



*Časopis Komenský*

*vám přeje, aby i v  
novém roce pro vás byl  
svět plný příjemných a  
šťastných obrazů.*

**Rozhovor s Janem Opatřilem o kapříku  
Metlíkovi, o autorských čteních  
a o budoucnosti dětských knih**

**Učíme se číst metodou Sfumato**

# Obsah

EDITORIAL ..... 4

## ROZHOVOR

*Karolína Pešková*  
**S Janem Opatřilem o kapříku**  
**Metlikovi, o autorských čteních**  
**a o budoucnosti dětských knih ..... 5**

## Z VÝZKUMU

*Klára Šedová, Jana Hrubá*  
**Na cestě k dialogickému**  
**vyučování ..... 11**

*Blanka Pravdová*  
**„Už v pěti letech bylo mým snem**  
**stát se paní učitelkou.“ aneb Co**  
**motivuje studenty pedagogické**  
**fakulty k volbě učitelské profese .... 17**

*Anna Dubská*  
**Jak spolu souvisejí hudební**  
**schopnosti a výslovnost v angličtině**  
**u žáků prvního stupně ZŠ? ..... 24**

*Alena Dobrovolná*  
**Interaktivní tabule v hodinách**  
**angličtiny na 2. stupni ZŠ: dobrý**  
**sluha, nebo zlý pán? ..... 29**

## REPORTÁŽ

*Lucie Škarková*  
**Kam na školu? ..... 34**

## DO VÝUKY

*Mária Navrátilová, Hana Neumanová*  
**Učíme se číst metodou Sfumato .... 39**

*Hana Kasíková, Martina Vlčková*  
**Když děti učí děti ..... 45**

*Eva Dittingerová*  
**Co se dá naučit**  
**v Muzeu romské kultury ..... 50**

*Vladimíra Neužilová*  
**Komunikační a slohová výchova:**  
**kdo jsem? ..... 54**

*Ivo Martinec*  
**Analýza a tvorba textu**  
**ve výuce vypravování. .... 59**

## PORADNA VÁCLAVA MERTINA

**Dárky ve škole. .... 63**

## RECENZE

*Karel Ševčík*  
**Průvodce k rozvoji finanční**  
**gramotnosti: rozvoj finanční**  
**gramotnosti nejen pro žáky ..... 64**

*Ivona Hejlová*  
**Kapřík Metlík: kniha (nejen)**  
**pro mladé sportovní rybáře ..... 66**

**5 × STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ ..... 68**

## JAZYKOVÁ PORADNA

*Hana Žižková*  
**Záludné zeměpisné názvy ..... 69**

*Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková*  
**Control vs check aneb**  
**Jak rozeznat „falešné přátele“? .... 69**

# Editorial

Milé čtenářky, milí čtenáři,

dostává se k vám prosincové číslo časopisu Komenský. Otevíráme ho rozhovorem s tak trochu vánoční tematikou. Se spisovatelem Janem Opatřilem jsme hovořili o ústředním hrdinovi jeho knížek – o kapříkovi Metlíkovi. Dozvíme se, jak vzniká literatura pro děti a jak je možné knížky dětem zprostředkovat přímo ve škole. Za zamyšlení stojí i to, kolik výchovných situací je všude kolem nás, třeba v příběhu z jednoho českého rybníka.

Výzkumné články pojí téma pedagogické komunikace. *Nelze nekomunikovat*, postuloval americký psycholog Paul Watzlawick. Myslel tím, že každé naše chování je komunikace a například i to, že něco neděláme, nese nějaký význam. V práci učitele je to dobře patrné. Celý výchovně-vzdělávací proces se realizuje skrze komunikaci. V článcích *Z výzkumu* navazujeme na téma dialogického vyučování, které v minulém čísle představila Klára Šedová. Tentokrát se k ní přidala Jana Hrubá, která se podělila o ukázky dialogického vyučování ze své výuky. Komunikace není jen pouhým přenosem informací mezi sdělujícím a příjemcem. Jde v ní také o sebepojetí. Nemusíme komunikovat jen směrem k druhým, ale také sami k sobě. Ve druhém článku proto nahlédneme do výzkumu Blanky Pravdové, která se zaměřila na motivaci studentů pedagogické fakulty k volbě učitelské profese. Anna Dubská se zabývá zejména fonetickou stránkou komunikace, ve svém výzkumu hledá souvislost mezi hudebními schopnostmi a výslovností v angličtině.

Velkým tématem pedagogické komunikace jsou didaktické technologie. Na interaktivní tabule zaměřila svoji pozornost Alena Dobrovolná, která zaznamenávala ve svém výzkumu proměny interakcí ve třídě právě v souvislosti s využíváním této didaktické pomůcky.

Také rubrika *Do výuky* nabízí podněty ke komunikaci ve školní třídě. Nejprve představíme metodu splývavého čtení *Sfumato*®, která představuje méně tradiční způsob, kterým se lze naučit číst. Druhý článek v této rubrice nese název *Když děti učí děti*. Ukazuje význam žákovských interakcí pro proces učení. Další příspěvek nás zavede do mimoškolního prostředí, konkrétně do Muzea romské kultury, a provede nás jednou z dílen určených pro žáky základních škol. Praktický námět do výuky přináší pracovní list s názvem *Komunikační a slohová výchova: kdo jsem?* Autorka v něm vede žáky k sebepoznání a integruje tak slohovou a osobnostně sociální výchovu. Na problematiku slohového vyučování navazuje poslední text, který nás provádí výukou vypravování.

Přejeme vám příjemné chvíle s texty a náměty z tohoto čísla, ať už v okamžicích, které s nimi strávíte o samotě při vedení vnitřního dialogu, při sdílení s kolegy u kávy či při realizaci námětů se žáky ve třídě. Konec konců *communicare* znamená sdílet či činit společným. A to je i hlavním posláním našeho časopisu.

Za redakci časopisu

Kateřina Lojdrová

Karolína Pešková

## Rozhovor s Janem Opatřilem o Kapříku Metlíkovi, o autorských čteních a o budoucnosti dětských knih

**Jan Opatřil je mladým spisovatelem píšícím knihy o rybách (nejen) pro děti. Jeho poslední kniha pro školáky, Kapřík Metlík – útěk, vypráví o různých dobrodružstvích hlavního hrdiny a jeho kamarádů. Je určena především dětem ve věku 5–12 let. Narativnost příběhů a humor postav autor propojuje s reálným vykreslením života ryb, čímž čtenářům odkrývá řadu přírodovědných témat. Poznatky a zajímavosti o rybách, stejně jako samotný děj se snaží v myslích dětí ukotvit prostřednictvím pracovních listů, které sám ke svým knihám vytváří. Jan Opatřil se kromě psaní knih věnuje také autorským čtením na základních školách a v knihovnách, kde si o svých knihách s dětmi povídá. Čtení u dětí podporuje i prostřednictvím své účasti v projektu *Celé Česko čte dětem*.**

**Vystudoval jste obor rybářství a jste vášnivý rybář. Co vás vedlo k tomu věnovat se rybám i jako spisovatel?**

Jednoduše to, že je miluji. Ze stejného důvodu rybařím a ze stejného důvodu jsem šel studovat rybařinu. Miluji celý podvodní svět. Už od dětství mě přitahoval. Zejména proto, že je tichý a tajemný. Podívejte se. Dokážeme si dnes mikroskopem posvítit na jednotlivé části genomu stejně podrobně a čistě jako na vzdálené galaxie, ale to, co je pod vodou, je stále skryté. Třeba hlubokomořské příkopy. Nikdo dosud pořádně neví, co ukrývají. Jsou tajemnější než povrch Měsíce, přestože jsou na naší planetě. Stejně tak naše české řeky, rybníky a přehrady.

Můžeme se na ně dívat celý den, a neuvidíme nic. Abychom pochopili a odhalili jejich tajemství, nestačí nám dalekohled a mikroskop kdesi v teplé suché místnosti. Musíme jít do vody a namočit se. Ten druhý pohodlnější způsob průzkumu podvodního světa je skrz rybářský prut. Už Ota Pavel napsal: „Do oblohy člověk vidí, do lesa prohlédne, ale do pořádné řeky nevidí nikdo. Do pořádné řeky lze nahlédnout jedině prutem.“ Ano, jsem vášnivý rybář hlavně pro to tajemství. Myslivec svoji oběť vidí před tím, než zmáčkne spoušť, ale rybář nevidí nic. Může jen tušit, tahá-li mu za vlasce dvoumetrový sumec nebo malá bělička. V neposlední řadě píší o kapříkovi i proto, že je v ČR kolem 300 000 sportovních rybářů a kapr je nejpopulárnější lovená ryba. Když se při besedách ptám, kdo už kapra viděl, sáhl si na něj, nebo mu dokonce dal pusu, vidím pokaždé les rukou. A úplně ten poslední důvod je prostý. Už byly napsány knížky o psech, o kočkách, o zajících, ale o malém kapříkovi ještě ne. Tak jsem si řekl, že budu první.

**Svoji první knihu o kapříku Metlíkovi jste vydal ve 20 letech. Proč píšete o rybách právě pro děti?**

Hned na začátku odhalím velké tajemství. Kapříka Metlíka jsem původně nepsal pro děti. Psal jsem jej pro sebe. Knihu jsem nikdy neměl v úmyslu vydat. Byl to můj způsob relaxace, úniku a sebereflexe. Původní vize byla vytvořit svět, v němž by dobro vítězilo nad zlem a kde by těmi největšími hodnotami byly láska a přátelství.



Až posléze, kdy byla půlka knihy napsaná, mě mamka řekla, že to je přece pro děti. To zjištění mě zaskočilo. Jak běžel čas, připouštěl jsem stále více, že píši pro mladé sportovní rybáře. A teď, když je na světě již čtvrtý díl, zjišťuji, že příběh čtou i nerybáři, a dokonce dívky, které se normálně kapra štítí i dotknout. Psaní pro děti je pro mě výzva. Víte, dětský svět je kouzelný a čistý. Je velmi snadné jej rozbít. Děti neřeší starosti dospělých, nepřetvařují se, nelžou, jsou spontánní a zranitelné. Psát pro ně je pro mě velmi zavazující. Jak vychováváme naše děti, takový svět jednou bude. Pokud v nich nastavíme, že můžeme podvádět a beztestně ubližovat druhým, tak si podřezáváme svoji vlastní větev. Snažil jsem se, aby knihy o Kapříku Metlíkovi byly čisté. Aby v dětech podporovaly a rozvíjely jen ty dobré vlastnosti.

#### Kapřík Metlík je váš nápad?

Kdepak. Na nápad mě přivedla má sestra Venda. To ona kapříka Metlíka vymyslela. Kreslila mi komiksy, když jsem byl nemocný, a já se té myšlenky v šestnácti letech chytil. Nadšení mě dodnes nepustilo. Stále mě baví vymýšlet další pokračování, nové postavy a číst před publikem. Kdyby mě to nebavilo, tak to nedělám.

#### Původní nápad je tedy sestry. Při psaní knížky ale nestačí jen nápad. Důležitý je děj. Kde a jak ho vymýšlíte?

Na rybách. Tam mám spoustu času na přemýšlení. Od toho ty ryby jsou. Tak tam sedím, koukám na hladinu a představuji si, co se pod ní asi odehrává. Víte, v našich vodách žije spousta druhů ryb. A každá má jinou charakteristiku. Některé ryby jsou býložravé, jiné masožravé. Některé plavou v hejnech, jiné o samotě. Další dorůstají metrových rozměrů, mnohé jen centimetrových. Bylo pro mě jako pro autora vzrušující přiřadit každé z nich ke své druhé charakteristice i její osobnostní charakteristiku. Například z cejnů jsem udělal hloupé ryby a z běliček naopak velmi chytré. Sumce jsem vykreslil jako lotry bez slitování, okouny jako zlé a závistivé ryby. Největší výzvou však byli kapři. Však jich je taky v Kapříku Metlíkovi nejvíce. Ke kaprům jsem přistupoval jako k lidem. Nemají

žádný jednotný charakter, ale stejně jako my se odlišují. Takže jedni kapři jsou hodní, druzí zlí, někteří jsou závistiví nebo pomlouvační, další upovídání nebo málomluvní. Jsou tací, které baví pohyb, další jsou lenoši.

#### Jak probíhá samotný tvůrčí proces?

Nápady přicházejí různě. Nemám žádnou pracovní dobu. Někdy se nápad dostaví po probuzení, jindy před usnutím, spoustu věcí mě napadá při jízdě na kole nebo autem. To je pak vtipné, když zastavím na benzínce a místo, abych natankoval, tak vytáhnou kus papíru a rychle do něj škrábu nějakou prchavou myšlenku. Ony jednotlivé střípky tedy zapisuji. Pro vytvoření vlastního uceleného děje je však důležité střípky správně poskládat. Vyhodit ty, které jsou špatné, a zpracovat ty, které jsou dobré. Ještě před tím je však nutné rozeznat jeden od druhého (*smích*).

