

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Květoslava Klímová

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ 5

Z VÝZKUMU

Klára Šedová

Co je dialogické vyučování? 8

Zbyněk Němec

Čtenářství žáků se sociálním znevýhodněním: obraz zahraničních výzkumů v projektu čtenářských klubů 13

Jan Hábl

„Zčásti jinotajně, zčásti zjevně.“ Alegorie jako didaktický nástroj v Komenského Labyrintu 17

Martin Majcík

Výuka v blocích pro nadané žáky na nižším stupni základní školy ... 22

REPORTÁŽ

Pavla Sýkorová

Prosluněné dopoledne České školy v Kalifornii 27

DIDACTICA VIVA

Lenka Pavlasová

Co všechno se dá vyčíst z rodokmenu? 30

DO VÝUKY

Eva Váňová

Učíme se učit – zkušenost zprostředkovaného učení 37

Jana Šístková, Vladka Sučková

Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie 41

Petr Novák

Pracovní list – mechanické vlastnosti plynů ve výuce fyziky na ZŠ 46

Petra Zetochová

Jak školy podporují vysokoškolskou přípravu učitelů .. 50

Danuše Kotolanová

Benefit učitelských praxí aneb Ukázky dobré praxe v zapojení studentů učitelství do škol 52

Jan Hauk

Spolupráce škol a orgánu sociálně-právní ochrany dětí 55

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Znamená diagnóza ADHD oprávnění na zlobení? 60

RECENZE

Eva Jurášková

Dějiny pedagogiky aktivně a atraktivně. 61

Jitka Zítková

Časopis pro děti jako odraz doby ... 62

5 X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Hana Žižková

Jaký/jakýkoli a který/kterýkoli 65

Jana Chocholatá

Where do we go for walks aneb Na procházku do přírody 65

Editorial

Je tu nový školní rok, měsíc září, který s sebou přináší mnoho změn v životě dětí, žáků, studentů, jejich rodičů i učitelů. Do života jim vstupují noví kamarádi, spolužáci, kolegové. Možná se budou učit v nově zrekonstruované škole, třídě; budou mít nové pomůcky, učebnice. Začátek školního roku se ve školách pojí s mnoha novinkami a výzvami. Řekněme, že škola se v září stává labyrintem, v němž si každý musí najít svou cestu. Aby počáteční tápání a hledání přešlo v období klidu, koncentrace a stalo se „rájem učení“. Jan Ámos Komenský psal *Labyrint světa a ráj srdce* proto, aby svou zkušenost či nové poznání jasně „předestřel před oči“ jednak sám sobě a jednak jej odkryl druhým. Jak píše Jan Hábl nadčasovost Komenského postřehů je fascinující a pro současnou pedagogiku velmi inspirující. Necht' i všechny novinky v tomto čísle již 140. ročníku časopisu Komenský jsou pro vás obohacením o zkušenosti jiných, pomohou vám orientovat se ve vlastním labyrintu, přispějí k vašemu profesnímu rozvoji i k podpoře učení žáků.

V úvodním rozhovoru vám nabízíme informace o rozšiřujících inovativních snahách NÚV k Standardům pro základní vzdělávání, s nimiž se budete moci seznámit již v průběhu tohoto školního roku a postupně je využívat. Autoři v nich nabízejí metodickou podporu učitelů k současně nastavené minimální úrovni dokumentu, ilustrativní úlohy, metodické komentáře, ale i rozšíření o úroveň optimální a excelentní a o další vzdělávací obory. Učitelům tak postupně předkládají stále kvalitnější základní kurikulární dokument.

Rubriku *Z výzkumu* otevíráme příspěvkem k dialogickému vyučování. Je to již druhý příspěvek v časopise Komenský (viz číslo červen 2015), v němž autoři popisují význam dialogu pro rozvoj myšlení žáků, jejich učení. I tentokrát autorka na příkladech z výzkumů dokládá, jak je obtížné klást ve výuce otázky, které aktivizují myšlení žáků směrem k hlubšímu porozumění učivu. Na význam diskuse – dialogické

vyučovací metody – pro rozvoj myšlení žáků upozorňuje i text věnovaný blokové výuce nadaných žáků. Řeč se stává v dialogickém vyučování prostředkem rozvoje myšlení a umožňuje rovněž myšlenky vyjadřovat. Vede k rozvoji mateřského jazyka, v české škole zejména k rozvoji českého jazyka. Ten je stále důležitý i pro Čechy žijící v zahraničí, jak se dozvíme v reportáži z České školy v Kalifornii.

I další příspěvky jsou zasvěceny spojení *Učíme se učit*. Dozvíte se z nich o tom, jak školní čtenářské kluby mohou v komorním prostředí přispět k rozvoji čtenářských kompetencí žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, jak lze metodou *Učíme se navzájem* rozvíjet u žáků vybrané čtenářské strategie nebo jak lze mentální vývoj dětí i dospělých ovlivnit a akcelarovat *zkušenostně zprostředkovaným učením*, kdo byl Reuven Feuerstein a co se skrývá pod pojmem *Feuersteinovo instrumentální obohacování*.

V tomto čísle nabízíme čtenářům také řadu praktických nástrojů, např. pracovní list určený žákům 7. ročníku k ověření porozumění mechanickým vlastnostem plynů; odkaz na portál *necybujete.cz*; informace o spolupráci škol a orgánu sociálně-právní ochrany dětí či strategie výchovné práce s žákem, který má diagnózu ADHD.

O důležitosti spolupráce všech subjektů, které se na výchově a vzdělávání žáků podílejí, není pochyb. Stejně tak významná je spolupráce mezi fakultami připravujícími budoucí učitele a školami, které jim pomáhají poznatky získané při studiu aplikovat v praxi. Jak se jim to daří, se můžete dočíst v dalších příspěvcích nebo přijmout pozvání na konferenci *Učiteléské praxe: současné poznatky a perspektivy*, která se koná v Brně 19. listopadu.

Milí čtenáři, přejeme vám, abyste počáteční chaos nového školního roku zvládali s úsměvem na rtech a aby vám vydržel po celý školní rok. K tomu vám třeba dopomůže *jakákoliv* vycházka do přírody, jak nám radí naši jazykoví poradci.

Za redakci Jana Kratochvílová

Květoslava Klímová

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

S Mgr. Jitkou Altmanovou, didaktičkou vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Národním ústavu vzdělávání v Praze, o kladech a záporech současného kurikulárního dokumentu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a o jeho další inovaci.

Paní magistro, brzy uplyne 10 let od zavedení RVP ZV do škol. Mohla byste čtenářům našeho časopisu přiblížit, co se v souvislosti s kurikulem za tuto dobu ve školách změnilo? Při zavádění RVP proběhly v médiích dokonce informace o „revoluci“ ve školství. Vidíte to také tak? A jak situaci vnímají sami učitelé?

Zavedení rámcových vzdělávacích programů znamenalo pro školy opravdu velmi výraznou změnu. Z rozhovorů s učiteli a z monitoringu, který byl k zavedení RVP ZV proveden, víme, že učitelé přivítali zejména možnost podílet se na tvorbě učebních osnov svých předmětů. Jako přednost uváděli především *zavedení průřezových témat*, která podporují integraci vzdělávacího obsahu, *navýšení časové dotace* vyučovacích předmětů a *možnost organizovat učivo podle vzdělávacích potřeb žáků a podmínek školy*. Někteří respondenti v souvislosti s pozitivy vlastních učebních osnov uváděli *posílení pedagogické svobody* spočívající v příležitosti uplatnit pedagogické zkušenosti, *zvýšení aktuality učebních osnov* a jejich větší propojení s „každodenním“ životem žáků a také *podporu moderních metod výuky*. K přednostem řadili rovněž *zvýšení přehlednosti a sjednocení obsahu*

učebních osnov. Jako negativa uváděli učitelé nejčastěji *nedostatek času* ke splnění tak závažného úkolu, jakým byla příprava ŠVP, oceňovali však možnost učební osnovy aktualizovat.

V čem vidíte nedostatky současného kurikula? Určitě máte od učitelů zpětnou vazbu. Na co si nejvíce stěžují?

K nejčastěji uváděným nedostatkům patří *přílišná obsáhlost učebních osnov*, jejich *variabilita* vedoucí k problémům při přestupu žáka na jinou školu, *přílišná obecnost* spočívající v nedostatečně konkrétním formulování vzdělávacích strategií, dále *náročnost zvládnutí osnov žáky*. Několikrát byla v rozhovorech s učiteli uvedena *složitá terminologie* a *nejasné formulace*, dále *nevyhovující organizace učiva* a málo prostoru pro jeho vlastní rozvržení. Učitelé rovněž poukazovali na *zvýšenou administrativu*, která se zaváděním a vytvářením učebních osnov souvisela. Za nedostatek byla považována také *malá míra reflexe požadavků vyšších stupňů vzdělávání v učebních osnovách*, *malý inovační přínos*, *kladení vysokých nároků na žáky*, stejně jako *orientace na „neadekvátní“ cíle vzdělávání*. V souvislosti s obsahovým vymezením daného vyučovacích předmětu byly respondenty navrhovány nejčastěji dvě základní změny, a to *redukování množství učiva*, jehož zvládnutí je náročné, a *změna v organizaci učiva*, spočívající v odlišné distribuci učiva do ročníků. Vedle těchto hlavních změn byla respondenty monitoringu uváděna i potřeba *výstižněji formulovat obsah jednotlivých vyučovacích předmětů*.

Od 1. 9. 2013 vstoupily v platnost Standardy pro základní vzdělávání. Mohla byste je stručně charakterizovat? Týkají se všech předmětů na základní škole a je jejich plnění závazné?

Již druhý školní rok je účinná úprava RVP ZV (od 1. 9. 2013), a tedy i platnost Standardů pro vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Anglický jazyk, Francouzský jazyk a Německý jazyk. Standardy ZV jsou tvořeny indikátory a ilustrativními úlohami. Na základě rozhodnutí MŠMT byly indikátory u jednotlivých očekávaných výstupů, a jim odpovídající ilustrativní úlohy, nastaveny na *minimální úrovni*, které je třeba dosáhnout se všemi žáky na konci 5. a 9. ročníku.

Tím, že byly zařazeny do RVP ZV jako Příloha 1, se Standardy ZV staly závazným kurikulárním dokumentem. Užitečné informace včetně Standardů ZV jsou zveřejněny na www.rvp.cz v digifolii, <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>. V současné době se připravuje další podpora pro učitele, a to Metodické komentáře ke Standardům ZV. Záměrem je poskytnout učitelům další ilustrativní úlohy, tentokrát v úrovni optimální a excelentní. Dále plánujeme např. pro obor Český jazyk a literatura obohatit standardy o návrhy, připomínky a doporučení speciálního pedagoga týkající se žáků se specifickými poruchami učení, doplnit je o výsledky již v praxi ověřených očekávaných výstupů, uvést návrhy na opravu, hodnocení a klasifikaci slohových prací, případně zařadit ukázky prací žáků.

Kdo se konkrétně na vypracování Standardů ZV podílí?

Pro vypracování standardů a metodických komentářů byly pro jednotlivé vzdělávací obory vytvořeny expertní týmy složené ze zástupců vysokých škol, učitelů základních škol, odborníků z NÚV, NIDV, CZVV a z MŠMT. Společná práce kolegů z různých oblastí vzdělávání zajistila vysokou odbornou úroveň dokumentu. Snahou je připravit metodickou podporu tak, aby učitelům pomohla správně chápat význam nastavené minimální úrovně standardů českého jazyka a literatury, matematiky a jazykových standardů (anglického, francouzského a německého jazyka) i jejich využití přímo v praxi.

Protože při jejich současném nastavení vzniká řada otázek, chceme učitelům do budoucna formou metodických komentářů na tyto otázky odpovědět, poskytnout více ilustrativních úloh, doporučit metody práce, dokumentovat provázanost standardů s gramotnostmi a s testováním ČŠI a mezinárodními výzkumy, ukázat způsoby hodnocení ke zjištění toho, zda žák požadovaného indikátoru dosáhl aj.

Jakým způsobem budou učitelé o metodických komentářích informováni?

Na tvorbě Metodických komentářů ke Standardům ZV se podílejí oboroví didaktici NÚV a odborníci z vysokých škol vzdělávajících učitele i učitelé z praxe. Souhrny Metodických komentářů ke Standardům ZV budou k dispozici během školního roku 2015/2016 na stránkách MŠMT a na Metodickém portálu www.rvp.cz. Uvažujeme také o možnosti jejich představení prostřednictvím krajských seminářů organizovaných NIDV.

Jak je to u ostatních vzdělávacích oborů (OVO)?

Byla dokončena práce na Standardech pro ostatní vzdělávací obory (Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět; Dějepis; Výchova k občanství; Fyzika; Chemie; Přírodopis; Geografie; Hudební výchova; Výtvarná výchova; Výchova ke zdraví; Tělesná výchova; Člověk a svět práce). Standardy pro ostatní vzdělávací obory (OVO) se vytvářely několik let. Na jejich tvorbě se podílelo v rámci pracovních skupin, vedených oborovými didaktiky NÚV, celkem přes 70 externistů. Pedagogické veřejnosti byly představeny na desítkách seminářů organizovaných ve spolupráci s MŠMT a Národním institutem dalšího vzdělávání. Standardy OVO pomocí indikátorů konkrétně obsah očekávaných výstupů RVP ZV a stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí, které musí dosáhnout všichni žáci. Standardy OVO nebudou závazné, ale doporučené. I ony budou doplněny metodickými komentáři, které se nyní rovněž zpracovávají.

Co byste závěrem našim učitelům do budoucna popřála nebo doporučila?



Určitě pevné zdraví, aktivní a zvědavé žáky, možnost využívat kvalitní materiály pro výuku a to, aby jejich práce byla společností oceňována.

Milá paní magistro, z rozhovoru vyplývá, že se pro učitele opravdu snažíte dělat maximum. Vše nově se však rodí obtížně, a proto je i práce na kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání, jak jste uvedla, nepřetržitým procesem. Je třeba ještě mnoho úsilí, a to jak ze strany odborníků, kteří se na jeho tvorbě a postupném vylepšování podílejí, tak i ze strany učitelů z praxe, kteří mohou svými připomínkami, návrhy a zkušenostmi přispět k tomu, aby kurikulární dokument měl co nejblíže k optimální podobě. Přeji jak vám osobně, tak i všem členům pracovních týmů a učitelům v praxi hodně elánu, nadšení a radosti do další práce. Neboť spokojený a zapálený učitel = zvědavý a nadšený žák.

Děkuji za rozhovor.

Mgr. Jitka Altmanová (1955)

V roce 1978 absolvovala PdF UK v Praze, obor český jazyk – občanská výchova. Nejprve působila jako učitelka na základní škole, od roku 1990 už jako zástupkyně a později ředitelka školy. V roce 2008 nastoupila do Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Po jeho sloučení s Národním ústavem odborného vzdělávání působí od roku 2012 v Národním ústavu vzdělávání jako didaktička českého jazyka. Zabývá se tvorbou metodických komentářů ke Standardům oboru Český jazyk a literatura, problematikou rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti, výukou češtiny pro žáky-cizince. Dále se věnuje pilotnímu ověřování individuálního vzdělávání žáků na 2. stupni ZŠ.

Klára Šedová

Co je dialogické vyučování?

V posledních dekáдах v pedagogických vědách sílí zájem o výukovou komunikaci. Má se za to, že komunikace a práce s jazykem významným způsobem ovlivňují žákovské učení. Tato myšlenka není nová, důrazně ji vyjadřoval již klasik pedagogické psychologie Vygotskij (1976). Ten viděl řeč jako centrální faktor vývoje vyšších psychických funkcí, a to jak v rovině fylogeneze (užívání řeči podmínilo expanzi lidské kultury), tak v rovině ontogeneze (bez osvojení řeči není jednotlivec schopen sofistikovanějších myšlenek).

Předpoklad o souvislosti mezi komunikací a myšlením je dnes v odborné komunitě poměrně široce sdílený. Šfardová (2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů. Jednoduše řečeno komunikace a kognice jsou spojitě nádoby. Řeč umožňuje složitější myšlenkové operace a zároveň jsou myšlenky prostřednictvím řeči vyjadřovány a sdíleny s ostatními.

Tyto teze se významně promítají do současného pohledu na školní vyučování. Kvalitní výuka je taková, která povzbuzuje žáky k hovoru o učivu. Takováto výuka, v níž jsou žáci aktivní a prostřednictvím komunikace dochází k podněcování jejich myšlení a prohlubování porozumění probírané látce, bývá označována termínem **dialogické vyučování** (Alexander, 2006). Dialogické vyučování má tyto klíčové znaky:

- Žáci hovoří často a jejich promluvy jsou dlouhé.
- Učitelé kladou žákům otevřené otázky, jejichž cílem je podnítit je k přemýšlení.

- Žáci vykonávají myšlenkovou práci, neopakují naučená fakta. Žáci argumentují.
- Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, snaží se jejich myšlenky rozvíjet, povzbudit je k jejich prohloubení a rozpracování.
- Úkolem žáků není pouze odpovídat na otázky učitele. Sami kladou otázky, diskutují mezi sebou.
- Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně konstruované v interakcích mezi učitelem a žáky.

Co je a co není dialogické vyučování, můžeme ilustrovat na následujících ukázkách.¹

Ukázka 1

V hodině dějepisu učitelka opakuje se žáky probrané učivo.

Učitelka: Kdo to byl Antonín Koniáš? Co dělal? Já jsem vám k tomu četla článek. Co dělal?

Jana: (Něco si šeptá.)

Učitelka: (Dívá se na ni.) No, řekla bys to, Jani?

Jana: Re-

Učitelka: No, re-

Jana: Rekatolizaci.

Učitelka: Rekatolizaci náboženství, takže znovu se obnovovalo jaké náboženství? (pauza) Jaké jediné

1 Všechny ukázky citované v tomto článku jsou reálnými záznamy komunikace ve výuce na druhém stupni ZŠ. Data byla získána v rámci výzkumných projektů Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752; 2009-2011) a Učitel a žáci v dialogickém vyučování (GA13-23578S; 2013-2016). Oba projekty byly podporovány Grantovou agenturou České republiky.

náboženství? (*Matěj se hlásí.*) Jaké? Jediné, Matěji?

Matěj: Křesťanství.

Učitelka: No, (*Plácne rukama k tělu, hlava na stranu.*) katolická víra.

V ukázce 1 vidíme rozhovor mezi učitelkou a žáky, který však není dialogem v pravém slova smyslu. Celá ukázka má jasnou strukturu: učitelka klade otázky, žáci na tyto otázky odpovídají, učitelka posuzuje správnost odpovědí. Vidíme, že žákovské promluvy jsou velmi krátké a směřují k zopakování dříve osvojených informací. To znamená, že učitelka se ptá na to, co sama ví, a o čem se domnívá, že to mají vědět i žáci. Její otázky mají kontrolní povahu, žáci v jednom případě vykazují požadovanou znalost (Jana), ve druhém případě nikoli (Matěj). Zpětná vazba se omezuje na to, že učitelka zopakuje správnou odpověď (v případě Jany), nebo nesprávnou odpověď opraví (v případě Matěje). Takovýto typ rozhovoru má ve škole své místo, neboť osvojení znalostí je skutečně třeba prověřovat, kromě kontroly však nemá žádný další potenciál. Nestimuluje žákovské myšlení ani nepodporuje jejich porozumění (učitelka například nevysvětluje, v čem udělal Matěj chybu, jaký je rozdíl mezi křesťanstvím a katolicismem).

V ukázce 1 je základním důvodem, který brání rozvoji skutečného dialogu fakt, že učitelka klade uzavřené, „testovací“ otázky, na které mají žáci odpovědět na základě pamětního osvojení probraného učiva. V ukázce 2 nejde o opakování, nýbrž o prezentování nového učiva. Přesto se komunikace mezi učitelkou a žáky opět nejeví jako dialogická.

Ukázka 2

V hodině občanské výchovy učitelka probírá se žáky význam slova respekt.

Učitelka: Co si představuješ, Vítku, pod pojmem respekt?

Vítek: Respekt. Třeba u lidí, ze kterých si nedělám srandu. Že třeba k vám cítím nějaký respekt, tak za vás nepřijdu a nezačnu vám tykat.

Učitelka: Čili respekt je, že si z toho člověka neděláš legraci, že si ho vážíš. Dobře, беру. Další názor.

Petra: Třeba k učitelům se chováme slušně, že třeba nemluvíme sprostě nebo tak.

Učitelka: Čili to je v podstatě to, co říkal Vítek. Ještě

další charakteristiku, co to je respekt? Vy pořád mluvíte o tom, že něco nemůžu ... něco nemůžu. Mně tak něco chybí v tom respektu.

Nikola: Že se k vám máme chovat dobře.

Učitelka: Zase. Tak je. To máme. Ale respekt je o něčem jiném. (*pauza*) Respekt, honem přemýšlej, přemýšlej, nespinkvej. Prober se, už je ráno. Respekt je trošku o něčem jiném. Vy tady pořád mluvíte o tom, že něco musím, protože. Ale ten respekt je na základě, v podstatě o něčem úplně jiném. Respekt je o tom, že chci. Že chci, že toho člověka svým způsobem беру, ale беру ho dobrovolně. Že tam není žádná represe. Čili ... mám respekt, protože nemůžu, mám respekt, protože musím, mám respekt, protože si nemůžu dovolit. Ne. Respekt, správný respekt je stavěn na tom, že toho člověka, jak já říkám (*Naznačuje uvozovky.*) v uvozovkách, že já toho člověka беру. Já ho uznávám, já ho svým způsobem za něco cítím. Když se zeptám třeba tebe, Dane. Dane, v tvém životě, kdo je pro tebe osobnost, ke které máš respekt? Ale přirozený respekt, to znamená, né musím něco, ale respektuji, protože chci, protože na něm něco obdivuju. (*pauza*) No honem, pomozte mu. (*Ukazuje na další žáky.*)

Petra: Třeba rodiče?

Učitelka: Rodiče. Dobře, rodiče. Proč respektuješ ty své rodiče?

Petra: Protože mě vychovali.

Učitelka: Vychovali tě. Proč je dál respektuješ? (*pauza*) Přemýšlejte všichni, nespinkajte mi tady.

Dan: Protože mě šatí a živí.

Učitelka: Protože tě šatí, živí. Protože je to určitá nějaká vděčnost. Proč dál?

Jana: Protože mě mají rádi.

Učitelka: Protože tě mají rádi. Dobře. Další, další. Kdo má? Honem, honem, honem, ještě k tomu respektu. Ježíšmarja, oni mi všichni spinkají. Neprobrali se.

Michal: Jako respekt, jako že se k němu chovám dobře.

Učitelka: No. (*Přikyvuje.*) A proč ale?

Michal: Protože se ho bojím.

Učitelka: To jsme teď říkali, to teď vyloučíme, protože se ho bojím. To je ta špatná stránka respektu. Ale, é, proč respekt, proč k němu mám?

Michal: Protože ho uznávám?

Učitelka: Protože ho uznávám a mám ho?

Michal: Rád.

Učitelka: Mám ho rád.

Situace v ukázce 2 má dialogický potenciál. Učitelka neopakuje, nýbrž probírá se žáky novou látku, cílem je objasnit význam termínu respekt. Učitelka klade žákům otevřenou otázku (*Co si představuješ, Vítku, pod pojmem respekt?*), na kterou je možné odpovědět mnoha různými způsoby. Žák Vítek reaguje relativně rozvitou odpovědí, v níž vyjadřuje, jak osobně chápe význam slova respekt. Učitelka odpověď akceptuje a vybízí další žáky, aby se zapojili. Hlásí se žákyně Petra. Na její repliku učitelka reaguje již spíše odmítavě a vyzývá další žáky, aby odpovědi Vítky a Petry doplnili. Žáci však nedostávají žádné vodítko, v čem byly odpovědi nedostatečné, jejich repliky se zkracují a obsahově se do značné míry opakují (např. Michal ve své první replice v podstatě opakuje repliku Petry). Učitelka projevuje rostoucí nespokojenost (*Ježíšmarja, oni mi všichni spinkají.*), neboť nedostává požadovanou odpověď. V průběhu sekvence vychází najevo, že otázka sice zněla jako otevřená, učitelka s ní však pracuje jako s otázkou uzavřenou, neboť se snaží od žáků získat definici respektu jako dobrovolného vztahu podmíněného náklonností k respektovanému. Lze říci, že nedochází ke společnému konstruování znalostí, k vyjednávání významů mezi oběma stranami. Vidíme, že vyučující má zcela jasnou představu o tom, co chce nakonec od žáků slyšet, a žáci se správnou odpověď snaží jednoduše uhodnout. Učitelka jim poskytuje různá vodítka, až nakonec sáhne ke zcela mechanické formě nápovědy, kdy je nechá doříct poslední slovo věty, kterou sama zformuluje. Toto finále žáky přesvědčí o tom, že úloha měla od počátku jedno správné řešení, které měli prostě „najít“.

Vidíme tedy, že ani položená otázka není zárukou toho, že se komunikace stane dialogickou. V následující ukázce 3 však dochází ke skutečnému dialogu, jehož se žáci aktivně účastní a v němž jsou znalosti konstruovány a vyjednávány.

Ukázka 3

V hodině literatury učitel se žáky nejprve předčítal ukázky z Cervantesovy knihy *Důmyslný rytíř* Don Quijote de la Mancha. Následně položil žákům otázku, zda je počínání hlavního hrdiny smysluplné, nebo

nesmyslné. Do pravé poloviny třídy se mají shromáždit žáci, kteří mají za to, že jde o chování nesmyslné, do levé poloviny třídy ti, kdo v něm vidí smysl. Všichni žáci se přemístí na pravou stranu třídy.

Učitel: A proč to chování Dona Quijota je nesmyslné?

Šimon: Že někdo tam staví půl roku mlýn, aby mohl namlít mouku a on tam přijde řádky rytíř a začne, začne jim tam ničit ten mlýn. Tak dává to smysl?

Žáci: Ne.

Filip: Je paranoidní.

Žáci: Jo, přesně tak. (*Šum, smích, ticho, poté se pohledy obracejí směrem k učiteli.*)

Po chvíli se přihlásí Adam s tím, že změnil názor.

Adam: É, ... můžu přestoupit na tu druhou stranu?

Učitel: Proč?

Adam: Protože si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.

K Adamovi postupně přejdou někteří další žáci, mezi oběma stranami se rozvíjí diskuse.

Šimon: Kvůli tomu, že si někdo myslí, že to, co dělá, je smysluplné, neznamená, že je to ve skutečnosti smysluplné.

Adam: Ale pro toho člověka to je smysluplné.

Katka: No tak prostě, když někdo je ve vězení, něco udělal třeba blbého, a ten člověk tam přijde a prostě je jen tak chce osvobodit, to nemá smysl.

Tereza: Ale pro někoho to má smysl, víš?

Hanka: A jak můžeš vědět, že ... že vlastně můžeš vědět, jak on to bere, jak on se cítí? Tobě to sice přijde nesmyslný, ale mně to třeba přijde normální, jakože.

Filip: Ale normální člověk tady toto nebude dělat, vrhat se za každých okolností do boje.

Adam: Filipe, a kde máte napsaný, že on je normální?

Žáci: (*smích, šum*) Třeba není normální.

Nikol: Filipe! Filipe, otázka, kdo je normální?

Žáci: (*smích*)

Filip: Řekli jsme si minulý rok, že máme číst mezi řádky, a mně to jasně říká tady ten text, že je prostě nenormální, že není normální narážet do větrných mlýnů a myslet si o nich, že jsou to obři, a kvůli tomu zlámat sebe, málem se zabít, ještě koně, toho taky ukradli, Sancho Panzu, toho svého kámoše a takhle.

Nikol: No, ale to si myslíš ty.

