého nepříjemně oslňuje. U po-

ruch adaptace je třeba dodržovat pravidla pro správné osvětlení. Velmi často stačí vycházet z platných hygienických norem. U šerosleposti lze využívat alternativního světelného zdroje (lampička), u světloplachosti je nutné zabránit oslnění žáka. Není dobré, aby světloplachý žák seděl v řadě blízko oken, kde je možnost oslnění výraznější. Žáci mohou nosit také speciální barevné brýlové čočky, které oslnění brání. Podobně jako u lehké barvosleposti se ředitelé stavěli vstřícně i k přijetí světloplachých žáků.

Slabozrakost

V dotazníku jsme se ptali i na přijetí žáků **slabozrakých**. Ti musí v závislosti na závažnosti vady používat při studiu další optické pomůcky nad rámec klasických brýlí. Používají různé druhy lup, ale i dalekohledové systémy. Optické pomůcky však mají omezené zorné pole, proto je práce s nimi časově náročnější. Žák se tak může opožďovat za ostatními, což ho dostává do stresových situací. Slabozraké žáky by bez problémů na své škole akceptovalo 24 ředitelů, výrazné potíže při přijetí uvedlo 17 dotázaných, přijetí zcela odmítlo 5 ředitelů.

Slepoty

Praktická slepota znamená, že žák rozeznává světlo a tmu, a dokonce může mít zachovanou velmi nízkou zrakovou ostrost. Do této kategorie také spadají žáci, kteří mají zachováno vidění v centrální části zorného pole, ale nefunguje jim část periferní (tento stav můžeme přirovnat k neustálému pozorování okolí přes srolované noviny). Žáci mívají problémy s prostorovou orientací a se schopností samostatného pohybu bez kompenzačních pomůcek, případně bez

asistenta. **Absolutní slepota** je bezpochyby nejzávažnějším zrakovým postižením. Postižení může být způsobeno závažnými dědičnými, vrozenými, ale i získanými poruchami včetně traumatických poranění (např. při dopravní nehodě). Žáci s praktickou a absolutní slepotou využívají neoptické kompenzační pomůcky a je vhodné, aby měli k dispozici pedagogického asistenta. Tito žáci se setkávají s velkým množstvím bariér, a to jak během výuky, tak při pohybu po budově školy. Některé z nich se však dají jednoduše odstranit. Dveře se dají opatřit popisky v Braillově písmu, zábradlí schodiště pak vystouplými body – kolíčky, které označují příslušné patro (jeden bod pro první patro, dva body pro druhé patro atd.). Během výuky není třeba s ohledem na tyto žáky zpomalovat, nutné je však dbát na jasné, popisné vysvětlení probírané látky. Nápomocné mohou být také reliéfní obrázky či mapy.

V případě praktické a absolutní slepoty se pro přijetí bez větších obtíží vyslovil v obou případech pouze jeden ředitel. V případě praktické slepoty pak bylo pro přijetí s výraznými problémy 20, u absolutní slepoty 13 ředitelů. U praktické slepoty by přijetí odmítlo 25 ředitelů, v případě absolutní slepoty pak 32 ředitelů.

Závěr

Nepozornost žáka nemusí nutně způsobovat porucha chování či hyperaktivita a další, často skloňované příčiny. Může tomu tak být pouze proto, že žák skutečně nevidí na tabuli. Na odhalení takovéto příčiny se přitom mohou značně podílet i učitelé, kteří jsou se žáky v každodenním kontaktu. Čím dříve je zraková vada odhalena a zrakové postižení diagnostikováno, tím dříve se zabrání přidruženým negativním jevům, jako je nepozornost a vyrušování.

Ředitelé, kteří mají zkušenosti se studiem žáků s těžkým zdravotním postižením, tyto žáky předem neodmítají a jejich integraci považují za možnou.

Výzkumné šetření zaměřené na postoje ředitelů základních škol ukazuje, že ředitelé jsou ochotni přijímat žáky s lehčími typy zrakového postižení. Vedle toho pak ředitelé mají tendenci rozdělovat zraková postižení na ta, u nichž se předpokládá pro školu i její zaměstnance finanční nenáročnost (například těžká barvoslepost), a na postižení, u kterých jsou očekávány vyšší finanční nároky na integraci žáka, sem můžeme zařadit například slabozrakost.

Ředitelé škol vnímají jako nejvíce problematickou integraci žáků s praktickou a absolutní slepotou, z níž mají značné obavy. Z analýzy dotazníků ovšem vyplývá, že ředitelé, kteří mají zkušenosti se studiem žáků s těžkým zdravotním postižením (s praktickou i absolutní slepotou), tyto žáky předem neodmítají a jejich integraci považují za možnou. Toto zjištění by se mohlo stát výrazným motivačním faktorem pro všechny, kteří by rádi žáky s těžkým zrakovým postižením přijali, ale nejsou si jisti, zda proces jejich vzdělávání zvládnou.

Literatura

- Anton, A. (2004). *Refrakční vady a jejich vyšetřovací metody*. Brno: NCO NZO.
- Český statistický úřad. 3. *Výběrové šetření zdravotně postižených VŠPO 07*. [online]. ČSU 2007 [cit. 2012-12-15]. Dostupné na [www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269D-D7/\\$File/330908j3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269D-D7/$File/330908j3.pdf)
- Kuchyňka, P. (2007). *Oční lékařství*. Praha: Grada.
- MŠMT. Statistická ročenka školství 2011/2012 – výkonové ukazatele. [online]. MŠMT 2012 [cit. 2012-12-15]. Dostupné na <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- Rozsival, P. (2006). *Oční lékařství*. Praha: Galén.
- Vágenerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.



Kateřina Lojdrová

Třídíme s krysou Belisou aneb Environmentální výchova v 1. třídě

„Milé děti, po cestě za vámi do školy mě zastavilo nešťastné zvířátko – krysa Belisa,“ uvádí žáky 1. C do programu environmentální výchovy lektorka Hanka. „Krysa byla nešťastná, protože jí někdo naházela odpadky do jejího pelíšku, a zptala se mě, jestli byste jí pomohly odpadky roztrždit,“ pokračuje Hanka. Děti nadšeně souhlasí. Krysa Belisa je samozřejmě plyšová, ale odpadky, které s sebou spolu s Hankou přinesla, jsou skutečné. Ve třídě vznikla malá „skládka“ plná PET lahví, plechovek, papíru, skleněných předmětů i slupek z cibule. Začíná jeden z environmentálních vzdělávacích programů občanského sdružení Rezekvítek, který se dnes koná v 1. C na Masarykově ZŠ a MŠ Brno.

Rezekvítek je jednou z prvních brněnských neziskových organizací. Vznikl už v roce 1991 a od té doby si klade za cíl zvyšovat ekologickou gramotnost obyvatel, a to nejen Jihomoravského kraje. Za tímto účelem připravuje výukové programy a školní projekty jako formu dlouhodobé spolupráce se školou, aktivně zapojuje děti do ochrany přírody na chráněných územích a realizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedle toho je významnou částí jeho činnosti také tvorba výukových pomůcek a publikací.

Výukové programy pro školy jsou určeny pro žáky všech typů škol – od mateřských až po střední školy. Dělí se na interiérové a terénní výukové programy. Terénní program probíhá

zpravidla čtyři hodiny a odehrává se v přírodě. Oproti tomu interiérový program „je doručen“ přímo do školy a trvá dvě vyučovací hodiny. Tímto typem je i výukový program s názvem *Třídíme s krysou Belisou*. Jeho cílem je naučit žáky prvních tříd rozpoznat čtyři druhy odpadů a třídít odpad do správných kontejnerů. Děti se také dozvědí, co se s odpady z barevných kontejnerů děje a co se z nich vyrábí. Dle RVP ZV tento výukový program rozvíjí průřezové téma *Environmentální výchova* a současně klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní a občanské. Prohlubuje také vědomosti a dovednosti ze vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Pojdme se nyní podívat do první z vyučovacích hodin tohoto vzdělávacího programu.

„Já znám slovo recyklace!“

První vyučovací hodina tohoto programu je věnována papíru a plasty. Děti dostanou do ruky novinové listy, mohou je pomačkat do kuličky a vyzkoušet si, jaké má papír vlastnosti. Papír ale nejsou jen noviny. Lektorka Hanka vytahuje další papírové odpadky: krabičku od sýru, ruličku od toaletního papíru, pивní podtáček. Ptá se, kdo z dětí doma papír třídí. Někteří kývou, že ano, jiní krouží hlavou, že ne. Adámek se hlásí: „Já znám slovo recyklace!“ Hanka vysvětlí, co je recyklace, a do výukového programu se tak dostává nový pojem. Děti vhodí papírovou kuličku ze startovací čáry do připraveného kontejneru, který je zmenšeninou skutečného kontejneru na papír. Z připravené „skládky“ má každý za úkol vybrat jeden papírový produkt. Lektorka zkontroluje, zda odpad, který děti vybraly, skutečně patří do modrého kontejneru. Všechny děti uspěly, a proto mohou svůj odpadek vhodit do zmenšeniny modrého kontejneru na papír. Krysa Belisa jim za to poděkuje.

I s plasty, které jí někdo naházela do pelíšku, se musí krysa Belisa vypořádat. I v tomto případě si děti osahají plastové výrobky a naučí se je vhodit do správného kontejneru. Pro některé je překvapením, že se z recyklovaného plasty vyrábí fleecové mikiny. Na otázku, kdo má doma fleecovou mikinu, se přihlásí téměř všich-

ni. I tentokrát děti procházejí testem – vybírají odpadky patřící do žlutého kontejneru. Situace se však nyní zkomplikovala. Na skládce se objevil skřítek Skládkomil, který skládku střeží. Děti mohou přenést odpadky ze skládky do kontejneru jen tehdy, když se skřítek nedívá. I tento úkol ale nakonec všechny děti zvládnou a kontejner je po chvíli naplněný PET lahvemi, tetrapakovými a hliníkovými obaly.

O přestávce mi třídní učitelka 1. C přibližuje realizaci environmentálních programů na Masarykově ZŠ a MŠ Brno, která s nimi má již několikaleté zkušenosti. Škola řešila dvouletý evropský projekt zaměřený na posílení environmentální výchovy. V jeho rámci byla obnovena školní zahrada, ze které tak vznikla „přírodní učebna“. Projektové dny otevřely prostor pro „recyklohraní“ na školním hřišti. V neposlední řadě byla inovována výuka, například tvorbou vlastních pracovních listů (viz obrázek 1).

Nyní ve škole využívají pravidelně nabídek organizací, které jim dodají vzdělávací program až do školy. Pro žáky prvního stupně vidí třídní učitelka jako praktické zejména interiérové vzdělávací programy: „Nemusíte nikam cestovat, což je obtížné zejména s malými dětmi, navíc odpadá spousta organizačních starostí i finančních nákladů,“ říká paní učitelka třídní. V této souvislosti se ptám lektorky na finanční náklady interiérového vzdělávacího programu. Jsou-li programy realizované Rezekvítkem podpořeny z evropských fondů, pak jsou pro žáky zdarma. V druhém případě je cena programu 45 korun na žáka. Opět se obracím na paní učitelku, abych zjistila, zda jsou rodiče ochotni za tyto programy platit. „Ano, nestalo se nám, že by někdo z rodičů odmítl program uhradit,“ reaguje na moji otázku.

Když děti dávají příklad rodičům

Environmentální program je navázán na předmět prvouka a paní učitelka v něm otevírá témata, kterých se tento program dotknul. Zmiňuje, že díky tomuto programu mohou dát děti příklad rodičům, jak s odpadem zacházet. Ptám se tedy žáků, jestli rodičům řeknou, co se dnes dozvěděli. Všichni souhlasně přikyvuji. Pouze

Alex říká, že mají doma jen jeden koš na odpadky, a další by se jim tam nevlezl.