Obecně kapříci v každém díle řeší jeden hlavní problém. Většinou se jedná o nějaké nebezpečí. Dravé ryby, nové prostředí, zlí rybáři nebo znečištění. Pak se děj samozřejmě skládá z množství menších zápletek a situací. Hodně mi pomůže, když se mi podaří vymyslet výrazné a zapamatovatelné postavy. To jde pak psaní skoro samo. Na čteních se mě stále ptají, kdy píšu. Odpovídám, když mám čas. Opravdu neřeším denní dobu a to, jestli se mně zrovna chce. Pohání mě touha po nové knížce a dokončené práci.

#### Svoje knihy i ilustrujete. Jak začleňujete ilustrace do příběhu? Jakou roli v knize sehrávají?

Prvně napíšu příběh, potom namaluji obrázky. Příběh totiž kolikrát zabloudí směrem, který bych neočekával. Obrázky jsou reálné. Žádná abstrakce ani zkreslené, pohádkové tvary. Chci, aby se děti prostřednictvím obrázků lépe orientovaly v ději, dovedly si představit popisovanou akci a i skutečné podoby ryb. Zkrátka, aby se spolu s Metlíkem přenesly pod hladinu.

#### Odpovídá popisované prostředí ryb a jejich života realitě?

Ano i ne. Toužil jsem po biologické a ekologické věrohodnosti. Kapr žere, co žrát má, obývá místa, kde se normálně vyskytuje. Toužil jsem

po uvěřitelnosti. Aby si čtenáři po přečtení knihy řekli: *A co když to tak opravdu je?* Nechtěl jsem pracovat s klasickými pohádkovými motivy. O vodnicích a vodních vílách už bylo napsáno dost. A děti vědí, že jsou vymyšlené. Ryby existují a dá se snáze uvěřit, že vše, co v knize dělají, je pravda. Na druhou stranu je zde samozřejmě i určitá fabulace. V knize ryby mluví, dokáží do ploutviček chytout klacík, pletací jehlici nebo škebli. Umí číst, psát a počítat. Ale co my víme, třeba to skutečně dokáží... Jak jsem již řekl, chtěl jsem napsat reálnou knihu. Proto se nevyhýbám ani nepříjemným momentům. Protože příroda není vždy růžová a hodná. Mnohdy je i černá a krutá. V tomto směru mi byly inspirací pohádky Hanse Christiana Andersena, Oscara Wilda a postava Járy Cimrmana. Děti by se měly naučit, že za chyby se platí a že na ně ve světě číhá spousta nebezpečí, kterým by se měly vyhýbat.

**Tím se dostáváme k tomu, že děti se na pozadí příběhů mohou dozvědět i řadu zajímavých a poučných informací ze světa ryb. Jak spojujete ve svých knihách poučné se zábavným?**

Co nejpřirozeněji. Poučné věci vkládám do textu jaksi mimochodem. Nechci, aby děti měly pocit, že čtou encyklopedii. Sypu je jemně jako koření, kterého se nesmí dát příliš moc, jinak jídlo přestane chutnat. Někdy souvisejí s dějem, a vysvětlení je nezbytné. Například, když kapříkům v cestě brání přehradní hráz. Nebo když úhořům při cestě do Sargasového moře hrozí nebezpečí v podobě roztočené turbíny. Jiné s dějem nijak nesouvisí. Například, když zmíním, že si kapříci pochutnávali v řece na larvách pošvatek, které vypadají jako malí rácci bez klepítek a kterým kapřík Břěťa říká „vanilkové rohlíčky“. To je vcelku bezvýznamná, ale vtipná vsuvka.

**Vycházíte kromě svých znalostí z oboru rybařství také z jiných zdrojů?**

Většina vědomostí o rybách opravdu pochází ze školy. Nikdy jsem nelitoval, že jsem rybařinu vystudoval. Bez ní bych neznal spoustu zajímavostí a faktů, které jsem v Metlíkovi použil. Spousta toho pochází i z rybařských knih a časopisů a samozřejmě nejsilnější inspirací je vlastní rybaření. Prostě, žádná teorie

se nevyrovná tomu, když nahodíte splávek do vody, ten se potopí a vy začnete zdolávat rybu.

**Jaký edukační potenciál mají vaše knihy? Je nutná erudovanost učitele v této oblasti, aby mohl dětem zodpovědět případné otázky?**

Já nepíšu encyklopedii. V první řadě chci, aby se děti bavily a dovedly se vcítit do postav. Pokud se dozvědí něco nového, je to jen dobře. Učitelé nepotřebují žádnou zvláštní erudovanost. Připouštím ale, že je zde spousta věcí, které nerybář nebo člověk neobeznámený s vodní biologii nezná. Pro správné vysvětlení případných otázek by asi bylo nejlepší, kdyby si učitel knihu nejprve sám přečetl. Při čtení je třeba být obeznámen se základní znalostí potravní pyramidy, rozdílnosti jednotlivých vodních ekosystémů a druhů ryb. Důležité je i pochopení funkce rybích přechodů, vztah jezů a přehradních hrází k migraci ryb. Vyskytují se zde rybí predátoři – kormorán či vydra – nebo ondatry a vodní ptactvo.

**Co je tedy cílem vašich knih? Co byste chtěl dětem prostřednictvím knih předat?**

Lásku k přírodě a lásku k rybám.

**Svoje knihy propagujete na interaktivních autorských čteních po celé ČR. Jen loni jste navštívil žáky z přibližně 60 škol a zhruba stejný počet pak přišlo i na besedu do knihoven. Jaký je ze strany škol zájem?**

Velký. Opravdu jsem to nečekal. Základním školám jednou ročně pošlu nabídku, ale spousta emailů se ztratí nebo se nedostane ke kompetentním osobám. I tak je zájemců spousta, třeba i na rok dopředu. Vlastně po celý minulý školní rok jsem téměř každý den někde četl. Strašně mě to baví, zejména když vím, že se baví děti i učitelé. Když nelitují, že mě pozvali, a řeknou, že se příští rok opět uvidíme. To je ten největší důkaz, že to, co dělám, má smysl.

**A jaké jsou reakce dětí? Zajímají se o téma ryb, kladou vám nějaké otázky?**

No jistě! Vždy v závěru v posledních 5–10 minutách probíhá diskuze. A ta se vždycky rozběhne. Ryby jsou u nás velmi populární a téměř

každý kluk má s rybařením už nějaké zkušenosti. Děti jsou rády, když se mohou pochlubit úlovky nebo se zážitky od vody. Obsah otázek se hodně liší i podle věkové skupiny. Je rozdíl, jestli čtu prvňákům, nebo pátákům. S dotazy týkajícími se spisovatelství a knížek tak někdy u těch nejmenších musí pomoci paní učitelka.

**Jsou v souvislosti se zájmem o vaše knihy znát odlišnosti mezi čtenáři chlapci a dívkami?**

Ani bych neřekl. Metlíka čtou i holky nerybářky. Při prvním dojmu se opravdu může zdát, že je knížka jen pro kluky. Vždyť ryby holky většinou neloví a i tři hlavní hrdinové jsou kluci: Kapříci Metlík, Šupinka a Břěťa. Knižka ale není o lovu ryb a také není jednopohlavní. Vyskytují se v ní například kapří slečny – kapřenky a pak třeba bělice Olga, Dita, Žaneta, štika Agáta...

**Vaše autorská čtení vedete interaktivní formou. Můžete popsat, jak se na ně připravujete a jak probíhají?**

No musím říct, že mé začátky nebyly valné. S prezentací knihy a vlastně i s mluvením na veřejnosti jsem neměl vůbec žádné zkušenosti. Vycházel jsem nejprve z vlastní písemné přípravy. Bylo to pro děti nudné. Tak jsem přemýšlel jak besedu zpestřit. Za těch pět let mohu říct, že se člověk nejvíc naučí praxí. Některé věci fungují, některé nefungují, ale které jsou které, člověk zjistí jedinečně podle reakcí publika. Děti jsou spontánní a tvárné. Člověk okamžitě pozná, kdy se nudí a kdy se baví. Více se jim líbí, když se na ně nemluví příliš spisovně, ale spíš hovorově. Je důležité měnit barvu hlasu a neustále je držet ve střehu. Ukazovat obrázky, ptát se jich, zapojit je, občas prohodit vtípek. Je ale zase důležité nepřekročit hranici. Když dětem moc povolíte opratě, zdvořáci a už je nezklidníte. Je to výzva. Být po tu hodinu jejich kamarád, ale zároveň autoritou. Povolit jim smích, ale zároveň zajistit klid, když se jde číst. Každé čtení je jiné, každá třída je jiná. Jsou to nezapomenutelné okamžiky.

**Cítíte zodpovědnost?**

Řekl bych, že ano. Právě proto, že boj s počítači a televizí je obtížný, proto musí literatura nasadit ty nejpobudivější a nejsnazší čtené knihy.

**Co jako autor můžete doporučit učitelům a rodičům při motivování dětí k četbě?**

Číst jim. Aspoň 20 minut před spaním. Prohodit s nimi po příchodu z práce dvě věty a pak před ně položit tablet, to je stejně nezodpovědné jako pořídit si závodního koně a pak ho držet ve stáji. Rodiče a učitelé mají klíčovou roli v tom, co z dítěte vyrostete. Samo dítě je v tom nevinné. Neví, co je dobré a co špatné. Má rádo barvy, akci a zvuk, není divu, že sedí u televize nebo počítačových her. Knižka má v očích dětí handicap. Nevydává zvuky, a aby se člověku v hlavě zjevil obraz, musí napřed přemýšlet. Víte, děti nejsou jiné než před sto lety, jen kolem sebe mají více lákadel.

Občas slýchám: „Když někdo nerad čte, proč ho do toho nutit? Každého přece baví něco jiného!“ Není to pravda. Čtení není jen koníček jako fotbal, bruslení nebo malování. Je to základní lidská potřeba. Taková, kterou když člověk nemá, tak v dnešním světě nepřežije. Nejde jen o to umět číst. Jde o to porozumět textu. Umět číst mezi řádky, utvořit si názor.

**Jak vyplynulo z průzkumu Národní knihovny, dnes je populární řada moderních knih, například Harry Potter či Deník malého poseoutky. Jaké místo mají podle vás v dětském čtenářství klasici české a světové literatury? Mají být nahrazeny těmito knihami, které jsou dětem „přístupnější“?**

Řekl bych, že ano. Právě proto, že boj s počítači a televizí je obtížný, proto musí literatura nasadit ty nejsilnější zbraně. Dneska děti prostě nezaujme Babička a Lovci mamutů. Nevím, jaká četba se teď ve školách čte, ale zajisté by to měla být ta, která děti baví. Ke klasice se mohou vrátit později.

**Co se týká povinné četby ve škole, jste pro čtenářské deníky? Jak je z vašeho pohledu důležitá práce s knihou ve škole?**

Zcela jistě je velmi důležitá. Školy mají vzdělávat a kniha rovná se vzdělání. Čtenářské deníky jsou důležité a volbu knížek bych na prvním stupni nechal zcela a jenom na dítěti. Jako učitel by mě potěšilo více, kdyby můj žák přečetl 20 „lehkých, oddechových a tenkých“ knížek než

jedny pětisetstránkové Děti kapitána Granta, jejichž rozvleklým dějem a zdoluhavými popisnými pasážemi by se s nechutí prokousával rok. Je to stejné jako s fotbalem. Můžeme si o něm hodinu co hodinu povídat, opakovat pravidla hry a sportovní terminologii, ale pravý zájem vznikne teprve v momentě, kdy dítě přijde na hřiště a kopne do balónu. Tak to je i s knížkou.

**Jaké jsou vaše prognózy v souvislosti s oblibou dětských knih obecně?**

Dětská knížka stoprocentně přežije. Když začala televize, také si lidé mysleli, že skončí divadlo, a podívejte se, je tu pořád. Pak je otázka, zda dětské knihy bude číst 100 % dětí, nebo jen 1 % nadšenců. To ale nezávisí na dětech. To závisí na dospělých.

**Jeden ze způsobů, jak děti přivést ke knihám, je vzít je do knihovny a ukázat jim, jak to tam funguje, co si mohou půjčit apod. Může tak návštěva knihovny děti také motivovat k četbě?**

Záleží, jak to v takové knihovně vypadá. Musí být moderní a barevná. S obrázky, měkkými křesly a třeba i s nějakým hracím koutkem a také s těmi počítači. Aby se děti do knihovny přitáhly, je nutné využít všech zbraní (*smích*). Děti by se v knihovně měly cítit pohodlně. Rád potvrzuji, že knihovny využívají všech způsobů, jak děti přilákat. Pořádají pasování na čtenáře, kdy prvňáčkům věnují knížku, rytíř je mečem poplácá po rameni, načež dostanou svůj první čtenářský průkaz. Většina knihoven se také zapojuje do akce *Noc s Andersenem*, kdy knihovnice s dětmi v knihovně nocují a připravují zajímavý a zábavný program. V neposlední řadě pak knihovny lákají dětské čtenáře pořádáním různých zajímavých akcí, na něž zvou i školy, například seznámení s provozem knihovny, besedy s policisty, hasiči a samozřejmě se spisovateli.