Lze říci, že ukázka 3 vykazuje znaky dialogického vyučování tak, jak byly popsány výše. Žáci formulují dlouhé repliky obsahující argumenty. Učitel otevírá sekvenci otevřenou otázkou (*A proč to chování Dona Quijota je nesmyslné?*), na kterou žáci neznají odpověď a hledají ji v průběhu dialogu. Zároveň jde o otázku, která nemá jednu správnou odpověď a učitel k ní takto také přistupuje – žakovské odpovědi nehodnotí a namísto toho klade rozvíjející otázky, jejichž cílem je učinit žakovskou argumentaci propracovanější (*Proč?*). Žáci rozumějí tomu, že jde o diskusi, nikoli o zkoušení, nemají problém vyjadřovat svá stanoviska, a to i v případě, že se odchylují od stanoviska učitele. V závěrečné části ukázky se žáci volně obracejí na sebe navzájem, kladou si otázky a odpovídají na ně. Učitel ustupuje do pozadí, žáci jednají zcela autonomně. Přitom je komunikace po celou dobu koncentrovaná na probírané téma, nedochází k odbíhání od tématu ani k rušení. Žáci se soustředí, vzájemně pozorně sledují promluvy, své úvahy vztahují i k tomu, co se v daném předmětu již naučili (viz Filip v předposlední replice). Společně interpretují jednání ikonické literární postavy a budují své porozumění tomu, jak mohou být zdánlivě bizarní činy chápány jako smysluplné.

Existuje řada výzkumných studií, které svědčí o účinnosti postupů dialogického vyučování. V takto pojaté výuce žáci lépe chápou a zvládají učivo (Mason, 2001; Webb a kol., 2014), dokáží lépe argumentovat (Resnitskaya a kol., 2009), jsou schopni jasněji přemýšlet o vlastním učení a regulovat je (Daniel a kol., 2005).

Realizovaná empirická šetření však také ukazují, že je dialogické vyučování jen zřídka uváděno do praxe. Existují výzkumy, které popisují úspěšné realizace dialogického vyučování, obvykle však jde o případové studie výjimečných učitelů (Gutierrez, 1994; Billings, Fitzgerald, 2002; Kutnick, Colwell, 2010; Scott a kol., 2010). Šetření na větších vzorcích přinášejí u nás i v zahraničí opakovaně stejnou zprávu: učitelé kladou otázky, jichž je velmi mnoho, a jsou obvykle uzavřené, to znamená, že existuje předem definovaná odpověď, která je chápána jako správná a úkolem žáků je tuto

odpověď najít. Zároveň platí, že se učitelské otázky vyznačují nízkou kognitivní náročností, typicky od žáků požadují, aby ukázali, že si pamatují dříve prezentovanou látku. V souladu s povahou učitelských otázek jsou žakovské odpovědi krátké a nerozvité (často jednoslovné), nejčastěji jde o vyjmenovávání naučených fakt. Zpětná vazba ze strany učitele je lakonická, jde o prosté konstatování, zda byla žakovská odpověď správná, či nesprávná. Obvykle absentuje rozpracování žakovské odpovědi nebo poskytnutí nového vodítka či impulsu k dalšímu přemýšlení. Obecně lze říci, že žáci mají ve výuce jen málo příležitostí k rozvitějšímu vyjádření, k němuž by bylo potřeba dospět za pomoci myšlenkových procesů vyšší náročnosti. Nález tohoto typu prezentovala řada zahraničních výzkumů (Nystrand a kol., 1997; Burns a Myhill, 2004; Parker a Hurry, 2007; Kumpulainen a Lipponen, 2010) a v českém prostředí je v nedávné době jako převládající potvrdilo šetření Šedové a kol. (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012).

Nabízí se otázka, proč je dialogické vyučování tak vzácné. Nálezy Šedové a kol. ukazují, že to není tím, že by běžní učitelé s ideami dialogického vyučování nesouhlasili. Naopak, uvádějí, že si velmi cení aktivity žáků a za neefektivnější výukovou metodu považují diskusi (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). Čím je tedy dán nízký výskyt dialogické komunikace v realitě školních tříd? Jedním z možných vysvětlení je, že učitelé jednoduše nedostávají takový typ vzdělávací podpory, který by jim umožnil si metody dialogického vyučování osvojit. Podle Cordena (2009) se od učitelů očekává, že se naučí své vyučování koncipovat dialogicky, avšak oni sami byli vzděláváni klasickým transmisivním způsobem.

S tímto vědomím vstupoval tým výzkumníků z Ústavu pedagogických věd FF MU do projektu akčního výzkumu zaměřeného na rozvíjení dialogického vyučování v humanitních předmětech na druhém stupni základní školy. O průběhu a prvních výsledcích výzkumu budeme na tomto místě referovat příště.

Pokračování v příštím čísle.



Doc. Mgr. Klára Šedová, Ph.D. působí jako docentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Zabývá se výzkumem pedagogické komunikace.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Burns, Ch., & Myhil, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34(1), 35–50.
- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. *American Educational Research Journal* 4, 907–941.
- Corden, R. (2009). *Literacy and Learning Through Talk*. Open University Press.
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, Ch., & de la Garza, T. (2005). Modelling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334–354.
- Gutierrez, K. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education* 5, 335–365.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* 1(4), 48–63.
- Kutnick, P., & Colwell, J. (2010). Dialogue enhancement in classrooms. Towards a relations approach for group working. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (192–215). London, New York: Routledge.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: A classroom study. *Learning and Instruction* 11(4–5), 305–329.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 59(3), 299–314.
- Resnitskaya, A. (2012). Dialogic teaching. Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher* 66(7), 446–456.
- Sfard A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, P. Ametller, J., Mortimer, E., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (289–303). London, New York: Routledge.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79–93.

Zbyněk Němec

Čtenářství žáků

se sociálním znevýhodněním: obraz zahraničních výzkumů v projektu čtenářských klubů

Rozvoji čtenářství, motivaci ke čtení a čtenářským kompetencím je v českém prostředí v posledních letech věnována značná pozornost. Důvodem je zejména to, že čtenářské dovednosti jsou na jedné straně považovány za velmi důležité pro další vzdělávání, na druhé straně existují četné důkazy o tom, že úroveň čtenářství českých žáků klesá – snižuje se počet knih, které žáci základních škol přečtou (Kartous, 2013), naopak roste počet žáků, kteří nečtou knihy vůbec, a značný je i počet dětí, které nečtou, protože je čtení jednoduše nebaví (Richter, 2014).

Rozvoji čtenářství se v období od února 2012 do ledna 2015 věnoval i projekt *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (registrační číslo CZ.1.07/1.2.00/27.0003) realizovaný obecně prospěšnou společností Nová škola. V rámci tohoto projektu bylo ve třinácti základních školách z celé České republiky zřízeno jedenadvacet čtenářských klubů, ve kterých se pravidelně každý týden scházeli žáci s nějakým typem zdravotního nebo sociálního znevýhodnění a za podpory učitelů i místních knihovníků zde rozvíjeli nejen své čtenářské kompetence, ale i vlastní vztah ke knihám a čtení.

Žáci se sociálním znevýhodněním ve čtenářských klubech

Nejpočetnější skupinou žáků navštěvujících čtenářské kluby v projektu byli chlapci a dívky spadající do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. Nešlo ale jen – jak se často mylně předpokládá – o žáky z etnických menšin, součástí byli i sociálně znevýhodnění žáci z řad etnických Čechů (z ústavní péče, pěstounské

péče, s rodiči samoživiteli nebo v péči prarodičů) a žáci z rodin cizinců, imigrantů. Zařazení do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním vycházelo z legislativního vymezení této kategorie a bylo vždy ověřeno na základě rozhovorů s učiteli a na základě vyjádření ředitelů škol.

Skupina žáků se sociálním znevýhodněním byla také nejčastějším tématem metodické podpory, kterou v průběhu projektu participujícím učitelům a knihovníkům poskytovali zapojení speciální pedagogové – při zpětném rozboru zpráv ze 120 konzultací se speciálními pedagogy se téma práce se sociálně znevýhodněnými žáky objevilo v 87 případech (Poláková, Bělinová a Ingrová, 2014, 97–98). Je tedy patrné, že problematika rozvoje čtenářství u žáků se sociálním znevýhodněním je aktuální a důležitá i z pohledu pedagogických pracovníků z praxe.

Následující text se věnuje problematice čtenářství specificky ve vztahu ke kategorii žáků se sociálním znevýhodněním, přináší vybrané poznatky z některých zahraničních výzkumů¹ na toto téma a srovnává poznatky z těchto výzkumů se zkušenostmi z projektu *Brána ke vzdělávání*... ve snaze vytvořit východiska pro další práci s rozvojem čtenářství u sociálně znevýhodněných žáků v českých školách.

Východiska: poznatky ze zahraničních výzkumů

1. *Rozvoj čtenářství je z hlediska dalšího vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků velmi*

1 Kompletní a podrobný popis všech studií, s jejichž závěry jsme v projektu pracovali, je dostupný na webových stránkách projektu – viz Němec (2014).

důležitý a škola v něm může hrát dominantní roli.

V oblasti čtenářství je u sociálně znevýhodněných žáků významným hendikepujícím faktorem absence podpory čtenářských dovedností a malá hodnota čtenářství v rodinném prostředí. Např. Hvistendahlová a Roeová (2004) dokladují, že norští žáci pocházející z etnických menšin mají doma méně knih než jejich vrstevníci, a že úroveň čtenářství těchto žáků se snižuje s úrovní dosaženého vzdělání jejich rodičů; ve vztahu ke vzdělávání těchto žáků pak autorky poukazují také na to, že více než třetina minoritních žáků není schopna využít čtení k získávání nových informací.

Znevýhodnění v oblasti čtenářství ale není jen otázkou žáků z etnických menšin, jak dokazuje výzkum Raaga a kol. (2011) realizovaný mezi sociálně znevýhodněnými žáky pocházejícími z rodin Američanů bílé pleti – i zde výsledky dokládají negativní vliv na čtenářskou připravenost těchto žáků v důsledku nízké úrovně vzdělání jejich rodičů; současně ale též výzkum poukazuje i na značný potenciál školy, která může cílenou aktivitou dopady sociálně podmíněného čtenářského znevýhodnění žáků významně omezit.

2. Adekvátní rozvoj (čtenářských) dovedností u sociálně znevýhodněných žáků vyžaduje pedagogickou podporu organizovanou i nad rámec běžného vyučování.

Ve Spojených státech amerických byl realizován čtyřletý experimentální projekt STAR poukazující na odlišné výsledky práce s žáky podle kvality pedagoga. Konstantopoulos (2009) v interpretaci výsledků tohoto projektu poukazuje na dobré výsledky zkušených pedagogů, z jejichž podpory ovšem těží všichni žáci v dané třídě, a tak výkonnostní propast mezi minoritními, znevýhodněnými žáky a jejich ostatními spolužáky zůstává nezměněna. Je tedy zřejmé, že pro vyrovnání úrovně znevýhodněných žáků je nutné zajistit podporu těchto žáků přesahující rámec běžné výuky.

3. Při nadstandardních aktivitách (doučování/kroužku) je základem úspěchu přátelská

atmosféra, důležité může být zařazení motivů z minoritních kultur.

Vztah sociálně znevýhodněných žáků k nadstandardním formám podpory ilustruje Strand (2007), který dokládá, že většina znevýhodněných žáků navštěvujících britské „doplňkové školy“ – tedy výukové aktivity realizované v odpoledních hodinách nebo o víkendu. Na těchto školách oceňuje v první řadě jejich přátelskou atmosféru; mezi důležité poznatky téže studie patří i zjištění, že téměř čtvrtina žáků dotazovaných ve výzkumu dochází do „doplňkové školy“ za účelem lépe poznat původní kulturu své rodiny nebo s cílem zdokonalit se v mateřském jazyce svých předků.²

4. Je výhodou, pokud může rozvoj čtenářství u sociálně znevýhodněných žáků probíhat za podpory odborníka na oblast čtenářství.

Pozitivní vliv odborníků v oblasti dětského čtenářství na práci se sociálně znevýhodněnými minoritními žáky v USA prokázala studie Elish-Pipera a L'Alliera (2011) zaměřená na efekty působení „literárních koučů“ v základních školách v rámci iniciativy *Reading first*. Podle výsledků studie dosahovali většího pokroku žáci, jejichž učitelé častěji konzultovali svou práci s „literárními kouči“ a častěji s těmito odborníky také spolupracovali přímo ve vlastní výuce.

Reflexe východisek v projektu čtenářských klubů

V projektu čtenářských klubů realizovaném ve vybraných základních školách v ČR se na základě dílčích zkušeností potvrdila všechna uvedená východiska. Vezměme je v uvedeném pořadí.

Ad 1. V souladu s poznatkami zahraničních výzkumů i do našich čtenářských klubů v projektu docházeli sociálně znevýhodnění žáci, jejichž rodiče měli nižší průměrnou úroveň dosaženého vzdělání, a žáci z rodin, ve kterých není vztah ke čtenářství přirozenou součástí domácího

² I když je kategorie žáků se sociálním znevýhodněním širší, toto se pochopitelně týká především žáků z rodin imigrantů a etnických menšin.

prostředí.³ U těchto žáků účast na aktivitách čtenářského klubu pak do jisté míry napravovala absenci čtenářské motivace, která je u „běžných“ žáků rozvíjena v rodině. Kromě vztahu ke čtení a čtenářství byly u žáků se sociálním znevýhodněním prostřednictvím klubů rozvíjeny také dovednosti spojené s technikou čtení a schopnost porozumět textu a zasadit získané informace do kontextu.

Ad 2. I nadstandardní podpora, tedy podpora přesahující rámec běžného vyučování, formou práce se sociálně znevýhodněnými žáky ve čtenářském klubu se v našem projektu ukázala jako efektivní. To, co negativně ovlivňuje čtenářství těchto žáků, není nekvalitní výuka a většinou to nejsou ani horší vrozené dispozice, rozhodujícím faktorem je zpravidla absence domácí přípravy; žáci si ze školy přinášejí základy čtenářské techniky, které s nimi ale nemá v domácím prostředí kdo dále rozvíjet. Prostřednictvím čtenářských klubů se čtenářské dovednosti sociálně znevýhodněných žáků přiblížily a v některých případech i vyrovnaly úrovni běžné pro standardy daného ročníku.

Ad 3. Z průběžných reflexí od žáků i odborných pracovníků zapojených do projektu je patrné, že základem úspěchu čtenářských klubů byla jejich přátelská a nestresující atmosféra. V klubu žáci nemuseli plnit předem dané standardy, mohli postupovat svým vlastním tempem, na základě projevené snahy byli kladně hodnoceni i za sebemenší pokroky, ve srovnání s prostředím běžné třídy byla atmosféra klubů více komorní a vzhledem k převaze počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se účastníci klubových setkání nemuseli obávat posměchu okolí. U některých romských žáků se osvědčilo i zařazení literatury obsahující prvky

romské kultury nebo zahrnující znalost romského jazyka.⁴

Ad. 4. V projektu čtenářských klubů nebylo možné srovnávat práci pedagogů podle míry podpory odborníků na oblast čtenářství – jednoduše proto, že se všem pedagogům dostávalo podpory ve shodné míře. V projektu působilo sedm regionálních koordinátorů, kteří měli již na počátku projektu rozsáhlé zkušenosti v oblasti dětského čtenářství a kteří poskytovali v průběhu projektu všem pracovnícům čtenářských klubů intenzivní odbornou podporu. Pozitivní dopady této podpory bylo možné zaznamenat již během prvního roku projektu výrazným nárůstem profesních kompetencí pracovníků klubů. Kromě odborného vedení v oblasti čtenářství se ukázala jako efektivní i metodická podpora speciálních pedagogů, kteří poskytovali pracovnícům klubů konzultace v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb klubových žáků.

Závěry

Na základě uvedených poznatků ze zahraničních výzkumů a jejich reflexe – potvrzení – v projektu čtenářských klubů realizovaném v tuzemských školách, lze pro oblast rozvoje čtenářství u žáků se sociálním znevýhodněním formulovat následující doporučení.

- S ohledem na důležitost čtenářských kompetencí pro další vzdělání a s ohledem na absenci podpory čtenářství v rodinném prostředí by základní škola měla za rozvoj čtenářství u sociálně znevýhodněných žáků převzít zodpovědnost větší, než je dosud běžné.
- K naplnění žádoucího rozvoje čtenářských dovedností a k podpoře čtenářské motivace

3 Typickým zde může být příklad sociálně znevýhodněného žáka, který za pravidelnou docházku a aktivní přístup ve čtenářském klubu dostal od klubové pedagožky knihu jako vánoční dárek. Tuto darovanou knihu žák po vánočních svátcích přišel odevzdat do školní knihovny – ačkoli pochopil, že jde o dárek, a měl zájem knihu vlastnit, převážilo jeho vnitřní přesvědčení, že kniha do domácího prostředí nepatří.

4 Úspěšným příkladem zde byla situace, kdy pedagožky ve čtenářském klubu dlouhodobě a nepříliš úspěšně řešily nedostatek motivace sociálně znevýhodněného romského žáka ze čtvrtého ročníku, u kterého hrozilo, že přestane do klubu docházet. Ke zvýšení jeho zájmu pomohlo až zařazení dvojazyčného česko-romského textu, na kterém mohl žák předvést své základní znalosti romštiny a tím se i před ostatními pochlubit dosud skrytou dovedností.

sociálně znevýhodněných žáků je vhodné doplnit běžné vyučování vhodně zvolenou formou pravidelné, na čtenářství zaměřené volnočasové aktivity (doučování/ kroužku).

- Základem úspěšnosti na čtenářství zaměřeného kroužku je jeho přátelská a stresu-prostá atmosféra, individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pozitivní hodnocení každého, byť i jen nepatrného, pokroku.
- Při práci s žáky pocházejícími z etnických minorit může být vhodné zapojení motivů z původní kultury dané minority. V kontextu vzdělávání v českých základních školách se toto může týkat zejména romských žáků, jejichž kultura je dosud v mnoha školách řazena do kurikula jen minimálně.
- Pro systematický rozvoj čtenářství – patrně nejen u sociálně znevýhodněných žáků – je vhodná metodická podpora pedagoga zajišťovaná odborníkem na oblast dětského čtenářství.⁵

V kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami až dosud zůstávali sociálně znevýhodnění žáci spíše stranou zájmu českých vzdělávacích institucí, protože jde ale o skupinu nejen početně velmi významnou, nelze než doufat, že se do budoucna tito žáci dočkají vyšší míry potřebné pedagogické podpory. A oblast čtenářství by mohla být třeba tou, od které lze začít...

Více informací o vytváření čtenářských klubů i o konkrétních metodách a technikách rozvoje čtenářství u různých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zájemci najdou na webu projektu *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* dostupném na adrese www.ctenarskekluby.cz.

Literatura

Elish-Piper, L., L'Allier, S. K. (2011). Examining the relationship between literacy coaching and student reading gains in grades K-3. *Elementary school journal* 1, 83–106.

5 Profesní růst pedagogů prostřednictvím kurzů zaměřených na rozvoj dětského čtenářství zprostředkovávají například neziskové organizace Kritické myšlení (www.kritickemysleni.cz) nebo Nová škola (www.novaskolaops.cz).

Hvistendahl, R., Roe, A., (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 307–324.

Kartous, B. (2013). *Čtenářství na školách. Analýza dat z projektů Čtenář a Klíčové kompetence*. [prezentace v Powerpointu, on-line, cit. 2014-12-29] Praha: Scio. Dostupné z: http://www.nkp.cz:8080/knihovnam-test/docs/cteni-2013/SCIO_Prezentace_ctenar_tiskovka.pdf

Konstantopoulos, S. (2009). Effects of teachers on minority and disadvantaged students' achievement in the early grades. *Elementary school journal*, 1, 92–113.

Němec, Z. (2014). *Co už víme o čtenářství žáků se sociálně znevýhodněním*. [on-line, cit. 2014-12-29]. Dostupné z: <http://ctenarskekluby.cz/co-nabizime/pro-ctenarske-kluby/metody-a-postupy/>

Poláková, I., Bělinová, E., Ingrová, A. a kol. (2014). *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola.

Raag, T., Kusiak, K., Tumilty, M., Kelemen, A., Bernheimer, H., & Bond, J. (2011). Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: Are the gaps across social class and gender necessary? *Educational psychology: An international journal of experimental educational psychology*, 6, 691–705.

Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři v roce 2013*. [prezentace v Powerpointu, on-line, cit. 2014-12-29] Praha: Národní knihovna ČR. Dostupné z: http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=12_Cten.htm.

Strand, S. (2007). Surveying the views of pupils attending supplementary schools in England. *Educational Research*, 1, 1–19.



Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D. je speciální pedagog, absolvent doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. S Novou školou, o.p.s. spolupracuje na projektech zaměřených na podporu inkluzivního vzdělávání.

Kontakt: zbynek.nemec@novaskolaops.cz

Jan Hábl

„Zčásti jinotajně, zčásti zjevně.“ Alegorie jako didaktický nástroj v Komenského Labyrintu

„Naučil jsem se pokoj a bezpečí hledat jinde.“

Alegorie je obvykle považována za nástroj literární, nikoliv didaktický. A přece jeden z nejvýznamnějších alegorických spisů českého písemnictví je především didaktickým počinem (navíc s hlubokým etickým podtextem).¹ Tak je chápán Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* nejen komeniologickou obcí badatelů, ale též samotným autorem.² Svůj didaktický záměr prozrazuje Jan Amos Komenský již v předkapitole nazvané *K čtenáři*. Zde nejprve předesílá, že nepůjde o nic menšího než o hledání „nejvyššího dobra“ (*summum bonum*) v lidském životě, což kromě didaktiky zasahuje též do oblasti praktické filozofie, tj. etiky.³ Připouští, že to není snadný úkol, ale zároveň není nedosažitelný.

Zdůrazňuji Komenského pojem „naučit se“. V důsledku všeobecně známých pobělohorských událostí se Komenský cosi důležitého naučil. *Labyrint světa a ráj srdce* píše proto, aby tuto svou zkušenost či nové poznání jasně „předestřel

před oči“ jednak sám sobě a jednak jej odkryl druhým, jak sám říká. Tento didaktický záměr mohl realizovat tradičním způsobem, jak se patřilo na dobové zvyklosti. V *Labyrintu* však volí jinou metodu. Namísto odborného pojednání vystaví alegorické kulisy, předloží prostinký narativ a nechá zaznít dialogy alegorických postav o nejpalčivějších otázkách lidského života. Didaktický i estetický efekt je mocný. Vzniká dílo, které dle slov Jana Patočky (2003, s. 400) nemá v „českém písemnictví precedentu“.

Záměrem této studie je ohledat didaktický potenciál alegorické metody. Jestliže se Komenskému podařilo vytvořit tolik pedagogicky účinné dílo pomocí alegorie, otázka zní, v čem spočívá její „kouzlo“, resp. didaktická efektivita? Jakým způsobem Komenský pracoval s alegorií jakožto s didaktickým nástrojem? Je něco z jeho „metody“ přenositelné do současné pedagogiky? Je možné využít alegorii v dnešní pedagogické praxi? Cílem tohoto článku je nastínit odpovědi na tyto otázky.

Didaktičnost alegorie v *Labyrintu světa a ráji srdce*

Že půjde o alegorii, ohlašuje Komenský hned v dedikaci *Labyrintu*, kde píše, že první část „líčí obrazně hříčky a marnosti tohoto světa“ a druhá „zčásti jinotajně, zčásti zjevně“ popisuje pravé a trvalé štěstí těch, kdo nacházejí cestu ven z labyrintu. Tím autor nastavuje optiku ideálního či modelového čtenáře, respektive říká, jak text číst. Jedná se o nezáludný úkol. Text nechystá na čtenáře žádné úskoky. Má jednoduše dekódovat

1 Pojem „didaktický“ zde užívám v širším významu, který odpovídá Komenského dobovému užití. To, čemu Komenský říkal „didaktika“, bychom dnes nazvali spíše pedagogikou či filozofií výchovy.

2 Mezi komeniology panuje konsensus ohledně didaktické či naučné intence *Labyrintu*. Pojem „naučný“ bývá obvykle doplněn dalšími atributy jako „morálně-naučný“ nebo „nábožensko-naučný“ (srov. Škarka 1974; Vlček 1951; Patočka 2003; Skutil 1984).

3 Srovnej s etickými postřehy Z. a D. Kožmínových (2007, s. 44).

jinotajnou rovinu textu, aby našel jeho skutečný a zamýšlený význam.

Komenský pro svůj záměr užívá řadu alegorických (a příbuzných jazykových) prostředků – od abstraktních alegorií denotativního typu, přes konotativní alegorie až po jen částečně alegorizující parodizace, karikaturizace, ironizace, různé druhy personifikací a metafor, přičemž mnohé se často navzájem prolínají (srov. Kolár a Petráčková 1998; Mirvaldová 1970). Několik příkladů pro ilustraci. Často se setkáváme s předměty, postavami nebo ději, jejichž význam je explicitně (denotativně) vyjádřen: např. uzda vyrobená z „řemení Všetečnosti“ a „železa Urputnosti“, „brylle mámení“ utvořené ze „skel Domnění“ a „rámců Zvyku“.

Způsob, jakým zde autor komunikuje didaktický obsah svého „učiva“, je pozoruhodný. Jedná se o klíčovou pasáž celého sdělení (díla), kdy poutník nalézá východisko z labyrintu. Čtenář má v tento přelomový okamžik zvědět cosi zásadního o lidské povaze či přirozenosti.

Zvláštní pozornost si zaslouží meta-didaktické alegorie, tj. ty, jejichž předmětem je didaktika, škola nebo edukace jako taková. V již zmíněné VIII. kapitole poutník zahlédne bezradnost rodičů a rozmazlenost jejich dětí, neudrží se a vloží se do děje. Nejprve si všímá „s jakými bolestmi, pláčem a nebezpečností vlastního života“ jsou děti přiváděny na svět. Potom jak těžká „dvojitá“ práce to je, když malinko odrostou – rodič je totiž musí držet na uzdě, ale zároveň popohánět ostruhou, aby směřovaly, kam je třeba. Jenže děti často nestrpěly ani uzdy, ani ostruhy a natopily tolik neplechů, až své rodiče dohnaly k nejjednoduššímu „unavení“ a „pláči“.

Mnohdy rodiče byli dětem příliš „po vůli“, a ty se jim pak utrhávaly ze řetězu a způsobovaly jim hanbu, leckdy dokonce i smrt. To už poutníkovi nedá a začne napomínat, „jak rodičů, tak dítek“. Rodiče za „oslovskou“ lásku a laxnost (folkováním) při výchově, které dětem škodí. Děti kárá za nectnost. Ovšem jen s pramalým úspěchem. Začínající pedagog se setkal s nevolí jak u dětí, tak u rodičů – mračili se na něj „škaradě“, „úštipkami“ po něm házeli, a někteří dokonce „vyhrožovali zabitím“.

Připomínám, že se píše rok 1623 a že promlouvá autor, který má za sebou teprve krátkou přerovskou a fulneckou učitelskou praxi. Z perspektivy současného čtenáře může mít autorův útešný záměr překvapivý vedlejší efekt. Nejednomu vychovateli může být povzbuzením a útěchou, že specifický fenomén pedagogické frustrace se nevyhnul ani „učiteli národů“ (i když zatím mladému). Navíc uvažme, jak aktuálních témat se mladý vychovatel dotýká: a) „oslovská láska“ a „folkování“, které představují současný problém liberálních a jinak rozmazlujících výchovných tendencí, b) nectnost dětí, jež se zdá nadčasová, c) úštipky a výhrůžky, které naznačují notoricky problematickou otázku spolupráce rodiny a školy, resp. pedagoga.

Z hlediska pedagogického je zvlášť poučná a významná X. kapitola, kde Komenský alegorizuje školství své doby neboli „stav učených“. Jedná se opět o specifický druh meta-didaktického diskurzu, respektive vzdělavatelné pojednání vzdělání jako takového.

