

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2014 | ROČNÍK 138



S Michaelou Píšovou o tom, co z učitelů dělá profesionály, a o tom, co tak jen vypadá

Jak učit o globálních problémech pomocí příběhu
Možnosti komiksu jako didaktického prostředku

Obsah

EDITORIAL	4	DO VÝUKY	
ROZHOVOR		<i>Václav Vacek, Tomáš Janko</i>	
<i>Kateřina Lojďová</i>		Možnosti komiksu jako	
Dlouhá cesta		didaktického prostředku:	
profesionalizace učitelů	5	inspirace pro přírodovědnou	
		výuku	40
Z VÝZKUMŮ		<i>Iva Hegrová</i>	
<i>Lenka Slepíčková, Kateřina Sayoud Solárová</i>		Využití portfolia dítěte	
Global Storylines aneb		jako diagnostického nástroje	
Jak učit o globálních problémech		při přechodu z MŠ na ZŠ	47
pomocí příběhu	10	PORADNA	
<i>Eva Janková</i>		Kdo rozhoduje o školní zralosti	51
Co prozradí deníček	15	<i>Odpovídá Václav Mertin</i>	
<i>Eva Trnová</i>		RECENZE	
Proč zařazovat demonstrační		<i>Petr Svojanovský</i>	
pokusy do výuky chemie	19	Podoby učení se ze zkušenosti	52
<i>Vladimír Spousta</i>		<i>Lucie Chaloupková</i>	
Dětskou tvořivostí		Velké malé výchovné maličkosti ...	54
k výchově uměním	25	<i>Jiří Poláček</i>	
REPORTÁŽ		Zpravodaj společnosti	
<i>Lucie Chaloupková</i>		Jiřího Mahena	56
Zahrada ve škole, škola v zahradě..	30	5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	57
DIDACTICA VIVA			
<i>Tereza Češková</i>			
Dechová frekvence aneb jak Neztratit			
dech při rozvíjení kompetence			
k řešení problémů	35		

Editorial

To, co se odehrává mimo školu mnohdy neviditelně, často však významně ovlivňuje, co se děje v ní. Jedním z takových vlivů, který bude mít dopad na všechny učitele, je i navrhovaný standard učitele. Rozhodli jsme se proto poslední číslo tohoto ročníku otevřít rozhovorem s Michaelou Píšovou. Michaela Píšová působila v expertním týmu MŠMT ke standardům učitele a dlouhodobě se věnuje výzkumu expertnosti v učitelství. Ptali jsme se jí, zda je navrhovaný standard učitele cestou k profesionalizaci učitelů a také na to, kam až bychom jako učitelé měli růst.

Rubriku *Z výzkumu* otevírá příspěvek zabývající se globálními aspekty ve vzdělávání. Lenka Slepíčková a Kateřina Sayoud Solárová zkoumaly, jak je možné pracovat s globálními příběhy na prvním stupni základní školy a jejich prostřednictvím nahlížet na spojitost globálních a lokálních problémů. V dalším příspěvku autorka Eva Janková popisuje inovativní způsob sebehodnocení žáků ve výuce angličtiny prostřednictvím „sebehodnotícího deníčku“. K tradiční metodě demonstračního pokusu v chemii se pak obrací Eva Trnová. Výzkumy uzavírá zamyšlení Vladimíra Spousty nad uměleckou výchovou ve škole.

U příležitosti Dne Země jsme navštívili ZŠ Myslibořice a přinášíme reportáž z místní přírodní učebny. Potenciál přírodní učebny se projevil nejen při environmentální výchově, ale také v řadě dalších předmětů a při realizaci průřezových témat, zejména pak ve výchově demokratického občana, neboť zde žáci aktivně jednají v prostředí, které sami utvářejí.

V rubrice *Do výuky* nahlédneme do kuchyně Václava Vacka a Tomáše Janka, kteří ukazují využití oblíbeného prvku populární kultury – komiksu – ve výuce přírodovědných předmětů. Inspirací nám může být také práce s portfoliem, které Iva Hegrová využívá při diagnostické činnosti v mateřské škole. Její příspěvek se zamýšlí nad významem portfolia při přechodu dítěte z mateřské školy na základní, a to zejména při zápisu do 1. třídy.

Příspěvky v tomto čísle časopisu Komenský nás seznamují s novými prvky ve vzdělávání a poukazují i na význam těch tradičních. Spojuje je to, že vybízejí k aktivitě. K aktivitě nejen v procesu vzdělávání, ale i v koncepčních otázkách vzdělávací politiky. Koneckonců vnímání širších sociopolitických souvislostí je jedním z předpokladů kritické reflexe, a tím i kritického myšlení (Moon, 2004). Učitelé mohou jít žákům příkladem v tom, že budou sami aktivně vstupovat do procesů, jež utvářejí podobu vzdělávání. To bude přetvářet i je samotné, neboť v procesu proměny světa dochází také k proměně osobnosti (Roth, 2010).

„Aktivizující čtení“ za celou redakci přeji
Kateřina Lojdová a Jana Kratochvílová

Literatura

- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. Routledge.
- Roth, W. (2010). Activism: a category for theorizing learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education*, 10(3), 278–291.

Kateřina Lojdová

Dlouhá cesta profesionalizace učitelů

S Michaelou Píšovou o tom, co z učitelů dělá profesionály, a o tom, co tak jen vypadá

V minulém čísle časopisu Komenský jsme představili spletitý vývoj kariérního systému učitele, který prozatím nevyústil v široce akceptovanou koncepci. Na toto téma bychom chtěli v rozhovoru navázat tak trochu „od konce“ a diskutovat s docentkou Michaelou Píšovou, jak vypadá učitel profesionál, a zda jsou jednou z cest k profesnímu růstu učitele navrhované standardy, jež jsou součástí kariérního systému.

Pojmy profese a profesionalita jsou hojně užívány v odborném i laickém jazyce. Jaký je vztah mezi profesí a profesionalitou? Lze ilustrovat tyto pojmy konkrétně na příkladu učitelství? V čem je učitelství specifické oproti tradičním profesím, jako je lékař či právník?

Volání po profesionalizaci učitelství je často slyšet u nás i v zahraničí. Profesionalizace je prezentována jako všelék, je považována za ekvivalent zkvalitňování práce učitelů, ale zároveň za podmínku tohoto zkvalitňování. Co vlastně je profese a profesionalizace? Někteří sociologové se na problematiku profese dívají například skrze model vymezující celou řadu charakteristik, které by měla etablovaná profese naplňovat. Jsou to například rozsáhlá příprava na vykonávání odborné práce, specifické znalosti, existenční důležitost a nezastupitelnost, autonomnost práce a rozhodování,

spojování se do profesních organizací, služba hodnotám atd. Tím je ale vzbuzován mylný dojem, že se povolání stává profesí v momentě, kdy je možné všechny tyto položky odškrtnout. Jiní sociologové namítají, že to takto úplně nefunguje, že získání profesionálního statutu je historicko-sociologický proces. Znamená to, že společnost v určitém stupni svého vývoje uzná, že povolání je autoritativní a prestižní do té míry, že jej lze považovat za profesi. A to je docela důležité pro současný emancipační boj učitelství. Teď je totiž jiná doba, než když etablované profese, například lékaři či právníci, získávaly tento status.

Další věc je, že učitelství se od těchto etablovaných profesí v mnohém liší. Tři hlavní rozdíly velmi pěkně shrnul v roce 1990 Fenstermacher. První je v oblasti znalostí. Etablované profese si své znalosti poměrně žárlivě střeží, zatímco v případě učitelství je důvodem jeho existence právě předávání znalostí. Druhý rozdíl, na který poukazyval, se týká vztahu mezi klientem a profesionálem. V etablovaných profesích se nestaví na osobních vztazích, ale naopak – osobní záležitosti klientů jsou mimo oblast zájmu profesionála. Učitel však musí svého žáka dobře znát – osobní věci žáka mají přímý vliv na jeho učení. Třetí rozdíl Fenstermacher nazýval reciprocitou úsilí. Aby mohla učitelova snaha vést k úspěchu, musí se nejprve setkat se snahou či úsilím na straně žáka. Dnešní výzkumy ukazují, že až 50% výsledků vzdělávání závisí na žákovi, jeho osobnosti, úsilí atd. Přitom pokud žáci nedosahují



očekávaných výsledků, jsou za to kritizováni učitelé. To je u jiných profesí nemyslitelné.

Z toho vyplývá, že učitelství musí hledat vlastní cestu, a ta nevede přes naplňování formálních charakteristik profese, ale klíčem je spíše profesionalismus učitelské komunity. Professionalismus zahrnuje profesionalitu jednotlivých členů komunity, tedy znalosti, dovednosti a postupy, které jednotliví členové komunity využívají v kvalitní výuce. Professionalita je označením pro kvalitní výkon profese ve prospěch druhých.

Je pro kvalitní výkon profese nutné formální vzdělání učitele? Je formální vzdělávání nezbytným předpokladem profesionality učitele?

Ano, to je v současnosti velká otázka. Částečně už jsem se této oblasti dotkla v předchozí odpovědi, kdy jsem mluvila o jednom z rozdílů mezi učitelstvím a etablovanými profesemi – o sdílení znalostí. Vyplývá z toho, že učitelství staví na znalostní základně (mimořádně, specializované a kodifikované znalosti jsou jedním ze sociologických znaků profese). V učitelství je důležité si uvědomit, že se jedná o specifické znalosti, odlišné od znalostí odborníka v oboru. Aby mohl učitel s obsahem pracovat, musí znát nejen fakta, ale i procesy utváření znalostí a dovedností u žáků. To, co je pro něj zásadní, jsou procesy poznávání v oboru, a také vědět, jak pro ně vytvářet příležitosti a jak je podporovat. Tím se učitel liší od odborníků v oboru, ať už od teoretiků či praktiků. Formální vzdělání je základní podmínkou. Pokud nemá učitel znalosti oboru a neumí je komunikovat, nemá kvalitní nástroje pro výuku či diagnostiku, postupuje cestou pokus – omyl, což je v rozporu s etikou profese. Děti nemohou být pokusnými králíky, na kterých se učitel učí vyučovat. Musí být k jejich výuce vybaven. S tím souvisí i legitimita jeho působení. Jak může učitel působit ve formálním vzdělávání, když bude sám formální vzdělání postrádat a formální vzdělávání odmítat? Častou námitkou je, že začínající učitelé nejsou dostatečně vybaveni pro výkon profese. Jsou ale

vybaveni tak, aby mohli působit kvalifikovaně a dále se rozvíjet v praxi skrze reflexi zkušeností. To je srovnatelné s dalšími profesemi.

Dostáváme se tak do praxe učitele, kde se profesionalita pojí také s kariérním postupem

„V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhájí každý den a v každé situaci.“

a s profesním růstem. Můžete vysvětlit, jak spolu tyto dva typy růstu souvisejí?

Jsou to dva pojmy, které by měly být provázány. Jinými slovy kariérní postup by měl reflektovat profesní růst. Jestliže kariérní systém zohledňuje jádrové složky výkonu profese a jejich gradaci, pak je postaven na profesním růstu. Opodstatnění profese učitele je v tom, že využívá. Všechny další činnosti jsou s tím spojené, ale jádrem učitelství je činnost se žáky. Z toho vychází posuzování jeho profesních kvalit a profesního rozvoje. Že tomu tak vždycky není, můžeme vidět i v současném návrhu kariérního systému učitele.

Odborníci z pedagogických fakult se rozcházejí s pojetím kariérního růstu učitele v současném návrhu kariérního systému. V čem konkrétně?

Problémy v současném návrhu kariérního systému, tak jak je připravován NIDV a MŠMT, vidím právě v tom, že není postaven na oněch jádrových složkách výkonu, tedy na práci se žáky. Nyní je to obráceně, podmínky pro kariérní postup se týkají jiných činností, než jsou ty jádrové. Podrobněji jsme se tomu spolu s profesorkou Spilkovou a docentem Janíkem věnovali v našem článku v minulém čísle časopisu Komenský.

Hovoříme zde celou dobu o růstu. Musí vůbec učitel neustále růst? Kde jsou hranice expertnosti?

„Je nutná větší proaktivita členů učitelské komunity samotné. Jinými slovy – aby ta komunita byla slyšet, měla hlas.“

V souvislosti s kvalitou v učitelství – o jejím růstu u učitelů – jsme hovořili o profesionalitě. Pojem profesionalita je poměrně široký. Hovoří se o omezené profesionalitě, což je každodenní rutina, kterou učitel vykonává spolehlivě. Proti-pólem je rozšířená profesionalita, která spočívá v tom, že učitel je schopen reflektovat měnící se požadavky sociálního kontextu vzdělávání a reagovat na ně. V souvislosti s profesním růstem se mluví o jeho různých etapách. Ta nejvyšší je etapa expertnosti, tedy učitel expert. Myslím, že odpověď na otázku, zda učitel musí neustále růst, nabízí model adaptivní expertnosti. Jinými slovy učitel pracuje efektivně v oblasti každodenní praxe. To přináší efekt ve stabilním prostředí. Ale každý učitel ví, že prostředí třídy je vše, jen ne stabilní. Ne vždy tedy zajaté postupy fungují. Profesní růst spočívá i u vynikajících učitelů v tom, že stále hledají a zkoušejí nové postupy. Zkoušejí je ale informovaně, abychom se nedostali k postupu pokus – omyl, a vyhodnocují je, což je vždy náročné. Člověk musí riskovat, opouštět prochozené cesty, rychle reagovat na situaci. To je podstata udržování vysoké kvality, neboli expertnosti. Takže profesní růst spočívá na této vysoké úrovni v ochotě ke změnám a k dalšímu hledání. V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhájí každý den a v každé situaci. A před různým publikem – před žáky, před kolegy, před vedením školy, před rodiči, před odbornou komunitou.

Zaznívá zde, že expertem se učitel stává v každodenních unikátních situacích. Máme tu však i jiný pohled, ve kterém je expertnost jasně dána skrze standardy učitele. Lze však učitele a jeho činnosti skutečně standardizovat,

nebo je učitelství spíše uměním, které nelze svázat normami? Považujete za vhodný nástroj profesionalizace i standardy?

Vždycky záleží nejen na tom, o jaký nástroj se jedná, ale i na tom, jak je využíván. Etablované profese, o kterých jsme mluvili na začátku, si vytvářejí samy svoje standardy, včetně těch etických. Takový standard je vlastnictvím profese a slouží jí. A to jednak tak, že reprezentuje, je určitým štítem profese, jednak je pro každého člena profese takový standard horizontem, ke kterému se může vztahovat, zejména v procesech sebereflexe jako nástroje profesního růstu. Takže standard jako vymezení jádrových charakteristik a kvalit profese nese zejména tento význam. V současné době se ale hovoří o standardech spíše ve smyslu nástrojů kontroly a evaluace. Problémem současné diskuse o standardu v učitelství je mimo jiné otázka jeho vlastnictví. Standard v té podobě, v jaké se stává součástí kariérního systému, v němž má být využíván zejména pro kontrolu a hodnocení, jako preskripcce, původní smysl profesního standardu mění podstatným způsobem. Tím může vést k oslabení autonomie učitelů, a když se špatně postaví, tak až k deprofesionalizaci učitelství.

Znamená to tedy, že standard nyní vlastní úředníci namísto učitelů?

Nebezpečí byrokratizace standardu samozřejmě existuje. Nyní je nezbytné, aby byla ve standardu postižena jádrová činnost a její kvalita. Zatím podoba návrhu standardu nepředstavuje horizont, ke kterému by učitel mohl směřovat ve svém profesním rozvoji. Podle mého názoru je nezbytné v práci na standardu pokračovat, tak aby v něm byly tyto aspekty zahrnuty a kromě toho aby prošel opravdu rozsáhlou

veřejnou diskusí a mohl se stát vlastnictvím učitelů.

Standardy v současné podobě jsou jedním z procesů vstupujících do profese zvenčí. Do profese učitele však vstupuje řada dalších vnějších procesů – plošné testování, kompetence definované v RVP a další očekávání ve státem garantovaných dokumentech. Jak tyto procesy zasahují do učitelské autonomie a potažmo do učitelské profese?

To jsou procesy dobře zmapované v anglicky mluvících zemích. Tyto procesy tam probíhaly od 80. let 20. století a jejich efekty jsou dobře známé i z hlediska jejich účinků na výsledky učení žáků. Tlak na zvyšování efektivnosti touto cestou bohužel výrazné efekty nepřinesl. To, co se slibovalo, se nenaplnilo, ale ukázalo se, že tyto kroky mají výrazný deprofesionalizační efekt pro učitele. To znamená, že se omezuje autonomie učitele, vlastně i jádro profese v tom, že se staví cíle vzdělávání v podobě testů a kritérií výkonového managementu. Výrazně se oslabuje výchovná složka působení učitele. Když sociolog Hargreaves hodnotil tuto etapu vývoje professionalismismu v učitelství, tak říkal, že přinesla procedurální iluzi efektivnosti. To ovšem jde přímo proti professionalismismu jako sebevědomému výkonu povolání. Navíc narostla byrokracie a administrativa. Omezení autonomie učitelů a změna cílů vzdělávání, kterou to přináší, jsou dvě nejpodstatnější věci.

Co mohou dělat samotní učitelé a případně i samotná profese pro získání autonomie?

Ti, kteří se tomuto problému věnují, se shodují, že je nutná větší proaktivita členů komunity samotné. Jinými slovy – aby komunita byla slyšet, měla hlas. Tady je ale velká překážka, a to je rozrůzněnost této komunity od učitelů předškolního vzdělávání až po vysoké školy. A každá z těchto profesních skupin má specifické potřeby, zájmy a spoustu práce s jejich řešením. Takže prostor pro společné jednání je poměrně malý. Velkou roli v tom samozřejmě hraje vytíženost členů profese. Oproti lidovému klíše, kolik má učitel volna, stojí celá řada výzkumů jak u nás, tak i v zahraničí, které ukazují pravý opak.

Komunikace mezi složkami systému je tedy obtížná, ale nikdo jiný to za nás neudělá.

Překážkou k veřejné aktivitě učitelů ve prospěch jejich profese je tedy paradoxně jejich profese samotná?

Jistě, úsilí, energie a čas učitelů směřuje k žákům. Do jisté míry učitele omezuje fakt, že řada nástrojů, které některé profese používají pro boj za svá práva, je v učitelství nepoužitelná, protože jde proti etice profese. Jakákoliv aktivita, která by šla na úkor žáků, je v podstatě proti morálnímu imperativu profese učitelství. Takže bojovat za své vlastní zájmy je v takové situaci hodně obtížné. Je to paradox, protože naplnění těchto zájmů učitelů by vedlo ke zkvalitnění jejich práce, což je nepochybně i zájmem žáků.



**Doc. PhDr. Michaela Pišová,
M.A., Ph.D. (1952)**

Vystudovala učitelství anglického a ruského jazyka na Filozofické fakultě UK v Praze. Po absolvování působila 14 let jako středoškolská učitelka na gymnáziu v Pardubicích, poté od roku 1990 na Univerzitě Pardubice. Zde garantovala program přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, který byl tzv. klinický rok, roční souvislá asistentická praxe na základní škole. Poslední čtyři roky pracuje na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně, kde se věnuje především výzkumu, konkrétně v oblasti učitelství, zejména učitelské expertnosti a mentoringu. Vedle toho je také garantem doktorského studijního programu Didaktika cizího jazyka.

Lenka Slepíčková, Kateřina Sayoud Solárová

Global Storylines

aneb Jak učit o globálních problémech pomocí příběhu

Globální rozvojové vzdělávání klade důraz na dovednost kritického myšlení, spolupráce a komunikace a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních i globálních problémů. Global Storylines je způsob výuky, jehož centrem je příběh. Podporuje práci s globálními tématy, posiluje participativnost ve výuce a rozvíjí kritické myšlení. Tříletý projekt, který byl v České republice zahájen s podporou Ministerstva zahraničních věcí ČR v roce 2013, má za cíl aplikovat tento způsob výuky na prvním stupni českých základních škol a získat data o výsledcích a změnách, které přináší jak pro žáky, tak pro celou třídu a také pedagogickou práci.¹ Jak ukázaly první výsledky výzkumu, který je součástí projektu, přístup obohacuje pedagogickou práci na úrovni metodické i obsahové. Přináší nové podněty pro participativní učení, umožňuje třídám prožít různé situace a aplikovat je na životní zkušenosti žáků, učí akceptaci odlišností a kreativitu v řešení problémů.

Kam má směřovat vzdělávání

Podle Delorse (1996, in Spilková, 2008) by současná škola měla žákům umožnit naučit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé

myšlení, zvědavost, pozornost), naučit se jednat (životní dovednosti), naučit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti) a naučit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost). Učitelé jsou dnes vyzýváni k využívání aktivizačních metod, k podpoře kritického myšlení a k propojování naučeného s praxí. Život v globalizovaném a navzájem propojeném světě vede k důrazu na schopnost porozumět a zabývat se složitými globálními tématy a objevit propojení mezi vlastním životem a lidmi, místy a problémy na celém světě (MZV ČR, 2013).

Jedním ze způsobů, jak vyučovat žáky pro život v 21. století, je Global Storylines – výuka příběhem. Global Storylines využívá princip výuky skrze příběh v rámci čtyř příběhů s globální tematikou, které jsou rozpracovány podrobně do jednotlivých epizod.

Jedná se o integrující tematickou výuku s dramatickými prvky, která navazuje na tzv. Scottish Storyline, tedy metodu, která vznikla ve Skotsku ve druhé polovině 60. let 20. století jako praktická odpověď na požadavek skotské vlády vnést do školství více propojení mezi předměty, respektu k žákům a jejich potřebám a aktivní roli žáka (Bell, Harkness, & White, 2007). Global Storylines původní Storyline obohacuje o aktivity a témata související s globálním občanstvím, a ještě více posiluje důraz na využití dramatu jako klíčového pedagogického přístupu a základního a efektivního prostředku učení (McNaughton, 2012).