To už se ale vrací krysa Belisa, aby dětem přiblížila zacházení s dalšími typy odpadu – se sklem a s bioodpadem. Děti rozlišují čiré a barevné sklo, vybírají je z připravené „skládky“, avšak tentokrát je před recyklací na chvíli promění v hudební nástroje. Lektorka Hanka se mění v dirigentku a udává malým muzikantům sedícím v kroužku pokyny, jak hrát na nástroje ze skleněného odpadu. Zanedlouho se třídou rozezná malý koncert. Připravený program tak vede děti k tomu, že materiál poznávají skrze různé smysly, díky čemuž si lépe zapamatují jeho vlastnosti.

Posledním typem odpadu, se nímž se děti seznamují, je bioodpad. Hanka se děti ptá, jestli mají na zahrádce kompost a co na něj dávají. „Sklo!“ volá František. „Ne, ne, sklo jsme měli předtím,“ upozorňuje Hanka, „to jsme dávali do označených kontejnerů.“ „A co když se sklo rozbije?“ dotazuje se dále František. Hanka doplní, že v takovém případě někdy sklo končí ve směsném odpadu, tedy v popelnici, ale správně bychom měli i rozbité sklo vytřídit do příslušných kontejnerů.

Ta největší zábava však děti teprve čeká. U bioodpadu si předvedou, jak z něj žížala dělá humus. Děti si stoupnou za sebe, chytanou se za ruce a vytvoří tak jednu velkou žížalu. Žížala požírá bioodpad, který mají děti připravený na ukázkou v plastových sáčcích. Bioodpad rychle koluje útroby žížaly a několik sáčků tak projde každému z dětí rukama. Jakmile projde poslední sáček se slupkami od cibule všemi články žížaly, František, který je hlavou žížaly, volá: „To bylo dobré, já chci ještě!“ „Žížala už všechno sežrala,“ odpoví Hanka. Poté si všichni sednou do kroužku a povídají si o humusu. Hanka pošle dětem zkusavku se skutečným humusem,

kteřá u některých budí odpor, u jiných vyvolává úsměv.

V poslední hře si žáci vše zopakují a vyzkouší si třídění všech čtyř typů odpadu najednou. Na závěr se děti loučí s lektorkou Hankou i s krysou Belisou, která jim za vyřešení problému s odpadky poděkuje a odmění je obrázkem zvířátka. V komunitním kroužku pak zaznívá zpětná vazba k programu. Mluví vždy ten, kdo má právě krysu Belisu v ruce. Jednoznačnými favority dnešního dne se stali skřítek Skládkomil a požíračka bioodpadu žížala.

Environmentální výchova je průřezovým tématem RVP ZV a její realizace je povinná na 1. i na 2. stupni základní školy. Průřezová témata mohou být začleněna do školního vzdělávacího programu třemi způsoby: formou samostatného předmětu, projektem nebo integrací do vyučovacího předmětu. Možná je i kombinace těchto forem. Na Masarykově ZŠ a MŠ Brno volí nejen integraci environmentální výchovy do jednotlivých předmětů, ale i projekty, s jejichž realizací jim pomáhají specializované organizace. Brněnský Rezekvítek je jednou z těchto organizací.

Vzájemný pakt o papíru

V posledních minutách si bere slovo paní učitelka třídní a přichází s návrhem paktu, který chce s dětmi uzavřít: „Děti, co kdybychom se v naší třídě pokusili třídřit alespoň papír?“ Škola totiž nedisponuje kontejnery na třídřený odpad přímo v budově.

Děti souhlasí. „Kde je nejbližší kontejner na papír, kam bychom ho mohli vyhodit?“ Chvilka váhání, nakonec ale děti najdou odpověď s pomocí paní učitelky. Kontejner je totiž hned naproti škole. „Tak – dojednáno,“ říká paní učitelka, „uděláme to pro vás, nás, pro všechny.“


Obrázek 1. Ukázka pracovního listu vytvořeného na Masarykově ZŠ a MŠ Brno.

Datum: _____ Jméno: _____


Prvouka 1. ročník

Úkoly


1. Vybarvi kontejnery správnou barvou a spoj je s odpadky, které do nich patří. Odpadky vyznač barvou, jakou má kontejner, kam patří.



NOVINY



SEŠITY



LÁHVE OD VÍNA

IGELITOVÝ SÁČEK

PET LÁHVE OD PITÍ

REKLAMNÍ LETÁKY

KANCELÁŘSKÝ PAPÍR

KARTÓNOVÁ KRABICE

PAPÍROVÝ SÁČEK

LÁHEV OD KOMPOTU

SKLENĚNÉ STŘEPY

ČASOPISY

ROZBITÉ SKLO Z OKNA

KRABICE OD BOT

Obrázky byly vytvořeny autorkami pracovních listů.
Zdroj: www.maskola.cz/index.php?id=projekt_2

Zuzana Šalamounová

Výuková situace:

Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky

Výuková situace, které se budeme v tomto textu věnovat, je výňatkem z hodiny českého jazyka. Výuka jazyků se od výuky ostatních předmětů odlišuje v tom smyslu, že jazyk, který se jinde stává procesem učebních aktivit, je zde současně jejich produktem (Myhill, 2003, s. 356). Dovednosti získané v rámci učení se jazyku tak v důsledku mohou ovlivnit, jak si žáci povedou napříč ostatními školními předměty. Nejen z tohoto důvodu doufáme, že anotace, analýza a alterace této situace může být inspirativní také pro učitele s jinou aprobací.

Teoretické uvedení

Již delší dobu se nejen v českém kontextu vedou diskuse o tom, jakým směrem by se měla ubírat výuka gramatiky (srov. Hausenblas, 1996; Lefstein, 2009). Argumenty přibližující se jednomu či druhému pojetí výuky gramatiky jsou v podstatě vystavěny na různých představách toho, jaké kompetence si jedinec musí osvojit, aby adekvátně ovládl určitý jazyk. Na jedné straně tak stojí zastánci gramatické kompetence, na druhé straně kompetence komunikační. Současná podoba kurikulárních dokumentů (srov. RVP ZV, 2010) se snaží přiblížit druhému z obou přístupů – výuka jazyka má probíhat uvnitř konkrétního komunikačního kontextu

a tento kontext má být jejím prostřednictvím (re)konstruován. Při rozboru předkládané výukové situace proto přezkoumáme vztah gra-

Dovednosti získané v rámci učení se jazyku mohou v důsledku ovlivnit, jak si žáci povedou napříč ostatními školními předměty.

matického a komunikačního pojetí výuky české mluvnice, a to na učivu slučovacích spojek.

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

Anotace

Kontext výukové situace

Situace, které se budeme dále věnovat, pochází z výuky českého jazyka, mluvnice v 8. ročníku běžné základní školy. Jedná se o druhou hodinu tematického bloku, v němž se učitelka a žáci zabývají souřadným spojením vět či větých členů a jeho typům. V první hodině tematického bloku učitelka žákům vysvětlila, kde je v rámci skladby možné najít souřadná spojení a seznámila žáky s poměrem slučovacím a stupňovacím. Ke konci hodiny učitelka žákům rozdala nakopírovaný materiál, na němž byly ve

dvou sloupcích vypsány všechny typy poměrů a odpovídající spojky (viz tabulka 1). V rámci poměru slučovacího, který nás bude nadále zajímat, se jedná o spojky *a, i, ani, nebo, také, též, pak, ani – ani, jednak – jednak, dílem – dílem*. Do následující hodiny, jejíž součástí je anotovaná ukázka, učitelka žákům zadala za úkol se spojky naučit nazpaměť.

Tabulka 1. Typy poměrů a jejich spojovací výrazy

Poměr	Spojky
Slučovací	<i>a, i, ani, nebo, také, též, pak, ani – ani, jednak – jednak, dílem – dílem</i>
Stupňovací	<i>ba, ba i, dokonce, dokonce i, nejen – ale i</i>
Odporovací	<i>ale, avšak, však</i>
Vylučovací	<i>nebo, anebo, buď – nebo</i>
Příčinný	<i>vždyť, totiž, neboť</i>
Důsledkový	<i>proto, a proto, tak, a tak, a tedy</i>

Ve druhé hodině se třída po úvodním opakování výčtu spojek přesouvá k prvnímu cvičení vztahující se k tomuto učivu. Právě dané cvičení v tomto textu chápeme jako výchozí výukovou situaci. Žáci před sebou na nakopírovaném pracovním listu mají vždy dvojici jednoduchých vět. Jejich úkolem je spojit tyto věty tak, aby vzniklo souřadné spojení s větami spojenými v poměru slučovacím.

Didaktické uchopení obsahu

24:09 Učitelka nejprve sama rekapituluje zadání, které mají žáci napsané na svých pracovních listech – úkolem je spojit věty v poměru

slučovacím. Jednotlivé body zadání říká pomalu a výrazně, zdůrazňuje přitom pojmy poměr slučovací a vztah, tedy pojmy, které jsou v rámci daného učiva nové. Jakmile zadání dořečne, vyvolává jednu z žákyň, aby zkusila spojit první dvojici vět. Žákyně následně vytváří souvětí a využívá přitom spojku *a* – první, kterou si třída uváděla. Do materiálu se spojkami se nepodívá, spojku si pamatuje. Vztah vět a důvod pro volbu dané spojky nijak nekommentuje, slovosled původních vět v novém souvětí nijak nemění, není to nutné. Učitelka ve své zpětné vazbě třídě sděluje, že odpověď je správná, a následně dodává, že žákyně použila spojku *a*, nicméně že paleta možných spojek je širší, a proto od žáků očekává, že budou použité spojky variovat.

24:38 Učitelka vyvolává další žákyni, která stejně jako předcházející spolužačka rovnou říká vytvořené souvětí, opět se spojkou *a*. V následující zpětné vazbě učitelky je proto nejdříve obsažena určitá výčitka, že se žákyně neudržela požadovaného zadání a ne zvolila jinou, dosud neuplatněnou spojku. Žákyně se rychle snaží svou „chybu“ napravit a spojku změnit. Nahlíží do materiálu se spojkami a zkouší souvětí říci znovu, tentokrát se spojkou *i*, která je v materiálu hned druhá v pořadí. Učitelka reaguje zopakováním její odpovědi, ve kterém lze zaznamenat radostnou intonaci.

(24:58–25:42 vynecháno kvůli nutnosti zkrátit ukázkou)

25:43 Následující hlásíci se žák sice splní část zadání, neboť sáhne po jiné spojce, zvolí však

problematickou spojku *nebo*, která patří k doposud neprobranému poměru odporovacímu. Vzniklé souvětí je logické, nicméně poměr není slučovací. Učitelka se ho tedy nejprve snaží logickým dotazováním navést k tomu, že se nejedná o dva slučující se děje, záhy však vysvětlení raději přesouvá do jedné z následujících hodin. Souvětí je bez odůvodnění výběru uzavřeno se spojkou *pak*.

26:29 Žákyně, která se přihlášením ujímá další dvojice vět, se paralelně dívá do nakopírovaného materiálu se spojkami a zkouší dosadit zdvojenou spojku *ani – ani*. V polovině souvětí se však rozmyslí a volí dvojici *jednak – jednak*. Zpětná vazba učitelky je spíše negativní s tím, že věta není příliš logická. Žáci zkouší vykřiknout ještě spojkou *nebo*, a proto učitelka tuto dvojici vět opouští.

27:25 Následuje další dvojice vět. Po nahlédnutí do materiálu volí vyvolaná žákyně spojku *těž*, jež doposud nebyla použita, výsledné souvětí se však nesetkává s kladnou odezvou. Učitelka žáky vyzývá, aby se pokusili o lepší variantu, aniž by bylo dáno, v čem má být jiné řešení lepší. **(27:43)** Hlásící se žák po chvíli vytvoří souvětí logické, avšak podřadné, takže ani jeho odpověď není správná. Když se následně sám opravuje, volí opět spojkou *těž*, která předtím nebyla uznána. Učitelka reaguje konstruktivně a zdůrazňuje, že chyby jsou pro výuku důležité a že klíčové je nebát se alespoň zapojit do debaty. Opět přitom podtrhuje nutnost toho, aby se žáci spojky dobře naučili nazpaměť. Souvětí se spojkou *těž* vzápětí uzná jako správné. **(28:40)**

Přepis části vyučovací hodiny

24:09

U: Tak podívejte se na ten úkol... Máme spojit ty věty (3 s) dohromady (3 s) v poměru slučovacím, aby ten vztah mezi těmi větami zůstal zachován. Souřadný vztah a v poměru slučovacím. Sára, začni.