Když dorazí do „ulice Učených“, je poutníkovi dáno pozorovat vstupní přijímací zkoušky mládeže, která se hlásí do studií. Zde přichází

Je možné najít didaktický přístup, při kterém by nebyla jednostranně zatěžována pouze kognitivní složka (aby se hlava „nerozpukla“)? Při kterém by jedinec látku skutečně chápal, nejen zrcadlil, tj. opakoval bez pochopení?

proslulá pasáž: „Nejprvnější exámen při každém byl, jaký měsíc, jaký zadek, jakou hlavu, jaký mozek, což z vozhera (nosního hleny) soudili a jakou kůži přináší. Byla-li hlava ocelivá a mozek v ní ze rtuti, zadek olověnný, kůže železná a měsíc zlatý, chválili a hned ochotně dále vedli...“

Ti, kdo prošli exameny, dostali se do rukou „strážným“, kteří jsou též zvaní „formovatelé“. Jejich úkolem je připravit žáky ke studiu tím, že „přeformují jejich ruce, jazyk, oči, uši, mozek a všechny vnitřní i zevnitřní smysly“, aby byli „jinakší než hloupý lid. Následně se dostane na rozcestí, kde má sobě zvolit mezi „filosofií, medicínou, juris prudentií a theologií“, tj. mezi čtyřmi fakultami tehdejší univerzity (filosofickou, lékařskou, právníkou a teologickou).

Následuje prohlídka bibliotéky, kde poutník sleduje, jak se studentstvo láduje „nejpěknějšími a nejsubtilnějšími“ kusy, „povlovně sobě žvýkající a zažívající“. Některým to dělá dobře, ale u jiných vidí, že „co do sebe nacpali, zase to vrchem i spodkem nezažité z nich lezlo“. Někteří z toho dokonce v „závrat upadali a se smyslem se pomíjeli“, jiní ještě „bledli, schli i mřeli“. Z toho se někteří studenti poučili a namísto alegorické konzumace knih je pouze nosí „do svých pokojků, (...) do polic pořádají, zase vytahující na ně hledí; pak zase skládají a rozkládají, přistupující a odstupující, sobě i jiným, jak to pěkně stojí, ukazují...“ „Co pak tito laškují?“ Diví se poutník a dostává odpověď od Mámila, že aby byl člověk počítán „mezi učené“, není třeba hned číst, stačí mít pěknou knihovnu.

Výstižnost, přiléhavost a pozorovací talent u Komenského nelze přecenit. Je zajímavé, že

některé alegorie nechává bez objasňujících komentářů. Ale tam, kde se domnívá, že by obraz nemusel být pochopen, přidává vysvětlení, ovšem stále v jinotajném kódu. Tak například nechá průvodcem vysvětlit, že „... nemá-li kdo ocelivé hlavy, rozpukne se mu; nemá-li v ní tekutého mozku, nebude z něho mít zrcadla; nemá-li plechové kůže, nevytrpí formací; nemá-li olověnného sedadla, nevysedí nic, roztrousí všecko; a bez zlatého měsíce, kde by nabral času, kde mistrů, živých i mrtvých“.

Nadčasovost jeho postřehů je fascinující a pro současnou pedagogiku velmi inspirující. Předkládám jeho didaktické podněty relativně postupně (dle předlohy) ve formě otázek a maxim.

1. Co je správným motivem k získání vzdělání? Vzdělání není a nesmí být čistě pragmatickým prostředkem „lehčejšího“ života.
2. Je možné najít didaktický přístup, při kterém by nebyla jednostranně zatěžována pouze kognitivní složka (aby se hlava „nerozpukla“)? Při kterém by jedinec látku skutečně chápal, nejen zrcadlil, tj. opakoval bez pochopení? Který by byl bez „odpornosti“ násilí? Při kterém by žák byl aktivní (a nemusel mít „zadek olověnný“)?
3. Co patří k nutným studijním předpokladům studenta? Peníze to nikdy nesmí být („měsíc zlatý“).
4. Jak předcházet fragmentárnosti poznatků („měli oči, a neměli jazyka“), jak poskytnout vzdělání celistvé, holisticky založené? Rozvíjet všechny, všestranně, ve všem (*omnes, omnia, omnino*), řekne později Komenský.
5. Jak zacházet se studijním materiálem (knihou), aby z něj student získal náležitý užitek?

Co se studentem, který nečte („studuje bez studování“)?

6. Jak se didakticky vypořádat s nepřeborným množstvím poznatků, aby z toho člověk neupadal v „závrat“ a „smyslem se nepomíjel“?
7. Co dělá učence učencem? Vnější znaky? Pěkná knihovna? Tituly?
8. Co je pravým smyslem i důvodem spisování knih, resp. publikační činnosti? Nač všechno to ředění, recyklování, ba i kradení toho, co již bylo mnohokrát vyřčeno? Nemělo by se psát s takřka posvátnou úctou vůči pravdě?
9. Co je posláním univerzity? Nemělo by to být hledání jednoty v mnohosti (*uni-versitas*)?
10. Není součástí akademické excelence pokora, která zachovává důstojnost i zastáncům odlišného stanoviska? Není aspektem učenosti ctnost? Respektive schopnost překonávání osobních zájmů, ješitnosti, pýchy či jiných charakterových poklesků, aby nic nebránilo smysluplnému a pokojnému dialogu s druhými?

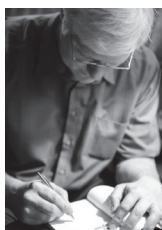
Skutečnost odtajněná didaktickým jinotajem

Připomínám, že v úvodní kapitole *Labyrintu* Komenský předeslal svůj úmysl především jako didaktický. Dle vlastních slov psal proto, aby svůj objev či poznání jednak sám sobě jasněji předestřel před oči, jednak jej odkryl jiným. Komenský *Labyrintem* vyjadřuje a zároveň přemáhá svou vlastní bolest, současně učí druhé, jak se vypořádat s těžkostmi, které pobělohorská

situace přinášela. J. B. Čapek v této souvislosti připomíná sociálně-útěšnou funkci *Labyrintu*. Jde o to ukázat rub moci, bohatství a slávy těch, kdo ovládají svět, aby utěšil své krajany a blízké, kteří pozbyli všeho (Čapek, 2004, s. 78). Jde také o výchovně-etické otázky: Jak obstát jako člověk tváří v tvář zlu, násilí, příkoří, šalbě atd.? Jak rozlišit dobré od zlého, podstatné od nepodstatného, pravdivé od klamného, lidské od nelidského?

Pro pojednání tohoto druhu otázek je alegorická metoda více než příhodná. Jinotaj paradoxně odtajňuje skutečnost. Proces odhalování utajeného produkuje specifickou distanci mezi fiktivní a reálnou dimenzí textu, která čtenáři skýtá ohromný heuristický potenciál. Stimulací sémantické roviny všech sebe/ironií, parodií, personifikací, karikatur a obrazů se probouzí čtenářova imaginace, ono tajemné nadání lidského ducha, které umožňuje člověku zhlédnout věci v novém, často pravdivém světle. Viz například zmíněný jinotaj, jehož cílem je odhalit neduhy školství. Komenský by mohl apelovat na pedagogy, aby vedli žáky k aktivitě, mohl by napsat traktát nebo celou knihu, ve které by důkladně zkritizoval skutečnost, že děti bývají ve školách příliš pasivní. Namísto toho řekne, že předpokladem studia je „zadek olověnný“. Nic dalšího není třeba vysvětlovat. Čtenářova imaginace práci dokončí. Je totiž „nástrojem smyslu“ nebo také „čidlem významu“, a tak umožňuje nejen nově pochopit skutečnost, ale dokonce do ní vstoupit (Lewis, 1979, s. 265).

Čtenář může dokonce v důsledku imaginační zkušenosti s alegorickým světem „konvertovat“



PhDr. Jan Hábl, Ph.D. působí na katedře pedagogiky Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Kontakt: Jan.Habl@ujep.cz

k jinému, hlubšímu pochopení skutečnosti a sebe sama. Může se zasmát sám sobě nebo své vlastní situaci, nebo naopak zaplakat. Může prozřít, rozhněvat se, urazit, zastydět se, nalézt sám sebe... Každopádně je angažován – kognitivně, emotivně a esteticky. A v případě Komenského alegorie i morálně, neboť posledním cílem je „odtajnit“ *summum bonum* lidského života. Aktivizace těchto složek osobnosti jedince mají z hlediska didaktického cenu zlata. Domnívám se, že právě v tom spočívá „kouzlo“ jinotajné metody. Je zřejmé, že pro výuku algebry či syntaxe sáhne pedagog spíše po jiné metodě,⁴ ovšem rozhodne-li se kromě kognitivních složek osobnosti kultivovat též afektivní (emoční, estetické, morální aj.) složky, skýtá alegorie jedinečný didaktický potenciál.

Literatura

Čapek, J. B. (2004). *Několik pohledů na Komenského*. Praha: Karolinum.
 Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
 Hošek, P. (2010). Proměňující moc příběhu. *Církevní dějiny*.
 Kolár, J., Petráčková, V. (1998). In J. A. Komenský: *Truchlivý I, II, Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Lidové noviny.
 Komenský, J. A. (2010). *Labyrint světa a ráj srdce: v jazyce 21. století*. Přeložil Lukáš Makovička. Poutníkova četba, 2010. Audio CD.

Komenský, J. A. (1974) Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 7. Praha: SPN.
 Komenský J. A. (1992). *Pampaedia*. In J. A. Komenský: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. 3. Praha: Svoboda.
 Kožmín, Z., & Kožminová, D. (2007). *Zvětšeniny z Komenského: modely a detaily: psáno v letech 1985–1988, 2000–2004*. Brno: Host.
 Lewis, C. S. (1979). *Bluspels and Flalansferers*. In: TÝŽ. *Selected Literary Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Mirvaldová, H. (1970). Alegoričnost v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenského. *Slovo a slovesnost* 31(4), 353–364.
 Nastoupilová, A. (2002). *Pojetí odpovědnosti v díle bratra Lukáše a J. A. Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.
 Nováková, J. (1981). Komenský – dnes především irénik. *Studia Comeniana et historica*, 11(23), 100–108.
 Patočka, J. (2003). Jan Amos Komenský. Nástin životopisu. In: *Komeniologické studie III. Sebrané spisy Jana Patočky*. Sv. 11. Praha: OIKOYMENH.
 Schaller, K. (1992). Komenský a otevřená duše. Patočkův výklad Komenského a jeho význam pro současnou systematickou pedagogiku. *Filosofický časopis*, 40(1), 35–47.
 Škarka, A. (1974). Slovesné umění J. A. Komenského. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 7. Praha: SPN.
 Skutil, J. (1984). Comenius's Labyrinth of the World as the Culmination of the Pedagogical, Didactic and Patriotic Ideas of Žerotín's Apologia. In M. Kyrlová aj. *Přívratná: Symposium Comenianum 1982*. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského.
 Thiessen, J. E. (1993). *Teaching for Commitment: Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*. Ottawa: McGill-Queen's University Press.
 Vlček, J. (1951). *Dějiny české literatury*. Praha: Československý spisovatel.
 Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York: Norton.

4 I když pedagogické tvořivosti a invenci se meze nekládou. Jako žák jsem zažil matematika, který své výklady neustále „oživoval“ alegorickými příběhy a aplikacemi.

Martin Majcík

Výuka v blocích

pro nadané žáky na nižším stupni základní školy

Vzdělávání nadaných žáků je v pedagogickém odborném diskurzu poměrně rozšířeným tématem, kterému se věnuje množství zahraničních i domácích studií. V českém výzkumu je často pozornost věnována edukaci nadaných žáků v inkluzivním prostředí primárního stupně vzdělávání, jež vzniká z tendence integrovat nadané žáky do heterogenních tříd, ve kterých jsou vzdělávání společně s většinovou populací. Vedle tohoto (v naší vzdělávací soustavě silně převažujícího) modelu se ovšem objevují základní školy, které se rozhodly nadaným žákům věnovat nadstandardní péči. Jednou z forem tohoto nadstandardního přístupu je **tzv. bloková** výuka nadaných žáků. Bloková výuka je navštěvována kognitivně nadanými, kteří na určité hodiny opouštějí svou kmenovou třídu a jsou vzdělávání v homogenních skupinách podle k tomuto účelu určeného kurikula. Cílem článku je představit vznik, organizaci a charakteristiky výukové komunikace blokové výuky v pátém ročníku, která probíhá na jedné z českých škol s tímto nadstandardním přístupem. Článek vychází z bakalářské práce, která se zabývala charakteristikami blokové výuky a jejím srovnáním s klasickou výukou v pátém ročníku základní školy.

Nadaný žák a škola

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství definic nadání, které vznikaly v závislosti na vývoji a pojetí tohoto fenoménu. Jako vhodná komplexní definice se jeví **triadický model nadání**, který vytvořil Renzulli (1977, in Jurášková 2006). Dle Renzulliho je nadání výsledkem interakce tří vlastností jedince. Jedná se

o nadprůměrné kognitivní schopnosti, vysokou úroveň motivace a vysokou úroveň kreativity. Z modelu je patrné, že nadání vychází primárně z intelektových schopností, které jsou ovšem pro nadání nedostatečné, pokud nedochází k interakci s motivací a tvořivostí. Později byl triadický model doplněn Mönkem (1999, in Jurášková 2006) o sociální kontext, jenž determinuje vývoj nadaného jedince. Prvním vnějším činitelem je rodina, ve které si jedinec utváří vědomí vlastní identity a osvojuje si hodnoty a postoje. Druhým vnějším činitelem je vrstevnická skupina, ve které jedinec tráví podstatnou část svého času a osvojuje si její normy. Třetí částí sociálního kontextu, kterou se budeme podrobněji zabývat, je škola.

Ve školním prostředí se nadané dítě stává nadaným žákem. Dle Škrabánkové (2012) tento termín označuje žáka s diagnostikovaným potenciálem v intelektové oblasti, který opakovaně vykazuje výkony nad rámec většinové populace a je schopen svůj potenciál dále rozvíjet. Nadaní žáci také vykazují určité charakteristiky, díky kterým kladou na školní vzdělávání určité požadavky. Laznibátová (2001) upozorňuje, že pro nadané žáky je typická výborná paměť a rozsah její kapacity, vysoké tempo myšlenkových procesů, flexibilita a originalita myšlení, efektivní způsob zpracování informací, kvalitní postup při řešení problémů, komplexnost myšlení a schopnost hodnocení.

Vzdělávání nadaných žáků můžeme rozdělit dle Machů (2010) do dvou krajních podob. První krajní možností je jejich **segregace**. Nadaní žáci jsou tedy vzdělávání v oddělených školách či třídách dle speciálního kurikula. Druhá krajní podoba spočívá v jejich **integraci** do

heterogenních tříd běžných škol. Kompromisem mezi krajními formami je **tzv. přechodová forma**, která kombinuje vzdělávání v kmenových třídách s nadstandardními aktivitami, které slouží k adekvátnímu rozvoji nadání. Hříbková (2009) upozorňuje, že ve výuce nadaných můžeme rozlišit dva základní přístupy, které determinují obsah výuky a její metody. První přístup označujeme jako **tzv. akceleraci** a spočívá v zpřístupnění učiva, se kterým by se žák setkal až na vyšší úrovni vzdělávání. Druhý přístup je založen na **obohacení**, které charakterizujeme jako prohloubení a rozšíření učiva nad rámec klasického kurikula. Tyto přístupy mohou být také kombinovány.

Metodologie

Pro realizaci výzkumu jsem zvolil **kvalitativní přístup**, který je dle Hendla (2005) optimální pro detailní zkoumání jevů v jejich přirozeném prostředí. Z hlediska sběru empirických dat jsem zvolil tři výzkumné metody. První metodou bylo **pozorování**, které probíhalo ve výuce nadaných žáků a ve výuce klasické třídy stejného ročníku. Pozorování bylo zaznamenáváno prostřednictvím terénních poznámek. Jako druhou metodu jsem zvolil **hloubkový polostrukturovaný rozhovor**, jenž proběhl s učitelkou, která v blocích vyučuje. Třetí metodou byla **analýza dokumentů**, která byla využita zejména ke sběru dat v rovině kontextu školy. Získaná data byla analyzována pomocí **otevřeného kódování**, které spočívá v rozložení textu na významové jednotky, jež se označují jako kódy. Následně proběhla komparativní analýza mezi blokovou a klasickou výukou k vymezení charakteristik.

Sběr empirických dat probíhal od října roku 2013 do února 2014. Celkem byla shromážděna data z 16 blokových hodin pátého ročníku a z 6 hodin v klasické páté třídě.

Bloková výuka

Základní škola, na které byla bloková výuka pozorována, je situovaná v centru velkého města a dá se označit za poměrně velkou školu. Podstatnou charakteristikou školy je zakomponování daltonských prvků do běžné výuky, jež spočívá v přidělení tzv. daltonských plánů se seznamem úkolů, které žáci svým tempem vypracovávají v tomu určených hodinách.

Z hlediska péče o nadané žáky se škola na jejich požadavky a potřeby snaží reagovat v rámci klasické výuky například pomocí obohacení a akcelerace učiva. Nadaní žáci také mohou navštěvovat výuku některých předmětů ve vyšších ročnících. K rozvoji nadaných žáků je také na škole zřízen Klub dětí, který žákům poskytuje herní činnosti, jež podporují jejich intelektové schopnosti. Nejpodstatnějším prvkem v rámci přístupu k nadaným žákům je ovšem realizace blokové výuky.

Bloková výuka je na dané škole vždy realizována pro každý ročník nižšího i vyššího stupně. Nadaní žáci z každého ročníku mají možnost na dvě hodiny týdně opustit svou kmenovou třídu, ve které výuka probíhá bez nich a absolvovat výuku v blocích. Tuto možnost mají ovšem jen žáci, u kterých bylo nadání **diagnostikováno pedagogiko-psychologickou poradnou**. Bloky na škole probíhají již šestým rokem a za jejich vznikem stála iniciativa učitelky, která měla ve třídě tři poradnou diagnostikované nadané

žáky. Po vzniku jednododinových prvních bloků se následně škola zaměřila na vyhledávání dalších nadaných žáků a jejich diagnostiku prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny. Počet nadaných se tedy začal navyšovat. U vzniku blokové výuky byla také učitelka Kateřina, která je dnes jedinou učitelkou, která v blocích vyučuje a organizačně ji zajišťuje.

Obsah výuky

Obsah blokové výuky je vytvářen dle obohacujícího přístupu, který prohlubuje a rozšiřuje běžné školní kurikulum (Machů, 2010). Jak ovšem upozorňuje učitelka Kateřina: „Není to nadstandard typu, že bysme se učili to, co se učí normálně a nějak to prohlubovali. Ale je to spíše nadstandard v tom, že se dělají úplně jiné věci. Ať už je to paměť, logické myšlení, prostorová představivost.“ Výuka je tedy zaměřena na rozvoj kognitivních schopností žáků, a to v takové míře, která by během klasické výuky nebyla možná. Obsah blokové výuky je rozdělen do oblastí, které se v ročnících primárního vzdělávání cyklicky opakují, ale postupně jsou prohlubovány prostřednictvím náročnějších úloh. Výuka se tedy vztahuje například k cvičení paměti a pozornosti, rozvoji logického myšlení a matematických schopností nebo k rozvoji komunikačních dovedností. Podstatnou součástí blokové výuky je také pravidelné a dlouhodobé vytváření projektů. Cílem této oblasti výuky je rozvíjet u žáků informační a počítačovou gramotnost. Výběr jednotlivých úloh pro výuku je vždy realizován učitelkou Kateřinou s ohledem na požadavky nadaných žáků.

Charakteristiky výukové komunikace

V druhé části článku se zaměřím na charakteristiky výukové komunikace v blocích, které jsem vymezil ze srovnání blokové výuky a klasické výuky v pátých ročnících. Termín

výuková komunikace označuje komunikaci, jež probíhá během vyučovací hodiny a slouží k realizaci procesu vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků (Gavora, 2005). Pro výukovou komunikaci je typická určitá struktura, která bývá ve vyučování uplatňována. Dle Švaříčka, Šedové a Šalamounové (2012) má komunikace ve vyučování tři základní prvky. Zaprvé se jedná o **iniciaci** ze strany učitele, která má většinou podobu učitelské otázky. V reakci na ni přichází z žakovy strany **odpověď**, která je druhým prvkem. Třetím prvkem komunikace je **zpětná vazba**, kterou učitel poskytuje žákovi v závislosti na jeho odpovědi

Jak již bylo řečeno, obsah blokové výuky je naplňován prostřednictvím úloh, jejichž cílem je rozvoj kognitivních schopností žáků. Na rozdíl od klasické výuky probíhá bloková výuková komunikace ve stejných opakujících se krocích, které jsou založeny na **vysvětlení pracovního postupu úloh**, jež do hodin přináší učitelka. Po dokončení nastává diskuze o dané úloze a následně se proces znovu opakuje. Naopak v klasické hodině dochází během výuky ke střídání výkladu látky, jejího zápisu, opakování a vypracovávání úloh. Základní charakteristikou výukové komunikace je **malé množství žáků**, kteří se jí účastní. V pozorovaném ročníku navštěvovalo blokovou výuku šest nadaných žáků. Tento počet se také projevuje v **absenci nutnosti hlásit se**.

Podstatný rozdíl mezi klasickou a blokovou výukou je patrný v oblasti učitelských otázek a jejich kognitivní náročnosti. Ta je určována dle toho, jaké u žáků vyvolává otázka myšlenkové procesy. Učitelské otázky lze dle kognitivní náročnosti rozdělit do dvou skupin pomocí Bloomovy taxonomie kognitivních procesů. Zaprvé se jedná o otázky s nižší kognitivní náročností, které u žáků vyvolávají procesy memorování a pochopení faktické informace. Druhou skupinu označujeme jako otázky s vyšší kognitivní

náročnosti a vyvolávají procesy analýzy, syntézy, hodnocení a aplikace (Bloom, 1956 in Švaříček, 2011). Z empirických dat vyplývá, že v blokové výuce jsou častěji kladeny **otázky s vyšší kognitivní náročností**, které jsou učitelkou používány například k rozšiřování úloh a k inovaci jejich řešení. Na kognitivně náročné procesy u žáků jsou také zaměřeny úlohy, které se v hodinách řeší.

Jak jsem již nastínil, po učitelské otázce přichází žákovská odpověď. Učitel následně sděluje na tuto odpověď žákovi zpětnou vazbu, která slouží jako informace o úspěšnosti jeho odpovědi. Ačkoliv by zpětná vazba měla obsahovat prvky hodnocení, Šedová a Švaříček upozorňují (2010), že v rámci zpětné vazby je často uplatňován tzv. mechanismus zamlčení. To znamená, že žákův výkon není hodnocen explicitně, protože pozitivní zpětná vazba má podobu jen další učitelské otázky nebo absence negativní zpětné vazby. Z empirických dat výzkumného šetření vyplývá, že tato absence zpětné vazby byla patrná i během mnou pozorované klasické výuky. Rozdílná situace byla ovšem v blokové výuce, kde byla **explicitní zpětná vazba** využívána podstatně častěji. Zpětná vazba se během výuky vztahovala k procesu řešení úlohy nebo k samotnému výsledku.

Diskuze jako výuková metoda

Dle Skalkové (1999) můžeme diskuzi zařadit mezi dialogické slovní metody vyučování. Autorka tuto metodu výuky definuje jako vzájemný rozhovor, který je veden mezi všemi účastníky výuky s cílem vyjasnění stanovené podmínky. Švaříček (2011) upozorňuje, že diskuze je dalším prvkem, jenž u žáků vyvolává kognitivně náročné myšlenkové procesy, které jsem podrobněji již představil.

V klasické výuce bývá pro diskuzi vymezen určitý čas, který je určen učitelkou. Pokud žáci diskutují v jiném než vymezeném čase, je jejich

kommunikace hodnocena jako projev nekázně a dochází k upozornění ze strany učitele. Ve výuce nadaných žáků je ovšem diskuze vnímána jako jeden ze základních prvků výuky, na kterém je založena podstatná část hodiny.

Z dat vyplývá, že v blokové výuce se mohou odehrávat dva typy diskuze. První typ se odehrává **bez účasti učitele**. Ačkoliv je učitelka s žáky ve třídě, stává se jen pasivním přihlížejícím diskuzi vedené mezi žáky. Daná diskuze většinou probíhala během řešení úloh, kdy žáci mluvili o svých postupech a výsledcích. U druhého typu diskuze je učitelka již jejím **aktivním účastníkem**. V takové situaci může učitelka přijímat v rámci debaty dvě různé role. Zaprvé se jedná o roli moderátora, který diskuzi řídí a vymezuje její směr. Učitelka může buď vymezit určité mantinely tématu, nebo naopak zasáhnout jen pokud se žáci ocitnou ve „slepé uličce“ a nemohou se domluvit. Zadruhé se jedná o roli tzv. rovnocenného účastníka. V tomto případě je učitelův příspěvek do diskuze hodnocen stejně jako příspěvek žákovský a žáci na něj tak i reagují. Předmět takové diskuze může být například postup nebo výsledek dané úlohy, dění v kmenových třídách nebo volný čas žáků.

Závěr

Článek, který vychází z výzkumného šetření, se věnuje blokové výuce nadaných žáků pátého ročníku na jedné ze základních škol, která se tento typ výuky rozhodla realizovat v rámci svého přístupu k nadaným. Nejdříve jsem představil vznik a organizaci bloků. Následně jsem se věnoval obsahu výuky a charakteristikám výukové komunikace, které jsem vymezil ve srovnání s klasickou výukou v pátém ročníku.

Bloková výuka se jeví jako podstatný prvek, který je součástí širšího přístupu k nadaným žákům na dané škole. Výuka v blocích je organizována dle obohacujícího přístupu, jenž je založen na aktivitách, se kterými by se žáci v běžné

Ve výuce nadaných žáků je ovšem diskuze vnímána jako jeden ze základních prvků výuky, na kterém je založena podstatná část hodiny.

výuce nesetkali. Cílem výuky je rozvíjet žákovské kognitivní schopnosti, což je podstatné pro rozvoj jejich nadání a saturování jejich potřeb.

Výuka v blocích pro nadané má také určité charakteristiky, kterými se do jisté míry odlišuje od výuky klasické. V rámci článku jsem se zaměřil na oblast výukové komunikace. Zprv se jedná o četnost učitelských otázek s vyšší kognitivní náročností, které jsou v blocích častěji používány než ve výuce klasické. Druhou charakteristikou je častější používání explicitní zpětné vazby, která může být zaměřena na proces řešení nebo její výsledek. V pořadí třetí odlišností od běžné výuky je používání diskuze jako výukové metody, která je běžnou součástí blokové výuky.

Vymezené charakteristiky jsou determinovány nastavením blokové výuky, která je založena na plnění úloh, jež mají za cíl rozvoj kognitivních schopností nadaných žáků. Nejpodstatnějším faktorem formujícím výuku se dle mého názoru ovšem jeví samotné vlastnosti nadaných žáků v kombinaci s jejich počtem v blokové výuce. Péče o nadané žáky se bezesporu jeví jako podstatný prvek pro rozvoj jejich nadání, přesto je ale nutné nezapomenout, že heterogenní prostředí kmenové třídy je důležité pro jejich celostní vývoj.

Literatura

- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
 Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
 Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.

Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.

Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.

Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: ISV nakladatelství.

Šedlová, K. & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.

Šedlová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.