Práce s Global Storylines je založena na předpokladu, že učení je aktivní a nepřetržitý proces, nikoli činnost, která se děje výhradně ve školní

třídě pod pedagogickým dozorem. Učitelé a žáci jsou si partnery v procesu učení. Global Storylines poskytuje díky společné práci s příběhy ve výuce prostor pro společné zážitky v dramatických epizodách, pro diskusi, rozhodování, brainstorming a jiné skupinové aktivity. Neznamená to jen využívání dramatických prvků ve výchově, ale také vnášení nových, globálních témat do výuky. Tato témata se zdaleka nemusejí týkat jen cizích zemí a celosvětových problémů, stejně tak souvisí se soužitím lidí v rámci jedné komunity či státu, s přijetím odlišností, se zodpovědností vůči ostatním.

Učení se příběhem

Strukturované drama či výuka příběhem je v prostředí českých škol zavedenou a používanou technikou. Využitím dramatických technik ve školní praxi se zabývá například Rodriguezová (2008) a Remsová (2005), také ve spolupráci s Pavlovskou, která se problematice dramatické výchovy ve vzdělávání věnuje již od roku 2003.

V Global Storylines jsou žáci vtaženi do příběhu, který v epizodách inscenuje učitel. Příběh vytváří rámec pro dlouhodobou výuku, ve které se propojují prvky projektové výuky, dramatické výchovy, výuky napříč předměty a aktivní role žáka. V příbězích, kterými za aktivní účasti učitele třída prochází vždy několik týdnů, obvykle vytvářejí imaginární komunitu, která musí řešit výzvy, jimž je vystavována prostřednictvím globálních vlivů, ať už je to setkávání kultur či nedostatek vody (NaZemi 2013; Wals & Corcoran, 2012). Například v příběhu *Obr od Bodláčí hory*

představují žáci obyvatele vesnice, která usiluje o titul Vesnice roku. Jejich snahy ale naruší cizí element (který je později rozeznán jako obr), který se v blízkosti vesnice usadí. Žáci tedy ve svých rolích vesničanů řeší, o co/koho se jedná a jak se s tímto „narušitelem“ vypořádají, to vše ve spolupráci se starostou (starostkou) vesnice a také obrologem, pozvaným odborníkem, specialistou na obry. Tyto postavy obvykle představuje učitel.

Příběh se odvíjí v rámci předepsaných epizod a jeho velkou část je možné propojit s výukou: žáci tak například obrovi či obrologovi píšou dopis, kreslí mapu vesnice a vybírají si svá povolání, vytvářejí webové stránky vesnice, procvičují si kladení otázek, počítají obecní peníze či měří velikost obrových stop. Vývoj příběhu je do značné míry závislý na jejich aktivitě a na tom, jak se v jeho průběhu rozhodují. Učitelé obvykle pracují s příběhy v jazykových a výchovných předmětech, které skýtají nejširší prostor pro využití rozmanitých příběhů. Global Storylines jsou jednou z možností, po které mohou sáhnout.

Projekt Global Storylines

Tříletý projekt, zahájený v České republice v roce 2013, má za cíl aplikovat tento způsob výuky na prvním stupni českých základních škol.

V prvním roce v rámci projektu pracovalo s příběhem celkem 6 vyučujících 1. až 5. třídy ZŠ a dvě učitelky MŠ. V první polovině roku 2013 se věnovali přípravě, která obnášela účast na několika seminářích. Zde se seznámili s příběhem a procvičili si schopnosti nezbytné

¹ Projekt „Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni ZŠ metodou Storylines“ byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Realizuje jej nezisková organizace NaZemi ve spolupráci s Institutem výzkumu inkluzivního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU.

k tomuto způsobu výuky (například vedení reflexí a rozhodovacích procesů v rámci třídy). V následujících několika měsících sbírali zkušenosti s prací prostřednictvím Global Storylines přímo ve svých třídách a během této doby se čtyřikrát sešli na společné diskusi o průběhu pilotování.

Účelem bylo zjistit, jak probíhá práce učitelů a tříd s tímto přístupem, jaké výsledky a změny přináší pro žáky i učitele. Naším cílem bylo zejména zjistit, jak přístup přispívá k uplatnění participativních přístupů ve výuce, jak podporuje učitele i žáky v práci s globálními a komplexními tématy a zda přispívá k vytváření inkluzivního prostředí ve třídě. To vše jsme sledovaly prostřednictvím několika metod sběru dat: průběžného pozorování práce s Global Storylines ve školách (pozorování jednoho různě dlouhého bloku práce s GSL proběhlo 3–4 krát v každé třídě), rozhovorů s žáky a učiteli, které obvykle následovaly po každém pozorování, analýzy písemné reflexe práce s epizodami, kterou učitelé průběžně zpracovávali, a také artefaktů (žákovských prací, fotografií, webových stránek atd.) a záznamů, které učitelé sami nasbírali v průběhu práce. V následujícím textu shrnujeme hlavní poznatky z prvního roku projektu.

Příběh jako zdroj motivace pro učení

Pro žáky, jak vypověděli učitelé při rozhovorech, skupinových setkáních či zmiňovali v psaných reflexích, znamená práce s příběhem a vlastním prožitkem motivaci k aktivitě a spolupráci. Ta vyvěrá přímo z děje příběhu samotného, a nemusí tak být vnášena do práce učitelem.

„Děti vidím jinak než v běžných předmětech – v jiných situacích, jiném chování, berou to tak, že se teď neučíme, a proto se na to těší a berou to naplno, dělají to spontánně, intuitivně, přirozeně, dětem se líbí ve škole když „obrujeme“ více, než když „neobrujeme“... přináší nám to vzájemně hezké, jiné chvíle.“

(ze skupinové diskuse učitelů)

Ocenění a partnerství

Práce s příběhem také umožňuje učitelům i žákům vidět a ocenit se v nových kontextech. Žáci zakoušejí možnost ovlivnit dění ve třídě a další

směřování příběhu. Učitel i žáci zažívají nové situace a vidí se v nových kontextech, a to individuálně, ale hlavně společně. Učitelé v rozhovorech často projevovali překvapení nad tím, jak se někteří žáci v práci s příběhem mění, i nad jejich nečekanými schopnostmi.

„Já jsem si dlouho myslela, že ta S. (žákyně, pozn.) v roli povyrosla, ale ona je teď taková jako pořád, něco se v ní zlomilo v takovou tu sebevědomou... Ona byla taková zaražená, nejistá celkem, nějak povyrosla celkově, nějak se posunula.“

(z rozhovoru s učitelí)

„Ukázali mi schopnosti už takových polodospěláků, nebojím se s nima bavit na úrovni zodpovědných lidí. Už vím, že je v nich víc, než co ukazují v mate-matice. Kázeňské problémy zmizely úplně, neřeším nic, hezké dny máme.“

(z reflexe učitelů)

Participativní výuka otevírá přirozený prostor pro partnerskou komunikaci a aktivní naslouchání všech aktérů a dává místo vlastním rozhodovacím procesům žákům. Děti zažívají, že jejich názor a jednání je bráno vážně a má klíčový vliv na dění ve třídě. Ilustruje to následující úryvek záznamu rozhovoru výzkumnice se žáky čtvrté a páté třídy, kdy se žáci vyjadřovali k tomu, co se jim na práci líbilo.

„Tak mně se líbilo, že nám dala paní ředitelka vybrat, jestli chceme, nebo nechceme být ve skupině.“

„Mně se líbilo, že jsme mohli posoudit, nebo jako říct, na těch plánech, co tam je za ty rizika.“

„Že jsme se tak nějak navzájem vnímali.“

(z rozhovoru se žáky)

Rizika a výzvy práce s rolemi

Základním předpokladem práce s příběhem je důsledné oddělování fikce příběhu od reality života žáků, což je v přístupu zajišťováno prací s rekvizitami učitelů i dětí. Zástupný předmět reprezentující identitu účastníků v příběhu tak symbolizuje přesun do světa imaginární komunity. Na význam rekvizity a možné riziko při nedůsledném dodržování uvedené zásady upozornili někteří učitelé.

„Děti zcela nerozlišují skutečnost a iluzi příběhu. Velice rychle vklouznou do příběhu. Např. před plánovanou exkurzí do muzea o pravěku měly některé představu, že se jedou podívat na vykopávky (kostry) obrů.“

(z reflexe učitelů)

Učitelé hledali různé způsoby, jakými je možné propojit zkušenost a prožitky, které děti získaly v rámci práce s příběhem, s jejich každodenním životem.

„Děti hledaly někoho, kdo je podobný obrovi, kdo to má zkrátka jinak než my. A našly. První byl místní bezdomovec, kterému rodina jednoho kluka nosí jídlo. Pak si vzpomněli, že P. (žák, pozn.) má kama-ráda na vozíku, který se nemůže hýbat a nemůže s nima hrát fotbal a hry, a že to má těžký a má to podobný s tím obrem.“

(z reflexe učitelů)

Ideálním prostorem pro propojení linie příběhu s vlastní zkušeností žáků je společná reflexe, která by měla následovat po každém úseku práce s příběhem (v případě potřeby umožňuje také příběh přerušit a zasáhnout) a měla by zahrnovat rovněž emocionální rovinu. Má klíčové místo v procesu učení, neboť umožňuje dětem uvědomit si, k čemu v příběhu došlo a odvodit z toho poznání, které mohou uplatnit v příští zkušenosti.

Těmito slovy hodnotila jedna z vyučujících přínos vlastní práce s využitím přístupu pro svoji třídu:

„Děcka mají šanci vstoupit do příběhu, tam něco pro-žít v cizí identitě a pak jdou zpátky s tou zkušeností, o které se bavíme. Kterou můžou použít v životě. A ta zkušenost není ohrožující v tom příběhu, je to prostě příběh.“

(z rozhovoru s učitelí)

V některých případech vyplývalo propojení s reálným životem přímo z rozhodnutí dětí, jako například ve třídě, v níž se žáci rozhodli vytvořit své „vesnici“ webové stránky, což bylo pro vyučující impulzem k diskusi o rizicích zveřejňování osobních informací na internetu. V jiných

případech to byli samotní vyučující, kdo museli téma z každodenního života iniciovat a vytvářet paralely mezi zkušeností z příběhu (tedy zkušenostmi v rámci rolí v příběhu) a zkušenostmi samotných dětí. V závěrečné reflexi se tedy vyučující ptá žáků na názor na jednání vesničanů, kterými ještě před chvílí byli oni sami. Změnou role – z vesničana v žáka, který reflektuje jednání vesničana a propojuje ji s vlastními zkušenostmi – vyučující posiluje individualitu žáka a otevírá široký prostor pro diskusi.

„Je dobře, že o tom diskutovali na radnici, nebo měli jít přímo za ním? K jedné z těch strategií má asi ka-ždý z vás v životě blíž. Plánujete, nebo jdete rovnou? Z vašeho života. Čekalo vás náročné rozhodnutí, ze kterého jste měli strach? Jak jste to řešili?“

(promluva učitele, z naslechu ve výuce)

Diskuse, jejímž jádrem je propojování zkušenosti z příběhu se zkušenostmi z reálného života, je samotnými učiteli vnímaná jako přínosná pro upevnění vztahů ve třídě, neboť poskytuje prostor pro reflexi velmi osobních témat.

„Pokud hledáme po práci s příběhem srovnání s vlastní životem a svými zkušenostmi, zvyšuje to důvěru a intimitu skupiny a tým i zlepšuje vztahy ve skupině.“

(z reflexí učitelů)

Závěr

Nový koncept vzdělávání, výuky a strategií učení započatý strategickým dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) v roce 2001 je výzvou k proměně pojetí učitelství, profesních kompetencí a činností. Od pedagogických pracovníků se očekává mj. respekt k žákovi a jeho individuální osobnosti, snaha o otevřenou komunikaci mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu a zájem o sociální klima ve škole.

Odpovědí na tuto výzvu může být pedagogický přístup Global Storylines, jehož zavádění do praxe českých škol na 1. stupni základního vzdělávání jsme v uplynulém roce sledovaly v rámci projektu Global Storylines.

Ukázalo se, že tento způsob výuky přináší vysokou motivaci žáků pro učení a rozvoj jejich



Mgr. Lenka Slepíková, Ph.D. působí na Katedře sociologie Fakulty sociálních studií MU v Brně a na Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty MU.

slepicka@mail.muni.cz



PhDr. Kateřina Sayoud Solárová, Ph.D. pracuje také na Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně. Obě se autorky zabývají výzkumem v oblasti inkluzivního vzdělávání a sociální inkluze.

katerina.solarova@seznam.cz

kritického myšlení. Učitelům práce s příběhy dává široký prostor pro reflexi vlastní praxe a pro případné řešení konkrétních problémů ve třídě (špatné vztahy v kolektivu, malé zapojení některých žáků atd.). Žáci získávají ve výuce aktivní roli, vnímají možnost ovlivnit svět kolem sebe, naučí se rozeznávat a oceňovat různorodost. Přístup umožňuje větší aktivitu, a zejména prožitek úspěchu žáků, kteří se v jiných školních aktivitách projevují méně často či dosahují menších školních úspěchů. Situace, kdy jsou žáci i učitelé sebou navzájem v pozitivním smyslu překvapeni, nastavuje nové vztahy ve třídě, které mají spíše partnerský než hierarchický rozměr, a vytváří nové prostory pro vzájemné ocenění. Výzvou v práci s tímto přístupem zůstává práce v rolích a s reflexí prožitého, a také propojování výuky s příběhem, které v prvním roce projektu nenaplnilo zcela potenciál Global Storylines, které bylo učiteli využíváno výrazně více pro konkrétní typy témat a aktivit (především procvičování čtení a psaní, případně ve výtvarné výchově), než napříč kurikulem jako rámec výuky, jak s tím počítali jeho tvůrci.

Pokud vás projekt zaujal a chcete znát další podrobnosti nebo kontaktovat realizátory, navštivte <http://www.nazemi.cz/global-storylines-vyuka-pribehem>.

Seznam použitých zdrojů

- Bell, S., Harkness, S., & White, G. (Eds.). (2007). *Storyline: Past, present and future*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Developmental educational project. *Globální dimenze ve výuce. Příručka pro vzdělávání učitelů*. (2013). EU: MZV ČR.
- McNaughton, M. J. (2012). We know how they feel: Global Storylines as transformative, ecological learning. In: *Learning for sustainability in times of accelerating change*.
- Pavlovská, M. (2003). *Dramatická výchova ve škole*. Brno: MSD.
- Pavlovská, M., & Remsová, L. (2005). Divadlo ve výchově při řešení problémových situací ve škole. In *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: á fakulta MU.
- Rodriguezová, V., Marušák, R., & Králová, O. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2008). Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. In V. Spilková, J. Vašutová (Eds.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 85–94). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Wals, A. E. J., & B. P. (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: Wageningen Academic Publisher.
- NaZemi. (2013). *Začnou se čeští žáci učit o globálních problémech pomocí příběhů?* Tisková zpráva. Praha.

Eva Janková

Co prozradí deníček?

Znalost strategií učení a schopnost předávat je žákům by měla být pro každého z nás samozřejmostí. U výuky jazyků to platí snad dvojnásob. Sebepoznání či sebehodnocení výrazně ovlivňují průběh jakékoliv lidské činnosti, tedy i učení. Sebehodnocení je přirozenou součástí každodenního života již od útlého dětství. Ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základních škol se nabízí sebehodnotící deníček, který je součástí podpurných materiálů k učebnici Paula Shiptona Chit Chat I. Co všechno může deníček prozradit? Jak se nám s ním pracovalo? Nakolik si ho děti oblíbily? Co jim na vyplňování vadilo? Co se jim líbilo? Jak mi byl nápomocný při přípravách hodin? Proč ho vlastně používat? To jsou otázky, na něž se pokusím odpovědět.

Současná škola klade na učitele mnoho požadavků. Učitel by měl umět nejen předávat a rozvíjet vědomosti, dovednosti a schopnosti svým svěřencům, ale měl by také žáky motivovat, podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování, vést je k otevřené komunikaci, spolupráci, toleranci a v neposlední řadě by měl u žáků rozvíjet schopnost se učit, a tím jim aktivně nápomáhat k získání lepších výsledků a předpokladů pro uplatnění se ve společnosti. Existuje celá řada klasifikačních strategií učení. Rebecca Oxford (1990) dělí strategie do dvou širokých kategorií, přímé, které jsou přímo spojeny s učením, a nepřímé, které zahrnují různé aspekty podporující učení. Do této kategorie patří i metakognitivní strategie zahrnující plánování, monitorování, hodnocení učebního procesu i jeho výsledků. Jednou z metakognitivních strategií je i sebehodnocení.

Dovednost hodnotit sebe sama – své výsledky i proces učení – je jedna z kompetencí k učení stanovených v RVP pro základní vzdělávání.

Žák: „poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.“

Všechny výše jmenované dílčí prvky kompetence k učení jsou důležité jak pro osobní růst, tak pro úspěšný život ve společnosti. Sebehodnocení žáka vede k odhalení toho, co zná, nebo naopak nezná, k přemýšlení nad vlastním úspěchem či neúspěchem a k poznání vlastních silných a slabých stránek. To vše mu pomáhá při stanovení cílů dalšího učení.

Možností, jak vést žáka k sebehodnocení, je řada. Hledala jsem metodu komplexní a do rukou se mi dostal sebehodnotící deníček k učebnici Paula Shiptona Chit Chat I. Deníček seznamuje žáky s různými možnostmi učení, nutí je k zamyšlení nad vlastními výsledky a k sebehodnocení. Všechny instrukce a zadání úkolů jsou v českém jazyce.

První část deníčku je věnována jednotlivým lekcím učebnice Chit Chat I. Každá stránka obsahuje několik úkolů, prostor pro sebehodnocení a dobrou radu, jak zvládnout učení se cizím jazykem. Nedílnou součástí jsou ilustrace, které jsou pro děti známé z učebnice. Sebehodnocení žáci realizují v několika různých rovinách. Nejprve žáci zhodnotí svůj výkon a současně uvedou argumenty pro své hodnocení. Druhá část obsahuje několik tabulek, které jsou zaměřeny na různé aspekty učení. Žáci jsou tak nenásilně vedeni k zamyšlení nad svým učebním stylem a procesem učení. Odpovídají si na otázky: *Jak se učím? Kde se učím? S kým se nejraději učím? Co mě nejvíc baví? Z čeho mám největší radost*

při učení? Získané informace mohou být důležité nejen pro žáky samotné, ale i pro vyučujícího, zejména při volbě vhodných strategií výuky. Autorky deníčku také radí, jak začít a postupovat při práci s deníčkem. Na každém pak záleží, jak intenzivně a v jaké míře deníček využívá.

Můj start s deníčkem

Všechno to začalo, když jsem se dozvěděla, že si můžeme pořídit nové učebnice pro žáky třetí třídy. S kolegyní jsme se rozhodly pro Chit Chat. Jedním z důvodů naší volby byl i velký počet doplňkových materiálů na internetu, mimo jiné i sebehodnotící deníček. Jeho obsah mě zaujal, rozhodla jsem se proto vyzkoušet deníček v praxi. Na první pohled bylo jasné, že to bude práce celoroční a zřejmě náročná nejen pro žáky, ale i pro mě. Chtěla jsem se dozvědět, zdali je možné vést žáky takovým způsobem k autonomnímu učení a zdali jsou vůbec mladší žáci schopni sebehodnocení. Také mě zajímalo, jestli forma deníčku odpovídá věku dětí. Náročnost práce zvyšoval i velký počet žáků ve třídě – celkem 23 dětí, z toho 7 žáků se specifickými poruchami učení.

Začátkem školního roku jsem informovala rodiče žáků o průběhu výuky anglického jazyka a zároveň jsem jim představila deníček jako prostředek vedoucí k motivaci a napomáhající žákům v objevování svých silných a slabých stránek během učení. Vyzdvihla jsem potřebu a důležitost sebehodnocení ve výuce. Rodiče jsem požádala o spolupráci. Jejich úkolem bylo vytisknout deníček, spolu s dětmi vyplnit úvodní stranu a donést několik obalů na zakládání žákovských prací. Deníček měl být součástí portfolia. Během deseti dnů měly všechny děti připravené deníčky, a naše práce tak mohla začít. Vyhradila jsem jednu vyučovací hodinu na představení deníčku. Žáky jsem informovala o jeho obsahu, smyslu a způsobu vyplňování. Společně jsme vyplnili první zářijový sloupec v tabulkách zaměřených na různé aspekty učení. Po probrání první lekce jsme také společně vyplnili příslušnou stranu v deníčku. Děti, které nestihly vyplnit stránku během vyučování, jsem požádala o vyplnění doma. Po podrobném prostudování vyplněných stran jsem porovnála

žakovské sebehodnocení se svým vlastním hodnocením. Podobný postup jsem uplatnila i po probrání druhé lekce. Žáci začali vyplňovat deníček sami po třetí lekci.

Práce během roku

Žáci si poměrně rychle zvykli na pravidelné vyplňování deníčku. Nicméně většina žáků potřebovala moje povzbuzení či připomenutí. Rychlí žáci zpravidla vyplnili deníček ve škole, zatímco ti pomalejší vyplňovali deníček doma. Čas od času jsem všechny žáky požádala, aby celé portfolio ukázali svým rodičům. Deníčky jsem vybírala a kontrolovala pravidelně nejen kvůli porovnání výsledků, ale i kvůli plánování dalších hodin. Záznamy v deníčcích se totiž staly ukazateli přání, potřeb a stylů učení žáků. Získané informace byly pro mě hodnotným materiálem při reflexi vlastní výuky.

Co prozradil a k čemu mě inspiroval deníček aneb Ukázka rozboru některých otázek z třetí lekce

Stránka pro hodnocení třetí lekce obsahuje šest otázek a místo pro sebehodnocení žáka.