**Komunikujete s učiteli? Cítíte z jejich strany podporu v rámci vašich autorských čtení a čtenářství vůbec? Chtěl byste něco vzkázat učitelům nebo i budoucím učitelům?**

S učiteli komunikuji. A podporu čtenářství cítím. Hlavně u těch, kteří mě pozvali, abych

u nich četl (*smích*). Ale vážně. Myslím, že všichni učitelé bojují o tutéž věc. A cítí, že být učitelem je zodpovědná úloha. Stejně jako být rodičem. Začínajícím učitelům bych pak chtěl vzkázat jednu věc. Ať mají na paměti, že být učitelem není jen povolání, ale hlavně poslání.

**Můžete nám říci na závěr, na co se mohou děti čtenáři těšit, kdy bude další kniha o Kapříku Metlíkovi a jaké máte další plány do budoucna?**

V letošním roce vyšla již čtvrtá kniha, takže mě teď čeká další šňůra autorských čtení. Potrvá rok nebo dva. Pak zase napíšu novou knihu. Nápady se už postupně trousí, ale jsou zatím jen v obrysech jako stromy v mlze. Žádnou jinou dětskou knížku v úmyslu psát nemám. I když se nikdy nemá říkat nikdy, v současnosti je Metlík číslo jedna. O tomhle kapříkovi budu psát, dokud mě to bude bavit. Dokud jej lidé budou číst, prostě dokud neskončí na pánvičce.



**Jan Opatřil (\*1987)**

je spisovatel, ilustrátor, absolvent Fakulty rybářství a ochrany vod JCU v Českých Budějovicích a sportovní rybář. Bydlí na Vysočině. Je autorem čtyř dětských knih o kapříku Metlíkovi, které začal psát v 16 letech. Vydal též *Hororové povídky* a *Děsuplné povídky* určené dospělým čtenářům. Věnuje se autorským čtením na základních školách a v knihovnách. Ve volném čase rybaří, jezdí na kole a čte.

Informace o vydaných knížkách, ukázky z pracovních listů a videa je možné zhlédnout na [www.janopatril.cz](http://www.janopatril.cz). Autorská čtení lze objednat na emailu [janopatril@centrum.cz](mailto:janopatril@centrum.cz).

*Klára Šedová*

# Na cestě k dialogickému vyučování

V předchozím čísle tohoto časopisu jsem v článku nazvaném *Co je dialogické vyučování* představila koncept dialogického vyučování. Uvedla jsem, že jde o takový přístup k výukové komunikaci, kdy jsou žáci aktivní, hovoří často a jejich promluvy jsou dlouhé a zároveň jsou výsledkem kognitivně náročných myšlenkových operací. Přestože jsou přínosy dialogického vyučování dlouhodobě vyzdvihovány odborníky z oblasti pedagogických věd, četné výzkumné studie svědčí o tom, že tento typ vyučování je ve školách – u nás i v zahraničí – velmi ojedinělý.

S tímto vědomím jsme spolu s kolegy z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity naplánovali projekt akčního výzkumu, jehož cílem bylo prozkoumat, zda a za jakých podmínek je koncept dialogického vyučování realizovatelný v běžné výuce na druhém stupni základní školy.<sup>1</sup> Vycházeli jsme z několika jednoduchých předpokladů: 1) Ačkoli jsou čeští učitelé dialogickým metodám nakloněni, ve své výuce je nepoužívají, neboť nedostávají takový typ vzdělávací podpory, který by jim umožnil si tyto metody osvojit. 2) Jestliže bude taková podpora učitelům nabídnuta, dokážou proměnit své komunikační chování. 3) Jestliže se změní komunikační chování učitelů, změní se také komunikační chování žáků.

Abychom tyto předpoklady prověřili, realizovali jsme v letech 2013 – 2015 dvě vlny rozvojového programu, jichž se zúčastnilo celkem

8 učitelů druhého stupně základních škol z Brna a okolí. Rozvojový program sestával ze tří klíčových prvků. Učitelé se účastnili skupinových workshopů, na nichž byli seznamováni s konceptem a s postupy dialogického vyučování. Vedle toho byly nahrávány jejich běžné vyučovací hodiny na video. Nahrávky byly následně analyzovány a sloužily jako podklad pro reflektivní rozhovory, které o jednotlivých lekcích vždy vedl daný učitel společně s jedním výzkumníkem. Jednoduše řečeno, učitelé na workshopu vždy dostali podněty, co ve své práci změnit, poté se pokoušeli novým způsobem vyučovat a přitom dostávali – prostřednictvím sledování vlastních videonahrávek a rozhovorů o nich – zpětnou vazbu o tom, jak se jim implementace dialogických metod do výuky daří. U každého z učitelů byla natočena série 9 – 10 videonahrávek, které dokumentují pokrok, k němuž v průběhu programu došlo. Porovnání videonahrávek pořízených na začátku a na konci celého programu nám navíc umožňuje přesvědčivě dokumentovat, zda došlo ke změně v komunikačních vzorcích ve třídě.

Kvantitativní analýzy, kterým jsme videonahrávky podrobili, ukazují, že ano. Participujícím učitelům se podařilo změnit způsob kladení otázek žákům. Ve větší míře začali žákům klást *otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti*, tedy takové otázky, na které neexistuje předem daná naučená odpověď a k jejichž zodpovězení je třeba vyvinout myšlenkové úsilí. Vedle toho učitelé začali žákům poskytovat tzv. *uptake*. To znamená, že odpovědi žáků začali rozvíjet dalšími dotazy s cílem umožnit žákům jasnější a propracovanější formulovat jejich myšlenky. A konečně se

<sup>1</sup> Tento text je výstupem z projektu GAČR: „GA13-23578S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky. Výzkumný tým pracoval ve složení: Roman Švaříček, Klára Šedová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová.

naším učitelům podařilo zavést do tříd *otevřenou diskusi*, tedy komunikační formát, v němž na sebe vzájemně reagují nejméně tři účastníci.

Tyto změny vedly k markantní proměně žákovských promluv. Průměrné údaje spočítané na celém vzorku 8 učitelů ukazují, že v prvních dvou lekcích (na začátku programu) zaznělo v jedné vyučovací hodině přibližně 8 komplexních *žákovských promluv s argumentem*. To znamená takových promluv, které svou strukturou připomínají větu či souvětí a zahrnují zdůvodnění žákovské odpovědi. V článku v minulém čísle jsem uvedla, že tento typ žákovských promluv ve výuce je u nás i v zahraničí poměrně vzácný. V posledních dvou nahrávaných lekcích (na konci programu) se v jedné vyučovací hodině vyskytovalo v průměru 25 takových promluv.

Za touto velkou změnou stojí úsilí všech zúčastněných učitelů, které do programu vložili. Ukázalo se, že modifikovat vlastní komunikační rutiny a návyky není jednoduché a nejde o přímočarý postup od jedné úspěšné změny ke druhé. Pohled samotných učitelů proto přiblíží následující článek, jehož autorka prošla naším programem a popisuje, jak se vyrovnávala s výzvou zavést do třídy dialogické vyučování.



**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

***Participujícím učitelům se podařilo změnit způsob kladení otázek žákům. Ve větší míře začali žákům klást otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, tedy takové otázky, na které neexistuje předem daná naučená odpověď a k jejichž zodpovězení je třeba vyvinout myšlenkové úsilí.***

Jana Hrubá

# Na cestě k dialogickému vyučování: příklad učitelky Jany

Pokud má být výuka úspěšná, žáci by neměli mít ostych v hodinách promluvit. Je třeba je motivovat k tomu, aby se neobávali odpovědět na učitelovy otázky. Také by neměli mít strach z toho, že odpoví špatně. To totiž může vést k tomu, že příště raději budou mlčet, než aby se před učitelem a spolužáky znemožnili. Dalším přínosem je, když žáci dokážou v hodinách sami otázky klást a také diskutovat. Všechno výše uvedené klade vysoké nároky na učitele. Měl by vybudovat důvěru žáků v to, že jim bude naslouchat, že chyba bude brána jako příležitost k tomu najít správné řešení. Velmi ráda jsem se zapojila do projektu, díky kterému jsem měla možnost vyzkoušet si zavést do výuky dialogické vyučování. Sama podstata takového způsobu výuky, kde budou žáci vedeni k delším výpovědím, mi připadala lákavá.

Klára Šedová se v minulém čísle časopisu Komenský zmínila o tom, že jedním z důvodů, proč se dialogické vyučování neuplatňuje ve škole, může být nedostatek podpory učitelům v této oblasti. Mohu to potvrdit. Pravděpodobně všichni učitelé vědí, že je vhodné žáky podporovat v mluveném projevu, přimět je připravit si argumenty, svou výpověď logicky vyjádřit. Přistupovala jsem vždy v tomto směru k žákům zcela intuitivně. Podle jejich povahy jsem se snažila je motivovat, aby dokázali sdělit své postřehy a názory mně i spolužákům. Neměla jsem ale žádné hmatatelné doklady o tom, zda metody, které volím, žáky někam vedou a rozvíjejí je. Ve chvíli, kdy jsem se dozvěděla o chystaném projektu zaměřeném na dialogické vyučování,

mi zvědavost a chuť naučit se něco nového velely neváhat a zapojit se do něj. V rámci projektu *Učitel a žáci v dialogickém vyučování* se nám, zapojeným učitelům, konečně dostalo bohaté metodické podpory. Během jednoho pololetí jsem se učila, jak použít prvky dialogického vyučování v hodinách literatury v 7. ročníku.

Na seminářích nám bylo přesně vysvětleno, jakým způsobem zavádět do hodin prvky dialogického vyučování. V první části projektu jsme se dozvěděli, jakým způsobem poskytovat žákům zpětnou vazbu na jejich odpovědi a jak klást otevřené otázky s vyšší kognitivní náročností. Ve druhé části projektu jsme byli vedeni k tomu, jak podnítit mezi žáky diskusi tak, aby reagovali nejen na učitele, ale i na sebe navzájem.

Na začátku pro mě bylo obtížné zvyknout si, že hodiny literatury jsou nahrávané. Po prvním reflektivním rozboru hodiny se školitelkou Klárou Šedovou jsem se ostychu zbavila. Zaujalo mě vidět vyučovací hodinu znovu s odstupem, moct se zaměřit na jednotlivé žáky nebo na jednotlivé sekvence výuky. Z hodiny na hodinu jsem začala měnit své komunikační návyky.

## Uptake ve výuce

V první části projektu jsme řešili to, co pro mě bylo méně náročné. Jednak šlo o to, klást otevřené a zároveň kognitivně náročné otázky, jednak o to, soustředit se na zpětnou vazbu, kterou žákům poskytují. Zpětnou vazbu jsem ve velké míře používala ve výuce i dřív. Měla jsem zkušenost, že pochvala nebo lehká korekce a výzva

k opravě odpovědi žáky potěší a povzbudí k podobné aktivitě příště. Často jsem ale reagovala jednoslovně, a to hlavně tehdy, když jsem dostala tu odpověď, kterou jsem očekávala a kterou jsem považovala za správnou. To dokumentuje ukázka z první nahrávané hodiny věnované moderním pohádkám. Žáci mají za úkol vyjmenovat slovní obraty z pohádek, které si pamatují, a já jejich odpovědi pouze odsouhlasím jako správné, nijak dále nepodněcuji jejich přemýšlení.

### Ukázka 1

**Učitelka:** Když čtete pohádku, jsou tam nějaké obraty slovní, podle kterých tu pohádku poznáte?  
**Hanka:** (*Hlásí se.*)  
**Učitelka:** (*Ukazuje na hlásící se Hanku.*) Hani!  
**Hanka:** Zazvonil zvonec a pohádky je konec.  
**Učitelka:** Výborně.  
**Zuzka:** Za sedmero horami a sedmero řekami.  
**Učitelka:** Výborně. Nebo jak začíná často pohádka?  
**Nela:** Bylo nebylo.  
**Učitelka:** Bylo nebylo. Ehm (*souhlasně*), bezva.

Během projektu jsem se naučila, jak lépe reagovat na repliky žáků, aby své odpovědi rozvinuli. Cíleně jsem žákům začala poskytovat uptake, čímž začali být vedeni k tomu, aby svou výpověď zpřesnili a také dokázali argumentovat. Více jsem také začala přemýšlet nad otázkami, které žákům kladu. Jak funguje uptake, dobře ilustruje ukázka 2, pořízená ve čtvrté nahrávané hodině, v níž jsme probírali cestopisy Karla Čapka. Na položenou otázku (*Tak co, šli byste se podívat na corridu?*) žáci nejprve odpovídají jednoslovně. První uptake (*Proč ano?*) vyvolá rozsáhlejší, avšak stále jednoduchou odpověď

bez promyšlenějšího zdůvodňování, druhý uptake (*Zkus, zkus mně říct, v čem je to hezký?*) už vyvolá komplexní promluvu s argumentem.