Sára (dívá se do pracovního listu a odpovídá): Eee, přišli jsme na náměstí a dali jsme se do řeči se známými.

U: Dobře. A zkusme v těch větičkách vystřídat trošičku víc těch spojek. Začala jsi a, tak zkusme další. Deni?

Denisa: Prší ... a svítí slunce.

U: (litostivě) Já jsem chtěla ještě nějakou jinou spojkou. Je to dobře.

Denisa: I svítí slunce.

U: I svítí slunce (zasměje se). Dobře. Tak.

(24:58–25:42 vynecháno kvůli nutnosti zkrátit ukázkou)

K: Paní učitelko, můžu zkusit čtverku?

U: Tak. Čtverku!

K: Stavím se u holiče, půjdu do kosmetického salonu (přečte věty). Stavím se u holiče, nebo půjdu do kosmetického salonu.

U: Pozor. Tady mám buď to, nebo to. Jedna možnost. Oboji nestihneš.

K: Aha.

K: Vždyť říkal nebo.

U: No. A je to slučovací ještě pořád?

K: Ne.

U: Buď to, nebo to?

Ž: Hmm (váhavě).

U: Tady tomu nebo se budeme ještě věnovat zvlášť. Takže to já bych ráda zatím nechala, protože nás to bude hodně zavádět. Takže zkus vybrat jinou spojkou vhodnou.

K: Stavím se u holiče, pak půjdu do kosmetického salonu.

U: Pak půjdu do kosmetického salonu. Dobře, další. Eli? 26:09

Ela: Moc se nám tu neroztahujte, hmm, běžte raději odtud. (4 s) Ani se nám tu moc neroztahujte... (10 s, přemýšlí.) Jednak se nám tu moc neroztahujte, jednak běžte raději pryč.

U: Nevím, jestli to má logiku (tiše). Jinak. Nebo napadne někoho něco jiného?

K: Moc se nám tu neroztahujte nebo běžte raději pryč.

U: Zase to problematické nebo, ale my se k tomu vrátíme, dobře. Zatím vám ho vezmu a vrátíme se k tomu později. S tím nebo budeme mít trošičku problém. Ale uvidíte. Později. Hmm, šestka? Nikolo?

Nikola: Vzbudil jsem se, též koukl jsem na hodinky.

U: Těž jsem se koukl na hodinky. No, moc logický to není, přeskočila jsi šestku, dobře. Nevadí. Sedmička. Zkusme tu sedmičku udělat lépe.

(6 s – žák přemýšlí)

27:46

Riša: Vzbudil jsem se, protože jsem se koukl na hodinky.

U: To říkám, jdi do toho (paralelně do věty žáka). Jo. A máš tam to protože, a už to není hlavní věta. Ale to je dobře, žes to řekl. Já jsem moc ráda. Říša nám tady udělal větu, teda chybu, kterou budete dělat všichni za chvíli. Protože zaměníte spojkou souřadící za spojkou podřadící a v tom momentě už nemá souvětí souřadné, dvě věty hlavní, ale už jsi udělal větu hlavní, větu vedlejší. A to se vám bude plést. Takže naučte se ty souřadící spojky, které máte v té tabulce,

a budete to mít o devadesát procent snadnější. Proto vám to říkám. Jo? Naučit se to.

28:40

Analýza

Žáci v prezentovaném cvičení postupně pracují se sedmi dvojicemi jednoduchých vět, které mají paratakticky (souřadně) spojit do sedmi souvětí, a to za pomoci daného seznamu souřadících spojek. Při spojování vět v souvětí přitom musí projít tímto kognitivním postupem:

- uvědomit si, v jakém vztahu jsou významy nesené oběma větami;
- reflektovat, že obě věty mají spojit souřadně;
- v rámci poměrů náležejících pod souřadná spojení vybrat poměr slučovací;
- vybavit si, které spojky náleží k poměru slučovacímu;
- vyhodnotit, která z nabídnutých spojek nejlépe vyjádří vztah mezi oběma větami;
- v návaznosti na umístění konkrétní spojky mezi obě věty jednoduché upravit slovosled nově vytvořeného souvětí.

Naznačená linearita postupu je pouze ilustrativní, neboť si uvědomujeme, že jednotlivé kroky u tohoto i podobných cvičení mohou probíhat paralelně, případně vytvářet určité cykly.

Zaměřme se nyní na realizaci jednotlivých kroků v analyzované výukové situaci:

Ad a) Vidíme, že vzájemné vztahy obou vět nejsou žáky ani učitelkou verbalizovány. Žáci tedy vztah obou vět posuzují buďto pouze v duchu, na základě své jazykové zkušenosti, nebo tento krok přeskakují a uchylují se ad hoc k výběru spojky, která mezi věty určitým způsobem pasuje.

Ad b) Požadavek souřadného spojení vět je dán samotným zadáním. V jednom případě však přesto můžeme sledovat chybnou implementaci zadání – žák věty spojuje podřadně a z druhé věty vytváří větu vedlejší (*Vzbudil jsem se, protože jsem se koukl na hodinky*). Učitelka následně vysvětluje, že když žáci využijí spojky podřadící, nejedná se již o dvě věty hlavní. Její vysvětlení se opírá o žakovskou znalost spojek, nikoli o změnu ve vý-

znamu ve vzájemném vztahu obou vět, o jejich komunikační vyznění.

Ad c) Stejně jako krok b) je také krok c) dán zadáním, u žáků však dvakrát dochází k chybné konstrukci souvětí. Žáci využívají ke spojení spojkou *nebo*, kterou mají napsanou mezi spojkami poměru slučovacího. V případě prvního souvětí (*Stavím se u holiče, nebo půjdu do kosmetického salonu*.) se učitelka otázkovým mechanismem snaží odpovídající žákyni navést k tomu, že informace v obou větách se při tomto spojení vzájemně vylučují a platí pouze jedna z nich. V tomto bodě tedy poukazuje na komunikační význam daný spojkou. Ve druhém případě, kdy tato spojka zazní (*Moc se nám tu neroztahujte, nebo běžte raději odtud*.), učitelka vzniklé souvětí nekomentuje a rovnou říká, že se ke spojce vrátí později. Nastíněný problém v tomto případě nevzniká neuvědoměním si zadání. Žáci vědí, že mají konstruovat souvětí v poměru slučovacím, nicméně poměr slučovací automaticky vytvářejí prostřednictvím „slučovací“ spojky. Zůstávají tedy na rovině zapamatování spojek, aniž by hodnotili komunikační význam obou souvětí. V případě, že znalost sady spojek nestačí, neboť jedna spojka náleží více poměrům, chybují, aniž by prozatím věděli proč, takže se chybě nemohou ani na podruhé vyhnout.

Ad d) Žáci si spojky ještě nepamatovali, učitelka jim proto dovolí používat dívat se na jejich výčet.

Ad e) Mechanismus, kterým žáci vybírají vhodnou spojkou, není v rámci komunikace nad cvičením verbalizován. Žáci spojky volí podle toho, že si ji pamatují a/nebo že je do daného souvětí lze včlenit (jako tomu je v prvních třech případech). Defektní souvětí, kdy žáci ze seznamu spojek pouze vyberou tu, která nekoresponduje s vyzněním vět, vzniknou dvakrát. Přestože žáci podle požadavků použijí „novou“ spojkou, učitelka tato souvětí hodnotí jako nelogická (Jedná se o souvětí *Jednak se nám tu moc neroztahujte, jednak běžte raději pryč*. a *Vzbudil jsem se, též koukl jsem na hodinky*.). Ke správnému vyřešení úkolu učitelce tedy nestačí pouze vol-

ba jakékoli spojky a její umístění mezi věty. Kromě gramatického hlediska zohledňuje také komunikační funkčnost nového souvětí. Nelogičnost danou významem jednotlivých spojek, které neodpovídají sdělovanému obsahu, však z hlediska komunikačního vyznění nejsou diskutovány.

Ad f) Upravení slovosledu je nutné pouze ve dvou souvětích, v ostatních bylo možné převzít slovosled daný původní větou jednoduchou. V obou případech, kdy ke změně slovosledu dochází, se jedná o přirozenou, spontánní přestavbu věty, v níž žáci nikterak nechybují.

Na základě realizace cvičení vidíme, že sled myšlenkových operací je redukován. Žáci se snaží ze seznamu spojovacích výrazů z minulé vyučovací hodiny vybrat dosud nevyužitou a alespoň částečně vhodnou spojku, čemuž opakovaně podřizují také významy obou vět a jejich vzájemný vztah. S významy obou vět v nově vzniklém souvětí žáci pracují spíše nevědomovaně – sami jsou schopni identifikovat případy, kdy je zvolená spojka v rámci souvětí nevhodná (například spojka *ani – ani*), a někdy proto volí řešení za hranicemi zadání, které s logikou vět vhodně koresponduje (viz případ se spojkou *protože*, kdy žák raději volí souvětí podřadné, ale logicky funkční). Je zřejmé, že žáci jsou schopni na základě své jazykové zkušenosti určit, které spojení je přijatelné a které nikoli (schopnost komunikačně vhodného uplatnění parataxe ve své promluvě ostatně mají již děti

vstupující do primárního vzdělání). Tyto „skryté“ znalosti principu volby té které spojky pro konkrétní souvětí se však v rámci výuky nestávají explicitními. Pozornost je věnována volbě možné spojky z předepsaného seznamu, nikoli funkci, kterou daná spojka v rámci souvětí plní. Proto učitelka také opakovaně zdůrazňuje, aby se žáci spojky dobře naučili. Její výukový postup je přitom veden ve snaze poskytnout žákům určitou pojistku, jejímž prostřednictvím budou schopni vždy správně určit typ poměru – a to i ve chvíli, kdy nebudou schopni logicky určit vzájemný vztah mezi dvěma souřadně spojenými větami – pouze na základě spojek. Komunikativní kompetence v této fázi výuky stojí ve stínu kompetence gramatické.

Alterace

Posouzení kvality výukové situace

Předloženou výukovou situaci bychom mohli charakterizovat jako nerozvinutou.¹ U žáků dochází k základnímu nácviku konstrukce souřadně spojených souvětí, důraz je kladen na pamětní osvojení spojek vlastních danému poměru. Cvičení napomáhá tomu, aby si žáci spojky opakovali a uvědomili si šíři jejich repertoáru. Situace by se mohla stát podnětnou, pokud by učitelka s žáky diskutovala význam spojek a jejich vliv na vyznění komunikační situace, k interakci na toto téma však nedochází. Důraz je kladen na zapamatování spojek a jejich přiřazení ke správnému poměru. Alteraci proto považujeme za žádoucí, přestože si uvědomuje-

me, že je nutné, aby si žáci v průběhu prvních cvičení osvojili základní poznatky vztahující se k učivu.

Návrh alterace

Cílem navržené alterace výukové situace je přesunout těžiště výuky směrem ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. Alteraci demonstrujeme pouze na jedné dvojici vět z daného cvičení, do jisté míry by však bylo možné takto pracovat se všemi dvojicemi.

Alterace výukové situace

U: Dení?

Denisa: Prší ... a svítí slunce.

U: Hmm, správně. Tady vidíme, že ta spojka a je taková nejvíc obecná, že ji v tom poměru slučovacím můžeme použít v podstatě kdykoli. Proto se hodila taky předtím Sáře. Co spojka a o vztahu těch dvou vět vypovídá, Adame? Prší a svítí slunce?

Adam: Že se prostě obojí děje.