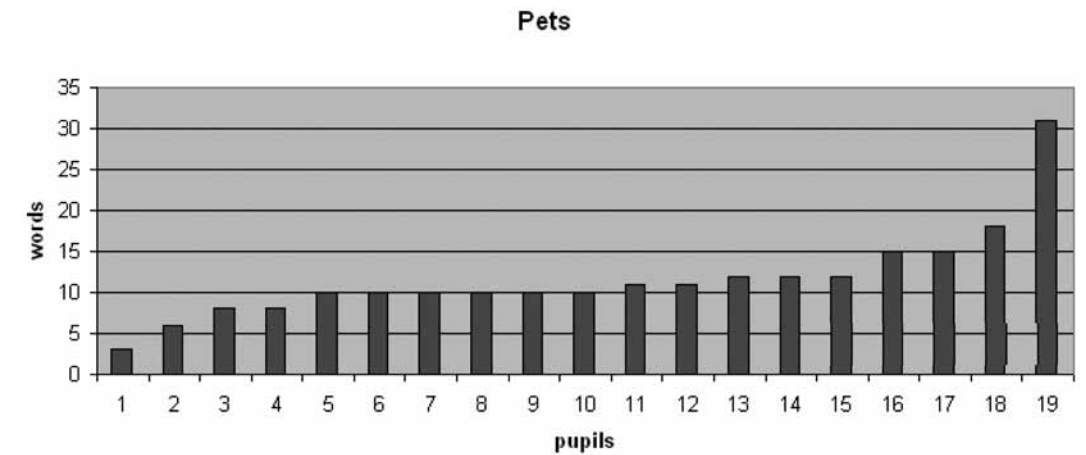
1. otázka – Žáci měli napsat, kolik zvířat umí pojmenovat. Lekce obsahovala sedm slovíček – domácích mazlíčků (pes, pták, ryba, králík, myš, kočka a pavouk). Většina žáků znala tyto slovíčka již z předchozího ročníku. Následující graf znázorňuje odpovědi 19 dětí.

Jak ukazuje graf, většina dětí uměla pojmenovat více zvířat, než lekce obsahovala. Dvě děti, které napsaly méně, patřily do skupiny dětí se specifickými poruchami učení. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zařadit do výuky písmenkové obrázky – kaligramy. Jedna dívka napsala, že umí pojmenovat 31 zvířat, což poukazuje na fakt, že při vyplňování měla na mysli všechna zvířata, nejenom domácí mazlíčky. Proto jsem shledala tuto otázku trochu matoucí. Název lekce je *Super pets*, takže by bylo lepší omezit otázku pouze na tento druh zvířat.

3. otázka – Podtrhni, co jsi dělal(a). Učil(a) jsem se nová zvířátka:

Ještě jinak? Jak? (napíš)

Obrázek 1. Odpovědi žáků na otázku, kolik zvířat umí pojmenovat.



Tato část se přímo věnovala učebním strategiím. Dětem jsou nabídnuty čtyři možnosti, jsou tak přirozeně nuceny zamyslet se nad způsoby učení se slovíček. Všechny děti podtrhly minimálně jednu učební strategii, pouze několik málo dětí navrhlo další. Následující tabulka zachycuje návrhy i počet odpovědí.

Tabulka 1. Odpovědi žáků na otázku 3

Způsob učení	Počet žáků
Podle obrázků	17
Nahlas jsem si opakoval(a) jejich anglické názvy.	15
Ukazoval(a) jsem si je a zároveň říkal(a) jejich názvy.	14
Hádal(a) jsem je, když je někdo předváděl.	11
Podle písničky	1
S kamarádem	1
Pomocí česko/anglických kartiček	1
S hračkami	1
S obrázky	2
Poslechem rádia	1

Této otázce jsem věnovala velkou pozornost. Návrhy dětí jsem si nenechala pouze pro sebe.

V následující hodině jsem děti rozdělila do skupin, kde si měly povídat o způsobech učení slovíček. Každá skupina měla navrhnout minimálně čtyři způsoby. Návrhy byly napsány na tabuli a okomentovány. Kromě výše zmíněných padly další návrhy (učit se s rodiči, psát slovíčka stále dokola, kreslit slovíčka). Tato aktivita potvrzuje skutečnost, že i mladší žáci jsou schopni samostatného přemýšlení o způsobech učení. Také jsem zjistila, že úspěšnější žáci používají více strategií při učení než ti méně úspěšní.

Potížím jsme se nevyhnuli

Během práce se objevilo několik problémů, s kterými jsem se musela potýkat. Práce s deníčky byla časově náročná. Výsledkem byla „ztráta“ několika vyučovacích hodin ve prospěch práce s deníčky, a tudíž neprobrání plánované látky. Také pravidelný rozbor získaných informací si vyžádal spoustu času. Tento fakt byl bezpochyby ovlivněn velkým počtem žáků ve třídě. Další problém vycházel z nedbale vyplněných deníčků, jejichž obsah nekorespondoval s realitou, a tudíž podával zkreslené informace.

Přínos, nebo ztráta času?

Přes všechny problémy hodnotím práci jako užitečnou a přínosnou. Jak jsem již zmínila, informace získané z deníčků byly pro mě



Mgr. Eva Janková učí na ZŠ Tyršova ve Slavkově u Brna. Momentálně je na mateřské dovolené se svým čtvrtým dítětem. Výuce angličtiny se věnuje od roku 1999.

jankeva@seznam.cz

směrodatné při přípravě hodin. Poukazovaly na to, co děti baví, z čeho mají radost, co jim dělá potíže, v čem si nejsou jisté. Navíc informace odhalovaly i takové skutečnosti jako stupeň sebedůvěry, styl učení a další.

Co na to děti?

Koncem školního roku jsem dětem rozdala dotazník, který obsahoval 15 – především uzavřených – položek. Chtěla jsem jimi zjistit, s kým a kde žák deníček nejčastěji vyplňoval, kolik času vyplnění věnoval, zda ho práce s deníčkem bavila, zda sebehodnocení pomohlo žákovi v jeho další přípravě na výuku a zda ho chce využívat i v následujícím školním roce.

I když výsledky ukázaly různorodý pohled žáků na deníčky, dovolím si konstatovat, že efektivita deníčku byla potvrzena. Deníček nutil žáky přemýšlet o sobě a o způsobu učení, žáci přirozeně objevovali faktory ovlivňující učení, což bezpochyby přispělo k rozvoji strategií učení. Zároveň však musím připustit, že ne všichni mladší žáci jsou natolik vyzrálí, aby pracovali samostatně bez pomoci dospělé osoby. Téměř polovina mých žáků potřebovala pravidelné povzbuzení. Také je jasné, že ne všichni mladší žáci jsou schopni ocenit význam deníčku. Někteří žáci brali vyplňování deníčku jako něco navíc, a tudíž k němu zaujali negativní postoj.

Dotazník také odhalil určité potíže ve vyplňování, takže bych příště některé otázky či tabulky zjednodušila, aby byly pro mladší žáky lépe pochopitelné.

Celoroční výzkum potvrdil schopnost sebehodnocení mladších žáků. Hlavním indikátorem pro toto tvrzení je shoda mého hodnocení žáků s jejich vlastním. Současně se ukázalo, že mladší žáci považují sebehodnocení za zábavné a přirozené.

Literatura

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

E va Trnová

Proč zařazovat demonstrační pokusy do výuky chemie

Pokusy jsou významnou součástí výuky chemie, a to již od 19. století. Mají nezastupitelnou roli ve výuce z pohledu konstruktivistické teorie poznání. Pomáhají chápat jevy, zákonitosti a vztahy mezi nimi. Zvyšují názornost výuky chemie. Patří podle výzkumů mezi nejvýznamnější motivační činitele ve výuce chemie (Trna & Trnová, 2006), což je důležité, neboť chemie je žáky považována za málo oblíbený předmět.

Se změnou přístupu k výuce, kdy je vyzdvihována aktivní úloha žáka, se objevuje otázka zařazování demonstračních pokusů. Všeobecně se zdůrazňuje význam žákovského experimentování, u něž se předpokládá větší přínos pro žákovské poznání. Demonstrační pokus má však své nezastupitelné místo ve výuce chemie také z důvodu množství bezpečnostních předpisů, které omezují práci žáků s chemikáliemi a některými pomůckami.

Cílem tohoto článku je tedy „obhajoba“ demonstračního pokusu. Nejprve si v krátkém historickém ohlednutí ukážeme, že diskuse o přínosu žákovského a demonstračního pokusu nejsou nové, a vedou se již od počátku školního experimentování. Posléze jsou uvedeny údaje o zařazování žákovských a demonstračních pokusů do přírodovědné výuky v zemích OECD a v České republice. Následně si zdůvodníme, proč by měl být demonstrační pokus zařazován do výuky a jaké jsou jeho přednosti. V závěru se zaměříme

na jeho slabé stránky a na to, jak jim předejít či jak je omezit.

Historický pohled na pokusy

Nejdříve byly pokusy součástí výuky chemie na univerzitách, a to již na začátku 19. století. První laboratorní výuka byla zahájena v roce 1807 T. Thomsonem na Univerzitě v Edinburghu (Morell, 1969, 1972). Experimentování však postupně pronikalo i do výuky na školách. Na konci 19. století bylo v Anglii (obdobně i v ostatních vyspělých evropských zemích) považováno za nezbytné, aby žákům bylo umožněno provádět žákovské pokusy. Takže se ve zprávách „školní inspekce“ z tohoto období můžeme dočíst, že v roce 1899 většina škol v Anglii již přijala tuto cestu a praktické činnosti byly akceptovány jako základní požadavek pro výuku přírodovědných předmětů (Gee & Clackson, 1992). Už v té době se zdůrazňovala zásadní role žákovských pokusů pro potvrzení naučených teorií.

Po počátečním nadšení pro žákovské pokusy vznikly také pochybnosti o účinnosti výuky chemie prostřednictvím praktické činnosti žáků. Objevily se první diskuse o vztahu žákovských a demonstračních pokusů. Mezi zastánce žákovského experimentování patřil například Armstrong, který již před sto lety zastával názor, že by mělo mít přednost před demonstračními

pokusy prováděnými učitelem (Hodson, 1990). Avšak množily se i námitky, že žákovské pokusy jsou časově i finančně náročné a oproti očekávání nemají žádoucí žákovské výstupy (tyto argumenty proti žákovským pokusům se používají i dnes). Proto se pozornost a preference ve 30. letech 20. století v Británii (a obdobně tomu bylo i jinde ve světě) obrátila zpět k demonstračním pokusům (Hodson, 1993). Nutno podotknout, že kritizované žákovské pokusy však nebyly „pokusy“, ale byly často pouhou rutinní činností žáků podle přesného návodu, a není tedy divu, že nepřinášely očekávané výstupy. Bohužel však takovéto pokusy ve školách převládaly (Hodson, 1990, 1993).

Diskuse, zda volit pokus žákovský, nebo demonstrační, se objevují stále. S nástupem nových metod, kdy se do centra pozornosti dostává činnost žáka a ne učitele, se přesunula pozornost a preference na stranu žákovských pokusů. Ale opět se v současnosti mnoho výzkumů zabývá efektivitou praktických činností žáků ve vztahu k dosažení kognitivních, afektivních a praktických cílů (Hofstein & Mamlok-Naanam, 2007). Existuje mnoho kritických zpráv a studií o této problematice a jsou dostupné v literatuře (Blosser, 1980; Bryce & Robertson, 1985; Hofstestein & Lunetta, 1982, 2004; Larazarowitz & Tamir, 1994). Jednoznačné výsledky výzkumů, které by dokládaly jasný vztah mezi zkušenostmi žáků z činností v laboratorních a jejich učením, však nejsou známy (Hofstein & Mamlok-Naanam, 2007). Jinak řečeno, není doloženo, že jakmile žák provádí sám nějaký pokus, automaticky se něco naučí. Některé studie například ukazují, že si žáci více pamatují ze zajímavých a vhodně do výuky zařazených demonstračních pokusů než ze žákovských, které byly pouze pasivním

provedením činností bez porozumění (Hodson, 1990, 1993).

Významem demonstračních pokusů pro dosažení požadovaných žákovských výstupů se také zabývala či zabývá celá řada autorů (např. Bowen & Phelps, 1997; Johnstone & Al-Shuaili, 2001; Bodner, 2001; Zimrot & Ashkenazi, 2007). Ale ani zde nenajdeme jednoznačnou odpověď, zda je zařazení demonstračního pokusu zárukou dosažení lepších výsledků v poznávání žáků. Lze tedy říci, že při sledování efektivit výuky, nezáleží na tom, zda se jedná o žákovský nebo demonstrační pokus, ale na vhodném výběru typu pokusu a jeho provedení.

Žákovský a demonstrační pokus ve výuce chemie

Motivační účinek demonstračních i žákovských pokusů je jednoznačně prokázán, přestože se neustále vedou diskuse o efektivitě pokusů. V České republice však žákovské i demonstrační pokusy z přírodovědné výuky na školách mizí (Vaculová, Trna, & Janík, 2008). Dokládají to i odpovědi žáků na otázky z dotazníku PISA 2006 (Palečková, 2006). Pro větší názornost jsou odpovědi českých žáků porovnány s průměrem zemí OECD a se zemí s nejvyšší hodnotou kladných odpovědí. Na otázku, zda „*předvádí učitel žákům demonstrační pokusy*“, odpovědělo kladně jen 19 % respondentů z ČR, zatímco průměr OECD činil 34 % a nejvíce kladných odpovědí 52 % bylo u respondentů z Německa. Navíc 36 % českých žáků na tuto otázku odpovědělo „*nikdy*“ nebo „*téměř nikdy*“. Ještě horší je situace u žákovských pokusů. Na dotaz, „*provádějí žáci praktické pokusy v laboratoři*“, odpovědělo kladně jen 9 % respondentů z ČR, přičemž

průměr OECD byl 22 % a nejvíce bylo 61 % u dánských respondentů. Alarmující je, že 42 % českých žáků odpovědělo „*nikdy*“ nebo „*téměř nikdy*“. Dalším negativním signálem jsou odpovědi na dotaz, zda „*učitel vyžaduje od žáků, aby navrhli, jak by se přírodovědné otázky daly zkoumat v laboratoři*“. Na tuto otázku odpovědělo kladně pouze 10 % respondentů z ČR, průměr OECD činil 22 % a nejvíce kladných odpovědí 51 % uvedli respondenti z Dánska. „*Nikdy*“ nebo „*téměř nikdy*“ odpovědělo 58 % českých žáků. Pro tuto situaci existuje jistě více důvodů, jako například absence laboratoří, bezpečnostní omezení, špatná finanční situace škol, demotivace učitelů apod. Je však nutné hledat řešení, protože další zjištění PISA, že pro 73 % žáků v zemích OECD je důležité mít v přírodovědných předmětech dobré výsledky, ale v ČR je takových žáků jen 54 %, což je mezi zeměmi OECD nejméně, může též souviset se způsobem výuky přírodních věd, a tedy i chemie.

Jak vyplývá z výše uvedených dat, v českých školách (stejně jako v zemích OECD) je ve výuce přírodovědných předmětů prováděno více demonstračních pokusů než žákovských, přičemž situace ve výuce chemie se od těchto údajů nijak výrazně neliší. Proč tedy obhajovat demonstrační pokusy? Z různých stran (pedagogové, učitelé, inspekce, ale i veřejnost aj.) je vyvíjen tlak, aby ve výuce byly prováděny především žákovské pokusy. Pro tuto preferenci se používá argument aktivity žáka, kterou získává prostor pro hledání, objevování a konstruování poznání. Pokusy propojují teorii s praxí a pomáhají tak žákům chápat jevy a zákonitosti. Jak k tomuto propojení konkrétně dochází, však učitelé často vysvětlit nedokážou a mylně se domnívají, že automaticky nastává při každé

praktické činnosti žáků. To však, jak již bylo uvedeno výše, není pravda. Položme si otázku, jakou aktivitu realizuje žák, pokud pracuje podle přesně daného návodu a pasivně dosazuje experimentálně získaná data do učitelem připravených tabulek a vztahů v pracovních listech? Taková činnost (zkušenost) mu k aktivní konstrukci poznání nepřispívá, protože někdy ani neví, co a proč dělá.

Nechceme nijak snižovat význam žákovských pokusů, naopak, pokud jsou dobře plánovány a realizovány, sehrávají nezastupitelnou roli v poznání chemických jevů a zákonitostí. Především u mladších žáků je zařazování praktické činnosti žáků do výuky chemického učiva (i dalších přírodovědných předmětů) nezbytné, protože myšlení žáků mladšího školního věku je úzce spojeno s praktickou činností a manipulací s předměty. Žáci pak lépe chápou vztahy mezi věcmi a jevy. Ukazuje se, že nejlépe toho lze dosáhnout prostřednictvím žákovy vlastní praktické a experimentální zkušenosti. Postupně si tak osvojují poznatky a způsob jejich uspořádání v systému. Při tomto způsobu výuky nedochází u žáků k vytváření izolovaných pojmů, u kterých pak velmi obtížně určují jejich podstatné znaky, což jim ztěžuje jejich charakterizování, pochopení a zařazení do struktury již osvojených vědomostí a dovedností.

Také demonstrační pokus má své opodstatnění. Zvláště významné je, že si žáci pod vedením učitele osvojují důležité dovednosti, které potřebují pro vlastní smysluplné experimentování. Jedná se především o rozvíjení dovedností soustavně a objektivně pozorovat, správně používat chemické aparatury, měřit, vytvářet a ověřovat hypotézy o podstatě pozorovaných chemických jevů, analyzovat výsledky experimentování

a vyvozovat z nich závěry. Žáci se učí odhalovat příčiny chemických procesů, souvislosti či vztahy mezi nimi, klást si otázky „jak; proč; co stane, jestliže...?“ a hledají na ně odpovědi. Učí se vysvětlovat pozorované jevy, hledat a řešit poznávací nebo praktické problémy a chápat důležitost poznávání zákonitostí chemických procesů. Demonstrační pokus umožňuje žákům seznamovat se také s jevy, které jsou jejich přímé zkušenosti nepřístupné nebo nebezpečné.

Silné a slabé stránky demonstračního pokusu

Demonstrační pokus předvádí vyučující před celou třídou buď sám, nebo ve spolupráci s jedním či více žáky. Všichni žáci tak mají možnost sledovat ve stejném okamžiku průběh pokusu. Je tedy časově i finančně méně náročný než pokus žákovský. Při demonstraci může učitel ovlivnit zaměření pozornosti žáků na významný děj nebo objekt, který by mohl být při samostatném experimentování překryt silným, ale méně významným podnětem. Je velmi důležité, aby se odlišilo pouhé vnímání (tj. pasivní příjem podnětů z okolí) a pozorování (tj. záměrné a aktivní přijímání podnětů z okolí spojené bezprostředně s myšlenkovou činností) a aby se respektovaly věkové a individuální zvláštnosti žáků. Při přípravě demonstračního pokusu musí učitel zvažovat, jak docílí řízeného pozorování žáků. Mezi významné činnosti učitele při řízeném pozorování patří:

- exaktně stanovit cíle pozorování (žáci musí přesně vědět co, jak a proč mají pozorovat);
- učit žáky, čeho a v jakém pořadí si všimají;
- stanovit přiměřené úkoly pozorování

(nesmí být ani příliš jednoduché, ani příliš obtížné, nýbrž respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků);

- spojit pozorování vždy se slovním doprovodem, komentářem, slovním popisem sledovaného objektu, jevu nebo děje;
- vést žáky k soustavnosti, samostatnosti, vytrvalosti, rozvíjet vyjadřovací schopnosti;
- shrnout pozorování a vyvozovat závěry (důraz je kladen na podstatné znaky, které je možno pro lepší zapamatování opakovat);
- udržet pozornost všech žáků (přiměřená doba trvání experimentu, podněcovat jejich pozornost otázkami apod.);
- zajistit možnost kvalitně sledovat pokus pro všechny žáky ve třídě.

Řízení pozorování a komentování probíhajícího pokusu umožňuje, aby si žáci vytvářeli správné představy o předváděných jevech, dějích nebo o vlastnostech chemických objektů. Učitel může efektivněji než u žákovského pokusu kontrolovat, zda žáci vyvozují správné závěry ze zjištěných faktů.

V chemii, stejně jako v ostatních přírodních vědách, má pozorování mimořádný význam pro vytváření konkrétních a jasných představ o chemických objektech, jevech a jejich zákonitostech. Výsledky pozorování jsou často důležitým východiskem a základem celkových znalostí žáků. Přínosem je i to, že správné provedení pokusu může sloužit žákům jako vzor pro jejich další samostatné experimentování.

Slabou stránkou demonstračního pokusu je menší aktivita žáků a omezené vnímání pokusu více smysly. Podle zjištění laureáta Nobelovy

ceny za fyziku C. Wiemana (2008) není pravda, že žáci pasivně pozorující demonstrační pokusy rozumí látce lépe než ti, kteří demonstrační pokusy vůbec nevidí. Proto je nutné žáky aktivizovat. Nejprve si učitel musí stanovit cíl, čeho chce demonstraci dosáhnout. Pokud jde o vstupní motivaci, stačí překvapivý a efektní pokus. Chce-li však rozvíjet dovednosti spojené s experimentováním, jako například navrhování experimentální aparatury, navrhování a plánování experimentu, vytváření hypotéz a jejich ověřování, vyhodnocování a prezentování výsledků pozorování nebo vytváření závěrů z pokusu, musí volit vhodné zapojení žáků do jeho realizace.

Jak aktivizovat žáky při demonstračním pokusu

Žáci se mohou podílet již na návrhu aparatury nebo postupu při demonstračním pokusu. V praxi se nám osvědčilo rozdělit žáky do skupin a každá z nich navrhne vlastní postup pro realizaci určitého pokusu. Při diskusi jednotlivých skupin může učitel korigovat nesprávné názory a ověřit například, zda žáci znají názvy a správnou funkci jednotlivých chemických pomůcek a nádob.