### Ukázka 2

**Učitelka:** Tak co, šli byste se podívat na corridu?  
**Žáci:** Jo. Ne. Ne.  
**Učitelka:** Proč ano?  
**Vítek:** Mm, protože ... je to hezký.  
**Žáci:** (*smích*)  
**Učitelka:** A v čem, v čem? Zkus, zkus mně říct, v čem je to hezký?  
**Vítek:** No, je tam vidět statečnost všech těch, kteří tam do té arény vstoupí, a ta atmosféra je tam, fandí diváci, je taky úžasná a chtěl bych se tam někdy podívat.

### Otevřená diskuse

Složitým úkolem bylo přimět žáky, aby se na výuce sami aktivně podíleli, a to aby si odpovídali sami navzájem, vedli spolu diskusi. Při prvních pokusech bylo pro mě těžké najít v literatuře téma, ke kterému by se žáci chtěli vyjádřit. Také jsem predikovala jejich odpovědi, a tak jsem je podvědomě vedla k vyjádření mých myšlenek, místo aby formulovali myšlenky vlastní. Podle doporučení našich školitelů jsme měli nejdříve vyzkoušet techniku, kdy v hodině neklade otázky jen učitel, ale ptají se sami žáci. Pro mě se tato metoda stala slepou uličkou. Vedla jsem nejprve žáky k tomu, aby otázky směřovali na mě. Měla jsem za to, že cílem není promluva s argumentem, ale právě položená otázka. Tím došlo k tomu, že klesla kognitivní náročnost pro

žáky a nerozvinula se ani diskuse. Je to dobře patrné v ukázce 3, která pochází ze sedmé nahrávané hodiny, v níž jsem žákům poskytla neúplný výklad o charakteristikách žánru fantasy. Následně se měli doptávat na to, co ještě nevědí. Toto zadání ale vedlo k tomu, že dlouhé a rozvité promluvy jsem v dané lekci vyslovovala právě jen já.

### Ukázka 3

**Lucka:** Musí být přímo nadpřirozené postavy?  
**Učitelka:** Nemusí. (*Vrtí hlavou.*) Nemusí.  
**Vítek:** V Hraničářově učni nejsou.  
**Učitelka:** V Hraničářově učni tam prakticky, kromě toho prvního dílu, kde byly nějaké nadpřirozené postavy, tak tam už nikdo nadpřirozený není. Opravdu se to jenom odehrává v nějaké smyšlené realitě, která v podstatě by se dala srovnat s naším středověkem, ale vystupují tam normálně lidé, není tam žádná nadpřirozená bytost.

Po této zkušenosti jsem si s pomocí své školitelky uvědomila, že metoda dialogického vyučování nespočívá jen v tom, aby žáci kladli otázky, protože to samo o sobě k vyvolání diskuse nevede. Pečlivě jsem hledala témata, která žáky zaujmou a o kterých budou schopni přemýšlet, aby mohli opravdu diskutovat mezi sebou. To se mi nejlépe podařilo v poslední – desáté – nahrávané lekci, v níž jsme četli ukázku z příběhu o Frankensteinovi, a mezi žáky se rozvinula diskuse například o tom, zda má uměle stvořená bytost právo na život.

### Ukázka 4

**Hanka:** Že by měl právo na život, to se zase říct nedá, když byl uměle stvořený.

**Učitelka:** Zajímavý názor, souhlasíte, souhlasíte s Terkou tady v tomhle, že když je umělé stvoření, (*Jindra se hlásí.*) tak neměl takové právo na život jak třeba lidé?  
**Jindra:** No, že v podstatě, když je stvořené z teoreticky ... asi Frankenstein jako nezabíjel lidi kvůli tomu, aby mohl mít jako tu stvůru ... takže teoreticky je stvořené z těch mrtvých lidí, tak v podstatě je taky mrtvej.  
**Vítek:** Ale je živý.  
**Učitelka:** Je živý?  
**Vítek:** Mně připadá celkem živý.  
**Jindra:** Je živý, ale z mrtvé hmoty.  
**Vítek:** Které byl vdechnut život.  
**Učitelka:** (*šum žáků*) Dobře, tak ten vědec se nerozhodl, že by ho v téhle chvíli zabil, ten Frankenstein, to monstrum, on sice byl zděšený, ale nezabil ho. Ten vědec má teda odpovědnost za to, co stvořil, (*Aneta se hlásí.*) nelíbí se mu to, je z toho úplně znechucený, ale on vlastně ani v té chvíli nepřemýšlí, že by toho tvora zabil, protože ho považuje prostě za živého. No? (*Ukazuje na Anetu.*)  
**Aneta:** No já si myslím o tom zabít, že prostě to je jak, když matka porodí dítě, tak jako určitě (*Učitelka kývá souhlasně hlavou.*) je tam nějaká citová vazba, jakože prostě jsem tomu dal život, tak prostě to nemůžu jen tak zabít.

Ukázka 4 dokumentuje, čeho se podařilo v průběhu trvání projektu dosáhnout. Žáci mluví často, dlouze a promyšleji svoje argumenty. Reagují na sebe navzájem, stejně jako na mě a na samotný literární text. Jestliže je obvyklým cílem výuky literatury interpretace vybraného literárního díla, lze říci, že tímto způsobem k ní ze strany žáků dochází mnohem hlubším a autentičtějším způsobem.

## Závěr

Během trvání projektu se hodiny literatury staly místem, kde se více mluví a diskutuje. I žáci, kteří dříve spíše mlčeli a nechtěli na sebe v hodinách upozorňovat, se postupně hlásili o slovo a byli schopni formulovat svůj názor. Zajímavé bylo zjištění, že i žáci tzv. slabí dokážou díky vhodně zvolené zpětné vazbě vytvořit dlouhou výpověď a postupně se v hodinách osmělit.

Velkým obohacením pro mě bylo, že jsem se díky své školitelce naučila v daleko vyšší míře dát žákům v hodinách prostor k vlastnímu vyjádření. Učitel chce často slyšet jedinou správnou odpověď, ale tím se ochuzuje o to slyšet jiné varianty, jiné argumenty. Žáci jsou přemýšliví a často dokážou sami učiteli dát nový impuls. Výuka nestojí jen na osobě učitele, který je zvěstovatelem informací a univerzální pravdy. Naopak, žáci jsou daleko více vtaženi do procesu poznávání. Učí se od sebe navzájem. Nejen tím, že se naučí zapojit se do diskuse s vrstevníky, ale také tím, že jsou vedeni k respektování názoru druhých.

Dialogické vyučování jsem už během trvání projektu začala zavádět i do jiných tříd a do výuky v jiných hodinách své aproby, zejména do hodin literatury a dějepisu. Dovedu si představit širší využití, aplikovat by se mohla ve všech naukových předmětech i ve výchovách. Překážku vidím v tom, jakým způsobem by mohli být učitelé vyškoleni. Sama jsem se účastnila seminářů, mohla jsem sledovat nahrávky z vyučovacích hodin, každému z učitelů zapojených do projektu se věnoval jeden školitel, se kterým jsme mohli vést reflektivní rozhovory a plánovat změny. Možným řešením by bylo vytvořit

metodické listy pro učitele a vzdělat celou sborovnu. Ideální by bylo učit této metodě budoucí učitele přímo na fakultách.



**Mgr. Jana Hrubá** je učitelkou oborů český jazyk a dějepis na ZŠ Brno, Gajdošova 3. Ve svých hodinách se snaží aplikovat nové metody a formy výuky. Je také výchovnou poradkyní.

*Kontakt: hruba@zsgajdosova.cz*

Blanka Pravdová

# „Už v pěti letech

## bylo mým snem stát se paní učitelkou.“ aneb Co motivuje studenty pedagogické fakulty k volbě učitelské profese

Hledání odpovědi na otázku, co vede dnešní mladé lidi k rozhodnutí stát se učitelem, považuji v souvislosti s diskusemi o prestiži učitelské profese a o postavení učitele v české společnosti za velmi aktuální.<sup>1</sup> Hned v úvodu je třeba upozornit, že hovoříme-li o motivech k volbě učitelské profese, nelze tyto motivy chápat jako totožné s motivy k volbě studia učitelství. Někteří studenti volí studium učitelství s vědomím, že nechtějí v budoucnu učit. Mají tedy motivaci k tomu vystudovat na vysoké škole učitelský obor, nikoli však k tomu, aby se v budoucnu věnovali učitelské profesi. Pro mnohé studenty připravující se na profesi učitele jsou však tyto motivy totožné, neboť jejich volba oboru byla již v bakalářském stupni studia jednoznačně motivována touhou stát se učitelem.

## Kontext výzkumného šetření

V roce 2013 bylo v rámci disertačního výzkumu věnovaného zkoumání profesního sebepojetí studentů učitelství osloveno 194 studentů 2. ročníku bakalářských studijních programů PdF MU, kteří se připravují na profesi učitele 2. stupně ZŠ. Ti odpovídali na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?*<sup>2</sup> Získané volné výpovědi byly podrobeny otevřenému kódování (Švaříček a Šedlová, 2007). Jednou ze zjištěných kategorií byly i motivy, které vedly studenta k rozhodnutí stát se učitelem. Tyto motivy

do svého textu spontánně vřadilo 63 studentů zkoumaného vzorku.

## Motivy k volbě učitelské profese

Jako motivy chápeme impulsy, o nichž se účastníci výzkumu domnívají, že přispěly k jejich rozhodnutí stát se učitelem. Tyto motivy nacházeli účastníci výzkumu skrze různá „já“: někteří jako žáci základní či střední školy, jiní jako synové či dcery učitelů, někteří v roli vedoucích zájmových oddílů či kroužků, další při doučování svých sourozenců či spolužáků. V datovém souboru nalezneme i příklady studentů, kteří motivy k výkonu učitelské profese našli až při studiu na pedagogické fakultě. Základní typologii motivů nabízí tabulka 1.

**Tabulka 1. Motivy k volbě učitelské profese**

### 1. Pozitivní učitelský vzor

#### 1.1. Učitel na základní škole

Učitelkou jsem chtěla být už od základní školy. Možná proto, že jsem s učiteli měla většinou jenom pozitivní zkušenosti a vždycky pro mě učitelé byli vzory, kterým jsem vzhlížela. Ne všichni učitelé byli ideální, myslím si, že hlavním faktorem bylo to, jestli je práce bavila a naplňovala, či nikoliv. (47Z)

#### 1.2. Učitel na střední škole

Proč tedy studuju pajdák? Na střední škole mě velmi ovlivnila naše učitelka španělštiny. (62Z)

#### 1.3. Matka

Už v pěti letech bylo mým snem stát se paní učitelkou. Částečně mě asi ovlivnila moje maminka, jelikož je taky učitelka. (55Z)

#### 1.4. Otec

K myšlence stát se pedagogem mě přivedl můj otec, skvělý učitel fyziky na gymnáziu v městečku, ve kterém

- <sup>1</sup> V rámci mezinárodního šetření TALIS (2013), jehož se účastnilo 34 zemí, odpovídalo i 3219 učitelů z České republiky. Jen 12 % učitelů z ČR se domnívá, že si společnost váží jejich práce. Mezinárodní průměr byl 31 %.
- <sup>2</sup> Podrobněji k výsledkům tohoto výzkumu publikace *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství* (Pravdová, 2014).

jsem vyrůstal. Jeho vztah se studenty je pro mě inspirací, stejně jako způsob, jakým s nimi komunikuje a celkově jeho koncepce vyučování. (2M)

### 1.5. Babička

Mým učitelským vzorem je má babička, bývalá učitelka, která má praxi přes 45 let. (126Z)

## 2. Prožitek úspěchu, pocit seberealizace při výkonu pedagogických činností

### 2.1. Hra na školu

Keď sa zamyslím nad tým, kedy som sa vlastne rozhodla stať sa učiteľkou, nespomeniem si na presný okamih. Pamätám, že už ako malá som mala rada hru „na triedu“. Dokonce som si vyrobila aj vlastnú malú triednu knihu, kam som zapisovala známky, pochvaly, pokarhania... Stať sa učiteľom bol môj sen už od detstva. (113Z)

### 2.2. Zvládnutí péče o sourozence či malé děti

Myslím si, že tento nápad [stát se učitelem – pozn. autora] vznikl poprvé někdy v sedmi letech, kdy se mi narodil druhý bratr. Už od malička jsem měla děti ráda, a to, že jsem se dokázala v tak brzkém věku postarat o miminko, utvrdilo i moji mamku, že to s dětmi „umím“. Následovalo občasné hlídání bratřanců nebo sestřenic a já se s malými dětmi cítila jako ryba ve vodě. (100Z)

### 2.3. Doučování sourozenců či spolužáků

Když si vzpomenu, jak jsem doučovala sestřenici, některé spolužáky a spolužačky na základní i střední škole, uvědomím si, jaký pocit jsem měla, když danou látku pochopili a následně dostali dobrou známku. Byla jsem na sebe pyšná, že jsem dokázala někomu pomoci, a měla jsem radost z toho, že jakmile měli nějaký problém, přišli požádat o pomoc mě. (144Z)