U: Přesně tak. Že oba ty meteorologické děje platí, že se oba dva odehrávají a jsou si rovnocenné. Proto to a můžeme v tom poměru slučovacím využít v podstatě vždycky, až na jeden případ. Zkus, Deniso, do toho stejného souvětí dát další z těch spojek, které jsme si uváděli.

Denisa: Prší, ani svítí slunce.

U: Může to souvětí znít takhle?

Lucie: Prší, ani nesvítí slunce.

U: Přesně. Co se nám s tou druhou větou v souvětí stalo?

Petr: Je záporná.

U: Určitě. Když si řekneme třeba větu: Odjel, ani se neohlédl, vidíme, že je to stejné. Ta věta, která je napojena spojkou ani, je prostě formulována záporně. Akorát ta věta, co říkala Lucka, je pořád taková kostrbatá. Zkuste tu větu během 30 vteřin všichni přeformulovat tak, aby měla stej-

ný význam, ale zněla tak, jak bychom ji skutečně mohli říct nebo si někde přečíst.

(30 s – Žáci přemýšlejí nad sešity, někteří zapisují, jiní pouze hledí do prostoru, postupně se jich několik přihlásí.)

U: Ano, Filipe.

Filip: Celý den prší, ani paprsek slunce nevysvitne.

U: Perfektní. To zní spíše jak z nějaké krásné literatury. Fajn. Teď se ale vraťme k tomu našemu souvětí. My v tom našem seznamu spojek vidíme, že to ani může být dokonce v obou částech toho souvětí. Jak říkáme tady tomu typu spojek, Dito?

Dita: Zdvojené výrazy?

U: Ano. Zdvojené výrazy. Takže to ani existuje i jako zdvojený výraz. Zkuste mi to teď dosadit tady do té dvojice vět a říct, co to pro znamená pro význam toho výsledného souvětí. Verčo?

Verča: Ani slunce nesvítí, ani neprší, asi.

U: Hmm, dobře, ty sis ty věty otočila, což je klidně možné. A co se nám stalo s významem toho souvětí?

Verča: Ani jedno neplatí.

U: Takže jak může venku být?

Dominik: No asi tak nějak ... pošmournou, zataženo, něco mezi.

U: Jasně.

V rámci navržené alterace jsou žáci vedeni k uvědomění si toho, že při konstruování souvětí v poměru slučovacím se nejedná pouze o libovolné umístění jedné z repertoáru nazpaměť naučených slučovacích spojek. Hledáním významových nuancí stejného souvětí s různými spojkami si žáci uvědomují, jaké důsledky jednotlivé spojky mají z hlediska komunikačního vyznění. Mohou tak precizněji vyjádřit vztah rovnocenných vět a informací, které jsou jimi zprostředkovány. Také v tomto případě je nutné, aby žáci disponovali znalostí spojek. Navr-

1 Využíváme přitom zavedenou škálu kvality výukových situací, která rozlišuje výukové situace selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející (podrobně in Janík et al., 2011).

žená alterace však vede k tomu, že žáci budou rozumět tomu, co mají tyto spojky společného a proč společně vytvářejí jeden typ, ale současně budou schopni uvědomit si, v čem se dané spojky odlišují.

Přezkoumání navržené alterace

Problémem navrhované alterace je na prvním místě její časová náročnost. V rámci výukové situace stačí ke spojení každé dvojice vět jedna žakovská odpověď. Pokud bychom však chtěli poukázat na významové posuny mezi souvětími v závislosti na umístění různých spojek a přiblížit se tak komunikačnímu pojetí výuky, znamenalo by to vytvořit z dvojice vět místo jednoho až deset různých souvětí. Pokud by tak učitelka chtěla projít celým cvičením, potřebovala by desetinásobek času jen na vytváření souvětí, čas na diskusi významu spojek by byl jistě ještě delší.

Cílem cvičení v prezentované hodině bylo přispět k zapamatování spojek a spojit jejich výčet s poměrem slučovacím. Analytická práce s jednotlivými spojkami, která by vedla k explicitnímu porozumění jejich významu v souvětí, v němž vystupují, by proto mohla být dvojnásobná. Žáci by s významem jednotlivých spojek mohli pracovat na úkor jejich propojení se zastřešujícím pojmem slučovacího poměru.

Závěr

V úvodu tohoto textu jsme zmínili, že myšlenkové postupy osvojené prostřednictvím učení se jazyku mohou ovlivnit, jak si žáci povedou

napříč školními předměty. Prostřednictvím metodiky anotace, analýzy a alterace jsme se proto v tomto textu pokusili představit komunikační pojetí výuky gramatiky, které má paralelně se získáváním odborných jazykových znalostí a dovedností vést žáky zejména k rozvoji jejich komunikačních kompetencí. Dostáváme se tak daleko za hranice vyučovacích hodin jazyka. Pokud totiž žák bude vědět jakým způsobem se nejužitečněji vyjádřit, může tyto schopnosti uplatnit stejně tak v českém jazyce, jako třeba v dějepise nebo ve fyzice.

Literatura

- Gee, J. P. (1994). First language acquisition as a guide for theories of learning and pedagogy. *Linguistics and Education*, 6, 331–354.
- Hausenblas, O. (1997). *Vrátíme smysl hodinám češtiny*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Janík, T., Slavík J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pišová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Lefstein, A. (2009). Rhetorical grammar and the grammar of schooling: Teaching „powerful verbs“ in the English national literacy strategy. *Linguistics and Education*, 20(4), 378–400.
- Myhill, D. (2003). Principled understanding? Teaching the active and passive voice. *Language and Education*, 17(5), 355–370.

Andrea Kalusová

Co přináší změna v přístupu k hodnocení do života 2. třídy

Stát se učitelkou byla pro mě před řadou let jasná volba. Svoje povolání jsem si nevybírala proto, že by mě někdo k učitelování vedl nebo mě nějak ovlivnil. Během své povinné školní docházky jsem se nesetkala s nikým, koho bych chtěla napodobovat. Chtěla jsem „změnit učitelství svět“. Do učitelské profese jsem šla s tím, že chci pracovat jinak, poutavě a dobře. Na základě letitých zkušeností tvrdím, že není nic lepšího než prvňáček, který vstupuje do školy s velkým nadšením a očekáváním. Na nás dospělých pak je, abychom to nadšení co nejdéle udrželi a očekávání naplňovali. Dětskou energii, nadšení a chuť poznávat se snažím co nejlépe využít při plánování výuky. Abych přitom mohla spojit své představy, cíle a plány výuky s předpoklady žáků, snažím se hledat nové cesty. Jedním z impulzů pro posun v mé práci se stala účast na semináři pro fakultní a cvičné učitele Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity¹. Seznámila jsem se zde s různými způsoby hodnocení a sebehodnocení žáků a začala se této oblasti systematicky věnovat. Svoje zkušenosti vztahující se k novému přístupu k hodnocení a důsledky této změny v životě druhé třídy bych proto ráda zprostředkovala následujícími řádky.

Proč něco měnit?

V našem školství je zvykem práci žáků hodnotit především známkami, všem známou klasifikační stupnicí. Po řadu desetiletí je dáno, že ten, kdo dostal jedničku, uměl vše nejlépe. Ale je

tomu opravdu tak? V praxi se setkávám s žáky, kterým se jedničky do žakovské knížky sypou jakoby mimoděk a jsou žáci, kteří pro jedničku musí odvést spoustu práce. V novém pojetí hodnocení se proto zaměřuji nejen na dosažení cíle, ale i na to, jak žák pracuje průběžně. Jaké úsilí vynakládá, jak se k cíli přibližuje a společně hledáme cesty, jak daného cíle dosáhnout. Dělat něco dobře (či nejlépe) je touhou každého z nás, tedy i dětí. Tento systém hodnocení a sebehodnocení sleduje každého žáka jako jedinečnou osobnost a napomáhá mu na sobě pracovat.

Jak se pracuje u nás ve třídě

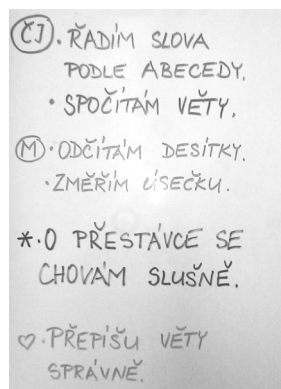
V naší třídě je pořád živo, 29 druháčků umí s hodinou pěkně „zahýbat“. S novým způsobem hodnocení a sebehodnocení jsme začali v polovině září a řada věcí pro nás byla zcela neznámá. Základem našeho nového přístupu v hodnocení je určení pravidel hodnocení, kritérií hodnocení, učebních cílů a ve spolupráci s žáky průběžné vyhodnocování jejich dosažení.

Na začátku každého týdne si zapíšeme do speciálního sešitu *Hodnocení a sebehodnocení žáka* (Kratochvílová, & Černá, 2012) učební cíle na daný týden – čeho chceme v daném týdnu dosáhnout (např. naučit se skládat slova podle abecedy, počítat po desítkách do 100, ale i dávat pozor v hodině). Nejde jen o posuzování znalostí, ale i dovedností, a často i postojů žáků. Cíle máme vyvěšeny ve třídě na viditelném místě a každý den si je připomínáme (viz obrá-

1 Vedla jej Jana Kratochvílová, odborná asistentka katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

zek 1). Systematická práce s cíli, jejich pojmenování a připomínání v průběhu týdne je pro žáky zcela novou situací. Přirozená touha dětí je cíli dosáhnout, a tak všichni pracují s větším zaujetím, než když nevěděli, co se od nich očekává. Nikdy nejde o cíle nahodilé. Vycházejí jednak z tematického plánu formulovaného v souladu s naším ŠVP, ale také z potřeb žáků. Pokud tedy vidím, že při sebehodnocení určitého cíle si děti jeho osvojení zaznamenají jako *částečně osvojeno*, znamená to pro mě pokračovat na jeho dosažení i v následujícím týdnu.

Obrázek 1. Stanovené týdenní cíle.



Obrázek 2. Hodnocení cílů žákem.

Č	Řadím slova podle abecedy.				
	Spočítám věty.				U
M	Odcítám desítky.			O	U
	Změřím úsečky.				U
	O přestávce se chovám slušně.			O	
	Přepíšu věty správně.	Č		O	

Na konci týdne si žáci ve svém hodnoticím sešitu (jemuž říkáme Julinka podle opičky, která nás sešitem provází) zhodnotí míru dosažení stanovených cílů. Pro hodnocení používáme písmena

Ú (umím to úplně), O (umím to, ale občas dělám chyby), Č (umím to částečně – často potřebuji pomoci), JN (ještě to neumím).

Měla jsem obavy, jak se žáci s těmito symboly naučí pracovat, ale musím říci, že si na ně velice rychle zvykli (viz obrázek 2). Po hodnocení žáků přichází na řadu moje hodnocení. Pokud s jejich posouzením souhlasím, dávám dané písmeno do kroužku, čímž říkám: ano, souhlasím s tebou. Pokud se naše názory liší, šipkou znázorňuji, jaké úrovně dosáhlo dítě podle mě, ale netrvám na změně jeho názoru. Stalo se pravidlem, že si o rozdílném postoji promluvíme, vyjasníme si situaci. Žáky i mě to nutí více přemýšlet o jejich znalostech a dovednostech i o jejich osobnosti a přístupu k výuce. S mým hodnocením jsou žáci seznámeni vždy na začátku následujícího týdne.