Další vhodnou aktivitou je předvídaní průběhu a výsledku pokusu. Žáci nejprve sami vytvoří a zaznamenají názor, jak bude pokus probíhat a proč. V podstatě tedy formulují své představy vztahující se k danému tématu či jevu. Poté konzultují svoje názory se spolužáky ve skupině. Tím dochází k žádoucí konfrontaci konceptů jednotlivých žáků. Učitel má možnost při prezentaci jednotlivých skupin diagnostikovat

příslušné představy žáků, odhalit případné miskoncepce a odstranit je. Může také doplnit některé poznatky, jestliže zjistí, že žákům chybí. Tímto způsobem je zajištěno, že žáci mají potřebné vědomosti a dovednosti pro konstruování nového poznatku. Při provádění pokusu žáci konfrontují své představy s reálným průběhem experimentu. Po jeho skončení diskutují o výsledcích nejprve ve skupinách. Porovnávají svoje předpoklady a zdůvodnění s realitou. Poté jednotlivé skupiny prezentují své závěry. Míra zapojení učitele je dána úrovní vědomostí a dovedností žáků. Učitel má možnost sledovat, zda žáci vědí, co a proč se při pokusu dělo, a kontrolovat úroveň vzdělávacích výstupů.

Pokud nemají žáci ještě dostatečné vědomosti a dovednosti, mohou se zapojit do předvídání průběhu pokusu a po realizaci jej vysvětlí učitel sám. Vždy je však vhodné nechat žáky vyslovit jejich názor, aby učitel mohl odhalit, zda správně chápou předváděný jev. Takové zapojení žáků plně odpovídá konstruktivistické výuce a minimalizuje rozdíly mezi žákovským a demonstračním pokusem. Podle výzkumů (Hofstein & Mamlok-Naanam, 2007) jsou žáci motivováni výše uvedenými činnostmi více než prováděním laboratorních prací, které jim neumožňují žádnou vlastní aktivitu a pouze „slepě“ postupují podle návodu.

Závěr

Demonstrační pokusy patří mezi klasické prostředky výuky chemie. Jejich efektivita je někdy v souvislosti s konstruktivistickým pojetím výuky zpochybňována. Jak dokládají výzkumy, je demonstrační pokus při vhodné realizaci, která



RNDr. Eva Trnová, PhD. pracuje na Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání Pedagogické fakulty MU. Dlouhodobě se věnuje didaktice přírodovědných předmětů, kde využívá třicetiletých zkušeností s výukou na základní škole a gymnáziu.

eva.trnova@email.cz

umožňuje aktivně zapojit žáky, velmi dobrým prostředkem pro rozvíjení nejen zájmu žáků o chemii, ale také prostředkem pro utváření jejich vědomostí a dovedností.

Literatura

- Blosser, P. (1980). *A critical review of the role of the laboratory in science teaching*. Columbus OH: Center for Science and Mathematics Education.
- Bodner, G. M. (2001). Why lecture demonstrations are 'exocharmic' for both students and their instructors. *University Chemistry Education*, 5, 31–35.
- Bowen, C. W., & Phelps, A. J. (1997). Demonstration-based cooperative testing in general chemistry: A broader assessment-of-learning technique. *Journal of Chemical Education*, 74, 7157–19.
- Bryce, T. G. K., & Robertson, I. J. (1985). What can they do? A review of practical assessment in science. *Studies in Science Education*, 12, 12–4.
- Gee, B., & Clackson, S. G. (1992). The origin of practical work in the English School science Curriculum. *School Science Review*, 73, 798–3.
- Hodson, D. (1990). A Critical Look at Practical Work in School Science. *School Science Review*, 70(256), 33–40.
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, 85–142.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 25–54.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (1982). The role of the

- laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52, 201–217.
- Hofstein, A., & Mamlok-Naanam, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8, 105–107.
- Johnstone, A. H., & Al-Shuaili, A. (2001). Learning in the laboratory: Some thoughts from the literature. *University Chemistry Education*, 5, 42–51.
- Lazarowitz, R., & Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching*, 94–130. New York: Macmillan.
- Morrell, J. B. (1969). Practical chemistry at the University of Edinburgh, 1799–1843. *AMBIX*, 26, 66–80.
- Morrell, J. B. (1972). The chemistry breeders, the research schools? of Liebig and Thomas Thomson. *AMBIX*, 19, 1–47.
- Palečková, J. (Ed.). (2007). *Hlavní zjištění PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* raha: ÚIV.
- Trna, J., & Trnová, E. (2006). Cognitive motivation in science teacher training. In *Science and technology education for a diverse world*, 491–498. Lublin: M. Curie-Sklodovska university press.
- Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 18 (4), 59–79.
- Wieman, C. E., Perkins, K. K., & Adams, W. K. (2008). Oersted Medal Lecture 2007: Interactive simulations for teaching physics: What works, what doesn't, and why. *American Journal of Physics*, 76, 393.
- Zimrot, R., & Ashkenazi, G. (2007). Interactive lecture demonstrations: A tool for exploring and enhancing conceptual change. *Chemistry Education Research and Practice*, 8, 197–211.

Vladimír Spousta

Dětskou tvořivostí k výchově uměním

Zkušenosti celé řady generací dosvědčují, že umění hluboko zasahuje nejrůznější stránky lidské psychiky. Významně ovlivňuje a rozvíjí nejen obrazotvornost a emoční stránku člověka, ale i myšlení a vůli, čímž se velkou měrou podílí na rozvoji vědomí a mravního citění a chování. Proto je považováno za jeden z nejmocnějších a nejúčinnějších prostředků podílejících se na harmonickém vývoji osobnosti.

Zvláštnosti estetického vnímání

Vnímání uměleckého díla je psychický proces, který probíhá souběžně v několika rovinách: v rovině citového prožívání, v rovině fantazijní

a v rovině kooperativní, v níž dochází ke „spolupráci“ recipienta s tvůrcem uměleckého díla. Působivost děl dětské literatury je posílena tím, že podněcují dětského čtenáře ke „spoluúčinkování“ a snaží se ho vtáhnout do svého příběhu. Ve chvíli, kdy se stane hrdinou literárního díla, chová se a jedná jako literární postava – ztotožňuje se s ní. Odtud pramení i záliba dětí – zvláště předškolního věku – v nekonečném opakování stále téže pohádky; její poslouchání je pro ně hrou s představami.

Estetické vnímání představuje pro dítě první fázi jeho styku s uměleckým dílem. Teprve až bude dílo dítětem citově prožito, může učitel s ním o něm rozvažovat, pochopit je

Tabulka 1. Proces recepce uměleckého díla

Proces recepce uměleckého díla			
Fáze procesu	Charakteristický rys	Podmíněno je:	Podmiňuje:
Vnímání	smyslový vjem reality	analyticko-syntetickou funkcí smyslů	prožívání
Prožívání	citový a estetický zážitek	Vnímáním	chápání
Chápání	rozumové zpracování prožitého díla	Prožitím	Hodnocení
Hodnocení	citový a estetický soud	Chápáním	citovou a estetickou aktivizaci

Zdroj: Spousta, Vladimír (1977). Ideový obsah, proces konzumace uměleckého díla a jeho výchovná funkce. In *K problematice ideového působení v estetické výchově*. Musica viva in schola III. Brno, s. 61–67.

a hodnotit. Absolvování každé z uvedených fází procesu recepce uměleckého díla je podmíněno absolvováním fáze předcházející. Posloupnost dílčích etap tohoto procesu znázorňuje tabulka 1.

Výsledky dětské umělecké činnosti úzce závisí na rozvoji smyslů dětí a na celé řadě jejich schopností, jako je pozornost, soustředěnost a schopnost vcítění a vnímání. Proto se ani výchova k umění neobejde bez kultivace těchto schopností. Nejobtížněji se v uměleckém vychovávání dosahuje *emocionální bezprostřednosti* ve spojení se současným promyšlením obsahu a výrazových prostředků uměleckého díla.

Estetický prožitek v uměleckých činnostech a umělecké výchově

Umělecká činnost vykonávaná bez citu pro krásu ztrácí svůj nejvladnější charakter a smysl. Ve vnímání krásy je nutně přítomen i hodnotící postoj; v tom tkví rozdíl mezi krásným a tím, co nás prostě jen uspokojuje (líbí se). Kultivovaný hodnotící vztah k umění a soustava určitých estetických soudů k „poměřování“ hodnoty uměleckého díla je předpokladem úspěchu při výchově estetického a uměleckého vkusu. V tom spatřuji jeden z nejdůležitějších momentů uměleckého vychovávání, protože hodnotící postoj je nutně obsažen jak v uměleckém vnímání, tak v uměleckém tvoření. Plnohodnotné vnímání umění a uměleckého tvoření vyžaduje i dovednost, kterou je třeba se učit a rozvíjet. Estetickými však tyto činnosti zůstanou jen tehdy, budí-li estetický požitek.

Propojit rozvoj vnímání a tvoření umění lze aplikací individuálních nebo skupinových tvůrčích projektů realizovaných formou projektové

výuky, kdy si žáci sami volí téma, které je láká, kterým se chtějí zabývat. Jen tehdy lze očekávat, že se s vybraným tématem ztotožní a že tento dvojjediný výchovný akt bude úspěšný. Za volbu námětu a výsledek projektu pak společně se svým učitelem přejímají odpovědnost i žáci. Protože umělecké vychovávání je vždy založeno na práci s konkrétním uměleckým dílem, je vhodné, aby vybrané téma umožňovalo propojit alespoň dva druhy umění. Takto koncipované projekty dávají žákům možnost vyjádřit své vidění světa. Při hledání vyjadřovacích prostředků je aktivováno nejen smyslové vnímání a estetické cítění, ale i racionální a emocionální hodnocení skutečnosti, a tvořivá aktivita jim tak pomáhá při poznání světa dosáhnout hlubšího prožitku.

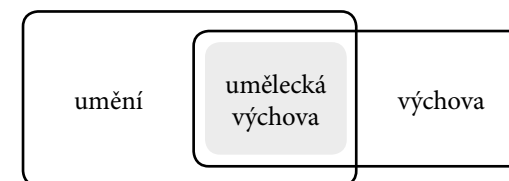
Další specifičnost uměleckého vychovávání se vyjevuje při srovnání s učební úlohou zadanou v předmětu primárně zaměřeném na rozvoj vědomostí. Jestliže demonstrace Archimédova zákona vyvolá v žákovi estetický požitek, nepředstavuje to nutnou podmínku pro to, aby učební proces proběhl úspěšně. Jinak je tomu ale při studiu např. hudebního díla; to musí zůstat objektem estetického požitku po celou dobu jeho nácviu, jinak by jeho studium nebylo účinné a ztratilo smysl.

Umělecká výchova = výchova k umění

Sousloví *umělecká výchova* používáme v širokém pojetí. V rozsahu tohoto pojmu je zahrnuta jak výchova uměním, vztahu k umění a pro umění, tak i výchova vnímání, prožívání, chápání, hodnocení a vytváření umění. Ve škole ji učitel může uvádět do praxe různým způsobem, který může být zakotven:

- na *receptivním* přístupu, založeném na uvědomělém a opakovaném kontaktu s uměním,
- na *aktivním* přístupu, kdy těžištěm výchovy se stává dětská tvůrčí činnost,
- na *romanticko-hédonistickém* principu, kdy je důraz kladen na osobní prožitek dítěte, díky němuž jsou rozvíjeny jeho schopnosti vnímání, obrazotvornosti a tvořivosti.

Obrázek 1. Umělecká výchova = výchova k umění.



Výchova k umění probíhá ve třech rovinách. V rovině

1. estetického a emocionálního vnímání uměleckých děl,
2. reprodukční umělecké činnosti,
3. produkční (tvořivé) umělecké činnosti.

Udržet v souladu rozložení a vyváženost těchto tří aktivit se v reálné výchovné praxi daří jen výjimečně a jen mimořádně kvalitně připraveným učitelům. Ve školách se lze častěji setkat s tím, že dominuje některá z uvedených cest výchovy k umění.

Jestliže v *oblasti hudební* nabývají u některého učitele vrchu činnosti interpretační (především zpěv), jiný učitel preferuje rozvíjení hudebních schopností recepčních (poslech hudebních děl). Samostatná tvořivá práce žáků (komponování

hudby) se na základní škole prakticky nevyskytuje vůbec. Při hudebním vychovávání zdůrazňujeme její zvláštnost, spočívající v tom, že při získávání vztahu dítěte k hudbě a jejím osvojování jsou výchovné výsledky podmíněny jeho hudebními schopnostmi, jejichž rozvoj je úzce spjat s rozvojem hudebních dovedností.

Odlišnou situaci zaznamenáme ve *výtvarné výchově*, kde jsou obvykle upřednostňovány tvořivé aktivity (kreslení, malování, modelování), a to mnohdy na úkor aktivního kontaktu s výtvarnými artefakty (na výstavách, v reprodukcích výtvarných děl). Při *výchovné práci s literaturou* bývá kladen důraz spíše na poznávání krásné literatury a myšlenkový kontakt s ní, v menší míře je pozornost věnována interpretaci poezie a prózy a tvůrčímu psaní.

V současné společnosti probíhá umělecké vychovávání ve třech etážích. Primárně v prostředí rodinné výchovy. V systému základního všeobecného vzdělávání je uskutečňována *všeobecná umělecká výchova*, tradičně členěná na výchovu výtvarnou, hudební a literární, nově i dramatickou. Zajišťuje rozvoj přirozeného vztahu dítěte k určitému, jím upřednostňovanému druhu umění. Umělecky talentovaným jedincům se věnují *specializované umělecké školy*, které zajišťují rozvoj uměleckých schopností a dovedností výtvarných, hudebních, literárních aj. Pro nejnadanější jedince jsou určeny specializované střední školy (hudební a dramatické konzervatoře) a školy vysoké – výtvarné, hudební a divadelní akademie.

Tvořivá umělecká činnost dítěte se odvíjí ze hry – základní činnosti dětí. Jestliže podstata hry je v činnosti (činěním je naplněn její smysl), záměrem uměleckého tvoření je její výsledný produkt. Nejdůležitější podmínkou dětské

umělecké tvořivosti je její upřímnost, nepředstírání. Spontánní touha dítěte tvořivě se projevit se v režii zkušeného učitele stává účinným akterem budícím tvořivé snahy i u dětí, které neměly zpočátku potřebu tvořivě se projevit. Jedním z účinných a praxí ověřených způsobů, jak toho dosáhnout, je aktivní spoluúčast učitele při umělecké tvořivé práci žáků, kdy se pojitkem jejich společné aktivity stává jedno téma, týž úkol.

Umocnit účinek takového společného tvoření může vychovatel i tím, že dá dětem nahlédnout do svého způsobu tvoření – do „vlastní kuchyně“ – a poodhalí jim, jak probíhá proces tvoření u něho, aby děti viděly, „jak se to může dělat“. Např. jak vzniká obraz, první náčrt námětu v kresbě a postupné jeho barevné „obohacování“. Prvořadý, iniciační význam má tedy odhalení vlastního tvořivého procesu.

Tabulka 2. Umělecké tvoření a umělecké vychovávání – srovnání

	Umělecké tvoření	Umělecké vychovávání
Osobnost	<ul style="list-style-type: none"> výjimečná, originální a citlivá prostor pro umělecké tvoření není omezen 	<ul style="list-style-type: none"> vnímavá, schopná vcítění, chápavá a tolerantní vychovatel je limitován mentální úrovní dítěte a povahou učiva
Inspirace	<ul style="list-style-type: none"> otevřený prostor, vzrušující problém 	<ul style="list-style-type: none"> omezená množina prvků a jejich kombinací
Proces	<ul style="list-style-type: none"> převažují prožitky a abstrakce pracovní styl určuje osobitý rukopis umělce dominuje intuitivní myšlení 	<ul style="list-style-type: none"> převažuje racionalita a konkrétnost pojetí metodických postupů volba výchovných prostředků
Výsledek procesu	<ul style="list-style-type: none"> prostředek přenosu idejí a prožitků novost, originalita obsahová a prostorová integrace 	<ul style="list-style-type: none"> osobnost vychovávaného originální vyučovací postup nová metoda hodnocení
	<ul style="list-style-type: none"> soulad obsah a formy díla dokončenost díla samozřejmá autorství prokazatelné 	<ul style="list-style-type: none"> nedokončenost díla samozřejmá autorství nejednoznačné

Zdroj: Spousta, Vladimír (1997). Umělecká a pedagogická tvořivost – srovnání, shody a rozdíly. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Sborník. Brno: Paido, s. 76–82.



Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc. se zabývá otázkami uměnovědnými, teorií umělecké a estetické výchovy a vizualizací. Je autorem 290 publikací. Trilogie Hudebně-literární slovník světových skladatelů, českých skladatelů a skladatelů 20. století se v soutěži Slovník roku 2014 umístil na 1. místě.

spousta.v@email.cz

Protože různé druhy umění se liší svým charakterem a různými způsoby uměleckého tvoření a protože existují děti s rozdílným nadáním a uměleckou zkušeností, nelze doporučit jediný způsob uměleckého vychovávání. Individualita dítěte výrazně ovlivňuje jeho přístup k umění a potřebu tvořivě se realizovat. V tom spatřujeme další zvláštnost uměleckého vychovávání.

Jestliže vycházíme z psychologické povahy tvořivého procesu, pak lze v jeho rozmanitosti vyčlenit dva **tvořivé typy**:

- typ *objektivní*, vycházející z představ, obrazotvornosti a fantazie, se kterým se setkáme častěji v literárním umění;
- a typ *subjektivní*, těžící z citu a prožitků (především v oblasti hudebního umění).

Vychovávat dítě k lásce k umění nelze bez zřetele k jeho individuálnímu rozvoji a bez zřetele k jeho talentu a intenzitě vztahu k umění. Podstatou uměleckého vychovávání je předávání estetického „náboje“ uměleckých děl. Procesy uměleckého tvoření a uměleckého vychovávání se navzájem prostupují a podmiňují se. Jejich shodné rysy a rozdílnosti porovnává tabulka 2.

Z uvedeného je zřejmé, že přes některé shodné rysy obou aktérů – umělce a vychovatele – zjišťujeme v jejich činnostech více rozdílností. Užítím termínu *vychovatel* naznačujeme jednu podstatnou zvláštnost umělecké výchovy: jestliže učitel především učí a učením teprve vychovává, těžisko umělecké výchovy je ve *vychovávání*. Citlivosti, vnímavosti a lásce k umění nelze naučit, protože jsou nesdělitelné a nepřenositelné,

tyto hodnoty v dítěti vychováváme. Poznání všech složek uměleckého tvoření může učiteli výtvarné, hudební, literární a dramatické výchovy významně zvýšit efektivitu jeho výchovného snažení. Především tím, že mu umožňuje nahlédnout do umělcovy dílny a uvědomí si, v čem je jeho práce blízká činnosti učitele. Při práci s konkrétním uměleckým dílem a sledováním jeho zrodu se mu tak dostává do rukou prostředek schopný výrazně podnítit zájem žáků.

Závěr

Psychologický základ umělecké činnosti tvoří v prvé řadě *cit pro krásu* – estetický cit; pokud při ní absentuje, těžko můžeme takovou činnost považovat za uměleckou a její vyústění za umělecké dílo. Umělecký tvořivý proces počíná vždy jako odezva na nějaký vnější nebo niterný podnět, který probouzí aktivity, jimiž se tvůrce snaží ze svých prožitků shromáždit vše, co by mu pomohlo na počáteční impuls umělecky reagovat. Pokud umělec usiluje o novost svého uměleckého vyjádření, musí se odpoutat od předchozích svých zážitků a uchýlit se do dětského vidění světa, aby mohl k jeho projevům přistupovat s dětskou vnímavostí a svěžestí dětského pohledu.

Má-li umění sloužit člověku ku prospěchu, musí být umělecká činnost dítěte i jeho umělecké vychovávání co nejtěsněji spojeno s jeho životem. Lásku k umění je nutno utvářet od samého počátku uměleckého vychovávání dítěte tak, aby přirozeně vyústila *v život s uměním*. ■



Lucie Chaloupková

Zahrada ve škole, škola v zahradě

Reportáž ze Dne Země v ZŠ Myslibořice

Každoročně se dne 22. dubna koná Den Země. Reportáž v tomto čísle jsme se proto rozhodli věnovat průběhu oslavy Dne Země v tak zvané přírodní učebně, již disponuje ZŠ a MŠ Myslibořice. Myslibořice jsou malebnou obcí nedaleko Dalešické přehrady. Jednou ze zajímavostí obce jsou – z hlediska péče o přírodu – dvě certifikované přírodní zahrady: veřejná zahrada u zámeckého parku a školní zahrada neboli tzv. přírodní učebna na místní základní a mateřské škole.

Základní škola v Myslibořicích je spojená s mateřskou školou. K 1. 9. 2013 navštěvovalo základní školu 179 žáků. Děti vyučuje 14 učitelů. Důraz je ve školním vzdělávacím programu kladen na environmentální výchovu, škola

participuje na programu Ekoškola¹. Témata spojená s přírodou prostupují předměty prvního i druhého stupně, stejně tak volnočasové aktivity žáků, jako je např. ekologický kroužek prezentovaný jako „ekotým“.

¹ Program Ekoškola je mezinárodní vzdělávací program, jehož hlavním cílem je, aby žáci snižovali ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšili prostředí ve škole a jejím okolí. Probíhá ve 48 zemích světa a celosvětově se ho zúčastní přes 25 000 škol. Jeho mezinárodním koordinátorem je nezisková organizace FEE (Foundation for Environmental Education). Program probíhá pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ministerstva životního prostředí ČR.

„Ty děti to vzaly za své a makají celý den. Opakovaně po práci na zahradě říkají – to byl super den.“

Myšlenka založit školní přírodní zahradu se na základní škole v Myslibořicích zrodila v roce 2004. Původně nevábne vypadající dvorek s chátrající kůlnou nahradila díky zaujetí pracovníků školy a žáků zahrada s rozmanitými zákoutími. Vedení školy se nechalo inspirovat přírodními zahradami v Drážďanech. Zaujala je přírodní zahrada ve městě, doslova uprostřed sídliště. Učitelé i žáci napřímili svou energii na vybudování vlastní přírodní zahrady, která bude sloužit jako přírodní učebna.