### 2.4. Vedení oddílů či zájmových kroužků, trénování sportovního oddílu

Stát se učitelkou je můj dlouholetý sen. Od doby, kdy jsem začala pracovat s dětmi a s mládeží, především ve skautu, jsem si čím dál tím víc uvědomovala, že učitelství vnímám jako povolání, které bych ráda dělala. Práce s dětmi mě naplňuje radostí a cítím v ní velký smysl. A tak jsem možná jedna z mála těch nadšenců a idealistů, kteří se na pedagogickou fakultu nehlásili proto, že to byla nějaká jejich pojišťka, či snad proto, že nevěděli kam jít, ale opravdu z velké touhy věnovat se této problematice. (57Z)

### 3. Obliba práce s lidmi, s dětmi

Když nastalo období, kdy jsem si měla vybrat vysokou školu, na které chci studovat, a tím se i rozhodnout o mém budoucím profesním životě, byla má jasná volba právě PdF MU

v Brně. Vždy bylo mým snem učit a být v kontaktu s lidmi, spíše s dětmi. Pak už bylo jen úkolem vybrat si obory, které by mě bavily, které bych chtěla studovat, a které bych chtěla dále někomu předat. (125Z)

### 4. Potřeba pomáhat lidem růst

Co mě vlastně vede k tomu, abych se stala učitelkou? Nejspíš to bude tím, že ráda pomáhám lidem, a tím, že jim budu předávat své vědomosti, jim mohu pomoci, aby dosáhli svých záměrů a cílů. (144Z)

### 5. Potřeba dávat rady, poučovat

A proč zrovna učitelství? Ne, že bych měla nějaký přehnaně vřelý vztah k dětem, ale od malička mě bavilo dávat rady, poučovat a prosazovat svoje názory... (102Z)

### 6. Obliba předmětu/oboru

Nikdy jsem si nemyslela, že právě já bych mohla být jednou učitelkou. Touto myšlenkou jsem se začala zabírat teprve na začátku posledního ročníku střední školy, když jsem se rozhodovala, která vysoká škola by pro mě byla tou nejvhodnější. Mým oborem jsou cizí jazyky a já jsem začala postupně zjišťovat, že jedním z nejlepších způsobů, jak s takovým jazykem naložit, je někomu jej předávat. (116Z)

### 7. Negativní osobní zkušenost v roli žáka

Možná bych chtěla být učitelkou i proto, že jsem měla zkušenost s mírnou formou šikany. Jelikož jsem jako dítě byla relativně introvertní povahy, byl pro mě docela problém například na druhém stupni zapadnout do kolektivu. Neměla jsem si se spolužáky moc co říct a nebavilo mě chodit po škole ven, protože jsem byla za celý den ve školním kolektivu docela unavená, raději jsem si doma četla a malovala. Nicméně i v této situaci pro mě sehrála pozitivní roli moje třídní učitelka na druhém stupni, se kterou jsem si mohla vždycky promluvit a která pro mě měla pochopení. A to i přesto, že mám velmi chápavé rodiče, kterým se vždycky světovala, paní učitelka byla pro mě tou osobou, která mi pomohla. Tímto jsem chtěla říct, že učitel má jakousi moc (v dobrém slova smyslu) pomáhat, dodávat jistotu, sebevědomí a demonstrovat jakési vzorce chování, které jsou uplatnitelné nejenom ve škole, ale hlavně v budoucím životě žáka. (47Z)

### 8. Studium na PdF MU

Po nástupu na pedagogickou fakultu a po prvním semestru absolvování předmětů ze společného pedagogického základu jsem se pro tuto profesi přímo nadchla. (110Z)

Zjištěné motivy jsou charakteristické tím, že jsou spojovány s pozitivním prožitky či pocity jedince, či k tomuto pozitivnímu prožívání směřují.<sup>3</sup> Někteří studenti zmiňují více než jeden motiv: „Už v pěti letech bylo mým snem stát se paní učitelkou. Částečně mě asi ovlivnila moje maminka, jelikož je také učitelka. Postupem času jsem začala pracovat s dětmi jako oddílová vedoucí na různých táborech nebo na různých akcích a bavilo mě to čím dál víc.“ (118Z)

## Pozitivní učitelský vzor

Motivaci k tomu stát se učitelem nacházeli účastníci výzkumu prostřednictvím svých učitelských vzorů. Někteří studenti zmiňují své rodinné příslušníky, kteří se učitelství věnují celý svůj profesní život: matku, otce, babičku: „Jak se blížila maturita, měla jsem téměř jasno a dala si přihlášku na pedagogickou fakultu do Brna. Můžu říct, že mou inspirací a oporou byla moje máma. Je učitelka, nyní už i ředitelka, na základní škole v obci, kde bydlím.“ (123Z)

Někdy se takovým „motivem“ stala výrazná učitelská osobnost, která změnila způsob, jakým student doposud nahlížel jak na konkrétní předmět, tak na práci učitele jako takovou: „Vizi být učitelka jsem dostala díky rodilému mluvčímu z francouzštiny. Do jeho příchodu hodiny francouzštiny představovaly nudu, nezáživnost, ztrátu času. S jeho příchodem nabralo všechno neuvěřitelný obrat, francouzský jazyk se náhle stal zábavným, zajímavým a využitelným i v praktickém životě.“ (60Z)

Ve volných výpovědích se objevuje i příklad učitele, který studenta motivoval jak ke studiu učitelství, tak ke studiu konkrétního učitelského oboru: „Nikdy jsem nevěděla, čím chci být, co studovat na vysoké škole. Nejvíce mě však zaujal právě přírodopis díky skvělým učitelům, který bych jednou chtěla poděkovat a chtěla bych také zaujmout alespoň jednoho mého žáka a možná mu ukázat cestu jeho profesního života.“ (12Z)

3 Přestože východiskem motivu označeného jako *negativní osobní zkušenosti v roli žáka* je prožitek negativní, sama volba učitelské profese je motivována snahou předejít opakování podobných situací pro další děti, žáky; její směřování je tedy pozitivní.

## Prožitek úspěchu a pocit naplnění či seberealizace při výkonu pedagogických činností

Prožitek úspěchu či pocit seberealizace, které studenti prožívali při výkonu pedagogických činností studenti zmiňují v souvislosti s těmito činnostmi: hra na školu; péče o sourozence či mladší děti; doučování sourozenců, spolužáků, kamarádů; vedení zájmových kroužků, oddílů.

## Hra na školu

Jedna ze studentek správnost výběru své profese dokládá zájmem, který trvá už od dětství: „Věřím tomu, že jsem se výběrem svého budoucího povolání neminula. Učitelská profese je mi velmi blízká. Už jako malá holka jsem si doma hrála na školu. Můj děda pro mě vyrobil vekou tabuli, na kterou jsem psala zápisy, vysvětlovala látku a mé žáky tvořily buď plyšové hračky, nebo mladší sourozenci.“ (64Z)

Hra „na školu“ spadá na časové ose do období předškolní docházky a mladšího školního věku. Studenti sami explicitně komentují, že se jedná o jedno z prvních povolání, s nímž se měli od raného dětství příležitost pravidelně setkávat. Roli učitele jsou v tomto věku přiřazovány především atributy moci a možnosti řídit či ovlivňovat svým rozhodováním druhé.

Učitel má moc: psát do sešitu červenou propiskou (srov. Lojďová, 2014, s. 92); psát na tabuli, zapisovat známky do žákovské knížky, zapisovat do třídní knihy a rozdávat úkoly a testy. K posílení tohoto atributu výrazně přispívá i zvýraznění rozdílu mezi „učitelem“ a „žákem“. Učitel je aktivním činitelem hry, například zadává úkoly a hodnotí je, žákovým úkolem je přijímání pokynů učitele.

Za zmínku stojí i ve volných výpovědích naznačená role žáka, jež se objevuje ve dvou základních podobách. Pasivní žák, obvykle vytváří pouze kulisu ke hře a je zastupován plyšovými hračkami a panenkami: „Jako malá jsem si vždy s panenkami hrávala na školu, kde já jsem byla paní učitelka a ony mými žáčkami.“ Nečinnost žáků však dětskému učiteli nezabráňovala ve výuce: „Bývala jsem přísná a dávala špatné známky, na druhou stranu jsem také

poskytovala druhé a třetí a čtvrté šance, jak si prospěch vylepšit.“ (65Z) V některých volných výpovědích se objevují i žáci fiktivní: „Už ako malá som sa rada hrávala na učiteľku a zapisovala som si známky detí, ktoré som si vymýšľala a každý deň ich u seba doma niečo nové, čo som sa ja naučila, učila.“ (114Z)

Druhou variantou je žák aktivní, jehož úkolem je skutečně reagovat na výzvy učitele a jímž se – mnohdy nedobrovolně – stávali obvykle mladší sourozenci či kamarádi: „Pamatuji si to léto po první třídě. Kamarádka měla nastupovat do první třídy, a protože jsme byly nerozlučná dvojka, trávily jsme celé léto spolu, ať už u nás na chatě nebo u její babičky. Vzala jsem tehdy všechny své slabikáře, čítanky a matematiky a přepisovala je kamarádce do sešitů, aby se už o prázdninách naučila číst a psát. Po té jsem jí vše opravila a dávala jedničky.“ (108Z)

Z předchozí citace je patrný projev druhého atributu – možnosti ovlivňovat znalosti či dovednosti jiných. Potřeba předávat to, co jsem se sám naučil, se ve vztahu k dětské hře objevuje ve volných výpovědích opakovaně: „Jednou jsem na základní škole po doučování seděla s kamarádkou o ročník níž, vyprávěla jsem jí, co jsme se učili v angličtině, vysvětlila jsem jí to, napsala jí na papír asi šest vět a řekla jsem jí, aby je doma přeložila a pak mi to donesla. Samozřejmě jsem ten překlad nikdy nedostala.“ (103Z)

### ***Zvládnutí péče o sourozence či malé děti***

Někteří studenti uvádějí jako jeden z motivů rodícího se zájmu o práci učitele své pozitivní prožitky spojené s výchovnou činností. „Už od malička miluji práci s dětmi. Jelikož jsem nejstarší dítě v rodině a můj bratr, bratrance a sestřenice jsou minimálně o šest let mladší než já a postupem času, jak jsme vyrůstali, padl na mě úkol starat se o ně na rodinných akcích a sešlostech. Nikdy mi to nevadilo, naopak jsem jim ráda vymýšlela program, různé hry a aktivity a svým způsobem je asi i vychovávala, když se mě mnohokrát ptali na otázky o světě. Svému mladšímu bratrovi i často pomáhám s úkoly do školy a nemůžu říct, že by mě to nebavilo.“ (82Z)

### ***Doučování***

Mnozí ze studentů vyjadřují své přesvědčení, že jejich volba budoucí profese byla správná, neboť byla směřována zjištěním, že jsou schopni úspěšně vykonávat pedagogické činnosti spojené se vzděláváním. Studenti uvádějí, že doučovali své spolužáky, kamarády, sourozence či jiné příbuzné. Jedna z účastnic výzkumu vnímá jako podpůrný motiv pro své rozhodnutí ke studiu na PdF MU pozitivní hodnocení, jež jí poskytli spolužáků, které doučovala: „Jakmile jsem poprvé přišla domů s myšlenkou, že opustím perspektivní obor, který jsem studovala a půjdu na pedagogickou fakultu, nesetkala jsem se z počátku s kladnými reakcemi. Dělal si legraci, že ty děti se svou povahou budu střílet a že to není nic pro mě. Věděli sice, že již od počátku gymnázia doučuji jak jednotlivce, tak vytvářím malé studijní skupinky a pomáhám s učivem spolužákům, ale myslím, že mi moc nevěřili, že na to mám povahu, a že je to povolání pro mě. Na druhou stranu tu byly reakce mých žáků. Ti si moji výuku nemohli vynachválit.“ (54Z)

Doučování může studentům pomoci propojit teoretické poznatky získávané na fakultě s praxí. Pozitivní pocity tak mohou, jak vyplývá z následující ukázky, motivovat studenty nejen k volbě či výkonu učitelské profese, ale i ke svědomitému studiu a nepodcenění přípravy na profesi. Z následující citace je patrné, že studentka ve své volné výpovědi dochází – z hlediska vnitřní motivace – k významným závěrům: „Ještě před dvěma lety jsem si nedokázala představit sebe jako učitelku. Říkala jsem si, že nedokážu látku vysvětlit. ... Na pedagogické fakultě mně některé předměty moc nefíkaly. Byla to spousta teorie, kterou jsem se ke zkouškám musela naučit. Později jsem začala doučovat němčinu. Po pár doučování jsem změnila názor. Najednou mi nepřišlo tak těžké vysvětlit nějakou látku. Taky předměty ve škole mě najednou začaly víc bavit a dávají mi větší smysl.“ (128Z)

### ***Vedení oddílů či zájm. kroužků***

Jeden ze studentů konkrétně popisuje, jakým způsobem ho zkušenosti získané na letním

táboře motivují k učitelské práci: „Hlavní zkušenosti s prací s dětmi se mi daří získávat na táborech kde, jako vedoucí skupiny už pátým rokem pečuji každé léto o 6 až 8 dětí, které si, pokud vím, nikdy nestěžovaly na moje metody a myslím si, že podle ohlasů je to se mnou i bavilo. Právě tyto chvíle mě naplňují pocitem, že profesi učitele dokážu zvládnout ...“ (11M) Tento motiv je studenty často zmiňován v souvislosti s dalším, a to s oblibou práce s dětmi.