Ze začátku jsem se při sebehodnocení často setkávala spíše s podhodnocováním některých dětí. Žáci si neuměli stát za svým názorem a některým připadalo nemístné, aby se hodnotili co nejlépe, i když si to zasloužili, což dokládá i obrázek 2. Postupem času se situace zlepšuje, a to i díky kritériím, která jsme si stanovili. Snažím se s žáky vytvářet pravidla pro práci v hodině i kritéria pro hodnocení společně, protože pak vědí, podle čeho se budou hodnotit či podle čeho budou hodnoceni. Nedávno jsme si vytvořili kritéria pro správné řešení slovní úlohy v matematice, pokud ji píšeme do sešitu. Žáci druhé třídy již bezpečně vědí, co všechno má řešení slovní úlohy obsahovat. Dokázali sami stanovit, že musí mít zadání, znázornění, výpočet, správnou odpověď. Tato kritéria jsou vyvěšena ve třídě, a žáci proto vědí, jak postupovat. Pro přehlednost jsem vytvořila tabulku, do které po vypracování úkolu zaznamenají, zda dodrželi všechna kritéria, a získají hned zpětnou vazbu (viz obrázek 3).

Žáci si neuměli stát za svým názorem a některým připadalo nemístné, aby se hodnotili co nejlépe, i když si to zasloužili.

Obrázek 3. Kritéria hodnocení skupinové práce.

Jak jsem pracoval ve skupině, ČJ 29.6.:

Mluvív potichu	
Domlouvám se	
Pracuji, jak nejlépe umím	
Spolupracuji	

To mě přivedlo k další změně v souvislosti s hodnocením. Na naší škole se výsledky žáků hodnotí klasifikační stupnicí. S využitím sebehodnocení používám ve větším rozsahu formativní hodnocení a méně hodnocení sumativní, které je vyjádřeno známkami. Na počátku jsem měla obavy, jak žáci i jejich rodiče zareagují, až neuvidí známku. Budou si umět moje hodnocení přetlumočit, nebude jim něco chybět? Měla jsem radost, že si na nové hodnocení všichni celkem rychle zvykli. Neupustila jsem od známkování úplně, ale postupem času jsem vytvořila systém, kde se mísí hodnocení podle klasifikační stupnice se slovním hodnocením či hodnocením již zmiňovanými symboly Ú, O, Č, JN. Díky tomu, že žáci tyto symboly používají pro sebehodnocení, rychle se jim vryly do paměti a nedělají problémy ani rodičům. Dnes asi ze 60 % používám slovní hodnocení, známky uplatňuji spíše ve fázi ověření již probraného a zafixovaného učiva.

Popisný jazyk, o který se slovní hodnocení opírá, musím neustále zdokonalovat. Není jednoduché popsat dítěti, jak jeho práci hodnotím, co udělalo správně a co se mu ještě nepovedlo, co je třeba zlepšit. Popisný jazyk by měl popisovat fakta a poskytovat žákům i rodičům jasné informace. Zároveň by *ne měl* vypovídat o pocitech učitele, o jeho vztahu k výkonu žáka (proto sem nepatří nic neříkající obecné výroky typu *super, dobrá práce, to se ti nepovedlo* atd.). Přes-

tože je pro mě slovní hodnocení náročné, mám vždy radost, když vidím, jak se žáci těší, až si moje slova přečtou, a dokonce dochází k tomu, že si je čtou navzájem. A to dokonce i ti, kteří si v první třídě počítali, kolik mají jedniček, popřípadě kolik dostanou za dobré známky od rodičů korun.

Dostávám se k dalšímu impulzu, který mě přiměl vyzkoušet nový systém hodnocení a začít pracovat se sebehodnocením žáků. A tím je přístup některých rodičů ke vzdělání a k hodnocení jejich dětí. Každý rodič má samozřejmě radost ze školních úspěchů svého dítěte, bohužel v některých rodinách se ocenění omezuje pouze na odměnu finanční. Což pak ovlivňuje vztah žáků ke známkám. Dochází k situacím, kdy dítě, zvyklé na samé jedničky (doma je kontrolováno jen z tohoto hlediska), dostane známku horší než tu, kterou rodiče očekávají a uznávají. Dítě pak prožívá veliký stres, pláče a psychicky se hroutí, ale ne proto, že by bylo zklamané, že něco neumí (a může se to naučit), ale proto, že nedostalo jedničku. Nyní si již i zarytí „sběratelé jedniček“ raději přečtou popisné slovní hodnocení. Jedním z hlavních přínosů tohoto přístupu k hodnocení je totiž skutečnost, že po sebehodnocení neznámá další hodnocení pro žáka žádné překvapení.

Co přináší nový systém hodnocení do života druhé třídy

Celý tento systém hodnocení je jakousi symbiózou mezi učitelem a žákem. Nejen že žák ví, co se má naučit a proč, ale vidí, že mu je učitel opravdu nápomocen. Na povrch vyplavou slabiny i silné stránky jednotlivců. A přesto třída více drží při sobě. Snad proto, že si jednotlivci uvědomují, že všichni jdeme za stejným cílem, ale každý trochu jiným tempem. U takto ma-

lých dětí se musí počítat s neskrývanou dětskou upřímností. Měla jsem obavy, jak budou někteří reagovat na rozdílné tempo svých spolužáků, zda budou tolerantní, nebo dokonce nápomocní těm slabším. Postupně se ukazuje, že není čeho se obávat. Ze třídy se vytratila nezdravá soutěživost a porovnávání.

Nedávno jsme si například četli, co si jednotliví žáci stanovili za cíl na měsíc listopad. Tento cíl si každý vymyslel sám a směřoval do oblastí, které žákovi dělají ještě problémy. Někdo se chce naučit lépe číst nahlas, jiný potřebuje procvičit počítání do sta, další by už rád přepisoval texty bez chyb. Jen náš Michal pořád trval na tom, že on už všechno zná, nic zlepšovat nepotřebuje a je úplně nejlepší. Tento postoj zaujímal celkem dlouho, ale postupem času a pozorováním dění ve třídě došel k závěru, že je přece jen něco možné zlepšit. Dlouho přemýšlel, jak by měl toto zjištění vyjádřit. Nakonec ale napsal: „Budu se snažit!“ Svůj cíl sice neformuloval tak konkrétně, jak bych si přála, ale i přesto jsem byla ráda, že o sobě zapřemýšlel. A co víc, od spolužáků se dočkal spontánního potlesku. Jakoby tím chtěli říct: „Hurá, už je s námi!“

Co na to rodiče?

Rodiče nás podporují. Žádný z nich na vlastní kůži podobné hodnocení nezažil, jsou odkojeni známkami. Měla jsem velké obavy, jak se k takové novince postaví. Na první třídní schůzce v září jsem je se svým záměrem seznámila. Měli možnost poprvé nahlédnout do hodnotících sešitů a udělat si obrázek, o čem je řeč. Už tehdy jsem měla pocit, že je nové hodnocení zaujalo. Postupem času ubývalo známek a v sešitech se rojily popisky, ocenění, tabulky a další způsoby hodnocení a sebehodnocení. Řada žáků se začala zlepšovat v úpravě sešitů, v krasopisu i dílčích vědomostech. Pozorovala jsem, jak jim na výsledku jejich práce záleží a že tato touha po zlepšení nepramení pouze z pocitu „to musím“, nýbrž z pocitu „to chci“. Na poslední třídní schůzce jsem měla možnost s rodiči diskutovat. Potvrdili mi, že pozorují na dětech změny, které

vedou ke zlepšení. Jedna maminka mi sdělila, že její Veronika se tak těší na „ocenění“ (měla na mysli slovní hodnocení a užívání popisného jazyka), že si dává více záležit v psaní. Druhá maminka mi zase potvrdila, že Anička má potřebu doma procvičovat počítání, které jí moc nejde a chce je úspěšně zvládnout. Převážná většina rodičů byla překvapena, jak rychle žáci tento typ hodnocení přijali, jak se jejich děti umí ohodnotit a že mají touhu na sobě pracovat. A myslím si, že sami rodiče se už těší, až se budou moci zapojit do hodnocení jejich dítěte, brzy totiž přijde i jejich čas.

Co přináší změna

Vedle již zmíněných kladů tohoto systému hodnocení musím zmínit i obtíže, které přináší. Zavádění něčeho tak obsáhlého jako je systém hodnocení a sebehodnocení, zabere spoustu času a energie. Učitel i žáci se musí *prokousat* řadou změn, naučit se systematickosti. Poskládat si nová fakta do souvislostí a umět s nimi pracovat. Při tomto způsobu hodnocení brzy zjistíte, že každého žáka začínáte poznávat z jiných úhlů pohledu, současně se pokoušíte tyto poznatky analyzovat a dále s nimi pracovat. Musela jsem se naučit svou práci dobře plánovat tak, aby na sebe vše navazovalo. Nejen učivo, ale i postupy a didaktické metody, které konkrétním žákům pomohou dosáhnout daného cíle. Osobně si na tomto způsobu hodnocení nejvíce cením toho, že každý žák má šanci dosáhnout svého cíle. Někdo dříve, někdo později. A já mohu být nápomocna všem těm, kteří za svým cílem jdou. A to za to stojí.

Literatura

Kratochvílová, J., & Černá, K. (2012). *Hodnocení a sebehodnocení žáka*. Brno: Sabin.

Iva Frýzová

Poznávání jehličnanů s využitím metody pozorování na 1. stupni ZŠ

Pozorování je výuková metoda, v jejímž průběhu žáci samostatně nebo pod vedením učitele studují například přírodniny nebo přírodní jevy, aniž by do nich určitým způsobem zasahovali. Přestože se jedná o metodu, která by v předmětech o přírodě, jakými jsou prvouka či přírodověda, měla být jednou z metod stěžejních, z reflexí výukových praxí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ i z rozhovorů s učiteli vyplývá, že se v praxi využívá jen minimálně. V tomto výukovém námětu si tedy přiblížíme, jakým způsobem lze metodu pozorování využít na 1. stupni základní školy při seznamování žáků s učivem o jehličnanech.

Metoda pozorování krok za krokem

Efektivní využívání pozorování ve výuce je podmíněno dodržováním posloupnosti určitých kroků podřízených cílům pozorování. K těmto krokům, do nichž lze pozorování diferencovat, jsem dospěla na základě vlastních zkušeností s metodou pozorování ve výuce na 1. stupni ZŠ. Opírala jsem se však i o zkušenosti studentů pedagogických fakult a o analýzu chyb, kterých se při aplikaci metody pozorování během výukových praxí studenti učitelství dopouštějí. O účinnosti zvoleného postupu jsem se tak mnohokrát přesvědčila nejen já, ale také studenti, kteří jej využili ve své výuce.

- **Před vlastním pozorováním**, tedy ještě před rozdáním přírodnin a dalších pomůcek, provádíme **instruktáž** k pozorování: jakým způsobem se bude pracovat, jak s přírodninami, obrázky nebo objekty zacházet, na co se při pozorování zaměřit.

- **Během pozorování** nijak **nezasahujeme**, neklademe otázky, nedoplňujeme žádné informace. Pozornost žáků by v tuto chvíli měla být soustředěna na smyslové pozorování, nejsou proto schopni současně vnímat další pokyny a informace.
- Protože pozorování probíhá pomocí smyslů, **pozorované skutečnosti verbalizujeme** a určitým způsobem **třídíme**. K tomu mohou žákům pomoci určovací klíče, srovnávací tabulky, soupisy důležitých znaků apod.
- Na závěr pozorování provádíme myšlenkové zpracování získaných poznatků – žáci mohou srovnávat pozorované přírodniny mezi sebou, hledat shody a rozdíly, formulovat závěry z pozorování.
- V neposlední řadě by měli mít žáci možnost zjištěné poznatky **ověřit** a **aplikovat** v dalších učebních úlohách, porovnat je s texty v učebnicích nebo encyklopediích apod.

Pozorování je možné z hlediska cílů rozdělit do tří úrovní podle náročnosti. Zvládnutí nižších úrovní podmiňuje efektivitu pozorování v úrovni vyšší. Proto je potřeba začínat s pozorováním **zjišťujícím**, kdy je pozornost žáků úzce zaměřena na zjišťování jednotlivých faktů (Má ulitu? Kolik má nohou?). Tuto úroveň zvládnou v závislosti na typu pozorovaného objektu a vyhledávaných kritériích již předškoláci. Další úroveň je pozorování **popisné**, kdy je pozornost zaměřena na objekt jako celek – pozorování velikosti, tvaru těla, končetin, pokryvu těla atd. Výsledkem je celková charakteristika objektu. Nejnáročnější je pozorování **objevné**, kdy porovnáváme různé přírodniny/objekty za účelem

nalezení charakteristických rysů, vyslovení pravidel a závěrů.