V přírodní učebně základní školy najdeme jeskyni porostlou ostružinami, koloseum pro výuku i opékání špekáčků, ještěrkoviště s borovicí v sousedství zeleninových záhonků a bylinkové zahrádky, jezírka pro ryby i vodní želvy nebo třeba hmatovou stezku či kompost. To vše budované a opečovávané žáky od první do deváté třídy v rámci povinné školní výuky i vlastního volného času.

Přírodní učebna byla vybudována ve dvorku základní školy, ale vize přírodní zahrady se postupem času rozšířila i na zahradu mateřské školy. Nejnověji mají učitelé i žáci k dispozici školní arboretum listnatých stromů. Vznikla tak další podoba zahrady, hravý prostor vybízející k nekonečné fantazii dětských her uvnitř nejrůznějších zákoutí, domečků a hájků.

V Myslibořicích zvelebují školní zahradu kontinuálně a neustále vymýšlejí další novinky. Netrápí se přitom tím, jak motivovat děti

k aktivnímu zapojení. „Ty děti to vzaly za své a makají celý den. Opakovaně po práci na zahradě říkají – to byl super den.“ dodává paní učitelka Čechová (zástupkyně ředitelky ZŠ), když mě ve stručnosti seznamuje s historií přírodní učebny na ZŠ a s pojetím projektového dne na oslavu Dne Země.

Jak smysluplně oslavit Den Země?

„Slavíme ho sice letos o den později, ale to pouze z důvodu velikonočních prázdnin,“ přibližuje mi organizaci projektového dne paní učitelka Čechová. Ten je organizován skrze skupinovou práci, která probíhá na řadě stanovišť. Každé je zajištěno jednou třídou a učitelem. Přestože všichni participují na projektovém vyučování ve škole, stěžejními organizátory projektového dne jsou přírodovědci paní učitelka Brabencová a pan učitel Šerý. Z rozhovoru s paní učitelkou Čechovou, a následně s paní učitelkou Brabencovou, zjišťuji, jaké činnosti děti vykonávají na jednotlivých stanovištích.

Druháci například vaří med z pampelišek, které nasbírali na přilehlé louce. Na jiném stanovišti je potřeba po zimě vyčistit jezírko. Žáci musí nejdříve vylovit ryby z jezírka, vyčistit jezírko i terén kolem něj, a poté ho znovu napustit. Na dalším stanovišti žáci zhotovují obrázky hmyzu, které budou umístěny na informační tabuli v přírodní učebně. Na některých



Obrázek 1. Zhotovení slunečních hodin.



Obrázek 2. Čištění jezírka.



Obrázek 3. Chovatelský den v rámci oslav Dne Země.

stanovištích se velmi usilovně pracuje. Děvčata se pouštějí do pletí záhonů, přesazování rostlin a čištění jezírka. Kluci se s panem učitelem vrhli na výkopové práce při renovaci kompostu, přesazování stromů nebo na převoz zeminy. Letošní novinkou Dne Země je výroba slunečních hodin. Celý tým si nejprve ve třídě dobře propočítal a nakreslil technické řešení a následně se přesouvá před školu na trávník, kde jsou připraveny placaté, různé velké kameny a tyčky, z nichž se budou hodiny tvořit. Nadšení. Každá ruka je využita. Všichni vědí co a kde dělat. Tak se dá shrnout první dojem z projektového dne oslavujícího Den Země v Myslibořicích.

Letošní Den Země je obohacen o další novinku, tzv. „chovatelský den“. Ten je pojat jako naučná výstava domácích mazlíčků. Nepotkáte tu psy ani kočky, ti byli vyloučeni hned od začátku, ale jinak je zde k vidění plno králíků, morčat a křečků, andulek a plazů, včetně exotických hadů. Organizátory „chovatelského dne“ jsou děti ze školního parlamentu pod vedením paní učitelky Štruncové. Součástí výstavy je anketa o nejhezčího mazlíčka a znalostní test, který se týká vystavených zvířat. Žáci zabezpečují distribuci testů mezi spolužáky, kteří přijdou na

stanoviště, představují své mazlíčky, podávají o nich informace a zároveň se o zvířata starají. Majitelé psů a koček litují, že jejich mazlíčci nedostali příležitost podívat se do školy, ale na mazlíčky svých spolužáků jsou zvědaví, pozorují je a dohadují se, kdo vlastně dostane nejvíce hlasů ve vyhlášené anketě. Nadšení a zaujetí žáků je z rozhovorů s nimi patrné.

Souběžně během celého dne probíhá anketa mezi všemi žáky, která zjišťuje vědomosti žáků o tom, co je Den Země, kdy vznikl a proč ho oslavujeme. Učitelé lpějí na smysluplnosti aktivit, na jejich propojování s učivem. „Žáci musí pochopit ten význam, proč to dělají. Nejenom, že uklízejí na zahradě, hrabou a čistí jezírko po zimě. Tak jsem řekla, děcka, je Den Země, rozběhněte se po škole a zjistěte: kdy vznikl, jestli je vlajka, kde všude se slaví“ vysvětluje mi paní ředitelka, jak si ověřuje, zda jsou žáci s cílem projektového dne srozuměni.

Realizovala jsem také vlastní malou anketu a otázky týkající se významu Dne Země jsem výběrově pokládala žákům. Prvňáčci mi zcela vážně oznamovali, že chrání Zemi před odpady, oslavují její svátek a malují na oslavu motýly, starší žáci se shodovali na tom, že je třeba třídit

odpad, netrhat živé rostliny a chránit zvířata. Divila bych se, kdyby některé z dětí nevědělo, co je cílem oslav Dne Země v Myslibořicích, neboť pro jeho realizaci je zapotřebí každého žáka i pracovníka školy. Participace na společném smysluplném úkolu individualizovaná dle aktuálních možností účastníků školního života posiluje přirozenou motivaci k jejich dosažení a přispívá ke ztotožnění se s výsledky práce. To, co vlastníma rukama zasadím, přesadím, vytvořím a opravím, pravděpodobně z nudy či nezájmu nezničím a neznehodnotím.

„Dnešní den je opravdu plně využit pro zvelebení zahrady po zimě, ale průběžná péče během celého roku je nezbytná,“ doplňuje pan učitel Šerý, který během rozhovoru kontroluje postup žáků při rušení starého, nevyhovujícího kompostu. Průběžná práce na zahradě je organizována po třídách i během celého školního roku. Každá třída je přiřazena k úseku, o nějž se stará (pletí záhonů, péče o jezírka, oprava informačních tabulí apod.), dále probíhá údržba zahrady v rámci ekologických praktik a v předmetu *svět práce*. Jakmile se ohlásí jaro, vyrazí třídy pracovat do přírodní učebny nejen v rámci pracovního vyučování nebo přírodopisu, ale

také v hodinách výtvarné výchovy nebo českého jazyka. Prostor je využíván také školní družinou při odpoledních aktivitách dětí.

Přírodní učebna v Myslibořicích utváří charakter celé školy. Mottem školy je: „Co vidím, to zapomenu, co vidím a slyším, to si zapamatuji a co udělám, tomu rozumím.“ Po své zkušenosti z dnešního dne si dovoluji dodat ještě „... a mám to rád.“ Vede mě k tomu příhoda, jíž jsem byla svědkem. Paní učitelka Brabencová, která s dětmi plánuje úpravy na zahradě a je jednou ze stěžejních organizátorek projektového dne, vypráví paní ředitelce, že na ni žáci školního parlamentu podají stížnost nebo sepiší petici, kvůli zrušení vrbového háje a přesazení vrb na zahradu mateřské školy. „Důvodem je, že ten háj mají rádi, pomáhali vrbu sázet, mají na to hezké vzpomínky a resolutně nesouhlasí s jeho zrušením,“ s úsměvem vypráví paní učitelka v době, kdy již po stínu vrb v přírodní učebně není ani památky, protože jsou již na cestě do svého nového působiště. A tak běží čelit dalším výtkám dětí a vysvětlovat, proč k té změně došlo. Příklad za všechny, který ilustruje, jak zde žáci aktivně vstupují do procesů, které utvářejí a přetvářejí prostředí, v němž prožívají

své dětství a dospívání. Učí se tady principům občanské společnosti a životu v souladu s přírodou.

P. S. Redakce časopisu Komenský děkuje žákům a učitelům za lahodný pampeliškový med, který jsme mohli ochutnat. ■

Tabulka 1. Přehled stanovišť a dílen projektového dne Den Země

Téma dílny	Popis činnosti, místo pro realizaci
Hmyz na louce – 1. třída	Zhotovení obrázků na informační tabuli umístěnou v zahradě (malování ve třídě), připevnění dětmi v přírodní učebně.
Pampeliškový med – 2. třída	Sběr pampelišek na louce přilehlé ke škole, příprava surovin pro přípravu medu, vaření medu – školní kuchyňka.
Migrace obojživelníků – 3. až 5. třída	Stanoviště v lese nedaleko školy, informační blok o výskytu čolků a žab, pozorování obojživelníků v přirozeném prostředí, obsah stanoviště připravený bývalým žákem školy, který se aktivně podílil na ochraně obojživelníků v této oblasti.
Vysazení trvalek a úprava záhonu – 1. třída	Zahradnické práce v přírodní učebně.
Čištění jezírka – 4. třída	Výlov ryb z jezírka, vyčištění po zimě a napuštění. Úprava terénu kolem jezírka.
Sluneční hodiny – 6. třída	Na travnaté ploše před školou, podle předem zpracovaného technického návrhu vytvoření slunečních hodin.
Čištění studánek – 7. až 9. třída	Přilehlý les, příprava na dlouhodobější projekt, ve kterém bude mít škola na starosti několik studánek v lesích blízko školy – obnova a péče o studánky.
Výkop a ohrazení kompostu – 8. třída	Skupina chlapců obnovuje původní kompost a staví nové ohrazení.
Bobří koutek – 5. třída	Děti sledovaly bobry v jejich přirozeném prostředí (v okolí Myslibořic), vytvářejí informační tabule a ukázkou jejich staveb. Používají materiál z místa pozorování.
Usazení jezírka pro vodní želvy – 8. třída	Vodní želvy se stěhují do nově vytvořeného jezírka, které bude obklopeno přírodním plůtkem.
Úprava vrbového háje – přesazení na zahradu MŠ – 9. třída	Vzrostlé vrby se již nehodí do kompozice školní zahrady, ale našly své nové místo na zahradě mateřské školky.
Co dalšího je potřeba po zimě zvládnout?	Obnovit popisky na informačních tabulích v zahradě, rozvést kompost do školního arboreta ke stromům, obnovit hmyzí hotel, vysázet brambory, vyřít cibuloviny a mnohé další zahradničení.

Tereza Češková

Dechová frekvence

aneb jak Neztratit dech při rozvíjení kompetence k řešení problémů

V tomto čísle se seznámíme s výukovou situací z hodiny přírodovědy na 1. stupni ZŠ, jejímž tématem je dýchací soustava člověka. Jádrem dané situace je učební úloha, kterou rozebereme podle metodiky AAA neboli anotace – analýza – alterace (Janík et al., 2013), a to se zaměřením na to, jak daná úloha rozvíjí kompetenci k řešení problémů. Tuto kompetenci považujeme za jednu ze stěžejních, neboť její rozvíjení výrazně přispívá k dovednosti aplikovat znalosti nabyté ve škole v běžném životě.

Teoretické uvedení: rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce přírodovědy

Vymezení kompetence k řešení problémů v RVP ZV je poměrně neostře, není zde vysvětleno, co se danou kompetencí vlastně myslí a kompetence samotná je vymezena výčtem toho, co by žák měl na konci základního vzdělávání umět: rozpoznat ve svém okolí problém, najít „bílá místa“, naplánovat způsob řešení, využít vlastních zkušeností a znalostí a vyhledat potřebné informace, problém vyřešit, srovnat různé způsoby řešení, aplikovat daný postup i na další problémy a kriticky zhodnotit a obhájit svůj postup (RVP ZV, 2013, s. 11). Takové vymezení je však poměrně obecné a učitelé vlastně nevědí, jak jej didakticky uchopit a kontrolovat (srov. Janík et al., 2010, s. 128–130).

Výuka přírodovědy nabízí poměrně mnoho příležitostí k rozvíjení kompetence k řešení

problémů. Vhodné situace, na kterých by učivo ukázali nebo dokázali v žákově nejbližším okolí, učitelé vyhledávají spíše intuitivně. Právě realita situací, na kterých se žák učivo učí, je jednou ze základních charakteristik situace, která kompetenci k řešení problémů rozvíjí. Dalšími z nich jsou mezipředmětový charakter (který často brání zapojení podobných úloh ve výuce), vyšší samostatnost žáků při hledání řešení a zároveň méně výrazná role učitele jako nositele informací, nutnost použít k řešení dříve osvojené znalosti, ale současně i nutnost hledat informace nové, a v neposlední řadě potřeba komunikace a spolupráce s ostatními a schopnost převádět osvojené vědomosti a vzorce do nových kontextů (podrobněji viz Barrows, 1996; Kolodner, 2003). Právě schopnost přenosu znalostí a dovedností do jiných situací, považujeme v souvislosti s kompetencí k řešení problémů za klíčovou. Žákům na 1. stupni je vhodné poskytnout dostatečnou oporu v procesu řešení problémů, zejména s provedením jednotlivými fázemi řešení problému, od ujasnění pojmů v zadání, přes pomoc s analýzou problému, nabídnutí vhodných zdrojů informací, až po jejich syntézu a prezentaci. Dovednostem spojeným s kompetencí k řešení problémů se žáci učí postupně. Zvolenou situaci budeme hodnotit s ohledem na zmíněné charakteristiky, které považujeme u problémově zaměřené učební úlohy za určující, zároveň se však budeme ohlížet na zvláštnosti, které jsou dány věkem žáků.

Anotace

Návaznost obsahu

Situace, kterou se budeme zabývat, je částí hodiny přírodovědy na prvním stupni. Tematicky spadá do bloku hodin zabývajících se biologií člověka a navazuje na dříve probraná témata opěrné a svalové soustavy, která byla v její úvodní části zevrubně zopakována. Samotná situace pochází z hlavní části hodiny a předcházeli jí poměrně široce pojatý úvod do tématu využívající asociace a dva experimenty. V prvním žáci zkoušeli, jako dlouho vydrží se zadržným dechem, v druhém pak dýchali na zrcátko, pozorovali jeho zamlžení, vysvětlovali si příčinu a praktické využití při ošetření raněného. Cílem pozorované výukové situace je změření dechové frekvence v klidu, vysvětlení předpokládané změny při zátěži a následné praktické ověření.

Didaktické uchopení obsahu

33:10 Učitelka nejprve vyslechne odhady žáků týkající se počtu výdechů za minutu. Pak nechá žáky rozdělit do dvojic a každé dá kousek vaty. Ze slovního doprovodu učitelky je zřejmé, že vychází z toho, že podrží-li žák druhému kousek vaty před nosem, snáze rozliší výdechový proud vzduchu. Postup zároveň s instrukcemi názorně ukazuje na jednom z žáků.

35:41 Žáci zkoušejí daný postup, poté učitelka odstartuje měření a žáci počítají, kolikrát se za minutu nadechnou, resp. vydechnou, čímž empiricky ověřují počet nádechů v klidu. Učitelka měří počet výdechů u jednoho z žáků.

38:09 Učitelka zjišťuje, kolik výdechů jednotlivé dvojice za minutu napočítaly. Poté se žáků ptá, co se s dechem stane při vyšší pohybové aktivitě, a formou rozhovoru je v diskusi se žáky odůvodňována příčina předpokládané změny.

40:13 Předpoklad ověřují pomocí vlastní zkušenosti – asi 20 sekund dělají dřepy a následně měří počet výdechů za minutu (tentokrát pouze 15 sekund a počet násobí čtyřmi). Výsledky porovnávají s předpokladem.

Jádro sledované situace je přiložené v transkriptu – viz níže.

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

U: Dobře. Vyměňte si to. A pozor. A pozor. Ten, který teď nedrží vatu v ruce, bude muset se trošku pohnout, abysme věděli, co se stane s dechem, když někdo bude dělat, já nevím, třeba minutu dřepy. Co myslíte? Nevykřikuj, nevykřikuj.

Ž: Zrychlí se dýchání.

U: Říkáš, že se zrychlí dýchání.

U: Má pravdu, nebo?

ŽŽ: Má.

U: Má. Proč? Zkuste mi říct rovnou proč, Pavle.

Ž: Protože srdce vlastně potřebuje víc výživy, tudíž vlastně se zrychlí tep//

U: //Jenom srdce?

Ž: Vlastně i svaly.

U: Potřebují víc... Verčo, poslouchej to.

Ž: Takže se vlastně musí zrychlit dech, aby se tam rychleji okrhovalo, tím pádem//

U: //Pozor, okrhovalo? Aby se do krve dostával?

Ž: Více vzduch.

U: Ky?

ŽŽ: Kyslík.

U: Ovšem, jestli je to pravda, to si zkusíme teď, jo? Takže ten, kdo drží vatu v ruce, chvilku počká a ten, když máte teďka smůlu, že nebudete mít tělocvik, kdo nemá vatu, dělá dřepy. [[Žáci dělají dřepy.]]

U: Čtvrt minuty. My vlastně nemusíme celou minutu, i když budete si měřit třeba tep, stačí pouze čtvrt minuty a vynásobit. Tak, já bych zase chtěla slyšet čísilka. Tak, pojďme. [[Žáci říkají, kolik napočítali.]]

U: A já se teď zeptám, každý jste dělali něco jiného. Někdo v klidu, někdo jste to dělali při pohybu, ale rozhodně – co se mělo stát?

ŽŽ: Zrychlit.

U: Měl by se ten dech zrychlit. Dobře. A já mám pro vás poslední úkol...

(hodina 1Pr_D2 z IVŠV videostudie, stopáž: 00:39:06 – 00:42:36)

Analýza

Konceptový diagram

Abychom přiblížili, jak se ve výukové situaci pracovalo s učivem ve vztahu ke kompetenci, nabízíme konceptový diagram.

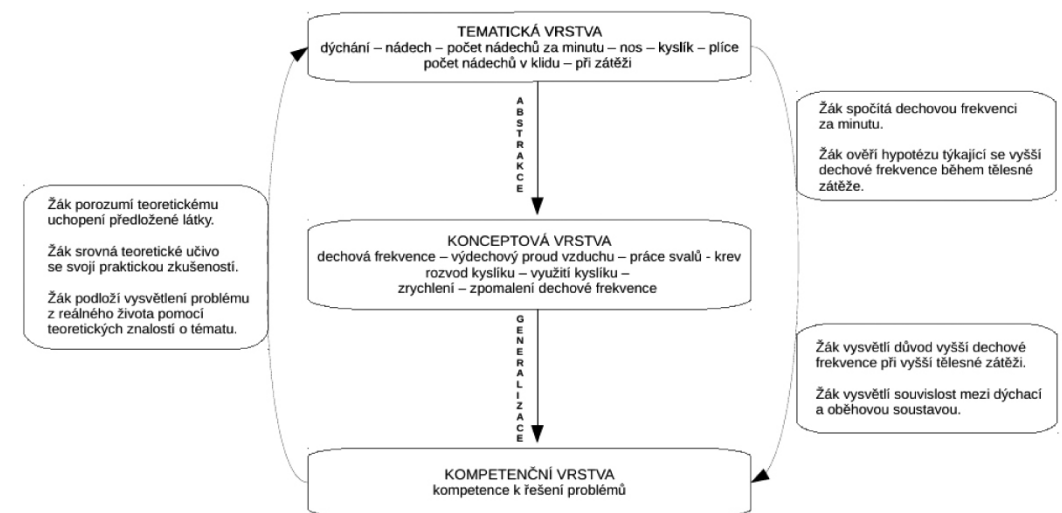
Rozbor výukové situace

Konceptový diagram je výsledkem analýzy tématu dýchání tak, jak jej žáci s učitelem v této vyučovací hodině rozebírali. Tematická vrstva popisuje pojmy, které byly v situaci užity, konceptová vrstva uvádí jejich ukotvení v obsahu učiva a kompetenční vrstva udává kompetenci, ke které situace (vedle dalších) směřuje. Šipky ukazují směr zprostředkovávání obsahů – v pravé části uvádíme výchovně-vzdělávací cíle, na levé pak propojení kompetence s teoretickými pojmy z učiva. Jako klíčová ve sledované situaci se nám jeví otázka: *Jak se změní dechová frekvence při tělesné zátěži oproti klidové a proč?* Otázka je kladena po částech a spíše implicitně. Vzhledem k tomu, že jde o stěžejní zjištění

z celé aktivity, zasloužila by si jasnější zadání, nejlépe tak, aby žáci rozpor (problém) sami objevili; lépe strukturovanou práci s pojmovým aparátem i celkové shrnutí. Ze záznamu hodiny i z diagramu je patrné, že učitel pojal dané učivo aktivně a žáci experimentem ověřovali své znalosti.

Pro uchopení tématu je klíčové, že učení probíhá skrze řešení problému z reálného života, úloha má mezipředmětový charakter (propojení s předměty přírodověda, matematika, tělesná výchova) a je řešena bez předchozí přípravy, byť navazuje na čerstvě probrané učivo. Přibližuje tak učivo žákovi skrze známý kontext. Vezme-li však v úvahu takto pojatou učební úlohu, pak shledáváme, že je zadána hovorovým jazykem, jenž neutilizuje odborné termíny (např. dechová frekvence, výdechový proud vzduchu apod.) a nedochází tedy k povznesení z roviny praxe k teoretickému uchopení a propojení s žádoucími výchovně-vzdělávacími cíli. Úloha tak slouží spíše k uvedení do tématu a lze předpokládat, že její odborné ukotvení bude následovat v další vyučovací jednotce. Její silnou stránkou

Obrázek 1. Konceptový diagram námi sledované výukové situace (Janík et al., 2011, s. 103 – upraveno autorkou).



pak je využití znalostí z učiva o svalové soustavě do kontextu s dýcháním. Ukazuje tím na propojenost jednotlivých obsahů tak, jak tomu je i v reálném životě. I přesto, že učitel – zřejmě kvůli časovým možnostem – k řešení značně přispívá svými návodnými otázkami, čímž oslabuje samostatnost žáků i potenciál dané úlohy, splňuje úloha většinu uvedených kritérií učební úlohy rozvíjející kompetenci k řešení problémů s ohledem na věk žáků.