Martin Majcík je studentem Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Kontakt: 400214@mail.muni.cz

Pavla Sýkorová

Prosluněné dopoledne České školy v Kalifornii

Je sobota devět hodin ráno, město se ještě pořádně neprobudilo, ale tři malé děti zhruba ve věku dvou let si vesele hrají na dece rozprostřené na koberci jedné z místností tenisového klubu. „Haničko, opatrně, ať neublížíš Sofince,“ napomíná s úsměvem na tváři maminka svou malou dcerku a vesele se s ostatními rodiči baví česky o tom, jak jejich děti od minulého setkání vyrostly. Nic by na tom nebylo zvláštního, pokud by si člověk neuvědomil, že se nachází na druhé straně světa, v jedné ze tříd *České školy v Kalifornii*.

„Na tomhle místě se v San Francisku scházíme teprve pár týdnů, dřív byla školička jinde ve městě, ale nájem tam byl opravdu vysoký, takže jsme moc rádi, že se nám podařilo zařídit tyto prostory,“ objasňuje jedna z maminek.

Okna jsou zatažena, i tak je v místnosti dostatek světla. „Ty závěsy musí být dole, jinak Matyáš pořád stojí u okna a kouká na tátu, jak hraje tenis,“ dostalo se mi vysvětlení. Zatímco děti si zhruba patnáct minut hrají, přichází další chlapec. „Stáli jsme v zácpě, omlouváme se.“ Nálada je pohodová a uvolněná. Paní učitelka Jitka Hořavová vždy na začátku setkání nechá děti několik minut se vydovádet, a poté lekce s časovou dotací dvou vyučovacích hodin může začít.

„Dáš zvoneček Haničce, aby také mohla zazvonit?“

Paní učitelka předává zvoneček jednomu z děvčátek, to zazvoní, a podá jej dalšímu kamarádovi. Zazvonění signalizuje symbolicky začátek. „Uklidíme hračky, auta, kostky, všechno to dáme do košíku. Každý si vezme své sluníčko a posadí se.“ Děti naslouchají instrukcím učitelky, i když

tak nějak po svém, jak je typické pro danou věkovou skupinu, a postupně si posedají na látková sluníčka do kroužku společně se svými rodiči. Do toho se několikrát mezi sebou spontánně obejmou či chytanou své maminky okolo nohou.

Ahoj, ahoj, tak už jsme zase tady. Budeme si spolu hrát, budeme se spolu smát, Anička je náš kamarád. Paní učitelka odříká společně s rodiči básničku a všichni zúčastnění si pohladí plyšovou hračku. „No, udělej ovečce malá, malá.“ Poté se pozdraví známou říkankou: *Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den! Ruce máme na tleskání a nožičky na dupání. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem.*

Protože se nacházíme v předškolní třídě *Sluníček*, paní učitelka na vystřižené slunce z papíru připevní kuličky fotografie jednotlivých dětí. „Takže Sofinka je dneska tady, Hanička taky a kdo je toto?“ „Matýsek, Matýsek,“ vykřikne malý chlapec. „Ano, Matýsku, to jsi ty! A tady ještě Patriček.“ Rodiče se na sebe usmívají. Poté následuje série známých českých říkanek typických pro předškolní výuku: *Paci, paci, pacičky; Vařila myšička kašičku; Kuj, kuj, kovaříčku; Brambora; Kolo, kolo mlýnský* a několik lidových písní: *Kalamajka; Pásla ovečky* apod. Rodiče se do všech činností zapojují. Půl hodina je velice aktivní, děti se pohybem rozcvičí, osvěží si přitom česká slova a někdy jen tak vesele pobíhají po místnosti. Blok písniček, říkanek a básniček je vystřídán další činností.

Jak dělá sova? Hú, hú.

Opakují děti a společně s rodiči se přemísťují ke stolu. „Dneska si vyrobíme takovou krásnou



sovu.“ Učitelka ukáže připravený obrázek sovy z papíru směrem k dětem a předá rodičům přichystané balíčky v plastových sáčkích s vystřiženými částmi a lepidlem. „Celou sovu namažeme a nalepíme jí oči a zobáček.“ Křídla vytvoří ze spadaných vylišovaných listů, nakonec přilepí plastová očka, a dílo je na světě. „A tedy ještě jednou: Jak dělá sova?“ „Hú, hú!“ volají děti od stolu.

Kdo je se svým výtvozem hotový, dostane do ruky tamburínu. Kapela čtyř *Sluníček* zpívá a hraje písně *Skákal pes přes oves* a *Běží liška k Táboru*. Úsměvné je pozorovat nejen rozto milé děti, které zatím všechna slova neznají, ale i rodiče, s jakým nasazením se do aktivit zapojují, a neméně pak jediného amerického tatínka, který, za těch několik lekcí a díky domácí přípravě, sem tam nějaké slovo také pochytil.

V Kalifornii je velká komunita Čechů

Během přestávky, kdy si děti posedají opět na deku a ochutnávají nakrájené ovoce z různých krabiček svých kamarádů, paní učitelka Jitka začne vyprávět. „Nejvíce mi přijde fajn, že rodiče tady mají takovou komunitu, která drží pospolu. Většinou jsou to smíšené páry, kdy je převážně otec Američan, ale jsou tu i páry, které

jsou tvořeny jenom Čechy. Máme tady i děti, které od malička slyší dokonce i tři různé jazyky. Rodiče se často angažují do přípravy vyučování, pomáhají s chystáním materiálů nebo také ve školních třídách působí jako asistenti učitele.“ Jitka Hořavová žije s rodinou ve Spojených státech amerických už od počátku devadesátých let. Má vystudovány obory český a německý jazyk na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a momentálně pracuje v univerzitní knihovně v Berkeley. Zatímco my dvě si povídáme, děti vesele skáčou po pokoji, lezou za závěsy a přikusují svačinky. Rodiče je s nadšením pozorují. „Tahle třída *Sluníček* je určena těm nejmenším, od osmnácti měsíců do tří let, dneska pár dětí chybí, bývá nás tady okolo sedmi. Z předškolní výuky tady máme taky *Broučky* do šesti let a pak dva školní programy – třídu *Myšáky* a třídu pro děti, pro něž je čeština cizí jazyk.“ Vysvětluje mi koncepci *České školy v Kalifornii*. „Škola se opírá o *Rámcový vzdělávací program*, který pro potřeby vyučování českých dětí v zahraničí upravila *Česká škola bez hranic*. Naše třída podle žádného oficiálního kurikulárního dokumentu nepracuje, tady jde především o seznámení dětí s jazykem pomocí říkanek a písniček, *Broučci* však z *RVP pro předškolní vzdělávání* už

Rodiče se často angažují do přípravy vyučování, pomáhají s chystáním materiálů nebo také ve školních třídách působí jako asistenti učitele.

vycházejí.“ Dozvim se také, že se ve vyučování částečně uplatňují i principy programu *Začít spolu* a *Montessori*.

Po deseti minutách našeho rozhovoru již drží v ruce knížku s říkadly a jde směrem k dětem. „Pokud už máte svačinky snědeny, tak poslouchejte.“ Sedne si k nim na židli a začne jim předčítat krátké básničky. Přitom jim ukazuje ilustrace Jiřího Trnky. „A když jsem se vás ptala, jak dělá ta sova, tak tady mám obrázky i jiných zvířátek. Jak dělá kočička? A jak dělá pejsek? A co takový kohout?“ Ptá se a děti spontánně reagují, přitom se rodiče náramně baví nad tím, jak dělá americký kohout. „Opravdu to chcete slyšet?“ Tatínek, rozený Američan, se s prosebným výrazem, aby nemusel nic předvádět, otáčí po ostatních maminkách. Nakonec jej přemluví. „Cock-a-doodle-doo,“ zvolá a všichni se tomu zasmějí.

Atmosféra je opravdu uvolněná. Padák, který děti zbožňují, je poslední tečkou za sobotním dopolednem českého předškolního vyučování. S písni *Prší, prší* se pod něj děti schovávají, s říkankou *Houpy, houpy* se na něm pohoupou a při kolotoči se celou místností ozývá dětský smích.

Na závěr paní učitelka všechny opět svolá do kroužku, vezme si do rukou ovečku Aničku a říká: „Dneska jsme už skončili, dobře jsme se

pobavili.“ Do toho se otevrou dveře do místnosti, ve kterých stojí otec jednoho z dětí, Američan. Dvouletý syn se k němu rozběhne a česky na něj volá: „Ta-tín-ku, ta-tín-ku!“

Česká škola v Kalifornii (*Czech School of California*)

oficiálně vznikla v září roku 2012 v Palo Alto jako reakce na přání mnoha Čechů žijících v San Franciském zálivu, aby si jejich děti zachovaly češtinu jako svůj mateřský jazyk a v anglicky mluvícím prostředí se stali bilingvními. *Česká škola v Kalifornii* se opírá o RVP ZV (2007), který pro potřebu výuky českých dětí v zahraničí upravila nezisková organizace *Česká škola bez hranic* (2010). Škola také využívá některé z principů programu *Začít spolu* a *Montessori*. Žáci *České školy v Kalifornii* by v budoucnu mohli získat i skutečná česká vysvědčení. Škola nabízí několik výukových programů pro děti od osmnácti měsíců až po dospělé. Lekce probíhají o víkendech ve městech Palo Alto, San Francisco, Mountain View, Lafayette a Novato. V současnosti je také nabízena výuka slovenského jazyka v Palo Altu. Partnerem *České školy v Kalifornii* je Karlova univerzita a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Viz Czechschoolofcalifornia.com

Lenka Pavlasová

Co všechno se dá vyčíst z rodokmenu?

Podle čeho poznáte, že lidé na obrázcích, jsou, nebo nejsou příbuzní? To je zpravidla jedna z prvních otázek, které klade učitel žákům nad fotografiemi jejich rodin přinesených z domova, když začíná nové výukové téma – genetiku. Snaží se, aby žáci přišli na to, že osoby, které jsou příbuzné, jsou si navzájem podobné, mají stejné (podobné) znaky, stejné (podobné) vlastnosti, které lze bezprostředně pozorovat. Žáci se v tu chvíli ocitají na začátku cesty k pochopení způsobu, jakým je v našich genech zapsáno, jak bude naše tělo fungovat, a tedy i jak bude vypadat. Jinými slovy, jak spolu souvisí genotyp a fenotyp. V některých případech se z fenotypu (tedy z vnějších znaků) dá usuzovat na genotyp (na geny, které máme v DNA). Těmito případy jsou znaky, které jsou určeny jedním genem (př. krevní skupiny). Naopak jiné znaky (IQ, výška, hmotnost) jsou určeny více geny a jejich projev je ovlivněn i okolním prostředím; zde je vztah genotypu a fenotypu mnohem složitější.

Znaky určené jedním genem (kvalitativní znaky) jsou proto velmi vhodné pro pochopení způsobu, jakým se geny dědí od rodičů. Jinými slovy, jsou relativně nejlepším východiskem pro zasvěcování žáků do poznatků genetiky, protože nejsou nadměrně náročné na rozsah ani na strukturu znalostí. Můžeme zde totiž aplikovat klasickou mendelovskou dědičnost, která rozlišuje pouze dominantní a recesivní alely (varianty genu). Ze všech alel, přítomných v populaci, má každý člověk jako diploidní organismus pouze dvě. Dominantní alely překrývají svým účinkem ve fenotypu recesivní alely. Recesivní alely se mohou projevit jen tehdy, pokud se v genotypu sejdou obě. Pro úplnost je potřeba dodat, že

dominantní homozygot (jedinec, jehož genotyp je ve sledovaném znaku tvořen stejným typem alel) má stejné fenotypové znaky jako heterozygot, tedy že k projevu daného dominantního znaku stačí přítomnost jedné dominantní alely. Popsaná zákonitost platí pro tzv. úplnou dominanci, ze které se při vysvětlování vztahů mezi alelami vychází (viz tab. 1). Teprve až žáci pochopí tyto základní vztahy, můžeme jim začít opatrně říkat, že takto jednoduché to vždycky není a že mezi alelami mohou být i jiné vztahy než doposud uváděná dominance a recesivita (př. neúplná dominance, kodominance).

Tabulka 1. Vztah mezi dominantní (A) a recesivní alelou (a) na příkladu křížení dominantního (AA) a recesivního (aa) homozygota. Všichni potomci jsou heterozygoti (Aa), fenotypově ale nejsou odlišitelní od dominantního homozygota (AA).

AA × aa	a	a
A	Aa	Aa
A	Aa	Aa

Názornost výuky této problematiky je možné zvýšit použitím rodokmenů, schémat, kde jsou znázorněny vztahy mezi zkoumanými osobami a vyznačeny projevy sledovaného znaku ve fenotypu. Zásada názornosti je v biologii klíčová, žákům pomáhá spojovat smyslovou složku poznávání se složkou logicko-pojmovou a jejím základem je vytváření problémových situací ve výuce (Altmann, 1975). Velký význam má právě při přechodu k abstraktnímu myšlení (Řehák, 1965). Při použití reálných rodokmenů by se žáci museli naučit vyvozovat závěry

jen z dostupných informací, které samozřejmě nemusí být vždy úplné, protože lidé mají pouze omezený počet potomků, a často se v jedné rodině neobjeví všechny možné kombinace alel. Proto pro usnadnění používáme ve školním prostředí modelové rodokmeny, kam se všechny tyto kombinace záměrně zařadí. Rozdíl mezi modelovým a reálným rodokmenem je tedy výsledkem „didaktické práce“ (přesněji: „ontodidaktické práce“), která má optimalizovat proces žákovského učení.

Proces osvojování tohoto základního tématu, které je samostatným tematickým okruhem RVP G (2007), a myšlenkové postupy žáků při zkoumání rodokmenů, můžeme blíže pochopit při analýze videozáznamu s využitím metodiky 3A (Janík et al., 2013, s. 218). V následujícím textu je proto nabídnut pohled do výukové situace, kde je téma rodokmenů vyučováno na příkladu dědičných onemocnění člověka.

Anotace

Analyzovaná vyučovací hodina je soustředěna na osvojování učiva u zkušených gymnaziálních studentů. Měla by proto být chápána jako ilustrace transmisivní výuky, kdy si ji učitel „může dovolit“ s ohledem na disponovanost žáků. Naše ukázka se proto tentokrát nesoustřeďuje tolik na metodiku činností ve výuce, ale především na podrobnou ontodidaktickou analýzu učiva, které je poměrně náročné na zvládnutí znalostí faktů a jejich struktury.

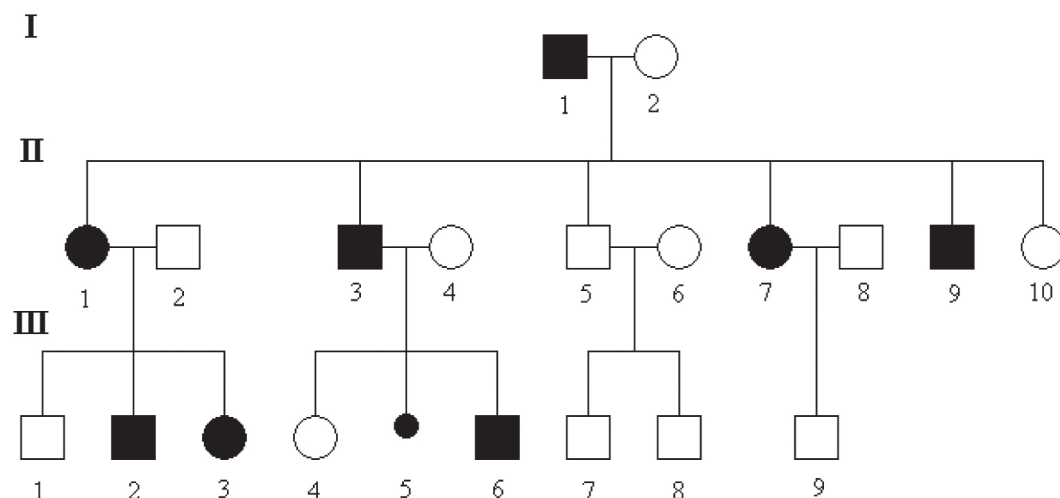
Výuka se týká monogenní dědičnosti ve spojení s genealogií v předmětu biologie ve 4. ročníku čtyřletého gymnázia. Téma je poměrně obtížné a vyžaduje od žáků abstraktní myšlení a představivost. Převažující metodou výuky je rozhovor mezi učitelem a žáky, názornost je zajištěna powerpointovou prezentací, pomocí které jsou promítána různá genealogická schémata. Výuka navazuje na předchozí hodiny, kde byly probírány základní pojmy a Mendelovy zákony dědičnosti. V plánované navazující hodině si žáci budou ve skupinách vytvářet vlastní schémata s typem dědičnosti podle vlastního výběru a vytvořená schémata budou prezentovat před třídou.

Hodina začíná krátkým brainstormingem na téma genealogie. Vyučující kladé pomocné otázky: „Kde a kdy jste se s tímto pojmem setkali?“ a „K čemu může genealogie sloužit?“ Poté jsou žáci seznámeni se symboly, které se používají při tvorbě rodokmenů, jejich významem a postupem při sestavování rodokmenů. Následuje rozhovor nad různými genealogickými schématy, postupně je probíráno všech 6 typů dědičnosti v tomto pořadí: autozomálně dominantní, autozomálně recesivní, gonozomálně recesivní vázaná na chromozom X, gonozomálně dominantní vázaná na chromozom X, mitochondriální a vázaná na chromozom Y. Rozhovoru se účastní celá třída, učitel kladé problémové otázky zjišťující genotyp a fenotyp jednotlivých objektů ve schématu, vztah mezi genotypem a fenotypem, způsob přenosu znaků na potomky a pravděpodobnost výskytu znaků u potomků u jednotlivých typů dědičnosti. Nechává žákům dostatek času na formulaci odpovědi, nejasnosti ihned vysvětluje. Takto vedená výuka je velmi náročná na čas, celkem bylo tímto způsobem rozebráno v průběhu vyučovací hodiny 8 schémat.

Analýza

Pro rozbor sledované hodiny byl vybrána klíčová situace probíhající v čase 8:33 až 12:27 záznamu, kde žáci analyzují první prezentovaný rodokmen zobrazující autozomálně dominantní typ dědičnosti (viz obr. 1). Transkript situace je uveden v rámečku. V souladu s metodikou 3A (Janík et al., 2013, s. 226) lze vztahy mezi prvky výuky znázornit konceptovým diagramem (viz obr. 2), který nám poskytne oporu pro mikroanalýzu výukové situace. V diagramu najdeme 3 vrstvy: (1) tematickou vrstvu s pojmy *rodokmen*, *muž*, *žena*, *potomek*, *rodič*, *zdravý*, *nemocný* (z okruhu žákovy každodenní zkušenosti), (2) konceptovou vrstvu s pojmy *fenotyp*, *genotyp*, *gen*, *alela*, *znak*, *autozomálně dominantní dědičnost*, *dědičnost kvalitativních znaků* a *Mendelovy zákony* (koncepty již dříve probírané) a (3) kompetenční vrstvu s pojmem *kompetence k řešení problémů*.

Činností žáků v popisované ukázce je řešení komplexních problémů dědičnosti, o kterých



Obrázek 1. Genealogické schéma – příklad autozomálně dominantní dědičnosti (převzato z: <http://genetika.wz.cz/genealogie.htm>).

musí uvažovat v několika rovinách. V první řadě si musí uvědomit, že v rodokmenu je znázorněn *fenotyp* (tedy vnější projevy, postižení, nemoc) a *genotyp* se z něj musí nejdříve odvodit a teprve potom použít na případné předpovědi postižení potomků. Rozlišení pojmů *genotyp* a *fenotyp* je zásadní pro orientaci v genealogickém schématu. Genealogické schéma se tedy musí žáci naučit číst oběma směry: ze známého fenotypu potomků usuzovat na genotyp rodičů a ze zjištěného genotypu rodičů potom předpovídat pravděpodobnost výskytu jednotlivých fenotypových projevů u potomků. Na mysli musí mít ale zároveň i to, jestli alela způsobující daný fenotypový projev je *dominantní*, nebo *recesivní* a jestli se nachází na *autosomech* (tělních chromozomech) nebo *gonosomech* (pohlavních chromozomech). Opět platí, že přesné rozlišování těchto pojmů je nezbytnou podmínkou správné orientace v genealogickém schématu, tj. i podmínkou pro porozumění daným genetickým tématům. V analyzovaném případě se jedná o autozomálně dominantní onemocnění, a jak z názvu vyplývá, alela způsobující onemocnění je dominantní a nachází se na autozomu. Protože mají obě pohlaví autozomy stejné, postižení se přenáší na syny i na dcery. Dalším důležitým

bodem je uvědomit si, ve kterých případech se dá jednoznačně určit fenotyp jedince (zdravý x nemocný) a ve kterých případech můžeme určit jen pravděpodobnost výskytu jednotlivých fenotypů, které vycházejí z hypotetických možností kombinací alel. A konečně poslední problém, který je nutno vyřešit, je tuto pravděpodobnost přesně spočítat.

Transkript: (U= učitel, Ž= žák, ŽŽ=žáci)

U: Když se na to podíváte, zkuste z toho vyčíst, co ten rodokmen nám říká. Tak tenhle čtvereček je kdo? (Ukazuje objekt I/1.)

ŽŽ: Muž, nemocný.

U: Přesně, takže je tam nějaký nemocný muž, který si vzal ženu (objekt I/2), která...

ŽŽ: ...je zdravá.

Komentář 1: Vyučující se zde omezuje výhradně na ověření faktografické znalosti, kterou si již měli žáci osvojit v předcházející výuce.

U: ...která je zdravá, alespoň to předpokládáme, protože je bílá (pozn. zbarvení kruhu na schématu). Tak a jak se potom dědí ta nemoc? Jak to je s těmi jeho dětmi? (Ukazuje objekty v řadě II.)

ŽŽ: Přemýšlejí, něco si potichu pro sebe navrhuji, není rozumět.

U: Tak, vidíte, že to, že to je nevázané na pohlaví, tak můžete vidět, že jeho jednak dcera, syn, dcera i syn (*Ukazuje na schématu objekty II/1,3,7,9.*) jsou nemocní, to znamená, že tady ten syn (*Ukazuje objekt II/5.*) musí být jaký...?

Ž: Zdravý.

U: To jo, ale geneticky musí mít jaký genotyp?

Ž: Musí mít od té matky obě ty...

U: Od matky ne. Co musíme předpokládat o tom muži (*objekt I/1*)? My vlastně nevíme, vzhledem k tomu, že ten muž je nemocný, tak my nevíme přesně zatím, jestli on je dominantní homozygot... (*Píše na tabuli AA.*)

Ž: Heterozygot.

Komentář 2: Vyučující zde ve zkratce ukazuje způsob uvažování o daném problému, ale neumožňuje žákům jejich vlastní soustavnější přemýšlení. Ukázka v tomto duchu pokračuje i v dalších fázích záznamu. Bylo by vhodné nechat více vynít žákovské hlasité přemýšlení, které se v ukázce omezuje pouze na izolované pojmy.

U: Vzhledem k tomu, že má jedno dítě zdravé (pozn. správně dvě děti zdravé, ale toto přereknutí není pro řešení otázky důležité), tak musí být určitě heterozygot. A co bychom mohli říct o genotypu jednoho jeho syna, který je zdravý (*objekt II/5*)? ... My budeme předpokládat, že ta jeho manželka (*objekt I/2*) je zdravá, tak ten syn jaký bude mít genotyp? Když máme tři možnosti ...

Ž: Recessivní homozygot.

U: Přesně. Recessivní homozygot. Takže jemu jako jedinému, tedy ne jedinému, ještě tam má zdravou dceru (*objekt II/10*), ale těmto dvěma jediným se povedlo, že zdědili od toho otce recessivní alelu, od matky zdědili zdravou alelu, a tím pádem tím onemocněním netrpí. Když se potom podíváte, ... jaká je pravděpodobnost, že bude mít (*Ukazuje objekt II/5.*) nemocné další děti, zatím má dva syny (*objekty III/7,8*), kteří jsou zdraví...zkuste říct číslo ... procentuálně.

Ž: 25.

U: A proč? ... Tento muž je pro ten znak recessivní homozygot, tak jaká je pravděpodobnost...

Ž: 0.

U: 0. Protože on vůbec nenese v sobě žádnou špatnou alelu. Tím, že je recessivní homozygot a pokud

jeho manželka (*objekt II/6*) bude zdravá, tak on už dál onemocnění nepřenáší. To samé ta dcera (*objekt II/10*), tím že je zdravá, musí se jednat o recesivního homozygota, tím pádem už dál tu špatnou alelu nenese. Tady v té třetí generaci (*Ukazuje řadu III.*) by zase platilo to samé, tady ta nemocná žena si vzala zdravého muže (*objekty II/1,2*) ... Jaká je šance, že se jim narodí zdravé dítě?

Ž: 33 ... 64

U: Když budeme předpokládat, že ten muž heterozygot a ta žena recesivní homozygot (pozn. přereknutí, muž a žena jsou popsáni obráceně, protože se jedná o autozomální dědičnost, nemá to na výsledek vliv) ...tak jaká je pravděpodobnost, když si to představíte...

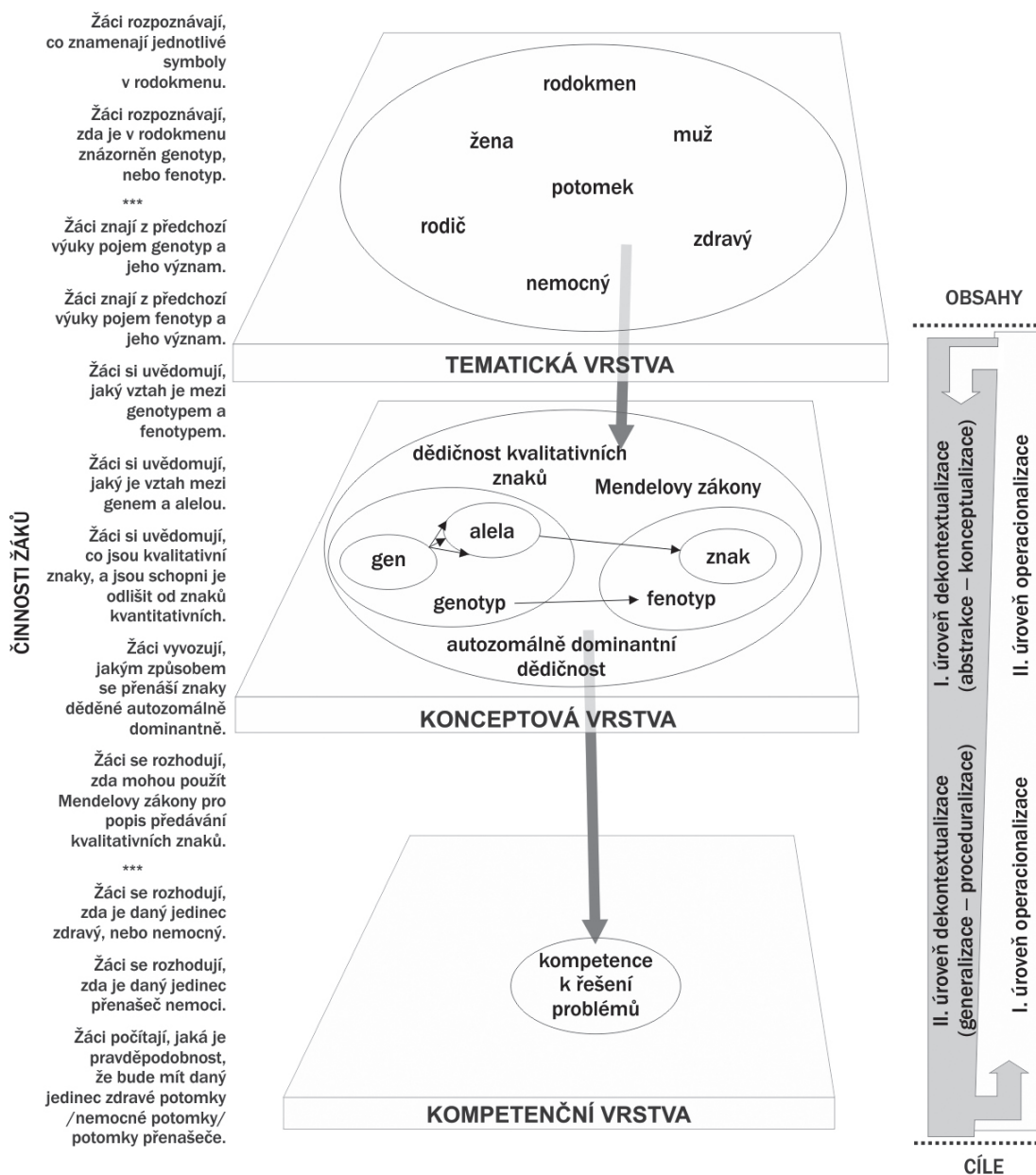
ŽŽ: 50 %

U: Přikyvuje. V tomto případě, pokud je to dominantní dědičnost, ... tak je tam 50 %.