Uplatnění metody ve výuce – pozorování jehličnanů

Učivo o jehličnanech, včetně poznávání vybraných druhů jehličnanů, je cyklicky zařazováno v prvním i druhém období 1. stupně základní školy. Žáci se tradičně učí o druzích jehličnanů, jako jsou smrk ztepilý, borovice lesní, jedle bělokorá a modřín opadavý. S některými z nich, především s jedlí, však mají žáci jen minimální osobní zkušenost, protože dnes v parcích i zahradách častěji vysazujeme dřeviny z cizích zemí nebo kultivary, které mnohdy nemají základní morfologické znaky svých předchůdců. Učitel nemůže spoléhat na zkušenosti žáků, a měl by proto být schopen žákům tuto zkušenost zprostředkovat. Opatření dostatečného množství větvíček vybraných dřevin není finančně náročné, pro žáky z tohoto typu práce nevyplývají žádná rizika, a navíc mohou při práci využít nejen zrak, ale také hmat a čich.

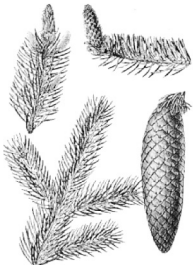



Níže popsané pozorování jehličnanů jsem s úspěchem vyzkoušela u svých žáků na 1. stupni základní školy, ale také u studentů učitelství 1. stupně. Tato látka totiž umožňuje představit metodu pozorování v jednotlivých krocích a současně demonstruje rozdíly v pozorování z hlediska cílů a s ohledem na věk žáků.

Pozorování zjišťující (pro žáky 2. ročníku)

- Instruktaž žáků: „Za chvíli dostanete pro vaši čtyřčlennou skupinu větvíčky různých jehličnanů (smrk, borovice, jedle, modřín – názvy žákům neříkáme) a dva šátky. Vždy dvěma žákům zavážete oči šátkem a dva vidící jim budou vkládat do rukou větvíčky, které budete zkoumat hmatem a čichem. Vaším úkolem je zjistit, jaké je jehličí na větvíčkách – zda je měkké, tvrdé, pichlavé, voňavé apod. Až se všichni ve skupině vystřídáte, dostanete další úkol.“
- Následuje první část pozorování hmatem. Učitel může žákům pomáhat uvazovat šátky apod.
- Po ukončení první části pozorování větvíček dostanou žáci do dvojic jednoduché určovací klíče. Postupně berou jednotlivé větvíčky a zjišťují, jak se jmenují. Ke každé větvíčce připevní název s jejím názvem.
- Ve druhé části pozorování učitel chodí mezi žáky a kontroluje jejich práci, chybně určené větvíčky pomáhá žákům znovu určit správně (k chybám však dochází jen výjimečně).

Tabulka č. 1. Klíč k určování vybraných jehličnanů

Prohlédni si větvíčku, zaměř se na jehličí a rozhodni, zda ...

jehlice rostou po jedné		jehlice rostou po dvou a více	
jehlice jsou pichlavé, na větvíčce rostou do všech stran	jehlice nejsou pichlavé, na větvíčce rostou na dvě strany	jehlice rostou po dvou, jsou pichlavé a jsou dlouhé jako tvůj malíček	jehlice rostou ve svazečcích po několika, jsou měkké, nepichlavé
			
SMRK	JEDLE	BOROVICE	MODŘÍN

Pokud žáci sami vyvodí pravidlo k určování dřevin, postupně si budou schopni sami doplňovat další kritéria vhodného určovacího mechanismu.

- Na závěr pozorování by všichni žáci měli být schopni samostatně určit vybrané jehličnany s pomocí určovacího klíče, vybrat větvíčky podle daného kritéria (např. s měkkými jehlicemi rostoucími ve svazečcích) a mnozí z žáků budou schopni pojmenovat větvíčky jehličnanů.
- Jako aplikační úlohu můžeme pro žáky připravit na školním pozemku nebo v parku stezku, na které budou označené jehličnany (např. čísla) a úkolem žáků bude projít stezku a s pomocí určovacího klíče dřeviny pojmenovat.
- Větvíčky od žáků vybereme a vyzveme jednotlivé žáky, aby popsali jednu z dřevin. S pomocí informací zapsaných v tabulce budou žáci schopni danou dřevinu popsat. Informace z tabulky dále použijeme pro porovnání jednotlivých dřevin (např. Co mají společného jedle a smrk? V čem se liší jedle a smrk?). V tabulce je možné barevně vyznačit, který ze znaků je pro danou dřevinu jedinečný.
- Jako aplikaci mohou žáci popisovat a určovat větvíčky jednotlivých dřevin již bez pomoci tabulky.

Pozorování objevné (pro žáky 4. ročníku a starší)

Na základě práce se srovnávací tabulkou popsanou výše jsou žáci schopni vyvodit, které znaky jsou důležité při určování jehličnanů a stanovit určité pravidlo nebo zákonitost. Např. „Při poznávání jehličnanů musíme dávat pozor, po kolika jehlice rostou, kde z větvíčky vyrůstají, zda jsou pichlavé nebo nepichlavé a jakou mají délku.“ Pokud žáci sami vyvodí podobné pravidlo, postupně si budou doplňovat další kritéria a v případě setkání se s neznámou dřevinou ji budou schopni s pomocí vhodného určovacího klíče nebo atlasu určit.

	SMRK	JEDLE	BOROVICE	MODŘÍN
jehlice jsou zelené				
jehlice nejsou zelené				
jehlice rostou po jedné				
jehlice rostou po dvou				
jehlice rostou ve svazečcích				
jehlice rostou okolo celé větvíčky				
jehlice rostou na dvě strany				
jehlice jsou dlouhé minimálně 5 cm				
jehlice jsou kratší než 5 cm				
jehlice jsou pichlavé				
jehlice jsou nepichlavé				

Pokud pro pozorování využíváme okolí školy a obce, rozvíjíme u žáků vztah k místu, kde žijí.

Závěr

Pozorování, jak je patrné z tohoto textu, může být stěžejní metodou při výuce o živé i neživé přírodě. Jen je potřeba začít pomalu a postupně zvyšovat náročnost i počet pozorovaných objektů. Pro učitele je zařazování učebních úloh založených na metodě pozorování do výuky náročnější na přípravu i organizaci než například práce s učebnicí nebo výklad. Ale příroda nás se přece sama vybízí k pozorování a není nic snazšího než ji využít.

Pozorování živých organismů, ale i všech dějů v přírodě vede z nejen k získávání vědomostí o přírodě, ale také k budování kladného vztahu k přírodě. A pokud využíváme pro pozorování okolí školy a obce, rozvíjíme u žáků vztah k místu, kde žijí, i k celému regionu. Jen tak z učení o přírodě nezůstanou v hlavách našich žáků seznamy formálních znalostí nepoužitelných pro praktický život, ale stanou se z nich, doufejme, všímaví lidé, kteří nebudou lhostejní, budou schopni pozorovat dění kolem sebe a rozhodovat se sami za sebe.

Literatura

- Altman, A. (1975). *Metody a zásady ve výuce biologií*. Praha: SPN.
- Podroužek, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární vzdělávání*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

František Jáchim

Jak chutná matematika s chutí

Celostátní projekt *Matematika s chutí* usiluje o zvýšení celkové úrovně dovedností dětí v matematice s cílem získat u nich větší zájem o další vzdělávání v oblasti přírodních a technických oborů. Jelikož již delší dobu cítím u žáků absenci snah směřujících k výše uvedenému cíli a protože tento cíl vnímám jako smysluplný a významný pro rozvoj vzdělanosti současné populace, bez váhání jsem se svými žáky do projektu vstoupil. Dalším motivem pro mne byla i skutečnost, že mi při mém dvouletém působení na 1. stupni základní školy připadala výuka zpočátku nudná, a tudíž jsem ji chtěl udělat zajímavější. Mé poznámky se budou týkat práce v 5. ročníku ZŠ.

Do projektu *Matematika s chutí* jsme se přihlásili s námětem pracovních listů určených v diferencovaném zadání k domácí práci. Aby žáci mohli tyto – poněkud netradiční – úkoly plnit, přizpůsobil jsem jim obsah výuky a obdobné náměty obsažené v těchto pracovních listech byly předem zmiňovány v běžné výuce. Po tom, co jsem žáky seznámil se svou strategií, jsme do *Matematiky s chutí* s chutí vstoupili.

Nyní se podrobněji zmíním o některých tématech, jimiž jsme se zabývali.

1. Dělení dvojciferným dělitelem

Nácvik algoritmu je sám o sobě obtížný. Hlavní příčinou je odhad jednotlivých číslic podílu. Proto jsme odhady nacvičovali zvlášť.

a) Odhady jsme nacvičovali na příkladech následujícího typu (uvádím pouze výběr čtyř příkladů):

35 : 9 = (požadovaná odpověď: „Je to skoro 4.“)
76 : 25 = (požadovaná odpověď: „Je to 3 a kousek.“)
239 : 60 = (požadovaná odpověď: „Je to skoro 4.“)
44 : 11 = (požadovaná odpověď: „Je to přesně 4.“)

b) Vlastní dělení – po vysvětlení algoritmu (rozšíření z dělení jednociferným dělitelem) byly voleny takové příklady, které jsou pro žáky něčím zajímavé.

Podívej se, jak vycházejí následující příklady. Výpočet ověř kalkulačkou.

16 665 : 15 = 1 111
31 108 : 14 = 2 222
39 996 : 12 = 3 333
57 772 : 13 = 4 444

Zkus sestavit další takové příklady, aby podíl byl 5 555, 6 666, 7 777, 8 888. Jak asi budeš postupovat?

Pro dělení byla zvolena čísla s opakujícím se dvojciferným a vhodně zvoleným dělitelem. Urči podíly a pokus se vymyslet několik příkladů stejného typu.

46 46 46 : 23 =
57 57 57 : 19 =
72 72 72 : 18 =

Poznámka pro čtenáře: podíly jsou 20 202, 30 303, 40 404.

Vypočítej následující příklady. Jaký je vztah mezi dělitelem a podílem?

$$\begin{aligned} 3\ 025 : 55 &= \\ 4\ 225 : 65 &= \\ 9\ 025 : 95 &= \\ 1\ 369 : 37 &= \end{aligned}$$

Vymysli několik dalších příkladů stejného typu. Jak jsi postupoval?

Poznámka pro čtenáře: podíly jsou 55, 65, 95, 37.

Písemné dělení si vyzkoušej na příkladu. Výpočet bude dosti dlouhý, ale dostaneš zajímavý výsledek.

$$1\ 000\ 000\ 000 : 81 =$$

Dokážeš vytvořit další příklad s nějakým zajímavým podílem?

Poznámka pro čtenáře: neúplný podíl je 12 345 679 – zajímavý je tím, že v něm není číslice 8.

c) Prověřování – spojení dělení, inverzní operace a úsudku

1) V každém řádku dej do kroužku největší podíl.

$$\begin{array}{cccc} 5\ 620 : 78 & 5\ 620 : 95 & 5\ 620 : 17 & 5\ 620 : 12 \\ 7\ 535 : 15 & 5\ 624 : 15 & 1\ 211 : 15 & 3\ 555 : 15 \end{array}$$

2) Ověř postupem, zda jsou výsledky příkladů uvedeny správně.

$$53\ 790 : 22 = 2\ 445 \quad 22\ 432 : 32 = 700$$

3) Číslo 555 vzniklo jako součin dvou čísel. Jedno z nich je 37, které je druhé?

Poznámka pro čtenáře: žák si měl uvědomit, že ve všech příkladech je buď stejný dělenec, nebo dělitel.

Nácvik písemného dělení rozvíjí schopnost odhadu a smysl pro přesnost.