### ***Obliba práce s lidmi (s dětmi)***

Dalším motivem ovlivňujícím volbu učitelství byly i pozitivní emoce prožívané při práci s dětmi: „Stát se učitelkou je můj dlouholetý sen. Od doby, kdy jsem začala pracovat s dětmi a s mládeží, především ve skautu, jsem si čím dál tím víc uvědomovala, že učitelství vnímám jako povolání, které bych ráda dělala. Práce s dětmi mě naplňuje radostí a cítím v ní velký smysl.“ (57Z) a potřeba kontaktu s dětmi: „Vždy bylo mým snem učit a být v kontaktu s lidmi, spíše s dětmi.“ (122Z)

Pro některé byl tento motiv důvodem k přehodnocení profesní volby a k následnému přestupu z původně studované vysoké školy na pedagogickou fakultu: „Avšak já právě asi nemůžu po studiu zalézt do kanceláře a sedět 8 hodin denně v místnosti 4 x 4 metry a zírat do počítače na čísla. Právě ta možnost být mezi lidmi a obzvláště práce s dětmi s možnostmi jejich formování (myšleno naučení učiva, hodnot, ...), tak to jeden z mých hlavních hnacích motorů pro povolání učitele.“ (28M)

### ***Potřeba pomáhat lidem růst***

Studenti uvádějí jako motiv pro volbu učitelské profese i svou potřebu pomáhat jiným lidem nacházet svou vlastní cestu životem, růst, otevírat jim možnosti. I když si studenti uvědomují, že tento jejich motiv může působit pateticky či nadneseně, přesto uvádějí, že se jedná o motiv pro ně významný: „Asi to bude znít jako klišé, ale hlavní motiv pro to být učitelem je pro mě pomáhat lidem růst a objevovat jejich možnosti. Angličtinu jsem si vybrala, protože znalost cizího jazyka těch možností v životě otevírá o stovky víc.“ (143Z)

### ***Potřeba dávat rady, předávat informace***

Ve dvou volných výpovědích se jako hlavní motiv k volbě učitelství objevuje potřeba jedince předávat informace, udílet rady: „Já osobně jsem roli učitele už odmala chtěla vykonávat. Baví mě možnost předávat nabyté informace druhým lidem. Mám radost z toho, když si žák osvojí určitou znalost a dokáže ji aplikovat v praxi. Vždy mne tato skutečnost potěší. Doufám, že mi tento, dá se říci pedagogický optimismus, přetrvá i do budoucna. Na pedagogickou fakultu jsem nastoupila jako na prioritní školu, kterou jsem chtěla studovat po střední škole.“ (53Z)

### ***Obliba předmětu/oboru***

Pokud byla ve volných výpovědích zmiňována obliba konkrétního studovaného oboru či předmětu, častěji se jednalo o motiv spíše k volbě studia na pedagogické fakultě, nikoliv k volbě učitelské profese: „Tuto fakultu jsem si vybrala, protože mě baví studovat angličtinu a přišlo mi, že pedagogická fakulta je ve studiu jazyka praktičtější zaměřená než fakulta filozofická.“ (41Z)

Ve dvou případech se však tento motiv ukázal jako rozhodující i při volbě učitelské profese: „Nikdy jsem si nemyslela, že právě já bych mohla být jednou učitelkou. Touto myšlenkou jsem se začala zabírat teprve na začátku posledního ročníku střední školy, když jsem se rozhodovala, která vysoká škola by pro mě byla tou nejvhodnější. Mým oborem jsou cizí jazyky a já jsem začala postupně zjišťovat, že jedním z nejlepších způsobů, jak s takovým jazykem naložit, je někomu jej předávat.“ (116Z)

### ***Negativní osobní zkušenost v roli žáka***

Jako zajímavý motiv, který některé z účastníků výzkumu nasměroval k volbě učitelské profese, se jeví negativní zážitek (či celá série zážitků) z období školní docházky týkající se vlastního postavení ve třídě, vztahů se spolužáky či související se šikanou. V přijetí role učitele pak studenti vidí způsob, jak zabránit tomu, aby byli podobným negativním situacím a zážitkům vystaveni další žáci. Uvědomují si, že prožité negativní zkušenosti zvyšují jejich schopnost

empatie a vnímavosti vůči těmto problémům, které nejsou ve školních třídách ani zdaleka ojedinělými. Že se v rámci datového souboru nejedná o motiv zcela výjimečný (viz tabulka 1), můžeme doložit i volnou výpovědí další studentky.

Pokud se mě někdo zeptá, proč chci vlastně být učitelkou, tak dlouze přemýšlím, než odpovím. Ne proto, že bych neznala odpověď, ale těžko se mi to vysvětluje, ale pokusím se o to i teď. Když jsem studovala já, vždycky jsem patřila mezi outsidersy. Nechci říkat, že bych byla šikanovaná, i když na základní škole se několik posměváčků našlo, ale nikdy jsem zkrátka nebyla moc oblíbená a nezapadla jsem do kolektivu, ať už na základní škole nebo později na gymnáziu. Nikdy jsem ale nenašla oporu v učitelích. Mám pocit, že mě vždycky brali jako malou naivní holku (on je to asi jen velice subjektivní, navíc ničím nepodložený pohled na věc, ale já jsem zkrátka hodně citlivá a vše si hned беру hodně osobně). Ale abych konečně přešla k věci, vím, jaké to je a vím, že žáků se stejným problémem může být víc, a proto bych ráda byla učitelkou, která všem nabídne stejnou možnost, chci, aby ve mně měli žáci oporu, aby se nebáli přijít s jakýmkoliv problémem, protože já jim budu vždycky nápomocna. Toto je zřejmě ten hlavní důvod, proč chci být učitelkou. Nejen, abych je vzdělávala a vychovávala, ale aby věděli, že i když v životě nejde vše vždy podle jejich představ nebo se stane něco, co jim život změní, je tu vždy někdo, na koho se můžou obrátit. (124Z)

### Studium na PdF MU

V některých případech nacházejí studenti potřebnou motivaci k rozhodnutí stát se učitelem

až v průběhu vysokoškolského studia. Jedná se o studenty, kteří si při volbě vysoké školy nebyli jisti správností svého rozhodnutí: „Konečný verdikt nakonec padl na pedagogickou školu, ano, budu, nebo se o to alespoň pokusím, být učitelem. Avšak v průběhu těch dvou let, co jsem na pedagogické škole, jsem se ujistila, že můj výběr byl dobrý.“ (117Z) Nebo o ty, pro něž studium na pedagogické fakultě nebylo primární volbou: „A světe, div se, jediná vysoká škola, která mě přijala, byla právě PdF MU. Z počátku jsem byla zklamaná, že nebudu lékařkou, ale postupem času jsem si tuto školu zamilovala! Čím déle ji navštěvuji, tím více si přeji být pedagogem. ... Já už dnes stoprocentně vím, že budu učit.“ (67Z)

Někteří změnu svého postoje komentují ještě konkrétněji: „Po nástupu na pedagogickou fakultu a po prvním semestru absolvování předmětů ze společného pedagogického základu jsem se pro tuto profesi přímo nadchla.“ (110Z); „Po prvním roce studia chemie a přírodopisu na pajdáku už se mi kantorství nejvíce tak hrozně a na představu, že budu jednou stát před katedrou, si začínám zvykat. Dokonce se začínám těšit.“ (79Z)

### Závěr

Přestože výzkumná zjištění nelze vzhledem k charakteru zkoumaného vzorku zobecňovat, nabízí se srovnání výsledků se zahraničními studiemi věnovanými této problematice. V rámci výzkumu realizovaného Stiegelbauerovou (1992, cit. podle Basticka, 2000, s. 343) na Pedagogické fakultě Univerzity v Torontu bylo na důvody, které je vedou k volbě učitelské profese, dotázáno 203 studentů. Uváděli tyto motivy:

potřeba přispívat ke změnám v životě studentů i ve společnosti; učitel jako vzor studentů; interakce mezi učitelem a studentem jako nástroj pro neustálý oboustranný růst; přání sdílet osobní znalosti a odborné znalosti; vytváření pozitivního výukového prostředí.

Hayesová (1990, cit. podle Basticka, 2000, s. 343) učinila ve svém výzkumném šetření se 100 studenty učitelství na Northwesternské státní univerzitě v Oklahomě tato zjištění: většina studentů si vybírá učitelství s cílem dosáhnout pozitivních změn v životě dětí; 92 % si vybralo učitelství, protože mají rádi děti; 98 % si myslelo, že učitelství jim umožní vyjádřit jejich kreativní schopnosti; 87 % respondentů vnímalo učitelskou profesi jako velmi zodpovědnou; 58 % nesouhlasilo s tím, že by tři měsíce prázdnin byly důvodem k výběru učitelské profese; 24 % považovalo učitelskou profesi za vysoce respektovanou; 92 % se domnívalo, že učitelé nejsou dostatečně ohodnoceni; 61 % studentů silně zastávalo názor, že odměňování za učitelství nespočívá v oblasti finanční; 32 % studentů mělo rodiče učitele a 54 % bylo ovlivněno svým dřívějším učitelem.

Při srovnávání motivů k volbě učitelské profese u studentů učitelského programu na Harvardu a studentů na Urban College (malá veřejná vysoká škola na severozápadě USA) zjistila Weinerová (1993, cit. podle Basticka, s. 344), že obě skupiny studentů shodně uváděly jako motivy: nedostatečné příležitosti ke kreativitě; radost z práce s mladými lidmi a touhu po společensky prospěšné práci. V Bastickově studii (ibid.) nalezneme i údaje týkající se šetření v ekonomicky méně vyspělých zemích jako



**Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.** má dvacetiletou učitelskou praxi. V současné době působí na katedře pedagogiky PdF MU v Brně, kde se věnuje výzkumu profesního sebepojetí studentů učitelství a problematice učitelských praxí.

*Kontakt: pravdova@ped.muni.cz*

je Jamajka, Kamerun či Zimbabwe. Autor uvádí, že vedle přání pracovat s dětmi a altruistického motivu „služby národu“ volili studenti učitelství svou budoucí profesi i z důvodu finanční a profesní stability, již nabízí.

Shrneme-li výše uvedené poznatky, lze konstatovat, že základní motivy k volbě učitelské profese, tedy *zájem o práci s dětmi, možnost ovlivňovat životy dětí a seberealizace v roli učitele*, jsou obdobné u studentů z různých zemí. V závislosti na ekonomických podmínkách a na situaci ve školství té které země se pak jako motivy k volbě učitelské profese objevují i další aspekty.

### Literatura

- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education* (46)3–4, 343–349.
- Lojdová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba a J. Kolář et al.: *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*, (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Anna Dubská

# Jak spolu souvisejí hudební schopnosti a výslovnost v angličtině u žáků prvního stupně ZŠ?

Ve svém okolí se poměrně často můžeme setkat s tvrzením, že hudebně nadaní žáci se lépe učí cizí jazyky. Toto tvrzení často chápeme jako všeobecně uznávaný fakt, i když pro jeho podporu zatím nenajdeme dost přesvědčivých důkazů. V každodenní praxi můžeme vidět případy, které se nám zdají být jeho jasným důkazem, například žák pocházející z hudební rodiny, který sám hraje na klavír, hezky zpívá a úrovní angličtiny vysoce převyšuje své spolužáky. Stejně tak se ale můžeme potkat i se žáky, kteří v angličtině excelují, a přitom se jeví jako hudebně nenadaní, a proto se nám jakákoliv souvislost mezi těmito dvěma obory může jevit jako nepravděpodobná. Jak to s onou souvislostí tedy je?

Cílem našeho výzkumu bylo alespoň částečně přispět k postupnému rozkrytí této otázky, nepokoušeli jsme se o její plné vyřešení. Proto ve výzkumu cílíme pouze na receptivní složku některých dílčích struktur obou zmíněných oblastí, které jsou testovatelné pomocí poslechového testu. Tento test jsme připravili s ohledem na specifika žáků mladšího školního věku. V tomto článku se nejprve věnujeme argumentům, které hovoří pro i proti zmíněné souvislosti, poté stručně představíme oblasti, kterých se výzkum týkal a nakonec se budeme věnovat cílům a výsledkům tohoto šetření. V závěru uvedeme několik tipů do výuky na prvním stupni základní školy.