Komentář 3: Navzdory výše uvedeným výhradám je ze studentských odpovědí znát, že alespoň ti z nich, kteří s vyučující komunikují, se v tématu orientují a dokážou odpovídat správně.

Alterace

I když je učivo obtížné, je možné jako metodickou alteraci uvést samostatnou práci žáků, kdy by žáci pracovali s textem a se schématy, sami by se snažili vyřešit jednotlivé problémové úlohy a na závěr by byla provedena prezentace řešení a jejich vyhodnocení. Učitel by musel nejprve s žáky minimálně jedno schéma vyřešit frontálně, aby se ujistil, že doba strávená nad rodokmeny bude účelně využita a nebude jen čekáním na sdělení správného řešení v závěru hodiny. Podstatné u tohoto typu výuky je kvalitní osvojení pojmů spojené s řešením odpovídajících otázek v daném oboru, zde v genetice. Proto při samostatné práci studentů mají být úlohy koncipované tak, aby je vedly k dostatečně přesnému a správnému uvažování podle pravidel oboru. Z tohoto předpokladu vycházejí i návrhy pro alterace. Časově by tato varianta byla přibližně stejně náročná, učitel by ovšem musel zvážit schopnosti žáků samostatně tyto úlohy řešit (tedy schopnosti syntetizovat poznatky) a případně poskytovat individuální podporu žákům,



Obrázek 2. Konceptový diagram.

kteří by v této činnosti selhávali. Variantou samostatné práce může být i práce ve dvojicích. Zde by činnost žáků byla obohacena ještě o komunikaci mezi vrstevníky (pozn. v rozebírané situaci probíhala především komunikace učitel – žák). Učitel by musel v obou těchto případech

připravit výukové materiály (pracovní listy) se schémata a konkrétními úkoly (př. určete fenotyp nebo genotyp vybraného jedince/spočítejte pravděpodobnost postižení potomků vybraného páru jedinců apod.). Příklady takových úloh i s řešením jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2. Základní typy modelových úloh s řešením vycházející ze schématu na obrázku 1

Úloha	Zadání	Řešení
1	Jaké je pohlaví a fenotyp objektu I/1?	V rodokmenu je zobrazen <i>fenotyp</i> , tedy vnější projev genotypu. Fenotyp z rodokmenu přímo odečítáme. Objekt I/1 je znázorněn černým čtvercem. Tato symbolika je úzus, se kterým je potřeba se před analýzou rodokmenů seznámit. Ze symbolického zápisu vyplývá, že se jedná o muže (čtverec) vykazujícího daný znak (černá barva), který momentálně u tohoto jedince sledujeme (ostatní znaky zobrazeny nejsou, i když je jedinec samozřejmě také nese).
2	Jaké je pohlaví a fenotyp objektu I/2?	Fenotyp z rodokmenu odečítáme přímo. Objekt I/2 je znázorněn <i>bílým kruhem</i> . Podle dohodnuté mezinárodní symboliky je jedná o ženu (<i>kruh</i>), která nenese daný znak (<i>bílá barva</i>).
3	Jaký je genotyp objektu I/1?	Genotyp v rodokmenu zobrazen není, musíme ho vyvodit. Objekt I/1 je znázorněn černým čtvercem, jedná se tedy o muže nesoucího daný sledovaný znak. Protože genealogické schéma zobrazuje autozomálně dominantní dědičnost, musí být sledovaný znak dominantní a z tohoto důvodu musí být ve schématu „vidět“. Muž tedy určitě jednu sledovanou dominantní alelu nese, protože je znázorněn černou barvou. Člověk je ale diploidní organismus (má dvě sady chromozomů), otázka je, jaká bude druhá alela („alela z druhé sady chromozomů“). Může být dominantní, ale i recesivní. Na tuto otázku můžeme odpovědět, jen pokud známe fenotyp potomků daného muže. Muž totiž musí vždy jednu alelu na potomky přenést (jedná se o autozomální onemocnění). To, že muž má vedle ostatních potomků i syna II/5 a dceru II/10, na které sledovaný znak nepřenese (oba jsou znázorněni <i>bílou barvou</i>), nám potvrzuje, že jeho druhá alela je recesivní. Muž bude tedy ve sledovaném znaku <i>heterozygot</i> , tj. ponese dvě rozdílné alely, jednu dominantní (způsobující projev znaku) a druhou recesivní (nezpůsobující projev znaku).
4	Jaký je genotyp objektu II/2?	Genotyp v rodokmenu zobrazen není, musíme ho vyvodit. Objekt II/2 je znázorněn <i>bílým kruhem</i> , jedná se o ženu, která nenese sledovaný znak. Protože schéma znázorňuje autozomálně dominantní dědičnost, je ihned patrné, že žena nenese žádnou dominantní alelu, protože ta by se projevila ve fenotypu a musela by být znázorněna černou barvou. Můžeme proto konstatovat, že žena je <i>recesivní homozygot</i> (nese dvě recesivní alely, které nezpůsobují projev sledovaného znaku).
5	Jaká je pravděpodobnost, že objekty II/1 a II/2 budou mít spolu zdravé dítě?	Nejprve je nutné si stanovit genotyp obou těchto objektů. Objekt II/1 (černý kruh, žena nesoucí daný znak) je <i>heterozygot</i> . Má jednu alelu dominantní (zdělila ji od svého otce – objektu I/1) a jednu recesivní (zdělila ji od své matky – objektu I/2). Objekt II/2 (<i>bílý čtverec</i> , muž, který nenese daný znak) je <i>recesivní homozygot</i> . Má obě alely recesivní, což poznáme z bílé barvy čtverce. Potomkům potom žena předá buď dominantní, nebo recesivní alelu, muž předává vždy jen recesivní. Proto je pravděpodobnost, že pár bude mít zdravé dítě (tzn. dítě, které nenese tento znak) 50 % (viz též tabulka 3).

Určitě by bylo možné zvýšit motivaci žáků zapojením mezipředmětových vztahů a spojením tématu s praktickým životem. Jako příklad lze uvést i další onemocnění děděné autozomálně dominantně, např. Huntingtonovu chorobu. Sama vyučující ovšem avizuje, že se jednotlivým chorobám budou věnovat v příštích hodinách.

Akcentovat lze i využití v lékařství, kde se pracuje s reálnými rodokmeny a pomocí nich se dá stanovit riziko onemocnění u potomků daného jedince a případně navrhnout opatření, aby se toto riziko snížilo.

Ve výukové situaci se objevuje i moment, který ilustruje, jak je důležité nezapomínat na

zjišťování žákovských znalostí z předchozí výuky. Je patrné, že učitelka až v průběhu výuky zjistila, že chybně odhadla jeden z prekonceptů; konkrétně, že žáci ovládají výpočet pravděpodobnosti pomocí kombinačního čtverce. I když se snažila jim tuto záležitost připomenout, nevrátila se v učivu zpět a znovu to nevysvětlila. V případech, kdy učitel po žácích chce uvést pravděpodobnost výskytu některé choroby, by bylo žádoucí, aby žáci nehádali, ale skutečně pravděpodobnost počítali. Pokud nejsou schopni spočítat z paměti, měli by k tomu využívat znázornění pomocí kombinačních čtverců (viz tab. 3), ze kterých se dá pravděpodobnost odečíst (1 čtverec = 25 %).

Tabulka 3. *Kombinační čtverec znázorňující kombinace alel u potomků objektů II/1 a II/2 (viz obr. 1 a transkript). Pravděpodobnost, že tento pár bude mít zdravé dítě (aa) je 50 %. Pozn. poslední sloupec tabulky lze pro zjednodušení vynechat, protože muž tvoří jen jeden typ gamet (1 čtverec pak bude 50 %).*

Aa (žena) × aa (muž)	a	a
A	Aa	Aa
a	aa	aa

Závěr

Celkově se jedná o vhodnou metodu výuky tohoto tématu, která je obecně doporučovaná a používána učiteli při výuce v rámci transmisivního modelu (viz např. Cartier et al., 2006; Styer, 2009), ale i žáky při samostatném opakování při přípravě na testy (viz např. sbírka řešených problémových úloh z biologie; Fogiel et al., 1996; v češtině jsou podobné úlohy dostupné např. na webové stránce <http://genetika.wz.cz/>). V analyzované části výukové hodiny se vyučující snažila žáky cvičit v příslušné dovednosti tak, aby dokázali interpretovat dané schéma (rodokmen) a vyznali se ve vztazích mezi jeho prvky. Navrhovaná alterace i další úvahy ale vypovídají o tom, že tento postup mohl být hlouběji didakticky zpracován. I přes nedostatky, které se při reálné výuce vždy v nějaké podobě vyskytnou, může být tato ukázka příkladem rozvíjení

kompetence k řešení problémů (RVP G, 2007) pro studenty učitelství i začínající učitele biologie. Je nutné ovšem současně zvážit i využití navržených alterací.

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. a RNDr. Martinu Jáčovi, Ph.D. za cenné rady a pomoc při zpracování kazuistiky.

Literatura

- Altmann, A. (1975). *Metody a zásady ve výuce biologií*. Praha: SPN.
- Cartier, J. L., Stewart, J., & Zoellner, B. (2006). Modeling & Inquiry in a High School Genetics Class. *The American Biology Teacher*, 68(6), 334–340.
- Fogiel, M. et al. (1996). *The biology problem solver*. USA, New Jersey: Research and Educational Association.
- Genealogické schéma – autozomálně dominantní dědičnost. Dostupné z <http://genetika.wz.cz/genealogie.htm>. [Cit. 3. 5. 2015].
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahové zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: VÚP.
- Řehák, B. (1965). *Vyučování biologií*. Praha: SPN.
- Styer, S. C. (2009). Constructing & using case studies in genetics to engage students in active learning. *The American Biology Teacher*, 71(3), 142–143.



RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., odborná asistentka na katedře biologie a environmentálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, zabývá se didaktikou biologie a výukou mikrobiologie na 2. stupni ZŠ a SŠ, mezi její nejnovější publikace patří *Přehled didaktiky biologie* (PdF UK, 2014) a *Přírodovědné exkurze ve školní praxi* (PdF UK, 2015).

Kontakt: lenka.pavlasova@pdf.cuni.cz

Eva Váňová

Učíme se učit – zkušenost zprostředkovaného učení

Reuven Feuerstein, muž nevelkého vzrůstu, ale veliký duchem. Muž s vírou v možnost proměny každého člověka, s přesvědčením, že naše kognitivní (poznávací) struktura je modifikovatelná prostřednictvím kulturního přenosu realizovaného angažovanými druhými lidmi (zprostředkovateli).

Reuven Feuerstein (1921–2014) se setkával v době druhé světové války, ale především po ní na území vznikajícího Izraele s mnoha imigranty, s dětmi, které prošly útrapami války a tedy hlubokou deprivací, s mladými lidmi, kteří byli označováni jako nevzdělavatelni. Později Feuerstein formuloval hypotézu kulturní deprivace jako příčiny deficitního vývoje kognitivních funkcí. Žák Jeana Piageta, s nímž nesouhlasil v pohledu na zranění kognitivních struktur (podle Piageta je vývoj kognitivních funkcí výslednicí zrání a zkušeností s okolním světem) přichází s názorem, že klíčová je interakce mezi lidmi. Tuto interakci označoval jako **zkušenost zprostředkovaného učení** a připisoval jí hlavní roli v procesu vývoje kognitivních funkcí. Mentální vývoj dětí i dospělých je možné ovlivnit a akcelarovat. Proto později napsal monografii s názvem *Miluješ mě! Nepřijímej mě, jaký jsem (You love me! Don't accept me as I am)*, v níž zřetelně popisuje svůj přístup k dětem s nedostatečně rozvinutými poznávacími dovednostmi. Spolu s André Reyem sestavuje diagnostický materiál, který se používá pro tzv. dynamické hodnocení učebního potenciálu (LPAD = Learning Potential/Propensity Assessment Device), formuluje teorii kognitivního vývoje, a tak získává základ pro vývoj materiálů pro překonávání kognitivních obtíží, a tedy řešení školní neúspěšnosti imigrantů. Vznikají soubory pracovních listů, tzv. instrumenty, tedy

Feuersteinovo instrumentální obohacování (Feuerstein's Instrumental Enrichment = FIE).

Dostala jsem možnost přiblížit odborníkům ze vzdělávací oblasti pojem Feuersteinova metoda. Dovolím si proto sdílet svou osobní zkušenost. Pracovala jsem po 20 let ve školství na různých typech škol, jako učitelku matematiky mě vždy zajímalo, *jak* přiblížit studentům matematiku jako výsostnou disciplínu, která je zaujme, protože je založena na přemýšlení. Jako ředitelka základní školy, která byla otevřená *všem dětem*, což v praxi znamená, že jsme integrovali děti s nejrůznějšími problémy (s tělesným handicapem, s autismem, se zbytky sluchu, samozřejmě se SPU), jsem přemýšlela, *jak* jim pomoci, *jak* podpořit pedagogy, kteří s nimi pracovali, *jak* nastavit učební proces pro všechny zúčastněné, aby byl smysluplný, což mě nutilo hledat nejrůznější metody a přístupy. A tak, když jsem před deseti lety zjistila, že existuje Feuersteinovo instrumentální obohacování, a o něco později, co obnáší, měla jsem opravdu silný pocit, že jsem našla. Metoda odpovíděla na všechna má *jak*? Zahrnul člověka jako celek, spojuje kognitivní (poznávací) sféru a emoce, umožňuje využít náš potenciál. Dovolím si ocitovat úvod ze svého webu (www.ucime-se-ucit.cz), ve kterém jsem se snažila stručně postihnout podstatu metody profesora Reuvena Feuersteina:

„Světově proslulý pedagog a psycholog sestavil ucelený systém pracovních listů, které rozvinou řešitelovy poznávací funkce, jeho schopnost projít učením v souvislostech a dají mu jistotu, že zvládne problémy, se kterými se setká. Metoda přináší umění vytvořit si strategii řešení úkolu, upevňuje sebedůvěru, odstraňuje z naší práce impulzivitu a strach z chyby, rozvíjí

vyjadřování a respektování jiného názoru a pomůže nám lépe se orientovat ve vlastním životě.“

Důležité je přidat informaci, že metoda je zážitková (a co prožiji, to neztratím), přináší hlubokou vnitřní motivaci, která se vztahuje k řešení problému (*jak?*), neobsahuje hodnocení (což zvyšuje výkonnost řešitele – a výkonnost má naše západní kultura tuze ráda), a především propojuje konkrétní úkoly v pracovních listech profesora Feuersteina (tj. v „instrumentech“) s naším životem – ještě výstižnější je: převádí, použijí-li terminologii pana profesora „přemostuje“ od konkrétního úkolu a jeho řešení na papíře kamkoliv do života (tedy metakognice). A pak bych neměla zapomenout dodat, že na začátku všeho je víra. Víra, že mohu udělat krok dál. Nevysvětluje se snadno, co že je FIE. Až když ochutnáte, plně doceníte „pouhá“ slova, která se snaží popsat mechanismus metody. Jak už jsem řekla, řešení úkolů prožijeme, *uvědomíme si „jak“*. V celém procesu má zásadní roli učitel, rodič, vychovatel, prostě člověk, který nese roli *zprostředkovatele* pro naše setkání s s podněty a reakce na ně.

Existují dvě řady instrumentů: **řada Standard** (FIE Standard), která je pro populaci zhruba od 8 let věku, a později profesorem Feuersteinem vytvořená **řada Basic** (FIE Basic) – ta je určena pro děti od 3 let výše.

Hlavním cílem instrumentálního obohacování je vedení jedince ke kvalitnějšímu a samostatnějšímu učení a k co možná největší nezávislosti. Jako podcíle lze uvést především nápravu deficitních kognitivních funkcí, rozvoj jazyka, rozvoj vnitřní motivace, obnova pozitivního sebepojetí. A také *změna postojů učitelů*, pokud jsou studenty pedagogové.

Řada **Standard** je tvořena 14 instrumenty, které na sebe postupně navazují, jejich obsah se nevztahuje ke školním předmětům. Názvy

některých jsou např. Uspořádání bodů, Orientace v prostoru, Porovnávání, Analytické vnímání, Kategorizace, Vztahy v čase, Instrukce. Je určena pro kohokoliv zhruba od 8 let věku: dětem; dospělým (včetně seniorů); jedincům s učebními problémy (špatný prospěch, poruchy učení apod.); nadaným a všem ostatním, kteří mají zájem.

Basic (11 instrumentů) přináší dětem vstup do naší kultury, do vzdělání. Učí je procesu, obsahu a zaměřuje se také na emoční a sociální oblast. Basic zajišťuje rozvoj sféry fyzické, neurologické, kognitivní a sociální a akceleruje potenciál člověka. U normálně se rozvíjejícího dítěte můžeme stimulovat vyšší výkonnost a vyšší úroveň funkčnosti za současného obohacování jeho rozvoje. Když se objeví znaky rizikového vývoje, můžeme a měli bychom předcházet těmto možným rizikům. A v tom nám může Basic zásadně pomoci. V těchto instrumentech se s dětmi dostaneme k uvědomění si podstaty jazyka, kresby, tedy znázorňování světa kolem nás, čísel a operací s nimi, rozpoznávání emocí, jeden z instrumentů z této řady se například jmenuje „Od empatie k činnosti“ atd. Feuerstein pracuje se skutečností, že děti přicházejí na svět s bohatým potenciálem odezvy. A že ho rozvíjejí prostřednictvím nejen své kapacity, ale i svého okolí. Ačkoliv bývá tendence vztahovat tento rozvoj k přirozenému procesu, pokud nastává, jsou mnohé situace a okolnosti, kdy tomu tak není.

Metodu zastřešuje **Feuersteinův institut** (www.icelp.info), který sídlí v Jeruzalémě (Izrael), ve světě pak existuje zhruba 70 jeho poboček, tzv. Autorizovaných tréninkových center (ATC). Rozvoji metody v České republice se věnovala a věnuje doc. Věra Pokorná (zhruba od r. 2001), v roce 2012 vzniklo *ATC při PdF UK*, o jehož rozvoj a fungování se osobně snažím

spolu s dalšími kolegy. Vedle kurzů, v nichž připravujeme na práci s metodou, pořádáme informativní přednášky pro veřejnost nebo zveme zajímavé hosty – např. na 14. a 15. května 2015 přijal pozvání prof. Alex Kozulin, přední odborník Feuersteinova institutu.

Instrumentální obohacování se u nás intenzivněji rozšiřuje až v posledních asi 10 letech. Proběhlo několik menších výzkumů (většinou se jedná o disertační nebo diplomové práce), které dokladují možnosti FIE – podporu studentů ve využití jejich potenciálu: děti, mladí, ale mnohdy i dospělí nebo senioři zvládají lépe to, co stojí před nimi: školní úkol, pracovní situaci, každodenní žití. Větší výzkumy probíhaly v zahraničí – např. ve Velké Británii nebo přímo pod vedením Feuersteinova institutu v řadě zemí (metoda je rozšířena opravdu po celém světě). Kdybych měla velmi stručně shrnout jejich výsledky, tak téměř shodně hovoří o „pozitivnější“ studentů, zklidnění, někdy lze doložit i lepší školní výsledky. Metoda zásadně ovlivňuje i pedagogy a psychology, kteří ji využívají (což je také doloženo v některých studiích): více si uvědomují podstatu procesů *učení* a *učení se* a odklánějí se od direktivních přístupů. V České republice najdeme v současnosti několik škol, které mají FIE ve svém kurikulu, je potěšitelné, že přibývají, neboť všechny děti by se měly naučit, jak se učit. Autorizované tréninkové centrum při katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy spolupracuje např. s ETP (Centrum pro udržitelný rozvoj) Košice, které uskutečňuje velký a velkolepý projekt: intervenci u předškolní romské populace pomocí FIE Basic. Záměr je jednoduchý, ale rozhodně ne snadný: podpořit a rozvinout předškoláky na úrovni vstupu do školního vzdělávacího procesu. První výsledky se již objevují. Je naplánován velký výzkum této intervence. Již dlouhodoběji

spolupráce běží mezi ATC a Centrem Rozum. Právě se uzavírá velký projekt FIE pro předškoláky s názvem Šance (*Šance pro změnu, šance pro rovné příležitosti, šance na úspěch*).

Pokud se dospělý člověk, který je zainteresovaný v oblasti edukace (včetně té domácí) rozhodne vzdělat se v oblasti Instrumentálního obohacování, musí nejprve absolvovat kurz FIE I, což je první kurz ze standardní řady. V něm se naučí používat prvních šest instrumentů a – především – porozumět teoretickému rámci metody. Stručně řečeno: Feuerstein říká, že limity schopnosti učit se nemohou být známe ani dané. Všichni lidé se mohou vyvíjet, jejich kognitivní systémy se mohou smysluplně pozměnit. Takováto modifikovatelnost je možná kdykoliv (bez ohledu na věk, genetické zatížení, aktuální stav). Účastníci kurzu se aktivně učí zprostředkovanému učení, tj. přístupu, který je podstatou metody. Kromě toho zažívají i roli studentů. Kurz trvá 80 hodin a je hlubokou intervencí pro zúčastněné. Možná bych mohla uvést doslovně jednu z reflexí, které na závěr každého kurzu jeho účastníci společně sepisují. Myslím, že hovoří „za vše“. Podotýkám, že není nijak upravovaná ani cenzurovaná.

- Kreativita daná do určitého rámce – pocit svobody v určitých pravidlech;
- možnost přenést zkušenosti získané v instrumentech do běžného života („kudy chodím, tudy přemostuji“);
- okouzlení z přemýšlení nad přemýšlením;
- potenciál metody jako takové x malé rozšíření;
- respekt metody vůči osobnosti;
- pocit potěšení z toho, že pokud mám jiný názor, tak ostatní to neodsuzují a respektují;
- společné dílo, které vzniká v přátelské a inspirující atmosféře;

Metoda přináší umění vytvořit si strategii řešení úkolu, upevňuje sebedůvěru, odstraňuje z naší práce impulzivitu a strach z chyby, rozvíjí vyjadřování a respektování jiného názoru a pomůže nám lépe se orientovat ve vlastním životě.

- metoda nás učí naslouchání druhým;
- metoda citlivě bortí naše rigidní představy, že způsob myšlení je neměnný;
- metoda nás učí klást otázky;
- víra ve změnu – každý člověk může zazářit;
- síla metody a její vliv na zvyšování kognitivní kapacity;
- narostla mi křídla;
- obohacení pro všechny strany;
- uvědomění si důležitosti zprostředkování ve výchově v roli rodiče;
- uvědomění si toho, že si mnohé neuvědomujeme, že pocity, které sdílíme, bývají v mnohém generovány z osobních přesvědčení, ze systémů a ze vzorců – možnost volby změny pohledu;
- možnost zprostředkování poznání sama sebe;
- možnost zastavení a ustoupení od rychlých řešení;
- možnost zůstat v klidu a být sám sebou;
- důležitost osobnosti lektora;
- klidná síla;
- nový pohled na práci s chybou (není problém ji udělat);
- odvaha prezentovat svůj názor a stát si za ním;
- k cíli vedou různé cesty – nebát se jich;
- aby vlastní děti mohly zažít tuto metodu;
- propracovanost a systematickosti metody na tak dlouhou dobu (ale její efekt nastupuje velice brzy), široký záběr (existuje jiná takto propracovaná metoda?);
- multikulturnost metody (mezinárodní použití);
- odpovědnost za „správné“ použití metody.

Literatura

- Feuerstein R., Rand Y., & Feuerstein R. S. (2006). *You love me! ... don't accept me as I am*. Jerusalem: ICELP.
- Lebeer J. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Málková G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení*. Praha: Togga.



PaedDr. Eva Váňová vystudovala obor matematika – chemie na Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem. V roce 1988 složila rigorózní zkoušku v oboru teorie vyučování chemie. Působila na Gymnáziu v Mostě a na Základní škole Brigádníků v Praze 10, kterou po šest let vedla jako ředitelka. Mnoho energie věnovala dětem s poruchami učení a individuální integraci dětí se zdravotním postižením. Absolvovala velké množství seminářů a kurzů zaměřených na inkluzi, tvořivé učení a arteterapii. Již osmým rokem pracuje s lidmi z celé širší spektra populace (od malých dětí po seniory a od jedinců s vážnými problémy po mimořádně nadané) individuálně i ve skupinách pomocí Feuersteinova instrumentálního obohacování. Instrumentálnímu obohacování se věnuje i na katedře psychologie na PdF UK. Jako trenérka Instrumentálního obohacování vzdělává další zájemce o tuto metodu a je spoluzakladatelkou Autorizovaného tréninkového centra Feuersteinovy metody při PdF UK Praha.

Kontakt: eva.vanova@pedf.cuni.cz

Jana Šístková, Vladka Sučková

Učíme se navzájem

aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie

Metodu *Učíme se navzájem*, která rozvíjí u žáků vybrané čtenářské strategie (předvídání, vyjasňování, kladení otázek a shrnování) jsem zvolila jako jednu z cest k nácviku porozumění beletristickému či věcného textu ve čtvrté třídě ZŠ. Vycházela jsem z toho, jak čte dobrý čtenář.

Studie, které se věnovaly tomu, jak se nejlépe naučit číst, vycházely z toho, co dělá dobrý a přemýšlivý čtenář, chce-li porozumět stavbě a obsahu textu. Odborníci (Pearson in Harwey, 2000) zjistili, že zdatní čtenáři:

- si vytvářejí souvislosti mezi tím, co čtou a co znají;
- dávají otázky sobě, autorovi, ptají se na obsah textu;
- vyvozují závěry v průběhu i po čtení;
- odlišují důležité informace od méně důležitých;
- propojují informace se svými zkušenostmi a s jinými texty;
- vyjasňují svoje nesprávné porozumění;
- sledují míru svého porozumění při čtení.

Čtenářské strategie nejsou tedy jen jednou z dalších věcí, které by učitelé měli ve své výuce u žáků vyučovat. Jsou tím hlavním, nejdůležitějším, co pomáhá dětem porozumět tomu, co čtou. Ukazuje se, že české děti při čtení selhávají právě v těch oblastech, které vyžadují využití některé čtenářské strategie. Tyto závěry vyplývají z výsledků výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, 2010).

Jak rozumět čtenářským strategiím?

Čtenářské strategie jsou vědomé postupy, které

používají dobří čtenáři k tomu, aby se dopátraly porozumění textu. Čtenářské strategie jsou záměrné, cílevědomé postupy, které dobrý čtenář využívá ve chvíli, kdy má kontrolu nad vlastním čtením a chce se dopátrat porozumění. Je to vědomá kognitivní činnost, která souvisí s metakognicí žáka. Strategiemi je nazýváme tehdy, jsou-li voleny záměrně ve chvíli, kdy se žák v textu neorientuje, ztratil se a pokouší se dobrat porozumění. Při volbě čtenářské strategie čtenář ví, s jakým cílem čte, vědomě použitou strategii vyhodnocuje a je schopen ji měnit podle vzniklé situace.