1) Máme tři čísla 29, 37, 1073. Kroužkem označ správné výpočty.

$$\begin{array}{ll} 29 + 37 = 1\ 073 & 29 \times 37 = 1\ 073 \\ 1\ 073 : 37 = 29 & 1\ 073 : 29 = 37 \end{array}$$

2) Když neznámé číslo vydělím 24, dostanu 24. Které je neznámé číslo?

3) Když neznámé číslo vynásobím 42, vyjde mi 2 310. Které je neznámé číslo?

4) Když vydělím dvě neznámá čísla, dostanu 12. Která mohou být neznámá čísla?

Poznámka pro čtenáře: u příkladu 1 nejprve žáci vyloučili součet (odhadem). Potom jeden z trojice příkladů museli přepočítat a výsledek užili pro pravdivost/nepravdivost zbývajících. U příkladu 4 velmi často uváděli více řešení, což bylo vítáno.

Nácvik písemného dělení poměrně dobře rozvíjí schopnost odhadu, trpělivost a smysl pro přesnost, avšak tato dovednost bude dále využita minimálně, neboť numerické výpočty žáci na druhém stupni provádějí výhradně na kalkulačce. Pro nácvik bezchybné práce s kalkulačkou jsem zvolil pracovní listy s následujícími náměty. Zde uvádím obsah jednoho z pracovních listů k domácímu zpracování (list byl barevný)¹.

1 Celý aktuálně vyzkoušený soubor obsahuje 25 pracovních listů.

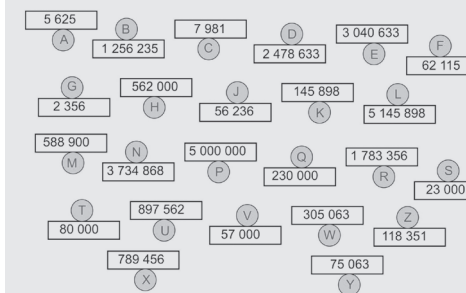
Domácí úkol číslo 8

Pro mnoho výpočtů budeš užívat kalkulačku. Důležité je, abys ji dobře ovládal a nepletl ses při zadávání čísel nebo početních výkonů. Úkoly v tomto pracovním listu tě povedou k procvičení ovládnutí kalkulačky.

V tabulce jsou různá čísla. Jsou zvolena tak, že mezi nimi platí určité vztahy. Pokus se zjistit, zda

- součet některých dvou čísel je rovněž číslo z tabulky,
- rozdíl některých čísel je rovněž číslo z tabulky.

Abys mohl snáze zapsat svá zjištění, čísla jsou označena písmeny.

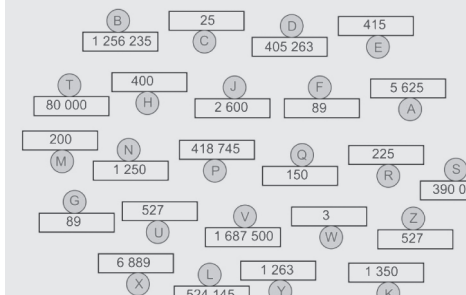


Zde zapiš svá zjištění (např. $A + N = Y$):

Souvisejí nějak spolu úkoly a) a b) ze zadání?

Máš před sebou opět tabulku s čísly. Nyní se pomocí kalkulačky pokoušej nalézt tyto vztahy:

- součin některých dvou čísel je opět číslo z tabulky,
- podíl některých čísel je opět číslo z tabulky.



Zde zapiš svá zjištění (např. $A \times B = Q$, $P : X = V$):

2. Nácvik přesného rýsování

Schopnost žáků 5. ročníku udržet tzv. monotematickou pozornost je malá. Vyučovací hodina, má-li být efektivní, musí být postavena na různých činnostech. Kombinujeme tzv. práci hlavou s tzv. prací rukou. Žáci průběžně dostávají jednoduché návody, co a jak mají rýsovat. Práce, při níž je hlavním požadavkem přesnost, je pro žáky motivační v tom, že mají očekávat nějaký zajímavý výsledek. Uvádím jediný příklad z jednoho z pracovních listů.

Narýsuj libovolný trojúhelník. Každou jeho stranu změř a co nejpřesněji ji rozděl na tři stejné díly. Nad prostředním dílem každé strany sestroj rovnostranný trojúhelník směrem ven z původního trojúhelníku. Vrcholy rovnostranných trojúhelníků, které leží vně původního trojúhelníku mezi sebou spoj. Jestliže tyto úsečky vytvoří rovnostranný trojúhelník, rýsoval jsi přesně.

Závěr

Celý projekt *Matematika s chutí* považuji za velice užitečný, a to zejména z těchto důvodů:

- poskytuje prostor pro aktivní tvořivou práci,
- umožňuje rychlou výměnu nápadů mezi účastníky projektu,
- je přiměřeně finančně podpořen.

Moje zkušenosti z jeho vedení v konkrétní třídě dokazují, že se setkal s velkým zájmem u žáků a shledávám i ryze pozitivní ohlas mezi jejich rodiči.

Odkaz na projekt *Matematika s chutí* můžete najít zde: <http://matematikaschuti.info/>

Literatura

Jáchim, F. (1982/3). Rozvíjení dovednosti přesného rýsování na ZŠ. *Matematika a fyzika ve škole* 13, 304-5.

Jáchim, F. (2005). Vytváření podmínek pro rozvoj specifických schopností a zájmů žáků ZŠ. In *Evaluace a diagnostika*. Praha: Raabe.

Úkol není čistě mechanický, nýbrž vyžaduje poměrně náročné odhady i schopnost kombinovat. Žáky velmi zaujal.

Hledání motivace v chemii

VÁŠ DOTAZ »

Ve výuce chemie mám problémy s motivací žáků. Spousta žáků si k chemii a k dalším přírodovědným předmětům neumí, a možná ani nechce, vytvořit pozitivní vztah. Žáci se k nim staví rezervovaně, zaujímají dopředu odmítavý postoj. Chemie je pro ně nudná, nezajímavá, těžká.

Podobný problém řešíme na naší škole také ve výuce fyziky. Můžete mi poradit, jak žáky k výuce chemie, resp. k výuce všech přírodovědných předmětů, motivovat?

Mgr. Kateřina Trčková
Gymnázium Hlučín

NAŠE ODPOVĚĎ »

Toto je opravdu velký problém. Svědčí o tom i výsledky různých mezinárodních výzkumů (TIMSS, PISA), kde chemie jako vyučovací předmět zaujímá poslední příčky v přírodovědné gramotnosti. Souhlasím s tím, že žáky je nutno ve výuce více motivovat. Jak?

- Vést žáky více k samostatné práci (např. zavést projektovou metodu do výuky chemie).
- Zařadit do výuky chemické pokusy z běžně dostupných chemikálií, které jsou většinou bezpečné, a žáci si tak mohou pokusy „zopakovat“ i doma.
- Aktualizovat výuku přírodovědných předmětů zařazením prvků mediální výchovy do výuky (chemie, fyzika a biologie a jejich interpretace v reklamách, filmech, pohádkách apod.).
- Vytvořit motivační výpočtové úlohy (žáky většinou nezajímá, jaká je procentová koncentrace roztoku, ale určitě je zaujme např. problém s ředěním konkrétního nápoje).
- Zařadit do výuky chemie hry (např. aplikaci známé soutěže Riskuj).
- Více využívat mezipředmětové vztahy (např. nejen výpočty v chemii a fyzice, ale i naopak: matematika by měla zařazovat

výpočty zaměřené na problematiku chemie a fyziky) a aplikaci „teoretické chemie“ na praxi.

- Rozvinout komunikaci a spolupráci mezi ZŠ a SŠ i mezi učiteli přírodovědných předmětů nejen v rámci daného typu školy, ale i mezi ZŠ a SŠ.
- Zapojit žáky se zájmem o chemii nejen do prestižních soutěží (ChO, FyO), ale i do motivačních korespondenčních kurzů, které jsou v distanční formě organizovány např. v Brně, Ostravě nebo v Praze (KORCHEM Ostrava a Brno, KSICHT Praha, VIBUCH Brno), popř. do motivačních soutěží pro žáky mateřských, základních, středních a vysokých škol při příležitosti různých akcí, např. Chemie na Slezskoostravském hradě (www.chemienahrade.cz).

Obecně platí, že každou metodu, formu a didaktický prostředek lze považovat za motivační, pokud se nepoužívá soustavně a během vyučovací hodiny se mění.

doc. RNDr. Marie Solárová, Ph.D.
PřF Ostravské univerzity v Ostravě



Hledání nástrojů k hodnocení kvality kurikula

Janík, Tomáš, Knecht, Petr, & Najvar, Petr et al. (2012). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Nakladatelství Paido.

Autoři se ve své knize zabývají problematikou kurikula a výuky ve vztahu k základní a střední škole a prezentují některé nástroje pro jejich monitoring a evaluaci. V první části knihy vymezují hlavní pojmy, o něž se v dalších částech své publikace opírají. Jedná se zejména o pojmy *kvalita kurikula* a *kvalita výuky*. Problematiku výzkumu kvality výuky rozpracovávají v několika směrech – orientují se na výuku cizích jazyků, matematiky a přírodních věd, společensko-vědních předmětů a také na tělesnou výchovu. Dále se zabývají nástroji pro monitoring a evaluaci kvality kurikula, dalším upřesněním relevantních pojmů a popisem modelu kompetencí. Vzhledem k tomu, že kniha je sestavena na základě spolupodílu řady autorů, lze právě tuto část hodnotit kladně z hlediska zdařilého propojení a syntézy předkládané problematiky.

Ve druhé části knihy jsou prezentovány nástroje pro monitoring a evaluaci kurikula. Ke kvalitě navržených evaluačních nástrojů, jako je například kategoriální systém pro hodnocení cílů a obsahů vyučovacího předmětu dějepisu, nesporně náleží i skutečnost, že tyto nástroje byly nejen ověřeny, ale také modifikovány na základě výsledků provedeného ověřování.

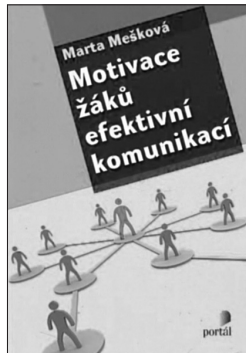
Jednotlivé subkapitoly mají velmi přehledné členění. Na jejich začátku vždy nacházíme vymezení problematiky a shrnutí dosavadního stavu poznání dané problematiky, a to i na podkladě prací zahraničních autorů. Nejsou opomenuty výsledky výzkumu provedené spoluautory této publikace. Struktura každé ze

subkapitol je uzavřena popisem procesu tvorby a ověření systému kategorií či diagnostického nástroje, v jehož vytvoření lze spatřovat jádro prezentované problematiky.

V poslední části knihy poskytují autoři výzkumné nástroje pro monitorování a evaluaci výuky a blíže se přitom zaměřují na kvalitu několika předmětů vyučovaných na základní škole, popřípadě na gymnáziu. Jako příklad takového nástroje lze uvést inventář strategií učení se cizímu jazyku. Za nesporně zajímavý a hodnotný aspekt této části publikace je možno mj. označit vytvořený model interkulturní komunikativní kompetence v jazykovém vzdělávání. Podobně jako v předchozí části i zde nacházíme podrobné a precizní zachycení procesu vytváření, přizpůsobování a ověřování vzniklých diagnostických nástrojů.

Využití knihu mohou nepochybně nejen studenti postgraduálního, ale také pregraduálního pedagogického studia. V prvním případě může jít o význam metodický. Studenti se mohou seznámit s inspirativním procesem tvorby výzkumných, diagnostických a evaluačních nástrojů či kategoriálních systémů, s možnostmi jejich ověřování a modifikace. Ve druhém případě může publikace posloužit jako pomůcka pro přípravu na moderní evaluační postupy nebo závěrečné práce výzkumného charakteru. Knihu uvítají také tvořiví učitelé základních i středních škol.