## Co říkají odborníci o možné souvislosti mezi oběma oblastmi?

Argumenty na podporu tvrzení, že osvojování jazyka a hudební schopnosti spolu nějakým způsobem souvisejí, vycházejí ze tří hledisek

– ontogenetického, fonetického a neurologického. Mora (2000, cit. podle Stansella, 2005, s. 6) v souvislosti s ontogenezí například mluví o hudebních stránkách řeči (*musical aspects of language*), kterými míní intonaci, rytmus, tempo, barvu nebo sílu hlasu. Tyto hudební stránky řeči se podle autorky vyvíjejí společně s odpovídajícími prvky hudebními už v prenatálním stadiu. Dále můžeme najít určité fonetické podobnosti jazyka s hudbou. Sedlák a Váňová (2013) uvádějí podobnosti ve sluchu fonetickém a hudebním. Z neurologického hlediska však centrum řeči a zpracování hudby leží v opačných mozkových hemisférách. Zatorre (2005, cit. podle Sedlák & Váňová, 2013, s. 62) ale tvrdí, že „přesto existuje mezi hudebním a jazykovým centrem spolupráce, jejímž výsledkem je harmonický soulad“. Cíleným zpracováváním složek, které jsou pro hudbu a řeč společné (intonace, rytmus, metrum...), totiž podle Zatorreho muzikální lidé zaměstnávají obě hemisféry zároveň, a tím vyrovnávají jejich funkčnost a zrychlují spolupráci mezi jednotlivými hemisférami.

## Co bylo předmětem našeho zkoumání?

Z výše uvedených hledisek jsme vycházeli i při tvorbě vlastního testu. Z oblasti hudební jsme zkoumali vybrané hudební schopnosti, které chápeme jako „vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 54), a z oblasti jazykové jsme se zaměřili na výslovnost v její receptivní rovině, tedy na schopnost rozpoznat vybrané výslovnostní jevy. Přitom jsme zjišťovali, zda mezi těmito oblastmi existuje vztah.

Z hudebních schopností jsme testovali schopnosti hudebně sluchové (schopnost rozpoznat tónovou délku a výšku) a tzv. analyticko-syntetické (paměť pro rytmus a melodii, tonální a harmonické citění). Jsou to schopnosti, pro které už existují standardizované i nestandardizované testy (například Bentley, 1966; Pecháček a Váňová, 1991). Vycházeli jsme z nich při tvorbě vlastního testu. Musíme si ale být vědomi toho, že hudební schopnosti nelze zkoumat přímo, ale pouze prostřednictvím těch činností, ve kterých se projevují a že hudební činnosti jsou jevem velmi komplexním, tudíž se v dané činnosti neprojevuje schopnost pouze jedna, ale většinou více schopností (Sedlák & Váňová, 2013). Naším úkolem bylo tedy vybrat takové činnosti, ve kterých je daná schopnost dominantní (např. poslechový test pro zjišťování schopnosti rozlišit tónovou výšku – žáci po poslechu dvojice tónů určovali, zda jsou dané tóny stejně vysoké, nebo zda je druhý vyšší či nižší než první tón).<sup>1</sup>

Z oblasti cizích jazyků jsme se zaměřili na receptivní složku výslovnosti anglického jazyka, a to především na takové jevy, jejichž realizace je v češtině a angličtině odlišná, a proto mohou českým žákům dělat největší problémy. Pro Čechy je například typické nerozlišovat mezi anglickým /æ/ a českým fonémem /a/ nebo /e/, dále činí problémy anglické /θ/ a /ð/, /w/ apod. Značné problémy také českému mluvčímu zpravidla působí jevy projevující se v delších promluvách,

kdy jen obtížně napodobuje přízvuk, intonaci a rytmus typický pro jazyk anglický (blíže viz Skaličková, 1982). Proto jsme se v našem výzkumu věnovali následujícím výslovnostním jevům: délka samohlásek, kvalita samohlásek a souhlásek, slovní přízvuk, větný rytmus a intonace. Podle řady autorů (např. Roach, 2001) jsou některé z těchto jevů (délka samohlásek, rytmus, intonace, přízvuk) svojí povahou blízké strukturám hudebním, proto jsme mezi nimi hledali vzájemný vztah.

## Jaké byly cíle a výsledky testování?

Cílem samotného výzkumu bylo zjistit, zda spolu souvisejí úroveň vybraných hudebních schopností a vnímání receptivní složky výslovnosti anglického jazyka u žáků na 1. stupni základních škol a pokud ano, tak popsat jejich vzájemný vztah. Jak už se zmiňujeme výše, k tomuto účelu jsme použili metodu testování, konkrétně poslechový test. Ten byl zadán kolektivně ve čtyřech čtvrtých třídách základních škol v Pardubickém kraji, celkem u 78 žáků.

## Úspěšnost jednotlivých subtestů

V odborné literatuře se lze dočíst, že vnímání tónové délky a výšky by žákům nemělo dělat problém, ale naopak schopnost harmonického a tonálního citění by měla být nejméně rozvinuta. Z percepce hudebních výrazových prostředků by nejméně problémů mělo působit rozlišování rytmických celků, což se také potvrdilo. Rozlišování rytmických celků se z percepce hudebních vyjadřovacích prostředků projevilo jako nejméně obtížné (úspěšnost dosáhla 87 %), stejně tak jako ve výslovnostní části rozlišování

<sup>1</sup> Podrobnější informace k testu včetně zadání testu, významového archu a zvukových nahrávek viz Dubská (2015).

větného rytmu (úspěšnost dokonce 97 %). Naopak schopnost harmonického citění se shodně s naším předpokladem projevila jako nejméně rozvinutá (úspěšnost dosáhla pouze 55 %) a hned za ní se nejobtížněji projevilo tonální citění (úspěšnost 75 %). Rozlišování tónové výšky se z hudební oblasti ukázalo pro žáky jako nejjednodušší (úspěšnost 88 %), což je v souladu s našimi předpoklady. Nesprávně jsme se ale domnívali, že podobné skóre bude mít i test na tónovou délku, který ukázal úspěšnost nižší – 70 %. Celková úspěšnost v hudební části testu dosáhla 84 %. Úspěšnost v oblasti výslovnostní byla ještě vyšší – 90 %. V našem testu dělalo žákům největší problém určování intonace ve větách (úspěšnost 79 %), což potvrdilo naše přesvědčení o poměrné obtížnosti tohoto jevu pro české žáky a přispělo k polemice se Skaličkovou (1982), která tvrdí, že česká a anglická intonace funguje na podobné bázi, a proto by neměla být pro české žáky tolik obtížná.

Souvislost mezi oběma zkoumanými oblastmi

V tomto článku se zaměříme především na ty výsledky, které popisují závislost obou zmíněných oblastí obecně, ale vybíráme i ty výsledky, které se týkají závislosti konkrétních aspektů výslovnosti a hudebních schopností, které jsme

zkoumali prostřednictvím jednotlivých subtestů. Shrnující přehled jednotlivých závislostí prezentujeme níže v tabulce 1.

Jaká je tedy souvislost mezi celkovými výsledky hudební a výslovnostní části testu? Na celkovou úroveň hudebních schopností usuzujeme na základě součtu subtestů z hudební oblasti. Totéž platí i pro výslovnostní část testu. Výsledky obou částí testu ukázaly na středně silnou závislost mezi těmito dvěma oblastmi.

Jak už zmiňujeme výše, zabývali jsme se také souvislostmi mezi výsledky jednotlivých subtestů hudební a výslovnostní části testu (pro přehled viz tabulka 1). Středně silný vztah byl zjištěn mezi výsledky subtestů pro tónovou délku a délku samohlásek. Tuto závislost nepovažujeme za překvapivou vzhledem k tomu, že podle Pačesové (1990) jsou samohlásky definovány jako tóny, tudíž jsou zde naproti sobě postaveny struktury téměř identické. Podobný je případ středně silné závislosti mezi výsledky dílčích testů pro hudební melodii a větnou intonaci. Někdy je větná intonace označovaná také jako melodie řeči a podle Krčmové (2008) je realizována především pomocí modulace výšky hlasu. Na stejném principu je vytvářena i hudební melodie, tedy modulací tónové výšky, proto poměrně silnou závislost těchto dvou položek lze také očekávat. Právě těmito teoretickými

Tabulka 1. Přehled zjištěných závislostí mezi zkoumanými oblastmi

|                                | tónová délka | hudební rytmus | hudební melodie | tónová výška | harmonické citění | tonální citění | hudební schopnosti |
|--------------------------------|--------------|----------------|-----------------|--------------|-------------------|----------------|--------------------|
| délka samohlásek               | •            |                |                 |              |                   |                | x                  |
| větný rytmus                   |              |                |                 |              |                   |                |                    |
| intonace                       |              | x              | •               | •            | x                 |                | •                  |
| slovní přízvuk                 |              |                | •               |              |                   |                | x                  |
| kvalita souhlásek a samohlásek |              |                |                 | x            |                   |                |                    |
| receptivní vnímání výslovnosti | x            |                | •               | •            |                   |                | •                  |

Pozn.: Symbol tečky představuje středně silnou závislost. Křížek značí slabou závislost. V ostatních případech nebyla závislost prokázána.

souvislostmi si vysvětlujeme rovněž středně silnou závislost výsledků subtestů na tónovou výšku a výše zmíněnou intonaci v angličtině. Středně silný vztah byl prokázán i u dílčích testů pro hudební melodii a slovní přízvuk. Tuto závislost můžeme opět vysvětlit povahou slovního přízvuku, který je podle Krčmové (2008) realizován rozdílnou silou, výškou a občas i délkou přízvučné slabiky. Pokud je tedy hudební melodie těsně spjata s výškou tónů a slovní přízvuk je realizován také změnou ve výšce hlasu, je i závislost hudební melodie a slovního přízvuku odvoditelná. Tím překvapivější je ale zjištění, že mezi výsledky dílčích testů pro tónovou výšku a slovní přízvuk jsme zjistili pouze slabou závislost. Stejně tak jsme zjistili velmi slabou korelaci mezi výsledky subtestu zaměřeného na hudební rytmus a větný rytmus, i když teoreticky by mělo jít o struktury podobné. Podle našeho názoru to může být dáno poněkud zkreslenými výsledky testu na větný rytmus, kde se v přirozeném proudu řeči dosti významně projevovaly i další její aspekty, jako je například intonace nebo slovní a větný přízvuk.

Dále považujeme za zajímavé, že s celkovou úrovní hudebních schopností souvisely nejvýznamněji ty subtesty z oblasti výslovnosti (intonace, slovní přízvuk, délka samohlásek), které někteří autoři (např. Mora, 2000, cit. podle Stansella, 2005) považují za hudební aspekty řeči. Naopak ty položky, které takto označovány nejsou, prokázaly závislost velmi slabou (například vztah mezi kvalitou souhlásek a samohlásek a celkovou úrovní hudebních schopností). Totéž se projevilo i v opačném případě – harmonické a tonální citění<sup>2</sup> jsme na základě studia odborné literatury považovali za složky vyložene hudební s povahou naprosto odlišnou od všech stránek receptivní složky výslovnosti. To také potvrdily jejich velmi slabé souvislosti s celkovou úrovní receptivního vnímání výslovnosti. Naopak výsledky dílčích testů pro

2 Harmonické citění jsme zjišťovali pomocí testu, ve kterém se žáci snažili rozpoznat polohu zahraného tónu v daném trojzvuku. V subtestu pro zjištění úrovně tonálního citění žáci určovali mimotonální tón v melodii, tedy, zda se daný tón do melodie hodí, nebo nehodí.

tónovou délku, hudební melodii a tónovou výšku s ní prokázaly slabé až středně silné závislosti. Jedinými složkami, které se vymykají předpokladům daným uvedenými teoretickými východisky, jsou hudební a větný rytmus. Ani jeden výsledek těchto subtestů neukázal alespoň na slabou korelaci s celkovými úrovněmi opačných oblastí, ačkoliv teoreticky jde o struktury příbuzné. V obou případech jde o určité členění zvukového proudu v čase (Skaličková, 1982), proto bychom očekávali, že se jejich podobná povaha ve výsledných vztazích projeví. Opět to může být dáno souvislostí větného rytmu s dalšími aspekty, které nebylo možné v daném subtestu oddělit.

Závěr

Podnětem pro tento výzkum byly úvahy o možné souvislosti mezi hudebními schopnostmi a schopností učit se cizí jazyk. Jednalo se o dílčí sondu do problematiky, zkoumali jsme jen velmi omezené množství struktur z obou oblastí a navíc na vzorku, který nemůžeme označit za reprezentativní. Proto při zobecňování výsledků musíme tyto okolnosti brát v úvahu a případné závěry pro praxi formulovat obezřetně.

Potvrdili jsme ale, že mezi hudebními schopnostmi a receptivní složkou výslovnosti existuje středně silná závislost, což jednak vybízí k navazujícím výzkumům zabývajícím se dalšími aspekty obou oblastí a jednak nás vede k zamyšlení nad možným propojením hudební výchovy a cizího jazyka ve školní praxi.