Kdy mluvíme o čtenářských dovednostech?

Čtenářské dovednosti jsou – na rozdíl od strategií – nevědomé, automatické procesy, které si zdatný čtenář ani neuvědomuje. Cílem výuky je, aby se čtenářské strategie staly automatickými dovednostmi, které čtenáři pomáhají při čtení, a to bez větší vědomé kontroly. Obecně se dá říci, že když čtete blízký text, používáte tyto strategie intuitivně. Potom mluvíme o dovednosti. Když je text neznámý a náročný, čtenář cílevědomě vybírá a používá ty strategie, které mu pomáhají porozumět neznámému textu.

Jak strategie vyučovat?

V publikaci *Strategies That Work* autorka výuku čtenářských strategií přirovnává k jízdě na kole (Harvey, 2000, s. 13). Nejprve dítě sleduje dospělého, jak jede na kole. Učitel tedy sám žákům ukazuje – modeluje, jak o textu přemýšlí,

a žáci jeho myšlenkové postupy sledují. Později dítě začne jezdit na kole s oporou dvou dalších malých koleček. To je metafora pro práci ve dvojicích či v malých skupinkách. Nakonec, po dostatečně dlouhé době, kdy je dítě bezpečně provázeno dospělým, vyjede samo na silnici. To ilustruje jeho samostatné plnění úkolů nad neznámým textem. Fielding a Pearson (in Harvey, 2000) popisují čtyři kroky nezbytné pro porozumění strategií.

1. Učitel modeluje
 - Učitel strategii vysvětlí.
 - Učitel demonstruje, jak strategii použije k tomu, aby mu pomohla porozumět textu.
 - Učitel myslí nahlas a modeluje, jak přemýšlí, když čte.
2. Podpora žáka
 - Předchází učitelovo modelování, následně žáci dostávají větší prostor pro splnění úkolu.
 - Učitel a žáci využívají strategii společně.
 - Učitel dává žákům podporu při jejich diskusích ve skupinkách, poskytuje jim zpětnou vazbu.
 - Žáci sdílejí svoje přemýšlení o textu ve dvojicích nebo v malých skupinkách.
3. Samostatná činnost žáka
 - Po práci s učitelem a s ostatními žáky se nyní pokoušejí aplikovat strategii samostatně.
 - Dostávají pravidelnou zpětnou vazbu od učitele i ostatních žáků.
4. Aplikace strategie při reálném čtení
 - Žáci samostatně a jasně používají danou strategii při čtení nového žánru.
 - Používáním dokladují, že jim strategie pomáhá v porozumění náročnému textu.

Učíme se navzájem (*Reciprocal teaching*) je jednou z metod, která může žákům pomoci zvládat čtenářské strategie při čtení. Je založena na tom, že se žáci navzájem učí – každý žák se stává učitelem v malé skupince dětí. Podle předchozího učitelova modelu upozorňuje na základě textu na ty skutečnosti, které mohou být nějak významné pro jeho porozumění. Žáci ve skupině

využívají tyto čtenářské strategie: **předvídání, vyjasňování, shrnování a kladení otázek**. Těto aktivity předchází nácvik izolovaných strategií, se kterými se žáci dobře seznámili, pochopili je a mnohokrát je procvičili.

Jak začít se vzájemným učením?

1. Naučte žáky při čtení využívat jednotlivé čtenářské strategie (viz kroky nácviku).
2. Rozdělte žáky do skupin pro čtyřech.
3. Přidejte každému žákovi jednu z rolí: Předvídač, Vyjasňovač, Shrnovač, Kladení otázek. Každý z nich obdrží kartu, s „*větnými startéry*“, tzn. pomůcku pro realizaci svojí strategie. Je dobré žáky povzbuzovat v tom, aby si dělali poznámky, podtrhávali v textu a měli tak materiál pro následnou diskusi ve skupině.
4. Role ve skupině pak mohou (ale v počátku nemusí) rotovat ve směru hodinových ručiček, vždy po přečtení dalšího odstavce textu.

Moje zkušenosti s metodou Učíme se navzájem

Oporou při nácviku čtenářských strategií byly mým žákům mimo jiné i zkušenosti z předchozích ročníků s těmito metodami kritického myšlení (podrobněji na www.kritickemysleni.cz):

- **čtení s otázkami**, na které můžeme najít přímou odpověď v textu i těch, které se vztahují ke kontextu, hledají souvislosti se čtenářskými i životními zkušenostmi žáka;
- **čtení s předvídáním**, díky kterému se žáci učí vyhledat v textu signály s využitím titulní strany, názvu knihy, kapitoly, nadpisu, podnadpisu, ilustrace, vztahů mezi postavami, popisu prostředí a problémů, na jejichž základě odhadují, o čem bude text či jeho následující část pojednávat;
- **I.N.S.E.R.T.**, který vede k označení důležitých informací již v průběhu prvního čtení a jejich následnému posouzení z hlediska důležitosti;
- **skládankové čtení**, které učí žáky zformulovat podstatné informace z dané části textu tak, aby jim spolužáci porozuměli;

STRATEGIE	Kritéria pro dobře provedenou strategii (Co dělá čtenář, který strategii zvládá?)
Shrne	• odliší důležité (hlavní) sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli čtení • formuluje sdělení vlastními slovy • dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek • (formulace obsahuje klíčová slova – pojmy – ze shrnované pasáže)
Vyjasní	• rozpozná, že slovu nebo myšlence neporozuměl • pozná, že vyjasnění potřebuje • význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu • smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením hypotéz o smyslu • hypotézy prozkoumává s odkazem na vodítka v textu, na svou čtenářskou či životní zkušenost
Klade (si) otázky	• pokládá otázky s ohledem na účel čtení daného textu • otázky míří na širší souvislosti – jdou „za text“ (propojují čtený text s jinými texty, s myšlenkami a zkušenostmi čtenáře)
Předvídá	• formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie) • předpovědi zdůvodňuje vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností

Zdroj: H. Košťálová, materiál pro seminář Kritického myšlení

- **klíčová slova**, která učí žáky jak předvídat, tak i shrnovat;
- **brainstorming**;
- **myšlenková mapa**, která rozvíjí schopnost strukturovat informace k danému tématu;
- **pětilístek**, jenž shrnuje téma, informace, názory.

Mnohé jsme se naučili i díky strukturovaným záznamům o knize ve **čtenářském deníku**. Ve čtvrtém ročníku v něm žáci uvádějí název, autora, ilustrátora, hlavní postavy, kdy a kde se děj odehrává, stručný obsah knihy či její části. Také se zamýšlejí nad tím, co má příběh společného s jejich životem či s jinou knihou.

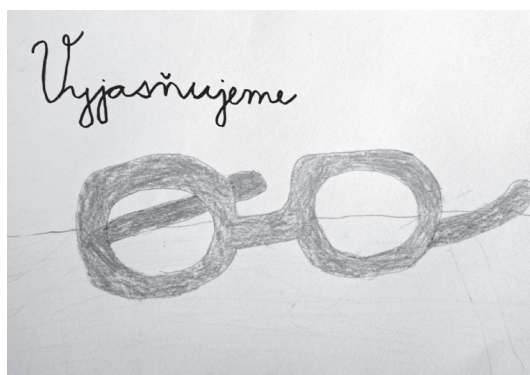
Při prezentaci vybrané knihy doplní informace ze čtenářského deníku o vybranou ukázkou ilustrace i textu. Posluchači následně odhadují, proč si prezentující vybral právě tuto ukázkou, svůj odhad si mohou porovnat se skutečným důvodem prezentujícího žáka (metoda **Poslední slovo patří mně**). Na závěr přichází doporučení, jaký typ čtenářů by mohla daná kniha

zaujmout a proč. Na vlastní prezentaci navazují otázky, ocenění a doporučení posluchačů.

Ještě před tím, než jsem dětem představila metodu *Učíme se navzájem*, jsme se společně zamýšleli nad tím, co děláme pro to, abychom textu porozuměli, a jak se nám to na začátku čtvrté třídy vede. I díky tomu se nám podařilo vzbudit potřebu na této dovednosti dále pracovat.

Postupně jsem žákům představila uvedené strategie, modelovala, jak mě jako čtenáře mohou dovést k porozumění textu. V této fázi jsem využila po vzoru zahraničních lektorů této metody dramatizace spojené se zástupnými symboly jednotlivých strategií (**Předvídání** – věštecká koule; **Vyjasňování** – brýle; **Kladení otázek** – mikrofon; **Shrnování** – laso; viz obrázky, které nás zpočátku provázely jejich nácvikem a které jsme později nahradili obrázkovými symboly).

V následujících lekcích jsme se vždy věnovali nácviku jedné ze strategií, který vycházel z demonstrace učitelem. Žáci pracovali s podporou učitele ve dvojicích či v méně početných skupinách, svoji práci reflektovali v kruhu. V závěru



lekce získali zpětnou vazbu od spolužáků a učitele, která měla vést k pochopení, kdy je vhodně danou metodu využít a na čem pracovat, aby ještě lépe vedla k porozumění textu.

Za nejobtížnější většina žáků považovala shrnování, proto bych zde ráda zmínila aktivity, které podpořily nácvik této strategie:

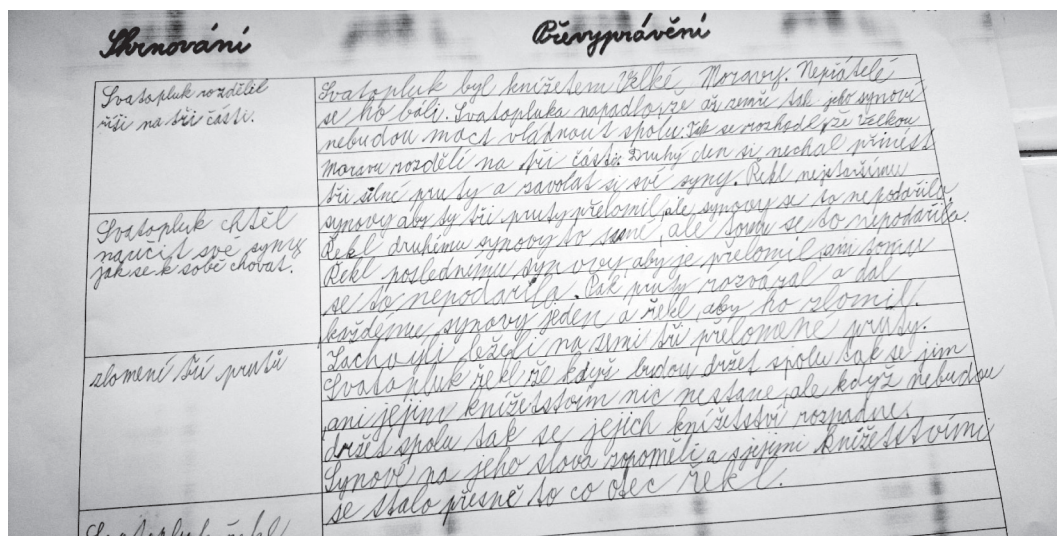
- **vyhledávání klíčových slov, jejich záznam a následné převyprávění příběhu**
- **značení daného počtu důležitých informací z textu;**
- **hledání odpovědí na otázky, které vyvolávají potřebu zamyslet se nad sdělením textu;**
- **výběr hlavní myšlenky z nabídky;**
- **srovnání převyprávění a shrnování;**
- **záznam hlavní myšlenky pod obrázky vystihující část textu;**
- **zpracování příběhu formou komiksu;**
- **I.N.S.E.R.T;**
- **skládankové čtení;**
- **výpisky z textu;**
- **výběr vhodného ponaučení na závěr bajky z nabídky;**
- **zápisy z četby, prezentace přečtené knihy a referát dle daných kritérií;**
- **úkoly doprovázející samostatné čtení ve čtenářských dílnách** (např. Zapiš, o čem si myslíš, že se v dané části textu dozvíš. Poznamenej si otázky, které v tobě daný text vyvolává. Krátce shrň, o čem jsi dnes četl, nepodstatné vynechej).

V další fázi jsme si vyjasnili, jak s ohledem na předchozí zkušenosti rozumějí žáci jednotlivým

strategiím a následně je srovnali se záznamem jejich popisu (viz příloha Větné startéry), který by mohl být – v případě potřeby – oporou pro žáky. Diskutovali jsme o tom, ve které fázi práce s textem je vhodné užít vybranou strategii.

Potom, co si skupinka vyspělých čtenářů rozdělila role tak, aby se každý její člen zabýval při práci s vybraným textem jednou ze strategií, demonstrovali spolužákům, jak společně přemýšlejí nad textem. Členové této skupiny pak kolem sebe shromáždili tým složený ze spolužáků, který s oporou o uvedené strategie diskutoval nad daným textem. Při nácviku strategií jsem pracovala s žáky s poruchou pozornosti a aktivity, s několika nadanými žáky a s žákem s Aspergerovým syndromem. Ze zkušeností s nápravou žáků s vývojovými poruchami učení a chování na naší škole, nepovažuji za důležité přistupovat k integrovaným žákům při nácviku čtenářských strategií jiným způsobem, než vyžaduje jejich individuální plán. Pokud žáci znají cíl, ke kterému společně směřujeme, a svůj výkon porovnávají pouze s úrovní naplnění daných kritérií, nikoli s výkonem spolužáků, nevidím obtíže, se kterými by se v průběhu nácviku strategií mohli setkat.

Při reflexi práce týmů jsme shledali, že některé z nich popis jednotlivých strategií více svazoval, než inspiroval. Například vedl některé žáky k tvorbě otázek s nižší úrovní, jejichž doslovná odpověď byla uvedena v textu. Mezi dětmi se objevily i takové, které se natolik zaměřily na vybranou strategii, že jejich účast v diskusi byla omezena pouze na naplnění jejich role. Porozumění se ne vždy opíralo o důkazy uvedené



v textu, část žáků vycházela ze svých vlastních zkušeností či jiných zdrojů informací. Ne všichni využili možnosti krátkých písemných záznamů (např. vodítek, o které je možné opřít své předvídání, tvorbu otázek, vyjasňování slov či slovních spojení, které je třeba vyjasnit, záznam hlavní myšlenky apod.). Opět se nám potvrdilo, že nová aktivita (v našem případě spojení všech čtyř strategií při samostatné diskusi skupiny nad textem), snižuje úroveň reakcí žáků, ale s přibývajícím zkušenostmi s danou metodou se jejich projev stává jistějším.



Mgr. Jana Šístková vystudovala PdF ZČU obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ s rozšířenou speciální pedagogikou. 13 let pracovala jako učitelka na 1. stupni ZŠ v Plzni-Černicích v programu *Začít spolu*. V současné době pracuje jako pedagogická konzultantka v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* a je členkou týmu, který pod hlavičkou stejného projektu vyvíjí a ověřuje čtenářské kontinuum. Je doktorandkou na katedře primární pedagogiky PdF UK Praha a lektorkou společnosti Step by step.

Kontakt: jana.sistkova@seznam.cz

Literatura

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York: Stenhouse Publishers.

Najvarová, V. (2008). Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy. *Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy* [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0052.pdf>

Reciprocal Teaching. [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching

Summarizing. [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching

Mgr. Vladka Sučková vystudovala na PdF ZČU Plzeň Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, speciální pedagogiku a výchovné poradenství. 19 let učí na Tyršově ZŠ a MŠ Plzeň, kde pracuje jako speciální pedagog a výchovný poradce. Od roku 1996 učí podle programu *Začít spolu*, jehož je také lektorem. Od roku 2012 spolupracuje v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu* na ověřování čtenářského kontinua v praxi.

Kontakt: vladkasuckova@seznam.cz

Petr Novák

Pracovní list

mechanické vlastnosti plynů

ve výuce fyziky na ZŠ

Jednou z forem, jak upevnit znalosti a dovednosti žáků v oblasti daného učiva, je aplikace pracovního listu do výuky. Tato v dnešní době velmi často využívaná pomůcka, může být použita v různých fázích výuky (motivační, expoziční, fixační, diagnostické i aplikační), nejčastěji pravděpodobně při opakování učiva daného tematického celku, tedy ve fázi fixační. Velkou výhodou použití pracovního listu ve výuce je zejména možnost uplatnění individuálního přístupu k žákům. Lze vytvořit k danému učivu různě obtížné úlohy, které žáci plní podle individuálních schopností, nebo lze vypracovat zcela rozdílné pracovní listy pro žáky s odlišnými schopnostmi. Pracovní listy jsou také možností, jak obohatit učivo pro nadané žáky.

Někteří učitelé uvádějí jako nevýhodu pracovních listů časové nároky na jejich opravu. Aby pracovní list plnil svou úlohu, například upevnění učiva, je opravdu nutná kontrola práce žáků, jinak by si mohli zafixovat nesprávné poznatky nebo dovednosti. Vhodným řešením je společná oprava se žáky, při které učitel naopak může odhalit neporozumění učivu

a dodatečným vysvětlením je odstranit. Je vhodné pracovní listy žákům ponechat. Mohou je tak využít například při domácí přípravě. Zpětná vazba od rodičů a žáků na práci s pracovními listy, které jsem vypracoval pro výuku fyziky, je velmi pozitivní. Žáci je používají například při přípravě na zkoušení, protože se mohou sami procvičit v daném učivu.

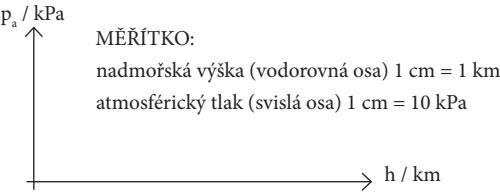
Jako ukázka může posloužit pracovní list s názvem *Mechanické vlastnosti plynů*. Jak vyplývá z názvu, je svým obsahem zaměřen na tematický celek zabývající se plyny a jejich vlastnostmi, a to ve výuce fyziky v sedmém ročníku ZŠ. Prezentovaný materiál je používán k souhrnnému opakování již probraného učiva o plynech. U jednotlivých úloh jsou uvedeny metodické poznámky založené na zkušenostech s tímto pracovním listem. Prezentovaný pracovní list je koncipován tak, aby si žáci procvičili řadu různých forem řešení vybraných úloh, jako jsou slovní odpovědi, výběr správných odpovědí formou spojování a zatrhávání, řešení početních úloh, grafické řešení nebo popis jevu vlastními slovy. Tato pestrost podporuje zájem žáků, protože střídají různé aktivity.

Pracovní list: Mechanické vlastnosti plynů

Jméno: Datum: Třída: Hodnocení:

1. Podle tabulky vytvoř na předtiskné ose graf popisující závislost atmosférického tlaku na nadmořské výšce. (Použij tužku a pravítko.)

NADMOŘSKÁ VÝŠKA h / km	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ATMOSFÉRICKÝ TLAK p _a / kPa	101	90	80	70	62	54	47	41	36	31	27	23	20



- a/ V jaké výšce byl naměřen tlak 62 kPa? (4 km)
b/ V jaké výšce byl naměřen tlak 27 kPa? (10 km)
c/ Jaký tlak byl naměřen ve výšce 2 km? (80 kPa)
d/ Jaký tlak byl naměřen ve výšce 9 km? (31 kPa)
e/ O kolik kPa se tlak snížil mezi 2 km a 4 km? (18 kPa)
f/ O kolik kPa se tlak snížil mezi 7 km a 10 km? (14 kPa)

Metodická poznámka

Cílem první úlohy je, aby si žáci na základě práce s grafem uvědomili, že atmosférický tlak se s rostoucí nadmořskou výškou snižuje. Žáci prokazují dovednost vytvořit graf popisující závislost atmosférického tlaku na nadmořské výšce a odečíst z něj hodnoty. Podle výzkumů je dovednost práce s grafy u žáků, a to nejen v ČR, na velmi nízké úrovni (Cídllová a Trnová, 2014). Obvykle žáci tvrdí, že se s grafy setkají jen ve škole, takže je pro každodenní život nepotřebují. V médiích se však s grafy může žák setkat velmi často (volby, finanční zprávy apod.). V zadání je uveden popis os a měřítka, které lze vynechat pro nadané žáky. Tento pracovní list však není prioritně zaměřen na tvorbu grafu, kdy jej žáci vytvářejí kompletně celý, někdy i včetně naměření hodnot a vytvoření tabulky. Po vytvoření grafu žáci odpovídají na doplňující otázky, které ověřují jejich dovednost práce s grafy. Tabulka naměřených hodnot je převzata z učebnice fyziky (Bohuněk a Kolářová, 2003).

2. Odpověz na následující otázky.

Jak se mění atmosférický tlak se stoupající nadmořskou výškou?
Jak se mění atmosférický tlak s klesající nadmořskou výškou?

Metodická poznámka

Cílem úlohy č. 2 je ověřit, zda žáci správně pochopili vztah atmosférického tlaku a nadmořské výšky.
Správné řešení: Atmosférický tlak se stoupající nadmořskou výškou klesá a s klesající stoupá.

3. Atmosféra Země se skládá z uvedených plynů, jejich procentuální zastoupení spoj s daným plynem.

dusík

21 %

ostatní plyny

78 %

kyslík

1 %

Metodická poznámka: Žáci přiřazují k vybraným plynům jejich procentuální zastoupení v atmosféře. Jde o fixaci základní vědomosti, která je realizována motivační formou. Správné řešení: dusík 78 %; kyslík 21 %; ostatní plyny 1 %.

4. Napiš měřidla, která se používají při měření atmosférického tlaku.

Metodická poznámka: Jedná se o klasické slovní doplnění správné odpovědi. Pokud žáci odpověď neznají, mohou použít učebnici nebo jiný zdroj (je-li ve třídě počítač, mohou hledat i na internetu apod.). Kromě fixace vědomostí se tak žáci učí vyhledávat potřebné informace v různých zdrojích. Správné řešení: aneroid, barograf, rtuťový tlakoměr.

5. Napiš základní vlastnosti plynů.

Metodická poznámka: Obdobně jako u úlohy č. 4 je sice cílem fixace vědomostí, ale žáci rozvíjejí logické myšlení, musí zvážít, které vlastnosti plynů jsou základní. Správné řešení: tekuté, stlačitelné, rozpínavé.

6. Tlak plynu v uzavřené nádobě měříme:

a/ anemometrem, b/ manometrem, c/ barometrem, d/ metrem.



Metodická poznámka: Tato úloha je záměrně zadána jako možnost výběru správného názvu měřidla z nabídky. Při kontrole vyplněného pracovního listu je vhodné uvést, k čemu se jednotlivá měřidla používají (žáci sami nebo učitel). Pomůckou je obrázek, který podporuje uplatnění osvojeného pojmu v praxi – žák si může vybavit, že tento přístroj už viděl, i když nevěděl, k čemu slouží. Záměrně je uveden metr, který je nejen měřidlem (dřevěný metr apod.), ale především jednotkou délky. Správné řešení: manometr.

7. Vypočítej úlohu.

Objem horkovzdušného balónu je 3000 m³.

a/ Jaké síly na letící balón působí? (Zakresli tyto síly do obrázku balónu.) vztahová a gravitační

b/ Vypočítej velikost vztahové síly působící na balón (zápis, výpočet, odpověď).

Řešení:

$$V = 3\,000\text{ m}^3$$

$$\rho = 1,29\text{ kg/m}^3$$

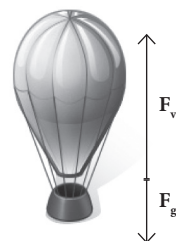
$$F_{vz} = ?$$

$$F_{vz} = V \cdot \rho \cdot g$$

$$F_{vz} = 3\,000 \cdot 1,29 \cdot 10$$

$$F_{vz} = 38\,700\text{ N}$$

Na balón působí vztahová
síla o velikosti 38 700 N.



Metodická poznámka: Žáci znají horkovzdušné balóny a zajímají se o to, jak fungují, proto je pro ně úloha atraktivní. Úloha vyžaduje slovní a grafické řešení. Zadání úlohy je převzato a upraveno z učebnice fyziky (Bohuněk a Kolářová, 2003).

8. Dopln věty.

Přetlak je

Podtlak je

Metodická poznámka: Opět se jedná se o klasické slovní doplnění správné odpovědi, kterou si žáci mohou najít. Cílem je, aby si žáci uvědomili rozdíl mezi přetlakem a podtlakem a následně dokázali odhadnout případná nebezpečí s nimi spojená. Správné řešení: Přetlak je tlak plynu v uzavřené nádobě větší než v okolí nádoby. Podtlak je tlak plynu v uzavřené nádobě menší než v okolí nádoby.

9. Mezinárodní dohodou byla stanovena velikost normálního tlaku:

a/ 101 325 Pa, b/ 10 325 Pa, c/ 1 101 325 Pa.

Metodická poznámka: U této úlohy není cílem znalost přesné hodnoty, ale aby si žáci uvědomili, v jakém přibližně řádu se vyskytuje číselný údaj popisující velikost normálního atmosférického tlaku. Správné řešení: a) 101 325 Pa.

10. Popiš svými slovy, jak funguje sací pumpa.

Metodická poznámka: Žáci se učí správně vyjadřovat k odbornému tématu. Tato otevřená otázka nutí žáka vyjádřit se svými slovy, což činí žákům velké problémy. Problémem je kontrola správnosti odpovědi. Je vhodné nechat některé žáky přečíst odpověď, společně hledat chyby a formulovat správnou formu odpovědi, kterou si mohou žáci zapsat a porovnat se svou odpovědí. Správné řešení je téměř ve všech učebnicích a může se lišit podle typu pumpy.

11. Vypočítej úlohu:

Nejprve odhadni a potom vypočítej, jak velkou hmotnost má vzduch v naší třídě. Délka je přibližně 12 m, šířka 8 m a výška 3 m (zápis, výpočet, odpověď).

Odhad:

Správné řešení:

$$V = 288 \text{ m}^3$$

$$m = \rho \cdot V$$

Hmotnost vzduchu ve třídě je 371,52 kg.

$$\rho = 1,29 \text{ kg / m}^3$$

$$F_{\text{vz}} = 1,29 \cdot 288$$

$$F_{\text{vz}} = ?$$

$$F_{\text{vz}} = 371,52 \text{ kg}$$

Metodická poznámka: Úloha je pro žáky velmi zajímavá, zejména je pro ně překvapivé zjištění, jak velkou hmotnost má vzduch ve třídě. Žáci si trénují dovednost odhadu, která je důležitá pro každodenní život. Zadání úlohy je převzato a upraveno z učebnice fyziky (Bohuněk a Kolářová, 2003).

12. Nakresli uspořádání Torricelliho experimentu, kterým byla poprvé přesně změřena velikost atmosférického tlaku.

Metodická poznámka: V tomto případě se jedná o dovednost graficky znázornit experiment, který byl žákům popsán slovně a rovněž graficky zaznamenán do sešitu. Žáci si při grafickém znázornění lépe uvědomují podstatu experimentu. Také trénují dovednost zaznamenat nákresem fyzikální experiment. Správné řešení je téměř ve všech učebnicích.

Závěr

V dnešní době, kdy je velký důraz kladen na individuální přístup k jednotlivým žákům, je pracovní list vhodným řešením. V každé třídě může být pracovní list zadán jinak – podle aktuálních potřeb. Nadaní žáci vypracují například celý pracovní list samostatně. Žáci s dyskalkulií, nemusí řešit úlohy založené na výpočtech nebo mohou používat početní kalkulátor a obdobně žáci s dysgrafií nemusí psát delší texty. Používání pracovních listů vytvořených „tříde na míru“ je vhodným prostředkem k zefektivnění výuky fyziky.

Literatura

Bohuněk, J. & Kolářová, R. (2003). *Fyzika pro 7. ročník základní školy*. Praha: Prometheus.

Cídllová, H. & Trnová, E. (2014). Dovednosti práce žáků s grafy v chemickém kontextu. In 8. *didaktická konference*.