Karel Ouroda a Jana Kollárová



Jak lze motivovat komunikací

Mešková, Marta (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.

Zřídka kdy se stává, že učitelé dostávají do rukou publikace z pera pedagogických či psychologických odborníků, které jsou přímo využitelné v jejich profesi. Recenzovaná kniha je jednou z těchto vzácných prací. Autorka, která je psychologka a pracuje jako zástupkyně ředitele střední školy, má vysokou senzitivitu k potřebám a problémům učitelů. Knížku zaměřila na nesporně důležitou problematiku: jak mají učitelé komunikovat se žáky, aby je zaujali, motivovali je k učení, vyhnuli se konfliktům a také aby byli schopni zhodnotit sami sebe z hlediska kvality své komunikace ve třídě?

O komunikaci mezi učiteli a žáky je dnes u nás k dispozici několik knižních publikací (J. Mareše, P. Gavory a nejnověji K. Šedové et al.). Jsou to knihy užitečné a z odborného hlediska vynikající, ovšem jejich těžiště spočívá v popisu a analýzách pedagogické komunikace hlavně za účelem vědeckého objasnění tohoto procesu. Publikace M. Meškové je oproti tomu ojedinelá v tom, že je sice také založena na pozorování a popisu reálné komunikace ve třídách, ale jejím prioritním účelem je učitelům pomáhat. Jak toho autorka dosahuje?

Nejprve čtenářům vysvětluje, v čem spočívají pozitivní a negativní stránky učitelova komunikačního chování. Uvádí na příkladech z vlastního výzkumu jakých chyb, snižujících efektivnost komunikace se žáky, se učitelé dopouštějí. Jsou to například výtčky a obviňování žáků, moralizování, nárek a citové vydírání,

zdůrazňování vlastních zásluh, nálepkování, vyhrožování, křik a nadměrně hlasité projevy, ironie a shazování, případně ponižování a urážky žáků. Vše dokládá autentickými výroky učitelů a v kontrastu k nim uvádí formy efektivní komunikace. Ty se týkají zejména toho, jak může učitel zadávat příkazy (těm se pochopitelně nelze vyhnout), ale zároveň jimi žáky získávat, nikoli odpuzovat. To je jeden z cílů, k nimž autorka míří – aby učitelé byli efektivní jak ve vlastní výuce, tak v navozování příznivých vztahů s žáky. Jak se ale učitelé sami mohou dozvědět o kvalitě své komunikace ve třídě? Autorka jim doporučuje sebereflexi na základě audionahrávky vlastní vyučovací hodiny. Když pak porovnájí způsoby a obsah svého komunikačního chování s charakteristikami pozitivní komunikace uvedenými v knize, mohou sami posoudit, nakolik se přibližují k optimální komunikaci či naopak, nakolik se od ní odlišují. Učitelé mohou také využít sebehodnotící dotazník uvedený v příloze knihy, kterým lze posoudit, jakým typem komunikátora jednotlivý učitel je.

Publikace je tak vlastně velmi praktická příručka. Její užitečnost zvyšuje i to, že autorka zavádí do posuzování učitelské komunikace kvantitativní indexy, jimiž lze přesněji hodnotit některé parametry komunikace, například index komunikačního prostoru žáků (jaké příležitosti mají žáci k svému vyjadřování v hodinách konkrétního učitele) a další. Vše je opět ilustrováno na konkrétních ukázkách a z pohle-

du konkrétních aktérů (například žakovské vnímání a prožívání učitelovy komunikace).

Ústřední myšlenkou autorky, k níž se váží také její doporučení pro pozitivní komunikaci učitelů, je tzv. „sladování učitele a žáka“, což je proces vzájemného poznávání a respektování, který se uskutečňuje právě prostřednictvím komunikace. Autorka je realista – ví dobře, že v současných školách dochází u žáků často nejen k porušování kázně, ale mnohdy také ke konfliktům, až agresivním situacím. Ukazuje proto, jak se učitelé mohou těmto nepříznivým situacím vyhýbat.

Závěrečná část knihy je zaměřena na způsoby motivování žáků efektivní komunikací. Opět je podán konkrétní nástroj pro hodnocení kvality učitelovy práce v hodině, kterým si učitelé mohou sami vyhodnotit, nakolik se jim daří zajišťovat motivovanost žáků ke vzdělávání (ovšem jaké jsou skutečné efekty takto změřené motivace na straně žáků, nelze samozřejmě zjistit).

Knihou *Motivace žáků efektivní komunikací* se opírá o teoretickou a výzkumnou základnu, ale je zcela zaměřena na konkrétní praktické záležitosti výkonu učitelské profese. Je psána jasným a srozumitelným stylem, zařazuje četné příklady, případové studie a v přílohách poskytuje nástroje k aplikaci. Knihu tak lze doporučit učitelům na všech stupních škol, stejně jako jej lze označit za materiál vhodný pro vzdělavatele budoucích učitelů na vysokých školách.

Jan Průcha

Ústřední myšlenkou autorky je tzv. „sladování učitele a žáka“, což je proces vzájemného poznávání a respektování, který se uskutečňuje právě prostřednictvím komunikace.

5× stručně ze školství

Nadprůměrné výsledky českých žáků v mezinárodním srovnávání

MŠMT na konci roku 2012 zveřejnilo výsledky dvou mezinárodních hodnocení výsledků vzdělávání uskutečněných na jaře 2011 – PIRLS (šetření čtenářské gramotnosti) a TIMSS (šetření matematické a přírodovědné gramotnosti). Výsledky jsou pro Českou republiku ve všech třech oblastech příznivé. Čtenářská gramotnost českých žáků je nadprůměrná, její hodnota činí 545 bodů. Nejlepších výsledků v celkovém hodnocení čtenářské gramotnosti dosáhly Hongkong (571 bodů), Rusko, Finsko a Singapur. Ve srovnání s rokem 2007 se čeští žáci zlepšili ve čtenářské gramotnosti o 9 bodů, v přírodovědě o 21 bodů a v matematice o 25 bodů. Obrací se tak trend zhoršování výsledků českých žáků v mezinárodním srovnávání vzdělávacích výsledků, které přineslo šetření PISA v roce 2009.

Zlomky se budou učit už na prvním stupni

S přechodem na rámcové vzdělávací programy z učiva pro 1. stupeň vypadly zlomky a desetinná čísla. Jedná se přitom o učivo, které žákům podle mezinárodního hodnocení výsledků vzdělávání činí největší problémy. MŠMT i na základě doporučení Jednoty českých matematiků a fyziků, rozhodlo o navrácení výuky zlomků a desetinných čísel z 2. stupně na 1. stupeň ZŠ. Tato změna vstupuje v platnost od příštího školního roku.

Kariérní systém učitelů opět v pohybu

V rámci projektu *Kariérní systém* realizovaného MŠMT a Národním institutem dalšího vzdělávání se opět daly do pohybu události kolem

kariérního řádu učitelů. Cílem je vypracovat kariérní systém učitelů umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojený s atestacemi a navázaný na motivující systém odměňování. Na projekt je vyčleněno 30 milionů korun. V rámci projektu je plánováno vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a pospat možnosti kariérního postupu.

Česko mluví o vzdělávání

Obecně prospěšná společnost EDUin startuje šestiměsíční kampaň s názvem *Česko mluví o vzdělávání*. Hlavním smyslem kampaně je přitáhnout k debatě o školství a vzdělávání širokou veřejnost a seznámit ji s hlavními problémy dnešní vzdělávací politiky. Kampaň potrvá od 17. ledna do 31. června 2013. V jejím rámci je na webu www.ceskomluvi.cz uveřejněno osm diskusních témat, která bude možné rozvíjet a komentovat.

Jaký bude další osud speciálního školství?

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení (2011–2015) počítá s postupným útlumem speciálního školství. Podle ní by se i děti vyžadující zvláštní péči mohly učit v běžných školách. K návrhu však zaznívá hlasitá kritika odborníků i široké veřejnosti. Odborníci se nestaví proti integraci samotné, nýbrž upozorňují na to, že podle stávajícího návrhu by školy potřebovaly tisíce asistentů i kompenzačních pomůcek, na které v současnosti nejsou peníze. Hrozí tím, že se dětem nebude dostávat odborné péče. Doporučují proto spíše integraci skupinovou, tedy vznik samostatných tříd v rámci běžné základní školy.

Diskutujte s námi na našem webu!

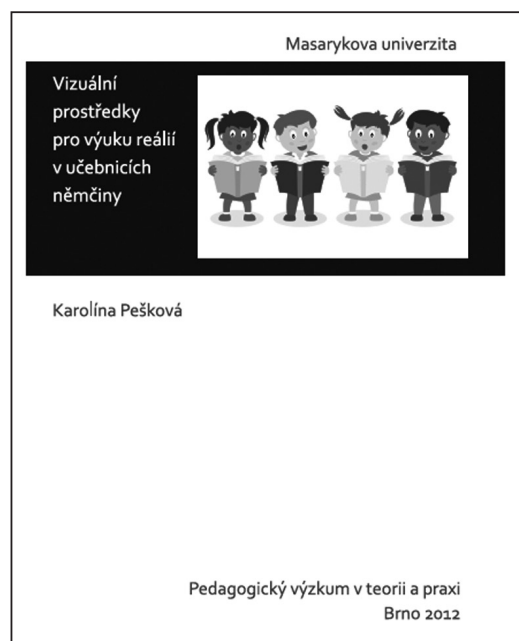
The screenshot shows the homepage of the journal 'KOMENSKÝ' on the website www.ped.muni.cz/komensky/index.php/reportaz. The page features a search bar at the top right with the text 'Zadejte text' and a 'HLEDAT' button. Below the search bar is a navigation menu with links: HOME, ROZHOVORY, REPORTÁŽ, DIDACTICA VIVA, DO VÝUKY, ZVÝZKUMŮ, ARCHIV, KONTAKTY A REDAKCE, PŘEDPLATNÉ A DISTRIBUCE, POKYNY PRO AUTORY. The main heading reads 'ODBOURNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY' followed by 'KOMENSKÝ' in large, bold letters. A portrait of Jan Komenský is visible on the right. Below the heading is a navigation bar with the same links as above. The main content area features two articles:

- Veletrh nápadů učitelů chemie** by Martin Konečný, Eva Trnová, Petr Koloros. The article discusses chemistry topics and includes a link to 'Číst dál...' and a 'Přidat komentář' button.
- Cirkus ve škole?** by Veronika Rodriguezová. The article discusses a circus performance at a school and includes a link to 'Číst dál...' and a 'Přidat komentář' button.

On the right side of the page, there is a section titled 'AKTUÁLNÍ ČÍSLO' (Current Issue) featuring a cover image of the journal 'KOMENSKÝ' with the text 'S Janem Kordou o desateru kvalitního vzdělávání' and 'Vývoj kázeňských postihů na školách'.

www.ped.muni.cz/komensky

Právě vychází



Pešková, Karolína (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny.* **Brno: Masarykova univerzita.**

Kniha svým čtenářům přibližuje problematiku vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích, a to na příkladě učebnic němčiny. Kniha nabízí odpovědi například na otázky, jaké typy vizuálních prostředků se vůbec v učebnicích němčiny vyskytují a jaké funkce v těchto učebnicích plní. Představeny jsou jednak aktuální tendence, které vizuální prostředky v učebnicích vykazují, jednak také názory učitelů a jejich pohled na to, jakou funkci vizuálním prostředkům připisují a za jakým účelem s nimi pracují. Publikaci uzavírá několik doporučení, kterými se lze řídit (nejen) při tvorbě učebnic.

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2013 | 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 8. 3. 2013.
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 Lojďová,
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:

Blanka Pravdová

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

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

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

ISSN 0323-0449



muni
PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2013 | ROČNÍK 137



Se Zdeňkem Slejškou o otevírání škol rodičům a rodičů školám

Proč už tradiční žákovská knížka nestačí?

Třídíme s krysou Belisou
aneb Environmentální výchova v 1. třídě