Alterace

Posouzení kvality situace

Na základě výše prezentované analýzy hodnotíme situaci jako podnětnou (viz Janík et al., 2011, s. 110). Poskytla žákům příležitost řešit úlohu vycházející z jejich vlastní zkušenosti. To, co rozhovorem učitele se třídou vysvětlili, žáci empiricky ověřili. Zadání úlohy bylo problémové a vyžadovalo aplikaci předchozích znalostí, bylo však poněkud „roztříštěné“ a úloze chybělo celkové teoretické ukotvení v učivu o lidském těle, což značně snížilo jeho potenciál. Učitelka vedla žáky ke komplexnímu nahlížení na jev, podpořenému vlastní zkušeností, pomocí níž probíhalo zpětné ověřování (byť ne příčin, ale důsledků jevu). Situaci však chybělo využití u žáků rozvíjející se kompetence k řešení problémů zpětně k teoretickému uchopení obsahu. Rovněž ukončení situace nelze považovat za dostatečné – zejména v části měření dechové frekvence, při níž normální klidová frekvence nebyla

vůbec žákům sdělena. Nedostatky shledáváme i v nízké samostatnosti žáků během vysvětlování příčin jevu, nebyly zastoupeny některé fáze, jež jsou pro řešení problémové úlohy příznačné (analýza problému, samostatná tvorba hypotéz, syntéza jednotlivými žáky předložených řešení atd.). V řešení úlohy bylo rovněž oslabeno samostatné žakovské uvažování nad zadáním (problémem) i transfer nově nabytých poznatků směrem k další aplikaci. Tyto oblasti proto shledáváme jako vhodné pro alteraci.

Návrh alterace

Jako jednu z možných alterací nabízíme změnu ve způsobu zadání úlohy. Učitelka prezentuje otázku, kterou jsme hodnotili jako klíčovou, v celku, a to tak, že ji napíše na tabuli. Žáci mají ve skupinách určitý čas na to, aby otázku zanalyzovali dle doporučeného postupu při řešení problémů, našli podklady pro svá tvrzení v encyklopediích, popř. na internetu a následně svá tvrzení prezentovali před ostatními. Nakonec zhodnotí, k čemu dospěli, a nové poznatky ověří v praxi uvedeným pokusem. Následuje shrnutí celé problematiky, její terminologicky správné ukotvení v učivu o člověku, přičemž teoretické koncepty lze doložit zkušenostmi z provedených pokusů. Závěr prezentuje otázka směřující k transferu poznatků, např.: *Jak se změnila dechová frekvence během spánku a proč?* Úloha by mohla být rovněž obohacena o porovnání odhadů, reálně napočítané dechové frekvence a frekvence, jež bývá uváděna jako normální,

čímž dojde k zexplicitnění, a tedy upevnění daného obsahu.

Přezkoumání alterace

Navržená alterace klade důraz na větší samostatnost žáků. Přenesení aktivity z učitele na žáky však může v důsledku způsobit nižší zapojení žáků, nebudou-li mít k dispozici vhodné materiály ke studiu nebo je nebudou umět zpracovat. Klíčové je rovněž velmi dobře promyšlené zadání a poskytnutí určitého návodu k tomu, jak mají ve svém řešení postupovat. Jako obtížnější se tedy může jevit i organizační stránka úlohy, neboť vyžaduje samostatnou práci žáků ve skupinách a následnou syntézu poznatků. Námi navrhovaná alterace přináší kromě vyšší časové náročnosti možný problém i v požadavku na materiální zabezpečení (encyklopedie, počítačové vybavení).

Závěr

Kompetenci k řešení problémů chápeme jako kompetenci, která je pro praktický život jednou z nejdůležitějších, a to proto, že ukazuje žákům mj. že to, co se ve škole učí, má v běžném životě své místo. Na prvním stupni máme jedinečnou možnost propojovat učební obsahy z různých předmětů a naučit žáky přemýšlet i nad rámcem jednotlivých vyučovacích hodin. Navržená alterace se pokouší propojit dnes tolik proklamovanou čtenářskou a informační gramotnost s přírodovědným učivem, a to tak, aby celá situace



Mgr. Tereza Češková je absolventkou učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako doktorandka na Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě.

směřovala nejen k předání znalostí, ale i užití kompetence, jejíž rozvíjení je celoživotní záležitostí. Naučením určitých principů může být tato cesta přímější.

Použitá literatura

- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, (68), 3–12.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčková, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol: výzkumná zpráva*. Praha: NÚV, divize VÚP.
- Janík, T. et al. (Ed.). (2011). *Kvalita školy a kurikula: Od expertního řešení ke standardu kvality*. Praha: NÚV, divize VÚP.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., ... Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by design (tm) into practice. *The journal of the learning sciences*, 12(4), 495–547.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. (2013). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani?highlightWords=Upraven%C3%BD+R%C3%A1mcov%C3%BD>>.

Václav Vacek, Tomáš Janko

Možnosti komiksu jako didaktického prostředku: inspirace pro přírodovědnou výuku

Přírodovědné vzdělávání je pro žáky užitečné například tím, že umožňuje seznámení s poznatky, jež zásadním způsobem formují každodenní život. Přírodovědné učivo však může na žáky často působit „nezáživně“. Pokrokoví učitelé proto mnohdy přemýšlejí, jak přírodovědnou výuku zatraktivnit a přiblížit ji žákům. Jednou z cest, jak tohoto nesnadného úkolu dosáhnout, je učinit výuku více humornou. Nejenže tak lze snižovat napětí či znužení (např. z frustrace nad učivem), ale může tak být rozvíjena pozitivní atmosféra ve výuce a v konečném důsledku i vztah mezi žáky a učitelem (Martin, 2007, s. 336). Jedním z originálních způsobů, jak rozvíjet humor ve výuce je využívání komiksů. Komiks má pro výuku nezanedbatelný potenciál (Hosler & Boomer, 2011, s. 309), jež však mnohdy závisí na dovednostech žáků a kreativitě učitelů. Přínos komiksu jako didaktického prostředku proto nelze brát jako samozřejmost.

V článku nabízíme inspiraci, jak při tvorbě a využívání komiksu jako neotřelého a atraktivního didaktického prostředku postupovat. Čtenář se seznámí se stručnou historií komiksu a s „milníky“, během nichž docházelo k prvním úvahám o využitelnosti komiksu ve vzdělávání. Užitečné bude porozumění vlastnostem komiksu, jež mu napomáhají při „svérázném“ zprostředkovávání (vzdělávacích) obsahů. Dále se čtenář dozví, jak postupovat při tvorbě vlastního didaktického komiksu pomocí webových

nástrojů. Především se však může inspirovat didaktickými nápady, jak využívat komiks pro účely vlastní výuky.

Historický exkurs do světa komiksu: objevování potenciálu pro vzdělávání

Obliba komiksu je výrazně určována kulturními tradicemi. V antice i ve středověku sloužil tento literární žánr především k „pranířování“ nepopulárních osob, zobrazoval proto převážně posměch (např. zveličování tělesných proporcí). Za zrod současného pojetí komiksu je považováno až období 18. a 19. století, kdy komiks začal být využíván jako politická satira (Munier, 2000, s. 21). Vyčlenění komiksu z jeho spíše literárního pojetí a prvotní snahy o využívání ve vzdělávání se objevily až během 30. a 40. let 20. století. Roli zde hrály opět politické a kulturní události (např. světová hospodářská krize, události druhé světové války). Ústředním tématem dobových komiksů proto bylo hledání, či spíše prezentování, pozitivních vzorů (komiksových hrdinů) oplývajících vlastnostmi, díky kterým se mohou postavit (zlo)řádu světa a následně ho napravit¹. Systematická pozornost je komiksům a jejich účinkům při učení věnována

1 Není bez zajímavosti, že v této době byly vydány první edice komiksů Superman nebo Batman (srov. Munier, 2000, s. 27).

od 70. let 20. století. Od počátku tohoto období jsou komiksy odborníky zkoumány jako komplexní sdělení, jejichž porozumění vyžaduje rozvinutí specifických kognitivních dovedností – zvládnutí současné interpretace textu i obrazu² (Hempelmann & Samson, 2008, s. 611–612).

Význam komiksů pro současné vzdělávání

V současnosti je využívání komiksů jako didaktických prostředků intenzivně rozvíjeno například v oblasti přírodovědného vzdělávání. Tento trend je patrný spíše v zahraničí, ale postupně se prosazuje i v domácím prostředí. Jak vysvětluje Radoo (2006, s. 571), potenciál komiksu pro přírodovědné předměty vyplývá ze skutečnosti, že učení v této oblasti vyžaduje nejen motivované žáky, ale rovněž bohatý repertoár „nápadů“, jak napomáhat žakovskému porozumění, jež je předpokladem k učení. Význam komiksu pro přírodovědné vzdělávání lze ilustrovat i v souvislosti s problematikou tzv. net generace (Trnová, 2012). Potvrzuje se, že „studenti net generace“ se sice dokáží efektivně pohybovat v nadbytku dostupných informací, ale soustředěná interpretace (dlouhých textových pasáží) jim může činit obtíže (srov. Hosler & Boomer,

2 V anglosaské literatuře jsou tyto dovednosti označovány pojmem „multiliteracy“.

2011, s. 309). Komiks proto představuje příležitost, jak tuto dovednost rozvíjet.

Kaboom a prásk aneb Zvláštní „řeč“ komiksu

Názorů a pohledů na komiks existuje celá řada. Nabízí se proto otázka, co si pod komiksem vlastně představít. Odborně je komiks popisován jako tzv. sekvenční umění,³ mezi „vyznavači“ je však chápán spíše jako ilustrovaný a často humorný příběh. V tomto článku při snaze o popsání edukačního potenciálu komiksu operujeme s tzv. *comics strip*. Jde o krátký komiks sestávající z několika políček tvořících zpravidla pruh. Jedná se také o formu komiksu, s níž se lze setkat nejčastěji. Vymezuje se tak vůči jiným formám komiksu jako např. *editorial cartoon*, který paroduje politickou situaci, nebo *gag cartoon*, což je kreslený vtíp sestávající z jediného obrázku.

Rozpoznávacím znakem komiksu je jeho „řeč“ spočívající v osobité kombinaci obrázků a krátkých textů (tzv. bublin). Podle Hempelmann a Samsonové (2008, s. 614–615) je řeč komiksu utvářena zejména specifickou symbolikou spočívající například v záměrném zkreslování zobrazovaných objektů, výrazné

3 Obsahové sdělení komiksu je zprostředkováváno uspořádanou řadou (sekvencí) obrázků.

barevnosti anebo rychlé změně perspektivy. Tyto vlastnosti přispívají k tomu, že klíčová myšlenka komiksu může být prezentována jako ucelený příběh.

Klady a záporny užití komiksu ve výuce

Potenciál komiksu pro přírodovědnou výuku je zjevný. Praktické využívání komiksu ve výuce však může přinášet i rizika. V tabulce 1 proto nabízíme přehled, čeho by si učitelé při tvorbě a využívání komiksů ve výuce měli všimnout a čemu by se naopak měli vyvarovat.⁴ Inspirací nám byly myšlenky odborníků zabývajících se otázkami využívání komiksů pro účely

⁴ Přičemž výroky v tabulce nemusejí mít nutně opačnou polaritu.

Tabulka 1: Přínosy a rizika využívání komiksů ve výuce

Přínosy	Rizika
Komiksy představují netradiční didaktický prostředek, který může žáky silně motivovat. Uvolňuje také obavy a napětí, což se může pozitivně odrážet ve vztazích mezi žáky a učitelem.	Výběr učiva a zařazení komiksu je však nutné zvážit. Nepromyšlený komiks může vést ke snižování věrohodnosti výuky (zejména z pohledu nadaných žáků).
Díky souhře obrázků a textu v komiksu může být učivo žákům prezentováno více soudržně (např. příběh zasazený do zajímavého prostředí).	Přínos komiksu ve výuce je však podmíněn interpretačními dovednostmi žáků. Důležitý je soulad mezi záměrem tvůrce komiksu a smyslem pro humor u žáků.
Povaha komiksu umožňuje, aby v prezentovaném učivu byly rozlišovány různé úhly pohledu. Žákovské představy tak mohou být snadno porovnávány s pohledy odborníků (obsaženými v komiksech).	Není-li však komiks vytvářen zodpovědně a na základě dobré znalosti výukového tématu, může sklouzávat k povrchnímu popisu prezentovaného učiva anebo reprodukování předsudků.
„Řeč“ komiksu vychází vstříc představám a myšlením žáků. Komiksy se tak žákům mohou jevit jako více srozumitelné, v porovnání např. se složitými obrázky v učebnicích (abstraktní schémata, diagramy ad.).	Porozumění „řeči“ komiksu ale vyžaduje určitý cvik. Pro žáky tak může být zpočátku náročné, odlišit hlavní sdělení od méně důležitých.
Práci s komiksy lze chápat jako originální učební aktivitu, která může být do výuky zařazena jako prvek pedagogického konstruktivismu. Vytváření komiksu totiž od žáků vyžaduje zapojení vlastních zkušeností a porozumění osvojovanému učivu.	Pokud tvorba komiksu ve výuce není dostatečně promyšlená (např. vzhledem k výukovým cílům), nemusí se přínos komiksu projevit a zájem žáků se může naopak snížit.

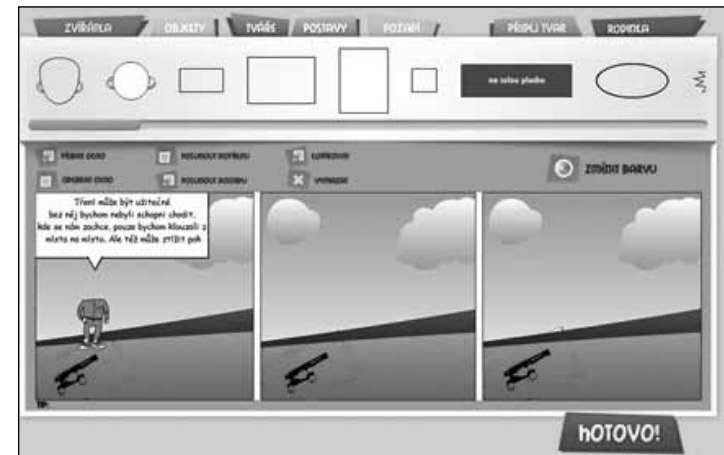
vzdělávání (např. Özdoğru & McMorris, 2013; Trnová, 2013).

Výše jsme popsali hlavní přínosy a rizika komiksů jako didaktických prostředků. V určitém smyslu jsme se tak pokusili o naznačení jednoduchého postupu pro používání komiksů ve výuce. V návaznosti na to se proto dále podrobněji zaměříme na popsání postupu, jak komiks pro účely vlastní výuky prakticky vytvořit prostřednictvím jednoduchého a volně dostupného webového prostředí.

Jak vytvořit vlastní komiks pro účely výuky snadno a efektivně

Pokud se učitelé rozhodnou pro tvorbu vlastního „didaktického komiksu“, měli by nejdříve zvážit, jaká výuková témata jsou pro tento účel vhodná. Důležité je zejména to, aby vybrané

Obrázek 1. Prostředí pro tvorbu komiksu na rextoc.cz.



Obrázek 2. Ukázka fyzikálního komiksu vytvořeného na rextoc.cz.



téma nebylo příliš komplikované. V přírodovědném vzdělávání se však témata pro komiks přímo nabízejí. Jde například o abstraktní témata, u kterých je prezentování prostřednictvím „klasických“ didaktických pomůcek složité nebo z pohledu žáků málo záživné. Vytváření didaktického komiksu se může na první pohled jevit jako náročný úkol vyžadující čas a nadání. Usnadněním jsou však rozmanitá a volně přístupná webová prostředí.

Prostředí pro tvorbu didaktického komiksu lze nalézt například na adrese www.rextoc.cz. Jedná se o internetové stránky zaměřující se na volnočasové aktivity dětí a jejich součástí je i jednoduché prostředí pro vytváření komiksů. Výhodou oproti jiným prostředím je uživatelsky

příjemné provedení, jež umožňuje vytvořit komiks ve čtyřech hlavních krocích, a také široká paleta nástrojů pro vytvoření vlastního komiksu (viz obrázek 1).

Zmiňované prostředí jsme při tvorbě didaktického komiksu využili i v našem případě. Obsahem námi vytvořeného komiksu bylo učivo fyziky. Konkrétně se jednalo o výukové téma fyzikální tření (obrázek 2). Téma fyzikální tření bylo vybráno proto, že se jedná o učivo, které je pro žáky mnohdy obtížně uchopitelné a může vést k nepřesným představám (srov. Trna, 2011, s. 100–103). Při vytváření komiksu jsme postupovali dle doporučení popisovaných v odborné literatuře. Jedná se o rady, které mohou sloužit jako obecný návod, jak by učitelé měli při tvorbě

fungujícího didaktického komiksu postupovat (Keogh & Naylor, 1999 ad.).

Vedle promyšleného vytváření je pro úspěch komiksu důležitá také ujasněná představa o jeho využití ve výuce. Dále proto nabízíme ukázkou vzorové vyučovací hodiny s využitím komiksu. Jedná se o vyučovací hodinu fyziky na druhém stupni základní školy, při níž byl komiks zapojen jako prvek konstruktivisticky pojaté výuky. Smyslem bylo motivovat žáky k tomu, aby se prostřednictvím tvorby komiksu výukovým

tématem hlouběji zabývali a lépe mu porozuměli (viz tabulka 2).

Didaktické návrhy na využití komiksu ve výuce

Využití komiksu je možné zvažovat i vzhledem k jednotlivým fázím výuky. Například v úvodní fázi hodiny může komiks sloužit jako motivační prvek k navození „vnímavé“ atmosféry a upoutání pozornosti žáků k učivu. V expoziční fázi

Tabulka 2. Příklad využití komiksu ve výuce

Téma: Fyzikální tření a jeho význam v každodenním životě	Cílová skupina: Žáci 7. ročníku ZŠ, nižší ročníky gymnázií
Aktivita Vytváření fyzikálního komiksu jako prvek konstruktivisticky pojaté výuky	Použité metody Heuristická metoda, skupinová práce, motivační rozhovor
Téma RVP Člověk a příroda (fyzika) Pohyby těles, síly – třecí síla, smykové tření, ovlivňování velikosti třecí síly v praxi	Časová náročnost Výuková aktivita 45 minut nebo dle uvážení vyučujícího; výukové téma: 1–2 vyučovací hodiny
Cíl výukové aktivity	Žáci budou aktivizováni při učení se obtížnému fyzikálnímu tématu. Při vytváření komiksu žáci porozumí problematice fyzikálního tření. Odhalí souvislosti mezi třením jako fyzikální veličinou a jeho nezbytností pro každodenní život. V rámci mezipředmětových vztahů si žáci uvědomí význam tření v různých oborech (např. biologie – lidský organismus, chemie – vlastnosti látek, zeměpis – procesy v přírodní sféře, výtvarná výchova – výtvarné techniky). Při skupinové práci žáci rozvinou své komunikační dovednosti a schopnost vzájemně spolupracovat.
Motivace k výukové aktivitě	Ukázka úvodního rozhovoru: Tření je základní fyzikální jev, který se projevuje při každé lidské činnosti. Setkáváme se s ním běžně a pravidelně. Bez fyzikálního tření bychom nemohli vykonávat aktivity, které jsou pro nás samozřejmé. <i>Žáci vyjmenují příklady lidské činnosti, při nichž se tření projevuje. Žáci navrhnou způsoby, jakými lze tření měřit a zaznamenat.</i> I přes to, že je tření důležité, je pro nás obvykle obtížné ho pozorovat anebo uchopit. V dnešní hodině si proto téma tření vysvětlíme netradičním způsobem. Pokusíme se vytvořit fyzikální komiks na téma tření. Motivační otázky: <i>Kdo je příznivcem komiksu? Co se vám na komiksech líbí? Jaké jsou podle vás hlavní vlastnosti komiksu?</i>

Provedení výukové aktivity	Nejdříve zvolíme výukové téma, které považujeme za vhodné pro výukovou aktivitu s komiksem. Promyslíme výukový cíl, k němuž má zapojení komiksu do výuky směřovat. Výukovou aktivitu zahájíme motivačním rozhovorem. Žáky seznámíme s náplní vyučovací hodiny a představíme pracovní postup. Požádáme žáky, aby vytvořili pracovní skupiny s rovnoměrným počtem členů. Žáky aktivizujeme a zopakujeme, co o tématu tření již vědí; resp. co se naučili v předcházejících hodinách (např. brainstorming). Můžeme také zařadit ukázky různých typů komiksů s přírodovědnou tematikou. Pracovním skupinám zadáme „pojmy/vodítka“, odkazující k tématu tření, které má vytvářený fyzikální komiks obsahovat. Můžeme vytvořit více variant zadání pro jednotlivé skupiny. Společně s komiksem mohou žáci vytvářet i kvízové otázky pro spolužáky. Práci žáků ve skupinách koordinujeme. V případě potřeby žákům zopakujeme potřebné informace. Po dokončení skupinové práce vytvoříme prostor pro prezentaci vytvořených komiksů. Skupiny představují vytvořené komiksy a spolužákům obhajují hlavní myšlenku svého komiksu. Zároveň mohou pokládat doplňující kvízové otázky k tématu tření. Řešení otázek může být ukryto ve vytvořeném komiksu. V závěrečné fázi aktivity vytvoříme prostor pro zpětnou vazbu a diskusi žáků.
Úkoly pro fixaci učiva	Vybereme nejvíce povedené komiksy a zopakujeme hlavní poznatky týkající se tématu fyzikálního tření. Můžeme použít také kvízové otázky, jež žáci vytvořili ve skupinách.

může komiks fungovat jako atraktivní prostředek napomáhající didaktické transformaci obtížného učiva do přijatelnější podoby pro žáky. Během fixační fáze potom může odpovídajícím způsobem ztvárněný komiks⁵ napomáhat při opakování a upevňování naučeného. Využití komiksu jako didaktického prostředku se však nabízí i v jiných rovinách, které s výukou sice přímo nesouvisí, ale jsou neméně důležité, protože napomáhají „naladění“ žáků k učení anebo představují pozadí pro rozvíjení „kompetencí“. Učitelé tak mohou uvažovat o zapojení komiksu s cílem: (1) *rozvoje sociálních dovedností* – v předem zvoleném období školní výuky (např. na počátku školního roku) mohou žáci vytvářet „autobiografický“ komiks znázorňující jejich zážitky, rodinu či koníčky; vytvořený

komiks je následně obhajován před spolužáky; (2) *podpory týmové spolupráce* – vytváření komiksu může být pojata jako skupinová výuka; žáci vytvoří skupiny a společně vytvářejí komiks na určité téma; (3) *rozvíjení kreativity žáků* – komiks lze využít k podpoře tvořivého myšlení a rozvoji dovedností propojovat mezi osvojenými znalostmi; (4) *procvičování vystupování na veřejnosti* – studenti mohou být požádáni, aby vlastnoručně vytvořený komiks prezentovali spolužákům, případně aby vytvořené dílo vyjádřili jinou uměleckou formou například prostřednictvím dramatické scénky.