Zborník príspevkov. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.

Grafické objekty: MS OFFICE – MS WORD, Klipart, 2010.



Mgr. Petr Novák, Ph.D. na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství fyziky a technické výchovy pro 2. stupeň základní školy. Působí jako odborný asistent na katedře fyziky PdF MU a učitel na ZŠ. Zaměřuje se na didaktiku fyziky, zejména na problematiku experimentování ve výuce fyziky.

Kontakt: p.novak@ped.muni.cz

Petra Zetochová

Jak školy podporují vysokoškolskou přípravu učitelů

Učitelská praxe se stává nedílnou součástí života studentů na brněnské Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, a to zejména během dvou let navazujícího magisterského studia, kdy studenti docházejí nejen na výuku na pedagogickou fakultu, ale také řadu týdnů navštěvují školy, kde prakticky vstupují do profese, kterou si vybrali.

Součástí systému učitelských praxí pro studenty učitelství 2. stupně základních škol jsou desítky – především fakultních – škol, které se ujímají studentů učitelství a během všech tří praxí studentů navazujícího magisterského studia, to znamená během tří semestrů, uvádějí studenty do toho, co opravdu znamená praxe a jak vypadá práce učitele. Přitom se nejedná pouze o školy, ale patří sem také mnohá další zařízení, která připravují studenty oborů studovaných na katedře speciální pedagogiky.

Učitelské praxe v magisterském navazujícím studiu prošly před dvěma lety zásadní inovací¹, která umožnila zapojovat studenty do práce učitele v celém jejím rozsahu. Zároveň byly zavedeny semináře k praxi, umožňující studentům sdílet a reflektovat situace, které se během jejich působení ve třídách vyskytnou.

Dovolím si nyní shrnout tuto podstatnou část magisterského studia do čísel, neboť mají v tomto případě svoji váhu a možná mnozí, kteří se studentům Pedagogické fakulty MU na

praxích věnují, až na základě těchto čísel zjistí, jak obrovský úkol fakultě pomáhají každoročně řešit.

V průběhu tří semestrů v navazujícím magisterském studiu studenti absolvují 3 učitelské praxe, během kterých docházejí do škol v konečném součtu 24 týdnů. Praxe jsou koncipovány tak, aby postupně seznamovaly studenta s celou škálou pracovních úkolů, které řeší učitelé ve školách, čili se nejedná pouze o to „odučím svou hodinu a jdu“. Studenti jsou postupně zapojováni i do dalších činností (jen namátkou uvedu opravování sešitů a písemných prací, tvorbu pomůcek a pracovních listů, úpravy nástěnek, přípravu projektových dní, účast na třídních schůzkách apod.) tak, aby si budoucí učitelé během své vlastní práce ve škole uvědomili, co všechno učitelské povolání obnáší. Model učitelských praxí je zakončen v posledním ročníku praxí čtyřtýdenní souvislou.

A nyní tento systém v číslech. Během tří semestrů nastoupí do škol v rámci magisterských učitelských praxí na MU 791 studentů. Skoro dvě třetiny z tohoto počtu absolvují praxi na brněnských školách. Významným pilířem praxí jsou přitom už zmíněné fakultní školy Pedagogické fakulty MU, které nabízejí místa pro více než polovinu studentů. Těmto dvaadvaceti brněnským fakultním školám patří velké poděkování za jejich neúnavnou a soustavnou práci se studenty, kteří se připravují na učitelské povolání. Navíc je třeba zdůraznit, že se studentům věnují většinu školního roku, protože praxe začínají v říjnu, a s výjimkou ledna a února, pokračují až do poloviny května.

1 Podrobněji viz Pravdová, B. (2013). *Nová koncepce pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání*. In Sborník příspěvků 21. konference ČAPV v Ústí nad Labem, s. 548–552.

Pokud bychom chtěli být v tomto výčtu úplní, nesmíme opomenout také praxe v mateřských školách, na I. stupni základních škol a v různých dalších zařízeních, kde praktikují studenti speciální pedagogiky. To se potom dostaneme, jen pro ilustraci, v podzimním semestru na číslo 956 studentů na praxích a v jarním semestru na číslo 989 praktikujících studentů z PdF MU.

Zcela zásadní význam mají při realizaci učitelských praxí cviční učitelé, kteří studenty jejich praxemi provázejí. Řečí čísel se dostáváme k počtu 850 cvičných učitelů během podzimních praxí a 560 cvičných učitelů, kteří se věnují studentům na praxích v jarním semestru. Všem těmto učitelům, kteří pracují se studenty, patří velké poděkování.

Uvedená čísla jsou důkazem toho, že na Pedagogické fakultě MU je praxím přisuzován velký význam a jsou nedílnou a významnou součástí studia v magisterských navazujících programech. Bez spolupráce škol by nebylo tuto významnou součást vzdělávání možné naplňovat. Co však praxe přináší samotným školám? Svůj pohled nabízí cvičná učitelka ze ZŠ Brno, Bosonožská 9, Mgr. Danuše Kotolanová.

Zcela zásadní význam mají při realizaci učitelských praxí cviční učitelé, kteří studenty jejich praxemi provázejí. Bez spolupráce škol by nebylo tuto významnou součást vzdělávání možné naplňovat.



Mgr. Petra Zetochová působí na PdF MU jako garantka praxí.

Kontakt: zetochova@ped.muni.cz

Danuše Kotolanová

Benefity učitelských praxí

aneb Ukázky dobré praxe v zapojení studentů učitelství do škol

Čas, kdy byl pedagogický sbor naší školy posílen studenty na učitelské praxi, před nedávnem uplynul – poslední praxe v tomto školním roce skončila, studenti plní své další studijní povinnosti již na půdě své alma mater.

Následující řádky jsou krátkým zamyšlením nad vším, co jejich činnost v školní práci přináší jim samotným, ale i Základní škole Brno, Bosonožská 9, tedy jejím učitelům a žákům.

ZŠ, Brno, Bosonožská 9 poskytuje základní vzdělávání žákům na obou stupních ZŠ, a to jak v běžných třídách, tak i ve třídách speciálních. Ty jsou zřízeny od 3. ročníku se zaměřením na specifické poruchy učení. Již řadu let fungujeme jako fakultní škola Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Probíhají u nás učitelské praxe nejen budoucích učitelů 1. či 2. stupně základní školy, ale také studentů speciální pedagogiky, ve školní družině pak studentů oboru sociální pedagogika. Praktikují u nás i studenti Fakulty sportovních studií MU.

Systém vedení praxí se na naší škole neustále vyvíjí. Celkem významnými mezníky těchto proměn bylo vytvoření nového systému následných praxí studentů učitelství pro 2. stupeň, který vznikl na katedře pedagogiky PdF MU. Dalším významným počinem pro řízení a následné naplňování učitelské praxe byla možnost zúčastnit se vzdělávání, které pro pedagogy organizuje PdF MU s cílem zvyšování jejich kompetencí v oblasti praxí¹.

1 Jedná se o *Vzdělávání program pro cvičné učitele a metody: mentoring, reflektivní učení a komunikace ve školní třídě*, realizovaný v rámci projektu Educoland, a také projekt *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*. Výstupy z jednotlivých seminářů obou uvedených projektů, především mentorský výcvik, posunuly vpřed obsah praxí u nás ve škole a zefektivnily oboustrannou komunikaci všech participujících subjektů.

Mým úkolem je zajistit přenos informací mezi oddělením praxí a našimi cvičnými učiteli. V posledních dvou letech bylo zefektivněno nejen řízení praxe u nás ve škole, ale také celková koncepčnost díky oboustranné komunikaci s oddělením praxí katedry pedagogiky. Výsledkem je sdělování požadavků na realizaci praxí ve cvičné škole jak jednotlivých kateder, tak i potřeb ZŠ směrem k nim. Stalo se běžným pravidlem, že s námi oddělení praxí domlouvá počty studentů určité aprobace, kteří budou moci v daném období u nás ve škole působit a plnit veškeré požadavky, jež jsou na ně kladeny pod dohledem cvičných učitelů. Naše práce ve vedení školy je potom jednodušší a koncepčnější. Před obdobím konání praxe oslovujeme cvičné učitele, kteří tak v dostatečném časovém předstihu vědí, kterému studentovi se budou plně věnovat. Obsah praxe je stanoven fakultou, ale konkrétní sadu úkolů, které studentům zadáme, projednáváme ještě před započatím praxe se všemi cvičnými učiteli společně. V průběhu praxe se ještě jednou cíleně setkáváme na průběžném hodnocení toho, jak se práce u nás ve škole jednotlivým praktikantům daří. Doposud byly závěry těchto setkání vždy pozitivní – budoucí učitelé přistupovali ke všem činnostem skutečně zodpovědně, se zájmem a kreativně.

V týmu cvičných učitelů konzultujeme aktivity, které by mohli studenti na praxi absolvovat. Nejedná se přitom jenom o výukové činnosti. Studentům jsme nabídli například účast na přípravě matematické soutěže či na exkurzi, která se uskuteční pro žáky v rámci projektu I. německého zemského gymnasia v Brně na podporu přírodovědné gramotnosti.

Podoby zapojení studentů do činnosti naší školy jsou rozmanité. Jako inspiraci uvedu příklady dobré praxe – spolupráci se studentkami učitelství z Pedagogické fakulty Masarykovy

univerzity Kateřinou, Terezou a se studentkami speciální pedagogiky.

Prvním příkladem úspěšné praxe je spolupráce s Kateřinou, studentkou biologie. Byla u nás ve škole na poslední souvislé praxi na podzim roku 2014 ve třetím semestru navazujícího magisterského studia. Studentka dokázala svými dotazy a postřehy, které vycházely z komparativní analýzy školního řádu s § 30 školského zákona, aplikovat legislativu do školské praxe. Pro mne jako cvičnou učitelku bylo novou (a velmi přínosnou) zkušeností rozebírat s ní např. videozáznam mé vyučovací hodiny, které se ona nezúčastnila. Především, že se snažím vést rozhovory vyučovacích hodin v duchu zásad mentorského rozhovoru (kladením otevřených otázek dovést studenta k sebehodnocení, k vytváření vlastních závěrů a řešení různých situací apod.). Ovšem nad sestríhem videozáznamu jsme si sdělovaly své postřehy spontánně, hodnotily jsme reakce některých žáků tak živě, že jsem si až dodatečně uvědomila, kolik nevyžádaných rad a názorů jsem Kateřině poskytla v rozporu se svými mentorskými zásadami! V té chvíli to nebylo na škodu věci. Studentka dokázala s nadhledem a velmi kompetentně hodnotit jak mnohé reakce žáků třídy, kterou znala, tak i moje fungování v roli učitelky. Rozvinula se vstřícná a zajímavá diskuze – diskuze dvou kolegyn, které si vzájemně svých názorů váží.

Studentka Tereza ukončila praxi před několika dny v druhém semestru navazujícího magisterského studia biologie. Seznámila se s praktickým vedením povinné dokumentace, tvorbou tematických a časových plánů učiva. Pro splnění svého portfoliového úkolu² se

věnovala sledování kolektivu žáků 8. A. Pokušila se o diagnostiku vztahů ve třídě pomocí dotazníku Naše třída. Dotazníky vyhodnotila a nad výsledkem intenzivně přemýšlela – velmi přehledně všechny výstupy hodnocení interpretovala a srovnávala s vlastními pozorováními žáků v různých předmětech u různých učitelů. Velmi mile jsem byla překvapena jejím zájmem o projektovou činnost ve školách. Nezajímala se pouze o význam projektů na podporu rozvoje celého spektra kompetencí žáků, které škola dokáže realizovat svépomocí, ale také o projektovou činnost školy za účelem získání finančních prostředků z evropských fondů. Podrobně se tak seznámila s obsahem Výzvy č. 56 MŠMT a díky tomu se zajímala o všechny kroky, které je nutno udělat, aby škola byla v tomto směru úspěšná.

Ve speciálních třídách absolvují dvacetihořdinovou praxi studentky speciální pedagogiky – letos jich bylo u nás 23. Některé z nich byly po celou dobu v jedné třídě, jiné projevíly zájem o to, aby mohly navštívit všechny dyslektické třídy. Většina se samostatně zapojila do práce ve škole. Byly aktivní, pomáhaly žákům v hodinách i při tvorbě pomůcek. Zajímaly se o žáky. Také Anna se individuálně věnovala jednotlivcům ve vyučovacích hodinách, takže žáci měli možnost pracovat vlastním tempem, nezávisle na třídě, a procvičovat právě tu oblast, které nerozumějí. Na závěr praxe si studentka připravila cílené didaktické hry do hodin matematiky a českého jazyka. Praktikantky měly možnost vedle plnění běžných školních činností nahlédnout i do oblasti diagnostiky poruch učení a poznat rozmanité intervenční nástroje pro podporu žáků se specifickými poruchami učení, které vytvořila v rámci projektu PPP v Brně. Dále viděly práci se žáky podle Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování či metody Brigitte Sindelarové (Deficity dílčích funkcí).

2 Jedná se o úkol zadaný pedagogickou fakultou, na kterém studenti v průběhu praxe pracují. Studenti mají možnost zvolit si jeden z nabízených portfoliových úkolů v každém semestru.

Obdivovala jsem vztah studentek k žákům, schopnost s nimi vstřícně komunikovat, přemýšlet nad tím, jak se jim daří převést promyšlené aktivity do praxe. Praktikantky uplatňovaly spontánně A.L.A.C.T. model podle Korthagena.³ Pokud se jim kterákoliv část hodiny nepovedla podle jejich představ, přemýšlely nad příčinou nezdaru a vytvořily nový postup, který v další hodině aplikovaly. Studentky dokázaly pojmenovat tu oblast své pedagogické činnosti, na níž budou muset ještě více pracovat. Své slabiny nezakrývaly, byly pro ně spíše výzvou. Pro jednu nebylo jednoduché přistoupit ke skupinové a kooperativní práci, jiná např. poznávala, že výchovnými problémy žáků je nutno se zabývat neodkladně. Všechny však mají chuť pracovat s dětmi a mají k této práci mnoho osobnostních předpokladů. Jejich působení bylo pro školu jednoznačně přínosné. Schopnost motivovat žáky a věnovat se jim byla odměněna respektem a otevřeností ze strany žáků.

Přínosem pro pedagogy naší školy je také možnost hovořit v rámci praxe s metodiky jednotlivých kateder, kteří se přicházejí z fakulty na práci svých studentů v rámci své odborné činnosti podívat. Tak realizujeme ve spolupráci s Mgr. Libuší Vodovou Ph.D. a katedrou biologie další aktivitu, která přispívá k rozvoji praktických činností budoucích učitelů. Každoročně si skupina studentů této katedry připravuje integrovanou tematickou výuku přírodopisu, zeměpisu, chemie a fyziky pro žáky 8. ročníku. Pro naše žáky je to vždy motivační prvek, díky němuž si prověří své znalosti na praktických úkolech.

Pro nás, cvičné učitele, není vedení studentů v rámci praxe ztrátou času, jak by se nezasvěceným mohlo zdát. Naopak vnímáme tuto činnost jako významnou a nedílnou součást života naší

školy, jako možnost ovlivnit vzdělávání a kvalitu svých budoucích kolegů. Možná klademe na naše studenty více požadavků, než si původně představovali. Je to proto, aby poznali realitu běžného školního dne, aby viděli, že školu netvoří jen vyučovací hodina a činnosti v ní po dobu 45 minut. Že součástí práce učitele je komunikace se žáky, i s jejich rodiči, řešení výchovných problémů a třídnické povinnosti atd. Jeví se nám, že se studenti k náročnosti z naší strany staví veskrze pozitivně, jsou vděční za rozbor svých aktivit, za každou zpětnou vazbu. Ve škole se sami jednou setkají se širokým spektrem činností, na které je připravujeme právě během učitelských praxí, v terénu.

Literatura

Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.



Mgr. Danuše Kotolánová je speciální pedagog.

Pedagogické činnosti se věnuje převážně na základní škole už téměř 30 let. Nyní působí 5. rokem jako zástupkyně ředitelky školy na ZŠ, Brno, Bosonožská 9, kde se věnuje také organizaci učitelských praxí.

Kontakt: kotolanova@zsbs9.cz

3 V programu učitelského vzdělávání dle Korthagena (2011) prochází student učitelství (samostatně nebo za pomoci cvičného učitele) fázemi procesu reflexe, které vystihuje tzv. model ALACT. Tento model se skládá z pěti fází: 1. fáze jednání, 2. fáze zpětného pohledu na jednání, 3. fáze uvědomění si podstatných aspektů situace, 4. fáze vytvoření alternativních postupů jednání, 5. fáze vyzkoušení, která je totožná s první fází nového cyklu.

Jan Hauk

Spolupráce škol a orgánu sociálně-právní ochrany dětí

Dne 17. 10. 2014 se konal v kavárně Café Práh v Brně odborný seminář pro zástupce škol a školských zařízení, působících v rámci města Brna a okresu Brno-venkov. Seminář se uskutečnil v rámci projektu Probační a mediační služby ČR *Na správnou cestu*. Kromě zástupců této organizace se semináře jako přednášející zúčastnili i zástupci z řad justice, školství, sociálně-právní ochrany dětí a nestátního sektoru, kteří jsou členy nebo spolupracovníky *Týmu pro mládež*, který, stejně jako zmíněný projekt, funguje pod záštitou Probační a mediační služby ČR. Obsahově byl seminář zaměřen na tři hlavní témata. Prvním z nich bylo obecné představení organizací, které pracují s tzv. problémovou mládeží, doplněné o nabídku užší spolupráce mezi školami a těmito organizacemi. Druhé téma bylo zaměřeno na fenomén šikany a třetí téma na problematiku záškoláctví. K poslednímu z těchto témat vystoupil se svou prezentací jako zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí zástupce odboru sociálních věcí Krajského úřadu Jihomoravského kraje. Jeho prezentace byla zaměřena na nejčastěji řešenou problematiku v rámci spolupráce škol a školských zařízení a orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Mezi náměty a dotazy patřily následující.

V jakých případech je ze strany školy nutné kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí, resp. kdy je to povinné, kdy doporučené a v jakých případech to nutné není?

Existují-li ze strany školy či školského zařízení pochybnosti, zda konkrétní věc s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) řešit, či nikoliv, vhodnějším se jeví

aktivní přístup, založený na vzájemné komunikaci, která je základním úskalím spolupráce. Vždy je lepší variantou, jsou-li případné úkony ze strany OSPOD na základě podání či oznámení shledány jako nedůvodné, tj. že se na nezletilého nevztahuje ustanovení § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon“). Oproti tomu zanedbání nebo podcenění situace může mít nevratné a závažné následky, kterým by v některých případech bylo možné zabránit právě včasným oznámením a následným řešením situace. Na druhou stranu je však nutné mít na paměti, že případy některých žáků a studentů mají školy a školská zařízení možnost řešit v rámci svých pravomocí a kompetencí. Jedná se zejména o oblast některých výchovných problémů. OSPOD by měl nastoupit až v případě, kdy škola vyčerpala všechny své možnosti, jak danou věc řešit. Rovněž je nutné si uvědomovat, že OSPOD nefunguje jako represivní orgán.

Jak postupovat v případech, kdy ze strany školy či školského zařízení je podezření na zanedbávání nezletilého žáka či studenta ze strany rodičů? Jak rozpoznat hranici, kdy je věc třeba nahlásit orgánu sociálně-právní ochrany dětí?

Rozpoznat hranici možného zanedbávání výchovy a péče o nezletilého, je individuální. Je proto nutné rozlišovat, o jakou formu zanedbávání se jedná a v případě nejasností věc s OSPOD konzultovat. Do pravomoci OSPOD rozhodně nespádá například špatná domácí příprava či špatné hygienické návyky (nejedná-li se o extrémní případy). Často však dochází k tomu, že tyto projevy působí sekundárně. Oproti tomu

jsou naprosto odlišné případy, kdy je dítě ze strany rodičů vystavováno týrání a nevhodnému zacházení. Zde je bez jakýchkoliv pochybností, aby věc byla OSPOD oznámena. Je-li tedy ze strany školy či školského zařízení jednání rodičů vyhodnoceno jako zanedbávání či nevhodná nebo nedostatečná péče, má škola povinnost, a to i v případě podezření, věc oznámit OSPOD, a to ve smyslu ustanovení § 10 odst. 4 zákona. Oprávnění upozornit na chování rodičů je možné i ve smyslu ustanovení § 7 odst. 2 zákona. Na OSPOD pak je posouzení, zda se jedná o dítě, na které se vztahuje ustanovení § 6 zákona.

Jaká je možnost zpětné vazby ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí vůči škole či školskému zařízení jako oznamovateli problémového chování nezletilého žáka či studenta? Existuje lhůta, ve které se má orgán sociálně-právní ochrany dětí začít zabývat oznámením ze strany školy?

Povinnost OSPOD sdělovat informace vyplývá z ustanovení § 51 zákona, ve kterém jsou taxativně vymezeny subjekty, kterým OSPOD sděluje informace o nezletilém a o práci s rodinou. Oproti tomu povinnost spolupráce ze strany škol a školských zařízení je upravena v ustanovení § 53 odst. 1 písm. c) a d) zákona. Možnost zpětné vazby je pak upravena ve smyslu ustanovení § 10 odst. 4 zákona, kdy kromě dalších subjektů, mají školy a školská zařízení právo požadovat informace, zda se v případě jejich žáka či studenta jedná o nezletilého, na kterého se vztahuje ustanovení § 6 zákona, či nikoliv. V tomto smyslu se OSPOD k žádosti o zpětnou vazbu vyjádří, a to ve lhůtě 30 dnů ode dne jejího obdržení. Zpětná vazba v podrobnějším rozsahu spíše závisí opět na vzájemné komunikaci mezi školou či školským zařízením a OSPOD.

Jestliže OSPOD vyhodnotí, že se na základě oznámení školy jedná o nezletilého, na kterého se vztahuje § 6 zákona, vypracovává v souladu s ustanovením § 6 odst. 5 zákona individuální

plán ochrany dítěte, a to nejpozději však do jednoho měsíce od zařazení dítěte do evidence OSPOD. Do jednoho měsíce by tedy OSPOD měl mít k dispozici odpovídající množství podkladů, na jejichž základě je možné individuální plán ochrany dítěte vypracovat. Mezi tyto podklady patří pochopitelně i informace získané od nezletilého, jeho rodičů, případně osob zodpovědných za jeho výchovu. Zároveň platí, že při řešení a projednávání jednotlivých věcí, postupuje OSPOD vždy s ohledem na akutnost daného případu, kdy přednost mají z pochopitelných důvodů ty případy, kdy je reálně ohrožen život a zdraví nezletilého.

Kdo je oprávněn vstoupit na půdu školy a provádět pohovory s nezletilými žáky či studenty a za jakých podmínek?

OSPOD je v souladu s ustanovením § 52 odst. 1 zákona oprávněn v souvislosti s plněním úkolů podle zákona navštěvovat nezletilé mimo jiné i ve škole a školském zařízení. V souladu s ustanovením § 52 odst. 2 zákona je OSPOD oprávněn pořizovat obrazovou, video a audio dokumentaci, je-li to třeba pro účely ochrany práv nezletilého. Při pohovoru pracovníků OSPOD s nezletilým, realizovaným ve škole nebo školském zařízení, není nutná přítomnost pedagoga či zástupce vedení školy nebo školského zařízení. Pracovníci OSPOD jsou vzhledem ke své kvalifikaci a s odkazem na výše uvedený § 52 zákona oprávněni vést pohovor s nezletilým samostatně bez přítomnosti další osoby. Navíc ve smyslu ustanovení § 8 odst. 2 zákona má nezletilý právo se pro účely sociálně-právní ochrany dětí svobodně vyjádřit ke všem skutečnostem, které se jej dotýkají, a to i bez přítomnosti dalších osob, včetně rodičů či pedagogů.

Jakým způsobem reaguje orgán sociálně-právní ochrany dětí, jestliže škola upozorní na výsokou absenci nezletilého žáka či studenta?

OSPOD si nezletilého v doprovodu rodičů, případně osob zodpovídajících za jeho

výchovu, předvolává k projednání vysoké absence. Samotné projednání má podobu pohovoru, záleží na tom, zda se jedná o nezletilého, který je OSPOD znám z dříve projednávaných věcí, či nikoliv. V případě, že se jedná o první takto řešenou věc, zjišťuje se kompletní anamnéza, včetně rodinného prostředí, školní docházky, trávení volného času a zájmů, spolupráce s odbornými zařízeními a podobně. Dále je pohovor zaměřen na projednávanou věc, přičemž se rozlišuje, zda se jedná o vysokou absenci omlouanou rodičem, případně lékařem nebo o absenci neomlounou.

Pohovor probíhá zpravidla zvlášť s nezletilým a zvlášť s jeho rodiči, resp. osobami zodpovědnými za jeho výchovu. Po jeho skončení a vyhodnocení rozhodne OSPOD o vhodném opatření. Jedná se zejména o další sledování výchovy, doporučení psychologického, případně psychiatrického vyšetření, doporučení či nařízení ambulantního či pobytového terapeutického programu ve středisku výchovné péče. V krajním případě je možné i podání návrhu k místně příslušnému soudu na uložení výchovného opatření, včetně nařízení ústavní výchovy. Tomuto by však mělo přecházet vyčerpání všech mírnějších opatření a prostředků.

Jak postupovat v případech, kdy někteří žáci nebo studenti dlouhodobě do školy nedocházejí, veškerou absenci mají od rodičů, popřípadě lékařem, řádně omlouvanu, avšak rodiče se nedaří kontaktovat a nedostavují se ani na třídní schůzky? Postup ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí se jeví jako pomalý. Existuje i jiná možnost řešení takové situace?

V souladu s Metodickým pokynem MŠMT ČR k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, č.j. 10 194/2002-14 ze dne 11. 03. 2002 (dále jen „metodický pokyn“) může škola ve smyslu ustanovení článku II. odst. 2 požadovat doložení nepřítomnosti nezletilého z důvodu nemoci ošetřujícím lékařem, resp.

praktickým lékařem pro děti a dorost, a to jako součást omluvenky vystavené ze strany rodiče či jiné osoby zodpovědné za výchovu nezletilého. Tento postup lze uplatnit tehdy, je-li absence rodiči opakovaně omlouvána pro nemoc a nepřítomnost nezletilého ve škole přesáhne tři dny školního vyučování. Pokud dle názoru školy častá absence nezletilého nasvědčuje zanedbávání školní docházky, může škola ve smyslu ustanovení článku II. odst. 4 požadovat výše uvedené doložení ošetřujícího lékaře, resp. praktického lékaře pro děti a dorost, i v případě, že tato nepřítomnost nedosahuje délky uvedené v ustanovení článku II., odst. 2.

Co se týče postupu ze strany OSPOD, tento může být komplikován a de facto i mařen jak ze strany rodičů či jiných osob zodpovědných za výchovu, tak ze strany samotného nezletilého. OSPOD v takových případech využívá možností, které mu zákon nabízí, přičemž tyto možnosti mají rovněž zákonné lhůty. V souvislosti s tím se postup ze strany OSPOD může jevit jako pomalý. Škole či školskému zařízení samozřejmě nic nebrání v tom, aby v rámci spolupráce bylo jednáno se zařízením, specializujícím se mimo jiné i na problémy související se záškoláctvím. Není podmínkou, že například ambulantnímu či terapeutickému programu v rámci střediska výchovné péče musí nutně předcházet doporučení ze strany OSPOD. K řešení touto formou se mohou rozhodnout i sami rodiče, či osoby zodpovídající za výchovu nezletilého. OSPOD pak bývá zpravidla kontaktován ze strany zařízení, které s nezletilým pracuje, a to za účelem projednání dosavadní koncepce případu.

Má škola hlásit orgánu sociálně-právní ochrany dětí vysokou absenci nezletilých žáků a studentů i v případech, že je tato omlouvaná?

Posouzení vysoké omlouvané absence je individuální. Jsou pochopitelně případy, kdy vysoká absence je důvodná (např. z důvodu operace, dlouhodobějšího onemocnění apod.). Existují však i případy, kdy se jedná o tzv. skryté

záškoláctví. V takovém případě je postup tožný jako v případě záškoláctví zjevného, tzv. pravého. Škola by tedy měla konkrétní případy zvlášť posuzovat.

V případě, že škola vyhodnotí, že vysoká absence je omluvena nedůvodně, má povinnost celou věc oznámit OSPOD, a to v souladu s metodickým pokynem a současně i Stanoviskem MPSV k postupu orgánů sociálně-právní ochrany dětí v případech záškoláctví, čj. 2014/11306-231 ze dne 14. 03. 2014 (dále jen „stanovisko“). OSPOD pak řeší věc popsáním způsobem a v souladu s platnou právní úpravou.

Do jaké míry má škola řešit důsledky situace, ke kterým dochází v době, kdy jsou žáci mimo školu?

V tomto bodě je přístup ze strany škol a školských zařízení značně individuální. Záleží na konkrétním posouzení jednotlivých aspektů věci. Některé školy odmítají případné situace řešit s tím, že tyto se nestaly v době školního vyučování, v prostorách školy či v její blízkosti. Jiné školy mají naopak tendence se zabývat i situacemi, ke kterým došlo mimo školu.

Obecně platí, že v době, kdy nezletilý je mimo školu, zodpovídají za péči o něj a výchovu jeho zákonní zástupci, popř. osoby zodpovědné za jeho výchovu. Pokud však dojde k situaci, že událost z doby, kdy nezletilý byl mimo školu, má dohru v době, kdy se již nachází ve škole, měla by za této situace škola věc řešit v souladu se školním řádem.

Jak postupovat v případě, kdy žák nebo student je uživatelem marihuany, dosáhl zletilosti, odmítá se podrobit testům na přítomnost

omamných či psychotropních látek a stejně tak nesouhlasí s informováním rodičů?

Nachází-li se ve škole žák či student, který je zjevně pod vlivem omamných či psychotropních látek, odmítá jakkoliv spolupracovat, je dezorientován, popř. má jiné závažné příznaky, jeví se jako jediná možnost kontaktovat zdravotnickou záchrannou službu s poukazem na podezření, že žák či student je v souvislosti s požitím omamné či psychotropní látky v ohrožení zdraví, popř. života. Tento postup by měl být uplatněn jak v případě nezletilých, tak i zletilých žáků a studentů.

V případě, že se jedná o zletilého žáka či studenta, není jakýkoliv zásah ze strany OSPOD možný, a to vzhledem k věcné působnosti OSPOD. Je však v pravomoci školy postupovat ve smyslu školního řádu, tj. proti žákovi či studentovi, který jej takto výrazně porušil, využít některého z možných kázeňských opatření.

Má škola možnost získat informace, jakým způsobem jednat a zacházet s nezletilým žákem či studentem v případě, že tento byl z důvodu psychiatrické diagnózy dlouhodobě hospitalizován na psychiatrii?

Informace o tom, jak s nezletilým pracovat po skončení hospitalizace, případně jaké jsou příznaky jeho nemoci, mohou škole sdělit rodiče nezletilého, případně osoby zodpovědné za jeho výchovu. Teoreticky je možné pokusit se obrátit s dotazem případně i na zařízení, ve kterém hospitalizace probíhala. Zda však budou požadované informace poskytnuty a především v jakém rozsahu, nelze předem říci. Záleží na konkrétním posouzení případu, kdy je nutno mít na paměti přední hledisko lékařského

tajemství. Škola však musí rozhodně dbát na to, aby v souvislosti s hospitalizací nezletilého nedošlo k jeho případné stigmatizaci. Co se týče informací o zdravotním stavu nezletilého, které může mít OSPOD k dispozici, tyto není z jeho strany možné sdělovat třetím osobám, resp. subjektům. Lékařské zprávy jsou součástí spisové dokumentace nezletilého. Možnost poskytování informací, resp. nahlížení do spisové dokumentace, se řídí ve smyslu ustanovení § 55 odst. 4 a 5 zákona.

Z jakého důvodu má být v souvislosti s dlouhodobou hospitalizací nezletilého žáka či studenta předáván ze strany školy školní vzdělávací plán, když v zařízení, kde hospitalizace probíhá, není tento dodržován s odůvodněním, že zařízení postupuje podle vlastního vzdělávacího plánu?

Školní vzdělávací plán se poskytuje nejen v případech hospitalizace, ať už z jakéhokoliv důvodu, tedy nejen z důvodu psychiatrické diagnózy, ale například i v případech, kdy je nezletilý zařazen do terapeutického programu pobytové formy ve středisku výchovné péče. Toto zařízení zpravidla rovněž požaduje, aby školní vzdělávací plán byl předložen při nástupu nezletilého do zařízení.

Je zřejmé, že jak v případě střediska výchovné péče, tak v případě zdravotnického zařízení, neprobíhá z logických důvodů školní výuka totožným způsobem jako ve škole, kterou nezletilý běžně navštěvuje.

S ohledem na případné nejasnosti je vhodné se s konkrétními dotazy obrátit na zařízení, ve kterém nezletilý pobýval, a to ať už z důvodů výchovných či zdravotních.



Mgr. Jan Hauk, DiS. působí na pozici metodika sociálně-právní ochrany dětí odboru sociálních věcí Krajského úřadu Jihomoravského kraje. Předtím více jak 12 let působil na pozici kurátora pro mládež a zabýval se i problematikou domácího násilí.

Kontakt: hauk.jan@kr-jihomoravsky.cz

Znamená diagnóza ADHD oprávnění na zlobení?

VÁŠ DOTAZ »

V 7. ročníku máme žáka, který už delší dobu velmi často narušuje průběh výuky. Při hodinách vykřikuje, neustále má vhodné i méně vhodné otázky nebo poznámky, někdy i chodí po třídě. Nepere se, ale pořád má s někým ve třídě konflikty.

NAŠE ODPOVĚĎ »

V každém společenství dětí vznikají problémy a konflikty. Platí to i pro školní třídu, ve které spolu žáci tráví spoustu času v uzavřeném prostoru, mají plnit množství vnučených úkolů, ve skupině, kterou si nezvolili podle svých preferencí. Mezi dětmi jsou obrovské rozdíly ve všech charakteristikách a projevech. Jsou dané temperamentem, rodinnou výchovou, dosavadními zkušenostmi dítěte. Je tedy zřejmé, že některé se odchylují od norem chování ve třídě výrazněji.

Problém spatřuji v tom, když tyto odchylky od běžné normy máme tendenci označovat jako abnormality či poruchy. V průběhu historicky krátké doby se zóna normality v některých oblastech velmi zúžila a oblast poruch rozšířila. Živé chování dítěte ve školním období, které dříve bylo vysvětlováno věkem (malé děti jsou živé), nevychovaností, slabou rukou dospělého vychovatele, dnes označujeme diagnózami jako hyperaktivní syndrom nebo ADHD. Problém však není v samotném pojmenování, spíš v tom, že se velmi často s označením uspokojíme, místo aby nás vedlo k aktivitě a pomoci samotnému dítěti i celé třídě. Podobně má v některých případech diagnóza zakrýt nedostatečné vedení ze strany rodičů nebo učitele.

Řešení školních problémů zpravidla nelze nacházet mimo třídu. Pouze učitel a jeho případní školní asistenti (včetně výchovného poradce či školního psychologa) mají v rukách klíč k nápravě. Uznávám, že samotný chlapec si nepomůže. Na dálku mu nepomohou ani rodiče. Na pomoci se musí podílet všichni, kteří se s chlapcem stýkají. Vlastně nemusí, ale je to v jejich zájmu. Učitel chce co nejlépe vyučovat, spolužáci se potřebují co nejlépe naučit – za dva roky budou usilovat o přijetí na střední školu.

Po téměř každé přestávce řeší vyučující nějaký problém s tímto chlapcem. Atmosféra ve třídě je špatná, když L. chybí, zdá se mi, že je to o něco lepší. Z poradny má diagnózu ADHD.

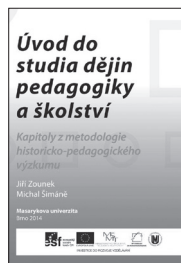
Jarmila

Komplikaci představuje, že ve vašem případě už žáci chodí do školy sedmý rok. Po celou tuto dobu si mohou posilovat určité způsoby chování. Neřešíte tedy jen aktuální problém, ale sedmileté „historické“ vrstvy.

V bodech uvádím kroky, které by bylo vhodné realizovat. Obrátit se o konzultaci na výchovného poradce nebo poradnu. Promluvit s rodiči – jakkoli nemohou přímo ovlivnit chování žáka v hodině, mohou podpořit snahu učitelů. Požádat o asistenta. Uplatňovat pravidla managementu třídy. Při vyučování zařazovat pro celou třídu krátké relaxační chvilky. Učitelé by měli být co nejbliž žákovi, aby mohli bezprostředně pomoci či zasáhnout při problému. O přestávkách by chlapec neměl být ve třídě – ne za trest, ale aby nedošlo ke zbytečnému přestupku. Chlapec by se měl dovědět, že nikdo nemá právo narušovat učitele výuku a žákům učení. Diagnóza ADHD pouze sděluje, že to má těžší než ostatní, ale přizpůsobit by se měl i on. Lze vytvořit i individuální výchovný plán.

Jedna zásadní odpověď je: i tento „zlobivý“ chlapec má právo vzdělávat se s ostatními, ovšem současně vždy musíme hájit ostatní jednotlivé žáky a současně i vztahy a klima ve třídě. Existuje totiž zkušenost, že s některým žákem se jednoduše nepodaří pracovat tak, aby zvládl nároky hromadné výuky. Pak bychom měli hledat způsoby, jak takového žáka dočasně vzdálit z vyučování. Školství však stále není na takové problémy zařízeno, a vypomáhá si tím, že při závažnějších problémech využívá hospitalizaci ve zdravotnickém zařízení.

PhDr. Václav Mertin



Dějiny pedagogiky aktivně a atraktivně

Zounek, J. & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství. Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.

Odborná publikace, která vznikla v rámci projektu *Filozofická fakulta jako pracoviště excelentního vzdělávání*, je nejen podnětným učebním textem, ale nabízí také zajímavé náměty k diskusi o metodologii historicko-pedagogického výzkumu v našem školství.

Autorský tým pojal toto náročné pedagogické téma nevšedním, čtivým způsobem, čímž ho srozumitelně přiblížil nejen akademickým pracovníkům a studentům, ale i laické veřejnosti. Obsah kapitol je chronologicky seřazen od vývoje historického výzkumu v dějinách pedagogiky až po osobnosti moderní pedagogiky, které dějiny pedagogiky a školství nezpochybnitelným způsobem ovlivnily. Text je také doplněn informačními zdroji a metodami, které jsou nejčastěji využívány při zkoumání dějin pedagogiky a konkrétními příklady z praxe. Jednotlivé kapitoly jsou vždy zakončeny kontrolní otázkou, která vybízí čtenáře k samostatnému hledání odpovědi, nutí jej k vlastní úvaze nad problémem a jeho řešením.

Tím, co je pro čtenáře v publikaci velmi atraktivní, jsou bezesporu dobové fotografie z prostředí českých obecných škol, jejich matriky, zápisy ze školních kronik, ukázky dobových periodik či seznamy školního inventáře. Neméně zajímavé jsou také fotografie, které nabízejí pohled do školních tříd a jejich vybavení, anebo ukázku mapy „popisující stav českých škol na prahu r. 1920“.

Publikace je psána přirozeným, srozumitelným jazykem, a přestože se nevyhýbá odborné terminologii, je přitažlivá pro všechny typy čtenářů. Co do obsahu nepatří k rozsáhlým odborným publikacím, je však dostatečně vyovídající v oblasti problematiky studia dějin pedagogiky a metodologie historicko-pedagogického výzkumu, a splňuje tím jistě očekávání jak studentů, tak i pedagogů a zájemců o tuto problematiku z řad veřejnosti.

Osobně mě zaujal způsob ukončení knihy, které autorský tým nazval „Závěrečná poznámka“, nikoliv běžně používaný termín „Závěr“, což by samo o sobě nebylo zásadní. Spíše jde o to, že v knize žádný závěr nenajdeme. A to hned ze dvou důvodů. Jednak je plně ponechán na čtenáři samotném, a jednak autoři usoudili, že téma, které si zvolili, je natolik otevřené a neustále se vyvíjí, že by definitivní závěr v publikaci prostě nebyl na místě. A já nemohu než s tím souhlasit.

PhDr. Mgr. Eva Jurášková



Časopis pro děti jako odraz doby

Sekeráková, A. (2014). *Příběh Mateřídoušky*. Louny: Občanské sdružení Lounští Lounským.

Základem monografie *Příběh Mateřídoušky* je autorčina diplomová práce, kterou absolventka pražské pedagogické fakulty obhájila v roce 2010 a kterou se posléze rozhodla s nezbytnými úpravami vydat knižně. Vznikla tak publikace určená širší veřejnosti, v níž se lze v přijatelném rozsahu a detailnosti seznámit s historií a současností našeho nejstaršího dosud vycházejícího časopisu pro děti. Sama autorka si je vědoma bílých míst, která na hlubší zkoumání ještě čekají, svoji práci chápe jako podnět k dalšímu bádání a k diskusi.

Kniha je rozdělena do sedmi chronologických oddílů ohraničených mezníky jak společensko-politickými, tak mezníky souvisejícími spíše s vnitřními proměnami časopisu. Jednotlivá období nazývá autorka poměrně výstižně charakterizujícími a zapamatovatelnými přívlastky, postupuje od *Mateřídoušky* svobodné (1945–1948), přes ideologickou (do 1956), uvolněnou (do 1969), váhající (do 1981), hravější a niternější (do 1989) a moderní (do 2002) po *Mateřídoušku* současnosti – *Mateřídoušku* zrazenou. V rámci každého období autorka věnuje postupně pozornost podobě časopisu v kontextu doby a mezi ostatními periodiky pro děti a mládež, grafické stránce časopisu, skladbě (struktuře, stálým rubrikám) a samostatně se pak věnuje zastoupení kreslených seriálů, prózy a poezie.

Vzhledem k rozsahu analyzovaného materiálu, který je navíc průběžně uváděn i v dílčích

souvislostech celkového vývoje české literatury pro děti, musely zařazené informace projít určitým „sítím“ – konkrétní příklady obecnějších tvrzení a tendencí ve vývoji časopisu jsou voleny s jistou pochopitelnou subjektivitou (něco autorku zaujalo více, něco méně), větší prostor je věnován seriálům a příběhům na pokračování, u nichž se někdy autorka zabývá i užitými autorskými postupy (např. u příběhů kocoura Vavřince v 60. a 70. letech nebo u dobrodružných příběhů Svatopluka Hrnčíře z 90. let a dalších). Stranou pozornosti nezůstávají ani uveřejňované překlady ze světové literatury pro děti. *Mateřídouška* je představována jako specifické zrcadlo stavu a proměn literatury pro děti a ediční politiky v té které době i zrcadlo doby samotné, jako časopis, který se vlnovitě vzdaloval a vracel ke své tradici primárně literárního časopisu, jako platforma pro v některých obdobích umlčované autory i jako prostor prvního publikování později dobře známých knih výrazných autorských osobností (Mileny Lukešové, Olgy Hejné, Miloše Macourka, Františka Nepila, Hany Doskočilové a dlouhé řady dalších).

Jako zlomový pro směřování časopisu je chápán začátek 90. let minulého století, kdy se časopis více otevřel starším dětským čtenářům, na jeho stránky vstupuje více uměleckonaučných textů, dobrodružných příběhů i reklamy. Přesto se tehdejší vedení snažilo udržet důstojnou návaznost na tradici spatovanou se jménem zakladatele *Mateřídoušky* Františka Hrubína. Po roce

2002 však došlo k definitivnímu odklonu od tradice beletristického časopisu, často se proměňující redakce se cele podřídila nátlaku ekonomických cílů a proměnila časopis do podoby směsice povrchních poznatků, popularizačních textů, reklamy, různorodých luštitelských úkolů, kýčovitých a nepůvodních ilustrací i anonymních příspěvků. Podíl kvalitních textů dramaticky poklesl a s ním i schopnost časopisu plnit estetickou funkci. Současnost *Mateřídoušky* chápe autorka jako období rozkolísanosti a tápání, takřka parazitování na její tradici a dobrém jméně (s. 170). Zdá se, že právě neradostná současnost časopisu a podceňování dětského čtenáře vedla pravděpodobně Annu Sekerákovou k zmapování dlouhé a nejednoduché historie *Mateřídoušky*.

Monografie je doplněna seznamem odborné literatury, černobílým obrázkovým doprovodem i barevnou přílohou a je vybavena rejstříkem. Z hlediska odborného charakteru práce se sice můžeme setkat s drobnějšími prohřešky (např. nedešifrování konkrétního autora parafrázovaného textu u kolektivní práce, jisté opakování informací), celkově však jde o publikaci, která může být zajímavým vhledem do vývoje časopisu jak pro učitele, tak vychovatele dětí především mladšího školního věku. I jistou inspirací pro to, jak v práci s dětmi dnešní časopisy jim určené (ne)využívat.

Mgr. Jitka Zítková, Ph.D.

***Mateřídouška je
představována jako
specifické zrcadlo
stavu a proměn
literatury pro děti
a ediční politiky v té
které době i zrcadlo
doby samotné.***

5× stručně ze školství

Nová ministryně školství

Od 17. června 2015 má Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR nové vedení. Prezident Miloš Zeman do funkce ministryně školství jmenoval Kateřinu Valachovou. Osmatřicetiletá právnička Valachová dosud působila jako náměstkyně ministra pro lidská práva a legislativu Jiřího Dienstbiera. Před tím pracovala jako právnička na brněnském magistrátu, v analytickém a právním odboru ombudsmana a v legislativním odboru senátu. Nová ministryně plánuje dokončit změny ve financování regionálního školství, pokračovat v navyšování platů pedagogických a nepedagogických pracovníků, zajistit čerpání evropských fondů či získat peníze na inkluzi.

EK schválila operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

Evropská komise schválila Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pro programové období 2014–2020, jehož alokace představuje 2,77 miliardy eur. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR jako řídicí orgán OP VVV tak bude moci vyhlásit první výzvy. OP VVV se ve třech prioritních osách zaměřuje na celý vzdělávací systém od mateřských až po vysoké školy. V letošním roce je plánováno vyhlášení 21 výzev v celkovém objemu přesahujícím 33 miliard korun. Veškeré informace týkající se OP VVV najdete na <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vvv>.

Odkladů školní docházky přibývá

Odklad nástupu do první třídy základní školy se týká čím dál většího počtu žáků. Důvodem jsou například vady řeči nebo špatné soustředění. I přes snahy ministerstva počet odkladů snížit letos požádalo o odklad 17 013 rodičů, to je o 341 více než v roce 2014. I přes vysoký

počet odkladů čekají školy v září vysoký počet prvňáčků. Kvůli posunům docházky se v nich zřejmě i letos sejdou děti s až dvouletým věkovým rozdílem.

Ukončení základního vzdělávání žáka – cizince

V § 50 školského zákona doplnila novela nový odstavec 4, který upravuje postup při ukončení základního vzdělávání žáka – cizince, jenž po dobu 60 vyučovacích dnů nedoložil důvody své nepřítomnosti ve škole. Ustanovení nabízí řešení dosud komplikované situace, kdy cizinec plnící v České republice povinnou školní docházku, odcestoval zpět do zahraničí a nedal o sobě základní škole vědět. Ředitel základní školy pak neměl možnost cizince vyloučit, a ve škole tak zůstávalo blokováno jedno místo. Z novely vyplývá, že dnem následujícím po šedesátém vyučovacím dnu nepřetržitě neomluvené absence žáka – cizince přestává být tato osoba žákem školy. Ukončení právního vztahu ke škole nastává přímo ze zákona. Není nutné, aby ředitel školy vykonával v této souvislosti jakýkoli právní akt. Pouze musí být provedena odpovídající změna v údajích ve školní matrice.

Hodina tělocviku navíc

Od září 2015 testuje přes 150 základních škol v prvním až ve třetím ročníku hodinu tělocviku navíc. Nikoliv však jako součást běžného vyučování, ale v odpoledních hodinách, kdy jsou žáci ve školních družinách. Další hodinu tělesné výchovy chtěl zavést bývalý ministr školství Marcel Chládek. Důvodem tohoto rozhodnutí byla mimo jiné častá nadváha dětí školního věku a také špatné držení těla žáků. Pokusné ověřování třetí hodiny tělesné výchovy týdně bylo vypsáno ještě před odchodem bývalého ministra, přičemž MŠMT na hodinu pohybu navíc vyčlenilo až 23 milionů korun. ■

Jazyková poradna

Jaký/jakýkoli a který/kterýkoli

Nedávno jsem potřebovala prodloužit výpůjční dobu knih v knihovně a všimla jsem si, že v nápo- vědě je uvedeno: „*Prodloužit si své výpůjčky mohu: osobně na jakékoli pobočce knihovny, e-mailem nebo prostřednictvím svého čtenářského konta v katalogu knihovny.*“ Říkáte, že na tom neshledáváte nic neob- vyklého? Já ano, hned jsem si totiž představila, jak by to bylo krásné! V duchu jsem už vybírala, do které pobočky, zda lesní, fialové, skleněné, kávové, nebo dokonce laskavé, půjdu nahlásit, že si knihy nechám déle. Ano, zájmena jaký/jakýkoli totiž odkazují na charakteristiku nebo vlastnost. K tomu, aby uvede- ná věta byla správně, musíme zájmeno jakýkoli na- hradit výrazem kterýkoli. Zájmena který/kterýkoli používáme tehdy, vybíráme-li z konkrétní omezené množiny prvků. Vzhledem k tomu, že knihovna má pouze limitovaný počet poboček, můžeme si tedy vybrat kteroukoli pobočku. Stejně tak můžeme vyzkoušet kteréhokoli žáka ze třídy nebo jet domů kterýmkoli autobusem ze zastávky. Výraz jakýkoli je užitý správně, chcete-li říct, že někoho máte rádi, ať je jakýkoli, nebo že si na výrobu karnevalových ma- sek můžeme přinést jakýkoli materiál. V souvislosti s výrazy jakýkoli a kterýkoli je ještě třeba uvést, že existují i varianty jakýkoliv a kterýkoliv. Oba tyto tvary (-koli i – koliv) jsou správné a rovnocenné. Jed- ná se o to, že výrazy jakýkoli a kterýkoli jsou tvořeny připojením částice – *koli* (týká se to třeba i výrazů *ačkoli*, *nikoli*, *kdykoli*, *cokoli* a dalších). Za – *koli* se v dřívějších dobách připojovala ještě další částice – *věk*, dříve jsme se tedy běžně mohli setkat i s tvary *jakýkolivěk* a *kterýkolivěk*. A právě zmíněné – *v* je po- zůstatkem této částice, kterou už dnes nepoužíváme. V dnešní češtině už ani jednu ze zmíněných částic nepovažujeme za samostatná slova, ale chápeme je jako specifická zakončení, proto jsou obě varianty (-koli i – koliv) rovnocenné. Stále ale platí pravidlo, že v jednom textu byste měli používat pouze jednu variantu. Ať už je váš text jakýkoli.

Mgr. Hana Žižková

Where do we go for walks aneb Na procházku do přírody

Zkoušeli jste se zeptat roditelého mluvčího, jehož mateřštinou je angličtina, které chyby jsou pro něho z úst českých mluvčích v angličtině nejnápadnější? Velmi často zazní jako první fráze „chodit na procházku do přírody“, kterou mnozí vyřeší doslov- ným – a podotýkám, že nesprávným – překladem **go for walks to the nature**. Jak je to tedy správně?

Význam anglického slova *nature* se naneštěstí neshoduje s významy, v jakých používáme slovo *příroda* v češtině. Nepo- čitatelné podstatné jméno *nature* označuje souborně všechny jevy fyzického světa, jako jsou rostliny, živočichové, minerály, počasí atp. Používá se tedy v mnohem širším významu a je vní- máno jako abstraktum – proto u sebe nemá člen: *He grew up in the countryside, surrounded by the beauties of nature*. Někdy se také píše s velkým počátečním písmenem: *It is popularly belie- ved that Nature is cruel and competitive*. Podobně i ve spojení „matka příroda“: *He is an athlete whose talents are a gift of Mo- ther Nature*.

Mluvíme-li o přírodě kolem nás, o tom, kam chodíme na vý- let či na procházku, je vhodný výraz *country* nebo *countryside*, případně řekneme konkrétně, kam jdeme. *Last Saturday we went for a walk in the woods/in the country/in the countryside/ in the fields/in the park*. Řada českých rodin má také chatu v pří- rodě: *We have a cottage set in beautiful natural surroundings*, nebo chalupu na venkově: *We always spend the holidays in our summer house in the country*. Další možný výraz je slovní spo- jení *in the open air*, (*great*) *outdoors* či *out-of-doors*: *After a week spent in the office, it's great to be out in the open air. It is said that young children should be outdoors at least four hours a day. I like weddings that are held out-of-doors*. Chceme-li říci, že někde je „krásná příroda“, hodí se vedle výrazu *countryside*, také slovíčko *landscape*: *I love the beauty of the New England landscape* nebo ... *the romantic landscape of the Lake District*. Rovněž malíř, je- hož objektem je příroda, se nazývá *landscape artist* a přírodu, kterou maluje, označujeme jako *landscape(s)*. V neposlední řadě používáme anglický výraz *nature* ve významu povaha či přiroze- nost věcí, lidí, jevů: *She was by nature a very kind person*.

Na závěr už nezbyvá než přání: Enjoy your trip in the count- ryside or take your dog for a walk in the nearby woods!

Mgr. Jana Chocholatá

Pozvánka na konferenci

Katedra pedagogiky

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

si vás dovoluje pozvat na konferenci s mezinárodní účastí

Učitelské praxe: současné poznatky a perspektivy

Konference se koná **ve čtvrtek 19. listopadu 2015**
v budově **Krajského úřadu Jihomoravského kraje, Cejl 73, Brno.**

Přestože je propojení teorie a praxe v učitelském vzdělávání chápáno jako významný prvek jeho kvality, propast či napětí mezi teorií a praxí stále přetrvává. Jedním z prostředků propojení teorie a praxe je systém učitelských (pedagogických) praxí studentů, který představuje jeden z klíčových problémů fakult připravujících budoucí učitele a je předmětem cyklicky oživujících diskusí již přes půl století. V současnosti je již myšlenka učitelských praxí obecně přijímána, ale stále ještě není předmětem hlubší reflexe v odborném diskursu. Cílem konference je proto reflektovat současné přístupy k praxím v pregraduální přípravě učitelů z teoretického i praktického hlediska a zvážit budoucí možné perspektivy.

Na konferenci uvítáme vysokoškolské učitele, kteří se zabývají profesní přípravou budoucích učitelů a jejím výzkumem, oborové didaktiky, cvičné učitele (mentory), ředitele základních a středních škol, učitele, studenty učitelství, doktorandy a další zájemce o problematiku praxí.

Zájemci se mohou přihlásit na mailové adrese nedevova@ped.muni.cz do **2. října 2015**. Pro účast na konferenci **není požadován** konferenční poplatek. Bližší informace naleznete na webových stránkách konference: <http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/konference>.

Jako plenární řečník vystoupí Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., hlavní řešitelka projektu *Inovácia profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov* (2013–14) a Caitlin Walker, M.Phil., vzdělávací expertka z Velké Británie. Soustředí se na zefektivňování procesů učení (learning to learn) jednotlivců, skupin a organizací.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
vedoucí katedry pedagogiky PdF MU