Závěr

V článku jsme se snažili představit komiks jako neotřelý a atraktivní didaktický prostředek, jehož potenciál pro přírodovědnou výuku spočívá nejen v motivaci žáků, ale také v navození pozitivní atmosféry, jež může napomáhat

5 Například záměrně nedokončený (resp. nesprávný) komiks, vybízející žáky k promyšlení a dokreslení správného řešení.



Mgr. Tomáš Janko, Ph.D. vystudoval učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ a nyní působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

janko@kerio.ped.muni.cz



Mgr. Václav Vacek je absolventem učitelství dějepisu a fyziky pro 2. stupeň ZŠ. Nyní působí jako student doktorského studijního programu Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

vacekw@centrum.cz

učení. V domácím prostředí je však využívání komiksu pro účely výuky stále spíše omezené. Příčiny této skutečnosti lze spatřovat například v originalitě přístupu anebo v prozatím málo propracované metodice. Učitelé se tak v souvislosti se zapojováním komiksů mohou obávat ztráty kontroly nad výukou nebo nenaplnění zamýšlených výukových cílů. Ukázali jsme však, že tvorba a zařazování komiksů do výuky není nijak složitá a lze ji poměrně dobře zvládnout. Pokud se tedy kreativní učitelé rozhodnou vyzkoušet aktivity spojené s komiksem ve vlastní výuce, mohou ji tak zatraktivnit v očích svých žáků a zároveň ji přiblížit konstruktivistickému pojetí.

Literatura

- Hempelmann, F., & Samson, A. C. (2008). Cartoons: Drown jokes? In V. Raskin (Ed.). *The Primer of Humor Research* (s. 609–640). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hosler, J., & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *Life Sciences Education*, 10, 309–317.

- Keogh, B., & Taylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431–446.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier.
- Munier, G. (2000). *Geschichte im Comics: Aufklärung durch Fiktion?* Hannover: Unser Verlag.
- Özdoğan, A. A., & McMorris, R. F. (2013). Humorous cartoons in college textbooks: students perceptions and learning. *Humor*, 26(1), 135–154.
- Radoo, P. D. (2006). Teaching chemistry lab safety through comics. *Journal of Chemical Education*, 83(4), 571–573.
- Trna, J. (2011). *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido.
- Trnová, E. (2012). Net generace ve výuce chemie. *Komenský*, 137(1), 16–19.
- Trnová, E. (2013). Komiksy ve výuce chemie. *Sborník příspěvků z konference konané v Hradci Králové – Digitální média a metody poznávání ve výuce chemie*. Hradec Králové: Katedra chemie Pěf UHK.

Iva Hegrová

Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ

Jako učitelka mateřské školy jsem se zabývala myšlenkou, jak zřehlednit informace o vývoji dítěte, které by mi lépe pomohly orientovat se v míře pokroků a poodhalit oblasti, které vyžadují individuální práci s dítětem. Praxe mi postupně odkrývala alternativy nakládání s těmito informacemi. Setkala jsem se s různými formami shromažďování informací o vývoji dítěte. Slouží k tomu vlastnoručně vyrobené papírové desky opatřené značkou dítěte, košíky, zakládací boxy, desky. Většina prací však byla opatřena pouze datem a soubory sloužily pro ukládání pracovních listů předškolního dítěte, jiné zahrnovaly pouze kresby dítěte. Poznámky z pozorování kreseb či vyhodnocení činností chybělo. Zde se zrodily počátky mých úvah o zakládání dokumentů, jimiž bych mapovala rozvoj osobnosti dítěte. Rozhodla jsem se věnovat formě, obsahu i procesu práce s portfoliem dítěte.

Smyslem portfolia je mapování vývoje dítěte prostřednictvím obsahové analýzy produktů dítěte a různých záznamů o něm. Zachycování proměn tohoto vývoje a zjišťování případných problémových jevů. Portfolio má několik funkcí, od toho se odvíjí jeho typ: *sběrné*, tedy shromáždění všeho, co dítě vytvoří; *výběrové*, tj. výběr prací, které s dítětem vybereme jako zdařilé, a *diagnostické*, které podává přehled o pokrocích ve vývoji dítěte. Z hlediska formy se nabízí otázka, jak by mělo takové diagnostické portfolio správně vypadat, aby skutečně plnilo svou funkci. Neexistuje žádný jednotný vzor pro jeho podobu. Portfoliem může být kniha,

složka, krabice, do níž zahrnujeme různé dokumenty, pracovní listy, obrázky, kresby, fotografie, poznámky, všechny dokumenty, ilustrující pokroky dítěte. Smysl portfolia není v jednotě podoby, ale v obsahu. Pokud si od počátku promyslíme jeho účel a obsahové zaměření a pečlivě jej vedeme, pak je práce s ním v dalších fázích mnohem jednodušší. Už ve své bakalářské práci, která byla zaměřena na diagnostikování čtyřletého dítěte, jsem se také zabývala myšlenkou, kterou jsem později realizovala, a to jak vytvořit ustálenou podobu diagnostického portfolia, která by usnadnila práci v mateřské škole a přispívala k rozvoji dítěte a k odhalení případných problémových jevů. Uvažovala jsem o tom, že by dokumenty měly být uloženy v jednom svazku, s možností dalšího doplňování, vpisování, chronologicky seřazené, tedy označené daty, případně s komentářem, pořizovaným z pozorování a složené z období, která jsou důležitá pro porovnání a pozdější vyhodnocení. Hlavními kritérii byla přehlednost a jednoduchost způsobu zakládání. Z hlediska podoby by měla být ponechána učitelkám svoboda pro tvořivé vyjádření.

Moje zkušenosti s vedením diagnostického portfolia

Během své praxe jsem využívala pevné desky s pořadačem. Vnímám je jako přehledné, umožňující opětovné vkládání a vyjmutí dokumentů, skladné a usnadňující vyhledávání dokumentů.

Manipulace s pořadačem je velmi jednoduchá a dovede s ním pracovat i předškolní dítě. Z mého pohledu funguje i z hlediska ucelenosti, což znamená, že všechny informace o dítěti jsou pohromadě, v jedné složce. Vkládat můžeme volně i např. kresby dítěte většího formátu, pokud je doplníme popisem a vložíme na místo tomu určené.

Součástí každé dětské práce je popis, cíl i zadání. Popis probíhá dvojí formou: wpisováním přímo k jednotlivým pracím dítěte, popřípadě je užita „lístečková“ forma, kdy na malém listu papíru připevněném přímo k obrázku můžeme popsat cíl, zadání, průběh vypracování zadané práce. Práci dítěte doplňujeme i vlastními komentáři.

V praxi se mi vyplatilo rozdělit portfolio v deskách na dvě období. Zahrnula jsem období: říjen až leden a březen až červen. Záměrně jsem vypustila měsíce září a únor, které jsou ponechány na adaptaci. Uvědomuji si však, že i sledování dítěte v adaptačním období je velmi významné a že je tedy vhodné vést portfolio od samého začátku – od příchodu dítěte do MŠ či zahájení školního roku. Každé období obsahovalo záznamy průběžného pozorování s časovým vymezením a v některých případech i ukázky způsobu pomoci dítěti, interpretovaná zjištění v problémových oblastech (v tomto případě konkrétně v oblastech hrubé motoriky a sociální oblasti), diagnózu, opatření zvolená ve spolupráci s rodiči a vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Portfolio můžeme opatřit značkou, kterou dítě má v mateřské škole. Případně si jej dítě samo ozdobí vlastním obrázkem. Po obsahové stránce bych volila jednotnost, protože chci dítě diagnostikovat, mít přehled o jeho pokrocích, o jeho vývoji. Dále jsem rozdělila portfolio do tří částí podle časového průběhu diagnostické činnosti, které jsem barevně odlišila na dokumentaci vstupní, průběžné a závěrečné diagnostiky.

Vstupní diagnostika

Období březen 2012 zahrnuje ukázky ze vstupní diagnostiky, jejímž cílem bylo zjištění informací

o vývoji dítěte před nástupem do mateřské školy a záznam informací o způsobu výchovy v rodině. Diagnostika probíhala metodou krátkodobého přímého pozorování dítěte a prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru (vypracován dle odborné publikace Olgy Zelenkové, 2001, s. 32–34) s rodiči, který se opíral o zjištění osobní a rodinné anamnézy. Součástí je prozatímní závěr z přímého pozorování a rozhovoru s rodiči.

Ukázka z osobní anamnézy

Lucinka začala chodit teprve ve třinácti měsících, den poté si zlomila nohu. Po šesti týdnech sádry se učila lézt běžným způsobem, tahala nožku bokem, jak byla zvyklá ze sádry. Měla obavy se pustit, chodit bez psychické opory začala až v roce a půl. Neměla zájem o obracení, později ani lezení a šplhání vzhůru, jak bývá u dětí běžné.

Ukázka z rodinné anamnézy

S Lucinkou si hrají všichni: maminka, tatínek, babička, dříve děda, sestřenice. Nyní kamarádi ve školce – má zde dva nejlepší kamarády. Největší důvěru má k rodině, tanečnickům z tréninku. Lucinka je chválena, když se hezky nají, obleče nebo splní jiný úkol – uklidí, poslechne. Samozřejmě za pěkný obrázek nebo jiný povedený výtvar. Na Lucince se rodičům nejvíce líbí, jak roste a vyvíjí se v osobnost.

Ukázka záznamu diagnostické činnosti učitelky

Lucie si s dětmi od začátku docházky do mateřské školy nehraje. Její hry jsou většinou zaměřeny na vlastní improvizaci. Zvládá zorganizovat vlastní hru, která má několik postav, za které mluví. Vytváří si vlastní svět, do kterého nerada někoho pouští. Tento svět si vytváří i ve chvílích, kdy se musí oblékat nebo jíst. U jídla, oblékání často potřebuje asistenci učitelky, která ji k dané činnosti musí pobízet. Lucie je velmi inteligentní, kresba postavy obsahuje detaily, zvládne i postavu z profilu. Má bohatou fantazii a své obrázky vždy ohodnotí. Má velmi dobrou prostorovou a matematickou představivost. Ve svém věku čte a zvládá násobení čísel, zvládá i psaní tiskacích písmen (ukázka z přímého pozorování). Řečový

vývoj se opíral o znakování od osmi měsíců, v deseti měsících začala znaky používat. V roce a půl měla osmdesátiznakový slovník, používala čtyřicet jednoduchých slov a znala patnáct velkých písmen. Ve dvou letech si osvojila malá písmena a ve třech a půl letech začala číst po slabikách (ukázka z rozhovoru s rodiči).

Zjištění

Nerovnoměrný vývoj v oblasti socializace. V sociální oblasti se projevuje introvertní chování, samostatnost při hře, nevyhledávání kontaktů s ostatními dětmi. Pokud Lucii hru někdo naruší, je agresivní. Vytváří si vlastní svět, do kterého nerada někoho pouští. Do hry zapojuje pouze rodiče a babičku s dědou, lidi, ke kterým má důvěru a cítí v nich oporu.

Opatření

Snaha o zapojení Lucky do kolektivu, nalezení kamarádů.

Průběžná diagnostika

Do průběžné diagnostiky zahrnujeme záznamy z pozorování, diagnostické listy, kresby, fotografie, rozhovory s dítětem, videonahrávky a další materiály, jimiž dokladujeme rozvoj dítěte v průběhu docházky do mateřské školy. Vkládat můžeme též postřehy rodičů i jiných pedagogů, trenérů zájmových kroužků i odborníků specializovaných pracovišť.

Materiály doporučuji doplnit o čas, datum a také o způsob řešení dané situace. K danému zápisu se můžeme později vrátit, zamyslet se nejen nad dítětem, ale i nad způsobem vlastního jednání. Zápis je třeba uskutečnit v den, kdy se situace odehrála. Paměť je krátkodobá a postupně se vytrácí potřebné informace.

Březen – červen 2012

Průběžně jsem v období čtyř měsíců pořizovala formou terénních zápisků záznamy z pozorování dítěte.

Ukázky terénních zápisků

20. 3. 2012, čas: 10.30–10.40 – Lucie si hrála venku s dvěma kamarádkami. Najednou začala křičet: „Vy jste mě rozplakaly, jste zlé, já si s vámi hrát nebudu.“ A strkala do nich a kopala. Čekaly jsme, jak situace bude vypadat dál. Lucie stále křičela a kamarádky nám přišly říct, že jim Lucie ubližuje. Zavolaly jsme ji k sobě. „Co se stalo, vidíme, jak kamarádkám ubližuješ, co tě rozzlobilo?“ zeptaly jsme se. „Oni si se mnou nechtějí hrát na mašinku a rozplakaly mě,“ odpověděla. Snažily jsme se jí vysvětlit, že ne vždy se podaří dohodnout na hře, která by se druhému líbila. „Ale já chci si hrát na mašinku,“ stála si na svém. – „Ale kamarádky si na tuto hru hrát nechtějí, tak jak bychom to vyřešili jinak?“ – „Já nevím,“ řekla a odešla. Situaci se vyřešit nepodařilo, Lucie stále plakala a byla v ústraní, kamarádky odešly a hrály si dále spolu.

Z pozorování jsem vyvozovala potřebná opatření a sledovala jejich vliv na osobnost Lucie. Drobná zlepšení se začala objevovat až v říjnu 2012. Z období březen – červen 2012 jsou tyto prozatímní závěry v sociální oblasti:

Lucie si hraje se třemi kamarádkami (Tereška, Julinka a Gábinka). Hra je však zcela v režii Lucie, pokud ji kamarádky nejsou schopné přijmout, dochází ze strany Lucie k agresivnímu chování (kope, bouchá, mnohdy dochází i ke škrcení). Má potíže požádat o pomoc kamarády i učitelky. Většinou pláče, že danou věc nezvládá.

Opatření pro další období

Nadále se zaměřujeme na podporu v oblasti sociální. Pro rozvoj problémové oblasti byl dodatečně vytvořen individuální vzdělávací plán.

Říjen – leden 2013

V průběhu období říjen 2012 – leden 2013 jsme se zaměřili na rozvoj dítěte podle IVP. Ke sledování jeho pokroků jsme zvolili metodu strukturovaného pozorování a terénních zápisků. Východiskem pro strukturované pozorování se



Mgr. Iva Hegrová je učitelka v MŠ Benešovo náměstí v Pardubicích.

rousarovaiva@seznam.cz

stala zjištění ze vstupní diagnostiky prostřednictvím nestrukturovaného pozorování. Soustředila jsem svoji pozornost na kategorie, které jsou podstatné pro cíl pozorování. Vytvořila jsem pozorovací arch s následujícími kategoriemi pro oblast socializace: řeší konflikty dohodou, pozitivně se projevuje vůči ostatním, zapojuje se do kolektivu, spolupracuje s ostatními. Dále jsem pokračovala v záznamech z pozorování pomocí terénních zápisků.

Výstupní diagnostika

Z výstupní diagnostiky (na konci předškolního vzdělávání) je vhodné dokumentovat celkový rozvoj dítěte ve vztahu ke školní zralosti. Pracovní listy, výtvarná díla, videonahrávky, fotodokumentace různých produktů nám pomohou při úvaze nad školní připraveností dítěte. Diagnostický materiál by měl zahrnovat pět hlavních oblastí rozvoje školní zralosti: matematickou představitost, sluchovou a zrakovou percepci, grafomotoriku a prostorovou orientaci; dále pak připravenost dítěte v oblasti sociální a osobnostní. Materiály z výstupní diagnostiky mohou být cennými zdroji dat při zápisu do 1. ročníku základní školy jak pro budoucí učitele, tak pro odborníky k posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte.

Závěr pro sociální oblast

Výrazné zlepšení v sociální oblasti. Lucii zapojujeme prostřednictvím jejich schopností do spolupráce s dětmi a tato metoda se nám osvědčuje. Ve třídě si již také oblíbila některé kamarády, které

sama vyhledává, a zapojuje se s nimi do společné činnosti. V problémových situacích, které již zná, uplatňuje naučená řešení a zvládá je s klidem.

Ukázka rozvoje spolupráce s ostatními

20. 11. 2012, čas 13.30–13.45 – Lucie si měla za úkol vybrat čtyři kamarády, se kterými bude na daném úkolu spolupracovat. Zvládla kamarády oslovit i požádat o spolupráci. Tato skupina dětí dostala dva obrázky. První obrázek představoval krajinu plnou nesmyslů, které měly společně najít. Druhý obrázek představoval dvě osoby v různých komunikačních situacích. Společně měly děti vymyslet, co si v jaké situaci mezi sebou lidé povídají. Zvládla naslouchat ostatním, sama přinášela nové podněty.

Závěr

Prostřednictvím portfolia můžeme ovlivňovat utváření osobnosti dítěte, budovat jeho sebeúctu, která je důležitá pro budoucí život každého člověka. Význam portfolia spatřuji ve spolupráci učitele s rodiči i s dítětem. Jak v mateřských, tak i v základních školách bych doporučila portfolio jako podklad pro individuální schůzky učitele s rodiči a dítětem. Dále považuji portfolio za podpůrný diagnostický materiál, který může posloužit při zápisu dítěte do 1. třídy, při návštěvě poradny či speciálního zařízení. V těchto případech by mělo mít prostor k vyjádření především dítě, mělo by uvažovat o tom, co se mu daří a co méně. Portfolio by tak mohlo sloužit jako podnět k vytváření individuálních plánů pro další úspěšnou práci s dítětem. ■

Školní zralost

VÁŠ DOTAZ »

Dobrý den,

jako učitelka prvního stupně se setkávám s tím, že to, zda jsou děti připraveny na školní docházku, chtějí posuzovat jejich rodiče. Protože rodiče nejsou vyškolenými odborníky v zjišťování školní zralosti, chci se zeptat, na základě čeho

se mohou ohledně nástupu jejich dítěte do první třídy rozhodnout. Zajímalo by mě také, jaký hlas by měli v této věci rodiče mít a jak by měla vypadat jejich spolupráce s odborníky.

Alice

NAŠE ODPOVĚĎ »

Základní otázkou, kterou řeší rodiče budoucích prvňáčků, je, zda je dítě dostatečně připravené na požadavky první třídy a zda má tedy nastoupit letos, nebo o rok později (menšina rodičů také zvažuje dřívější nástup) a jak zajistit, aby dítě v první třídě uspělo, aby se mu tam vedlo dobře.

Na základě čeho se má rodič rozhodovat? Kdyby byla škola absolutně jednotná a konstantní (třeba tím, že by v ní učily počítače), bylo by jednodušší i naše rozhodování. A pokud by byli stejně unifikováni i rodiče, byla by odborná úvaha o školní zralosti ještě snadnější a odvíjela by se výlučně od vlastností a dovedností dítěte. Jenže obrovská rozmanitost dětí se setkává se stejně obrovskou různorodostí učitelů a rodičů i podmínek, ve kterých se vzdělávání realizuje. To všem značně znesnadňuje rozhodování. Když se šikovné, avšak sociálně nesmělé a váhavější dítě dostane k paní učitelce, která je rázná, rychlá, náročná, asertivní, může dojít k problémům, aniž bychom konstatovali nezralost dítěte. Když se stejné dítě dostane k paní učitelce, která je klidná, mateřská, tak k problému nedojde.

Rodiče zpravidla chtějí, aby dítě při jakékoli činnosti, do níž se pustí, uspělo a dosáhlo dobrých výsledků. Platí to i pro docházku do školy. Proto se také snaží uzpůsobit podmínky tak, aby zvýšili pravděpodobnost takového úspěchu. Intuitivně cítí, a navíc mají obdobnou zkušenost i z dosavadního života dítěte, že čím je starší, a tedy zralejší, tím je s ním lepší řeč, víc vydrží, a tím také lépe zvládá srovnatelné požadavky. Navíc i psychologie

přináší přesvědčivé doklady pro to, že prosté zrání zlepšuje výkon v konkrétní oblasti.

Přestože hájím názor, že rodiče znají nejlépe své dítě, protože zažívají jeho vývoj, snímají jeho projevy v různých souvislostech, tak musím připustit, že nemusejí dobře odhadnout všechny oblasti relevantní pro úspěch ve škole. Jenže o tom, jestli má pravdu učitelka mateřské školy, psycholog poradny nebo rodiče, neví dopředu s jistotou skutečně nikdo. Ukáže se to teprve, až se dítě fakticky začne vzdělávat ve škole. Někdy rodiče rozhodnou proti přesvědčení odborníků, a mají pravdu – dítěti se ve škole daří dobře, zvládá veškeré požadavky. S jistotou tedy můžeme prohlásit, že dítě vykazuje fyzické a psychologické parametry, které jsou obvykle spojovány se školními výsledky. Vše ostatní je ve hvězdách. Proto také rozumný psycholog pracuje s pravděpodobností. *Na základě toho, co jsem zjistil, je velká pravděpodobnost, že...*

Vzhledem k tomu, že dlouhodobou odpovědnost za dítě mají rodiče, dal bych na jejich názor. Jako psycholog je upozorním na všechno, co jsem zjistil, ukážu možné klady i případná úskalí jejich rozhodnutí, nicméně konečné rozhodnutí musí učinit ten, kdo má odpovědnost, což jsou v mém chápání rodiče, i když samozřejmě vím, že formální rozhodnutí vydává ředitel základní školy.

PhDr. Václav Mertin

*Katedra psychologie, Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze*



Podoby učení se ze zkušenosti

Moon, J. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Knihou *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* čtenáře provází deset autorů. V její první polovině lze najít teoretické a výzkumné vhledy do problematiky zkušenostně reflektivního učení, v části druhé je věnována pozornost možnostem aplikace vybraných témat v rámci pedagogické praxe.

Do pomyslného území zkušenostně reflektivního učení zve v první kapitole Jennifer Moon, která poskytuje čtenáři základní rámec pro porozumění celé knize. Srozumitelnou a čtivou formou vysvětluje, jak probíhá proces učení se ze zkušenosti a proč hraje reflexe při učení tak důležitou roli. Na konkrétních příkladech ilustruje, jak může učitel ve výuce svým žákům vytvářet podmínky pro aktivní učení z vlastní zkušenosti. V kapitole druhé se Michal Diviš věnuje lektorům Prázdňinové školy Lipnice a Instruktoři Brno, kteří vytvářejí kurzy založené na platformě zkušenostně reflektivního učení. Na základě zjištění z dotazníkového šetření autor identifikuje několik „lektorských typů“ a popisuje, jak osobnostní charakteristiky a motivace k činnosti ovlivňují způsob jejich práce. Jan Kolář se zaměřuje specificky na lektory, kteří u různých cílových skupin usilují o podporu osobnostně sociálního rozvoje. Na výsledcích svého výzkumu ukazuje, jak tito lektori vedou skupinová reflektivní sezení. Čtenář si tak může udělat představu o tom, jak např. učitel osobnostně sociální výchovy vede se žáky

diskusi tak, aby skrze podněcování reflektivního myšlení podporoval jejich osobnostní rozvoj. Teoretickým příspěvkem uzavírá tuto část knihy Vít Dočekal. Zamýšlí se nad tím, jak se zkušenostní učení může vhodně doplňovat s vybraným modelem evaluace.

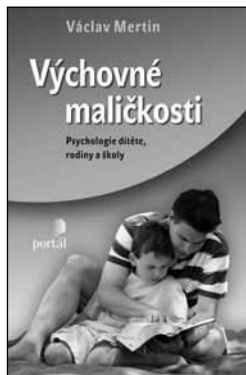
Druhou část knihy otevírá Josef Valenta, jenž na základě pozorování realizovaných programů dramatické výchovy rozkrývá různé typy reflexe jejich průběhu. Toto rozlišení učitelům umožňuje zorientovat se v možných způsobech práce se zkušenostmi žáků, při dosahování vytyčených edukačních cílů ve výuce dramatické výchovy. Na toto téma navazuje Hana Kasíková, která drama uchopuje jako prostředek vzdělávání učitelů, jenž může učitelům pomoci „porozumět sobě samým ve své profesi, vztahům ve škole, podstatě své profese, zejména jejich problematických míst“. Autorka nabízí několik konkrétních příkladů příběhového dramatu, které jsou využitelné v profesní přípravě budoucích učitelů a v profesním rozvoji učitelů v praxi. Hana Horká a Veronika Rodriguezová přibližují čtenáři možnosti aplikace tematické kooperativní výuky. Na vybraných příkladech ukazují, jak lze ve výuce dějepisu využívat „živých obrazů“ jako techniky založené na principech zkušenostního učení. Během výuky tak žáci v prostoru zaujímají společně určité pozice, skrze které znázorňují význam vybrané historické události a po té své dílo s pomocí učitele reflektují

v tematických diskusích. V další kapitole se Karla Brücknerová zaměřuje na to, jak efektivně pracovat s estetickým zážitkem. Navrhuje proto patero didaktických doporučení, která doplňuje o pět doporučení při práci s reflexí estetického zážitku. Celou knihu uzavírá Michal Dubec. Srozumitelně čtenáři přibližuje, jak mechanismy fungování lidského mozku souvisejí s naplňováním bazálních sociálních potřeb žáků, které jsou „v mozku ‘vnímány’ stejně jako potřeby hlad a žízně“. Na konkrétním příkladu pak ilustruje, jakým způsobem může učitel s žáky komunikovat tak, aby jejich primární sociální potřeby respektoval.

Knihla nabízí podnětná výzkumná zjištění, inspirativní teoretické vhledy a praktická doporučení z různých oblastí krajiny zkušenostně reflektivního učení. Učitelé tak mohou podle svého zaměření a preferencí sáhnout po některé z kapitol a využít ji pro vlastní profesní rozvoj i každodenní pedagogickou praxi.

Mgr. Petr Svojanovský

Drama je možné uchopit jako prostředek vzdělávání učitelů, jenž může učitelům pomoci „porozumět sobě samým ve své profesi, vztahům ve škole, podstatě své profese, zejména jejich problematických míst“.



Velké malé výchovné maličkosti

Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál.

Chceme-li sáhnout po titulu nápomocném ve výchově a vzdělávání dětí, nemusíme se obávat, že nebude co číst. Jde o jednu z nejlépe zásobených oblastí populárně naučné pedagogicko-psychologické literatury. Orientace v této oblasti však není úplně jednoduchá, je třeba se rozhodnout, zda chceme být spíše „líným rodičem“ nebo „aktivním prarodičem“, zda věříme tomu „že muži jsou z Marsu, ženy z Venuše“ a děti kdoví odkud. Některé tituly v nás vzbuzují úzkost, jiné pochybnost, někdy nás provokují a jindy nám přitakávají.

Výchovné maličkosti Václava Mertina trvají v podstatě na dvou zásadách, které se v různých obměnách prolínají celou publikací. Tou první je fakt, že děti je třeba si užívat maximálně tady a teď, a tou druhou, že „dítě nebylo rodičům svěřeno k tomu, aby s ním pracovali jen na uživatelské úrovni jedné stránky návodu“ (s. 16). Přičemž průběžně je čtenář upozorňován, že se rozhodně nevyplatí podcenit význam času, jeho množství a pravidelnost, kterou věnujeme výchově a vzdělávání dětí. Pravděpodobným záměrem může být vyvolat pochybnost o sobě samém jako rodiči. Věnuji se svému dítěti dost, nebo málo? Budeme-li hledat odpověď ve *Výchovných maličkostech*, nedočká se naše rozhárané sebevědomí jednoznačné odpovědi. Ve všech těch zásadních, určujících a ve svých důsledcích fatálních „maličkostech“ narážíme stále na onu složitou uchopitelnost dětství v rukou dospělých. *Průvodce výchovou dítěte do 12 let*, jak zní podtitul publikace, je uspořádán spíše jako kaleidoskop zamyšlení nad klíčovými

okamžiky a s nimi spojenými jevy v životě rodičů a dětí.

Kniha je rozdělena do šesti kapitol. První nese poněkud matoucí název *Psychologická teorie*. Spíše než o přehled teoretických koncepcí, přístupů a pojmů jde o popis významných situací a aspektů, s nimiž se autor, dětský psycholog s letitou praxí v pedagogicko-psychologické poradně a vysokoškolský pedagog, setkává a které podbarvuje občasným teoretickým exkurzem. Tím přibližuje tematiku zejména široké veřejnosti, tedy rodičům, kterým je publikace primárně určena. Společně s autorem se můžeme zamýšlet nad tím, co děti rodičům přináší a co od rodičů potřebují, co všechno na dítě působí, v čem se změnil výchové přístupy v posledních letech a také jak souvisejí výchovné maličkosti v útlém dětství s budoucností dítěte. *Výchovné maličkosti* dle Václava Mertina přitom začínají u pohozených tašek za dveřmi a loudání se u jídla a končí zamyšlením nad mladistvým vrahem. „Jak máme poznat, že tato maličkost signalizuje u konkrétního dítěte budoucí zločin?“ ptá se Mertin. Pomyslný horký brambor přehazuje k rodičům, kteří se dle jeho mínění nemusejí bát špatně vyslovené diagnózy, protože jejich jediných úkolem je „zachytit signál něčeho nepatřičného a laskavě, bez dramatických doprovodů, leč zcela nekompromisně konat“ (s. 76). Odborníci mohou být partnery ve výchově dětí rodičům. Ale jen takovým rodičům, kteří často, pravidelně a adekvátně reagují v interakcích se svými dětmi ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Od druhé kapitoly je čtenář prováděn obdoby náročným pro rodiče i jejich děti. Začátek

tohoto období je zde položen ještě před počtí dítěte. Kniha končí v období 12. roku dítěte, nevyhýbá se dle autora mediálně sledovanějšímu životnímu období – pubertě – nýbrž záměrně zastřejuje na přípravu pro toto bouřlivé období, protože jak Mertin píše: „Bylo by naivní domnívat se, že puberta se objevuje na zelené louce...“ (s. 210).

Od výchovných maličkostí se dostáváme spíše k přelomovým událostem dětského věku, jakým je např. vstup do předškolního zařízení nebo zahájení školní docházky. Rodičům jsou nabídnuta témata: opožděný vývoj řeči, bilingvismus, dětské lhaní a krádeže, ochrana dítěte na internetu a další. Pro rodiče je zvláště podpůrná kapitola zabývající se situacemi, kdy se dítěti nedaří. Upozorňuje na složitost vyrovnání se s tlaky okolí, kterým musí rodiče čelit, ať jde o dobře míněné rady rodinných příslušníků, kamarádů, sousedů, tak i odborníků z řad lékařů, pedagogů, psychologů aj. Kapitoly jsou spíše krátkým zastavením u problematiky, nejedná se o podrobnou analýzu zatíženou odbornými termíny a nesrozumitelnými definicemi. Autor vsadil na čtivost, a zacítil tak spíše na neobornou veřejnost čtenářů. Přesto vnímám, že kniha je určena spíše poučené než široké laické veřejnosti.

Výchovné maličkosti vnímám jako průvodce nástrahami výchovy. Neprovází nás po letní rozkvetlé louce, nýbrž nezvyčtatelným městem v aprílovém počasí, kdy ráno nevíte, co si obléci, během dne jste překvapeni kroupami, sněhovou přehánkou či pálivým sluncem. A téměř vždy přijdou na této cestě dopravní výluky a zbrzdí vás jarní chřipky, přestože jste snídali vitamín C a zodpovědně se oblékali při předpovědi počasí,

která tak úplně nevyšla. Rétorikou výchovných maličkostí jste si měli předpověď ověřit z jiných zdrojů, sledovat ji pravidelně, volit účinnější přírodní zdroj vitamínu C a být vyzbrojeni přehledem únikových cest, protože dopravní situace je špatná vždy. Apeluje na zodpovědnost a důslednost dospělých, čímž se zdá být výchovnější, než si možná sám autor předsevzal.

Přemýšlím, proč se v dobré víře autora provést někoho výchovou dětí od počátečního záměru – uvědomění si proč dítě chci – přes přípravu na to, co pravděpodobně s jeho narozením přijde, až po vstup dítěte do školy, vykresluje výchova dětí převážně jako balancování nad propastí. Domnívám se, že sumarizace výchovných maličkostí vedoucích k fatálním následkům spočívá v dobře míněném záměru, podělit se o své bohaté zkušenosti z poradenské praxe, tedy zákonitě o zkušenosti související s nápravou „výchovných přešlapů“ nebo absentujících výchovných zásad. Spatřuji v tom významný přínos této publikace nejen pro rodiče a pedagogické pracovníky, ale pro široké spektrum pracovníků v tzv. pomáhajících profesích. Za všechny jmenujme školní psychology, sociální pedagogy a sociální pracovníky, kterým může být kniha nápomocná v práci s dětmi i jejich rodiči. Publikace nepatří mezi ty, jež oplývají optimismem, nerozplývají se štěstím nad dětstvím a rodičovstvím a není ani prvoplánově podpůrná. Namísto toho apeluje na výchování/vychovanost dospělých, na jejich připravenost a odhodlanost být dětem dobrým, dospělým rodičem.

Mgr. Lucie Chaloupková



Zpravodaj Společnosti Jiřího Mahena

Milíř 15 (2013). Brno: Společnost Jiřího Mahena.

Osobnost a mnohostrannou činnost Jiřího Mahena (1882–1939), vlastním jménem Antonína Vančury, v Brně připomíná Mahenovo divadlo, Knihovna Jiřího Mahena či Mahenova ulice, v níž sídlí Mahenův památník. A právě v něm byla na konci roku 1993 založena Společnost Jiřího Mahena, jež si jako své poslání stanovila udržování a rozvíjení kulturních a společenských tradic spjatých s Mahenovou osobností a tvorbou, a to v oblastech literatury, divadla a knihovnictví.

Vedle přednášek, besed, autorských čtení a představování nových knih toto poslání realizuje vydáváním zpravodaje s názvem *Milíř*, jehož třináct čísel vyšlo v letech 1994–2004. Po delší odmlce na konci roku 2012 vydala – v nové úpravě a s jinou koncepcí – čtrnácté číslo a o rok později přišla s číslem patnáctým. Jeho obálku zdobí Mahenova karikatura od Františka Bidla a jeho padesát stran obsahuje třináct příspěvků.

Čtenář tu kromě redakčního úvodního slova najde například studii o Mahenově úsměvné korespondenci s Josefem Ladou, připomínku sborníku, jímž řada známých kulturních osobností v roce 1933 oslavila Mahenovy padesátiny, a fejeton přibližující Mahenovo učitelské působení v Přerově. Následuje anketa, ve které pět osobností spjatých s divadlem přemítá, proč se dnes už neinscenují Mahenova dramata. Tyto texty doplňuje fejeton o Mahenových krajinách inspirovaný románem *Nejlepší dobrodružství*,

vzpomínky Bohuše Sedláka a Ludmily Vančurové, jakož i bilance dvacetileté činnosti Mahenova památníku. Součástí *Milíře*, jehož název byl odvozen z jednoho textu z Mahenovy knížky *Díže* („Jsem milíř, který v lesích dýmá...“), jsou též ukázky z Mahenovy tvorby přetištěné z cestopisné knížky *Hercegovina* a z básnické sbírky *Rozloučení s jihem*. Poslední dva příspěvky přibližují tragiku prvního manželství Rudolfa Těsnohlídka – sebevraždu manželky Jindry na svatební cestě v Norsku.

Patnácté číslo *Milíře* vyšlo s finanční podporou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, a tak se dostalo i ke studentům. Společnost Jiřího Mahena chce tento zpravodaj adresovat nejenom svým členům, ale i dalším zájemcům. Řadí mezi ně též učitele češtiny ze základních a středních škol, jimž jsou určeny i tisky jiných literárních společností (Společnosti Otokara Březiny, Společnosti F. X. Šaldy či Společnosti bratří Čapků), přinášející mnoho cenných informací uplatnitelných ve výuce. Platí to i o *Milíři*. Zájemci o členství ve Společnosti Jiřího Mahena se mohou přihlásit na adrese Mahenova památníku: Mahenova 8, 602 00 Brno, cerna@kjm.cz.

Doc. PhDr. Jiří Poláček, CSc.

Příprava jednotných přijímacích zkoušek na střední školy

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR připravuje zavedení centrálního systému přijímacích zkoušek pro maturitní obory středních škol. Hlavním důvodem pro jejich zavedení je snižující se úroveň žáků, kteří vycházejí ze základních škol. Ta je dána také situací, kdy jsou do maturitních oborů přijímáni téměř všichni přihlášení uchazeči – podle posledních statistik je to až 75 procent žáků. Přijímací zkoušky by měly zjistit, jaké mají žáci předpoklady pro studium v maturitních oborech, a to ověřením zvládnutí obsahu učiva podle rámcových vzdělávacích programů. Ředitelé škol také budou moci objektivněji zhodnotit uchazeče pro účely přijímacího řízení.

Podpora psychologů a speciálních pedagogů ve školách

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyhláší rozvojový program na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách. Školám budou poskytnuty finanční prostředky na mzdy pro školní psychology a speciální pedagogy ve výši 50 milionů korun. Částka bude rozdělena mezi jednotlivé kraje podle počtu žáků na základních školách. Školská poradenská zařízení pak z těchto prostředků dostanou od ministerstva školství příspěvek na činnost metodiků – specialistů.

Učitelé by mohli mít statut chráněné osoby

Pokud by měli učitelé statut chráněné osoby, dostali by ti, kteří by je napadli, přísnější tresty. Ministr Chládek se statutem chráněné osoby inspiroval na Slovensku. Toto řešení by prý pro ochranu učitelů bylo vhodnější než statut veřejného činitele, jak původně zvažoval. Ohledně statutu veřejného činitele u učitelů proběhl výzkum veřejného mínění společnosti SANEP na reprezentativním vzorku obyvatel. Názor, že by učitelé měli pro získání větší autority být pod právní ochranou v podobě statutu veřejného činitele, sdílí 36,1 % dotázaných. Třetinová část

veřejnosti (33,5 %) je však toho názoru, že by si učitelé měli získat větší autoritu vlastními silami. Názor, že pro získání větší autority je nutné, aby učitelé povolání vykonávaly psychicky silné osobnosti, pak sdílí 21,2 % dotázaných. Zvyšující se agresivita žáků je pak zásadním problémem v této otázce pro 32,7 % dotázaných.

Umějí čeští žáci řešit problémy?

Česká republika se v roce 2012 zapojila do mezinárodního šetření dovedností patnáctiletých žáků v klíčových gramotnostech – PISA. V ČR bylo testováno cca 2800 patnáctiletých žáků v 297 školách. V matematické gramotnosti jsou výsledky českých žáků jednoznačně lepší než v roce 2009, u čtenářské gramotnosti již k poklesu výsledků nedochází a čeští žáci zaznamenali oproti roku 2009 rovněž zlepšení. Výsledky našich žáků v přírodovědné gramotnosti jsou dokonce dlouhodobě nadprůměrné.

Součástí současného cyklu mezinárodního šetření PISA 2012 bylo i to, jak si žáci poradí s řešením tzv. problémových úloh. Tyto úlohy nelze jednoznačně zařadit do jedné z testovaných oblastí, protože při jejich řešení musí žáci tvořivě kombinovat vědomosti a dovednosti z různých oborů. Výsledky českých žáků byly v porovnání s ostatními zeměmi lehce nadprůměrné. Lépe než naši žáci dopadli žáci například v Singapuru, Kanadě, Austrálii nebo Finsku, horší výsledky naopak zaznamenali žáci z Norska, Irsku, Dánska, Polska, Slovenska nebo Španělska.

Comenia Script postupně vstupuje do škol

První certifikované vzdělávání k novému písmu Comenia Script absolvovalo téměř 700 účastníků z 541 škol. Z celkového počtu přibližně 4 tisíc základních škol se písmo zatím využívá jen na malé části z nich. Psát písmem Comenia Script se nyní učí děti na 150 až 200 základních školách. Odhaduje to jeho autorka Radana Lencová. Přesné údaje o tom, kolik škol Comenia Script skutečně využívá, úředníci nemají. Většímu zájmu o toto písmo brání spokojenost s tradičním písmem, ale i vyšší cena učebních pomůcek. Nespojité písmo zkouší i několik škol na Slovensku. ■

Diskutujte s námi na našem webu!

www.ped.muni.cz/komensky

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

[HOME](#) [REPORTÁŽE](#) [ROZHOVORY](#) [DIDACTICA VIVA](#) [DO VÝUKY](#) [Z VÝZKUMU](#) [REDAKCE](#) [ARCHIV](#)

Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy

Časopis Komenský založil v roce 1873 v Olomouci moravský středoškolský profesor, etnograf a spisovatel Jan Havelka. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Je nejstarším pedagogickým periodikem v České republice.

Časopis Komenský je určen především učitelům základních škol, studentům učitelství a blízkých oborů, ale také široké veřejnosti, která má zájem o problematiku vzdělávání.

Časopis Komenský přináší odborné články zprostředkovávající výsledky pedagogických výzkumů, zkušenosti a náměty z praxe, reportáže (nejen) ze škol, návrhy alterací autentických výukových situací, recenze českých i zahraničních publikací a řadu dalších postřehů a glos souvisejících s edukační realitou. Časopis tak poskytuje prostor pro prezentaci kvalitních odborných příspěvků, podporuje výměnu zkušeností mezi učiteli z praxe a vytváří platformu k diskusi široké veřejnosti k současným problémům české školy.

Časopis Komenský je otevřen různým názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, a nabízí své stránky všem, kdo chtějí vyjádřit svůj názor či odborné stanovisko. V souladu s přijatou obsahovou koncepcí se i nadále bude orientovat na aktuální problematiku pedagogické teorie a její reflexe v moderní školní praxi.

Obálka aktuálního čísla:



Inzerujte v časopisu Komenský

Nabízíme možnost uveřejnění inzerce
ze široké oblasti vzdělávání, výchovy a poradenství.

Ceník inzerce:

jedna strana – 8 000 Kč
polovina strany – 4 000 Kč
čtvrtina strany – 2 000 Kč

Inzerce zašlete na adresu komensky@ped.muni.cz

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2014 | ROČNÍK 138

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 30. 5. 2014.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

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

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

www.ped.muni.cz/komensky

ŠÉFREDAKTORKA:

Zuzana Šalamounová

VÝKONNÁ REDAKCE:

Jarmila Bradová, Tomáš Janík, Kateřina Lojdová,
Jana Kratochvílová, Karolína Pešková, Veronika Rodríguezová,
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 04 | ČERVEN 2014 | ROČNÍK 138



**S Michaelou Píšovou o tom,
co z učitelů dělá profesionály,
a o tom, co tak jen vypadá**

**Jak učit o globálních problémech pomocí příběhu
Možnosti komiksu jako didaktického prostředku**