Zprv se nabízí možnost využít metody a techniky tradičně používané v jednom předmětu v předmětu druhém. Například při rozvíjení rytmického citění v hudební výchově s oblibou využíváme kromě „hry na tělo“ (tleskání, pleskání, luskání atd.) i jednoduchých hudebních nástrojů, tedy Orffova instrumentáře. V hodinách anglického jazyka by bylo jistě pro žáky příjemným oživením ho při procvičování větného rytmu také použít. Naopak v hodinách angličtiny se při nácviu větné intonace, která bývá pro žáky nepřirozená, můžeme setkat s grafickým znázorněním průběhu věty na tabuli. Stejný problém se ale vyskytuje i v hodinách hudební výchovy, kdy někteří žáci mají



**Mgr. Anna Dubská** vystudovala obor Učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době působí na ZŠ a MŠ Ochoz u Brna.

Kontakt: dubskaanna@gmail.com

problém sledovat melodický průběh skladby. I zde by se tedy mohlo využít grafického znázornění průběhu skladby na tabuli, žáci by tak měli i vizuální oporu ve stadiu, kdy je pro ně obtížné pracovat s notami. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že úroveň hudebních schopností a úroveň receptivního vnímání výslovnosti jsou na sobě jistým způsobem závislé. Znamenalo by to tedy, že (cíleným) rozvíjením jedné oblasti by se měla postupně rozvíjet i oblast druhá. Učitelé to tedy dávají možnost například v hudební výchově rozvíjet kvality výslovnosti. Pokud by žákům v angličtině dělalo problém rozlišovat délky samohlásek a nerozlišovali by kvůli tomu dvě slova různého významu (například *eat – it; spot – sport* atd.), mohli bychom tuto schopnost rozvíjet v hodinách hudební výchovy tím způsobem, že bychom žáky vedli k rozlišování dvou různě dlouhých tónů: *Kdo zaznamená nejmenší rozdíl mezi dvěma tóny?* Rozvíjíme tak u žáků potřebnou schopnost, ale ti nejsou v případě tónů „zatíženi“ tendencí zaměřovat se na význam hlásek. Obdobně bychom mohli postupovat i u dalších jevů objevujících se v hudební výchově nebo ve výuce anglického jazyka.

Námětů, jak souvislosti mezi hudebními schopnostmi a receptivním vnímáním výslovnosti v angličtině využít, by jistě bylo velké množství, mnoho aktivit založených na tomto vztahu se také už používá, i když ne vždy zcela uvědoměle.

Jistě by ale bylo přínosem této souvislosti využívat více cíleně a podporovat mezipředmětový vztah hudební výchovy a anglického jazyka způsobem, jaký jsme nastínili v tomto článku.

## Literatura

- Bentley, A. (1966). *Musical ability in children and its measurement*. London: George G. Harrap & Co.
- Dubská, A. (2015). *Hudební schopnosti a výslovnost u žáků učících se anglický jazyk na 1. stupni ZŠ* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Pecháček, S., & Váňová, H. (1991). *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum.
- Roach, P. (2001). *Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sedlák, F. & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Skaličková, A. (1982). *Fonetika současné angličtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Stansell, J. W. (2005). *The use of music in learning languages: A review*. Dostupné z [http://mste.illinois.edu/courses/ci-407su02/students/stansell/Jon\\_Stansell\\_The\\_Use\\_of\\_Music\\_in\\_Learning\\_Languages.pdf](http://mste.illinois.edu/courses/ci-407su02/students/stansell/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_in_Learning_Languages.pdf)

Alena Dobrovolná

# Interaktivní tabule v hodinách angličtiny na 2. stupni ZŠ: dobrý sluha, nebo zlý pán?

Sféra vzdělávání je zejména v posledních dvou desetiletích výrazně ovlivněna rychlým rozvojem vědy a techniky a zaváděním moderních technologií do škol. Ty jsou dnes využívány nejen v technicky a přírodovědně zaměřených předmětech, ale i v hodinách cizích jazyků. Generace současných žáků a studentů již vyrůstá v době, kdy je použití moderních technologií zcela běžné, a proto i ve škole automaticky očekávají možnost s nimi pracovat.

Také interaktivní tabule se stává obvyklou součástí školních tříd a jazykových učeben a jako každá jiná pomůcka může být využívána ve výuce s menší či větší efektivitou. Následující článek přináší některé z výsledků disertačního výzkumu vyučování angličtiny s interaktivní tabulí na druhém stupni základních škol. Budou popsány zejména poznatky týkající se organizace práce v hodině, ve které je toto médium používáno, a s tím související příležitosti k procvičování komunikace a ústní interakce v cílovém jazyce.

E. C. Schmid (2009), která se jako jedna z mála věnuje výzkumu výuky angličtiny s interaktivní tabulí (dále IWB), shrnuje výsledky dosavadních studií provedených ve Velké Británii, u nichž byla shledána následující zjištění. Jako nejčastěji zmiňované pozitivní stránky využití interaktivní tabule ve vyučování uvádějí výzkumy usnadnění učení studentům s různými učebními styly, neboť výuka může být variována díky možnostem internetu, interaktivních softwarů, stejně jako zvuku a obrazu. K dalším pozitivům interaktivní tabule patří např. zvýšení motivace žáků, podpora interakce, kolabora-

tivního učení a zdokonalení se dovednostech v práci s ICT. V neposlední řadě se vytváří pozitivní postoj k využití technologií pro učení a vyučování. Jako nejčastěji zjištěné negativní jevy uvádí autorka nedostatečnou expertizu učitelů spojenou s nedostatkem času pro přípravu materiálů a výuku orientovanou na učitele, tedy *teacher-centered approach* (2009, s. 46–58). Jiné studie (např. G. Moss & C. Jewitt, 2010, s. 8) poukazují na fakt, že při výuce s IWB učitelé často zaujímají dominující roli ve třídě a mají tendenci k frontálnímu vyučování. Přestože frontální metody mají v některých předmětech své oprávněné místo, ve výuce jazyků by měly (vzhledem k jejich činnostní povaze) zaujímat pouze okrajovou roli. Schopnost komunikace, která je klíčovým cílem výuky jazyka, je rozvíjena zejména aktivní interakcí a nácvikem komunikačních situací. Jak uvádějí P. Najvar a V. Najvarová

...nestačí pouze realizovat průpravná cvičení a objasňovat jednotlivé jazykové struktury, což bylo typické pro tradiční přístupy, ale je třeba se důsledně věnovat i vytváření komunikačních příležitostí. Základním východiskem komunikačního přístupu je chápání komunikace nejen jako cíle, ale i cesty k cíli. Žák se učí jazyku jeho používáním, autentickou komunikací v cílovém jazyce (2011, s. 167).

## Předmět a metodologie výzkumu

Pro počáteční fázi výzkumu (v květnu 2009) jsme zvolili základní školu v Ústeckém kraji, neboť byla, jako jedna z prvních v České republice plně vybavena interaktivními tabulemi. Zde byly provedeny observace, při nichž jsme do

terénního deníku zapisovali všechny jevy a kroky vyučování, jež by mohly mít pro výzkum význam. Z tohoto úvodního výzkumu jsme indukovali kategorie, jež nám umožnily pozorování strukturovat a snáze se tak soustředit na popis jevů, důležitých pro zodpovězení výzkumných otázek. V následující fázi (od listopadu 2012 do dubna 2013), kdy jsme pozorovali učitele v dalších šesti základních školách, již bylo pozorování více zaměřené na relevantní procesy a problémy (Hendl, 2005, s. 195). Šlo tedy o polostrukturované pozorování, při kterém jde o „zachycení chování nebo dění v situaci a posléze kvantifikaci sledovaných projevů“ (ibid, s. 202). Během observací byl do terénního deníku zapisován v bodech průběh jak úseků vyučovacích hodin, kdy byla používána IWB, tak úseků ostatních, aby bylo zřejmé, jak na sebe jednotlivé fáze navazovaly a jak se od sebe lišily tyto části hodin, co se týče komunikace a interakce případně dalších aspektů.

Celkově bylo pozorování realizováno na sedmi základních školách u čtrnácti učitelů angličtiny, ve vzorku byli 3 muži a 11 žen. Věkové složení se pohybovalo mezi dvaceti osmi a padesáti pěti lety, průměrný věk byl 38 let. 9 učitelů mělo aprobaci pro vyučování angličtiny na 2. stupni ZŠ, 1 vyučující studovala pedagogickou fakultu – rozšiřující studium pro učitelství anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, 4 učitelé měli kvalifikaci pro vyučování jiných předmětů na 2. stupni. Všichni učitelé splňovali podmínku, co se týče frekvence práce s IWB, to znamená, měli k ní přístup alespoň jedenkrát týdně. Všichni byli zkušenými uživateli IT, délka zkušenosti se pohybovala v době pozorování mezi dvěma až pěti lety. Observace byly provedeny v téměř čtyřiceti hodinách, pro analýzu výsledků bylo použito 33 záznamů.

Jedna z pozorovaných kategorií, kterou v tomto článku popíšeme, se týkala forem interakce. Formami interakce máme na mysli takové organizační formy, jakými jsou např. práce v párech, ve skupinách či frontální působení učitele na celou třídu. U nich jsme se snažili zjistit, jaké formy užívají učitelé v částech hodin vyučovaných s podporou IWB a v částech bez ní. Do částí hodin vyučovaných s IWB jsme zařadili

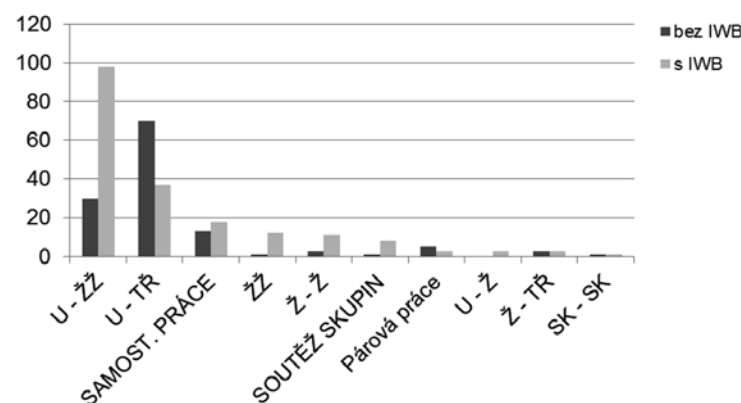
i ty, ve kterých sice ani učitel ani žáci na IWB přímo fyzicky nepracovali, ale materiál prezentovaný na ní sloužil jako podklad k pozorované činnosti.

Pro každé pozorování byla připravena tabulka, do které byly zaneseny údaje o typech činností probíhajících v hodině, o typu interakce, při němž byly tyto činnosti prováděny, zda byla při nich používána interaktivní tabule, k jakému účelu a konečně poslední část tabulky sloužila k poznámkám. Jevy nebo situace případně jakékoliv další postřehy, které byly pro zkoumané jevy důležité, a nebyla pro ně vytvořena kategorie, byly zaznamenány buď do poznámek, nebo pod tabulku. Při nejbližší možné příležitosti byly všechny poznámky z terénního deníku přeneseny do elektronické podoby a zálohovány k pozdější analýze.

### Výsledky a diskuse

Volbou vhodného druhu interakce učitel může ovlivnit, jaké řečové dovednosti budou přednostně procvičovány a rozvíjeny, jaký typ znalostí či dovedností si budou žáci osvojovat, ale také zda bude žákům poskytnut prostor pro komunikaci v cílovém jazyce. Cílem zkoumání této kategorie bylo zjistit, jaké interakční formy učitelé uplatňují, zda využívají celé škály existujících forem a zda jsou využívány jiné formy interakce v částech hodin, kdy vyučující pracují s IWB. Pro ilustraci uvádíme graf 1, který porovnává formy interakce v částech hodin vyučovaných s IWB a bez ní.

Typy interakce, které učitelé v hodinách uplatňovali, jsme označili následovně: **U – TŘ** – jedná se o frontální výklad učitele, kdy oslovuje celou třídu – ve většině případů jsme tento typ pozorovali v úvodu, kdy pedagog sděloval žákům plán a cíle hodiny a v závěru, kdy shrnoval učivo nebo zadával domácí úkol. Při typu interakce **U – ŽŽ** učitel opět pracoval s celou třídou, ale tentokrát vyvolával jednotlivé žáky. Šlo o krátké a rychlé interakce, učitel buď pokládal žákům otázky a ti odpovídali jednou větou, nebo jedním slovem, případně je vyvolával k IWB, na které následně provedli požadovaný úkon. (V tomto případě jsme často zaznamenali, že žák úkol provedl a nedoprovodil ho



Graf 1. Formy interakce v částech hodin vyučovaných s IWB a bez ní

slovně.) Tyto první dvě kategorie, tedy **U – TŘ** a **U – ŽŽ**, jsou typem frontálního přístupu učitele k žákům. Pro takové situace je typické, že je výuka orientována na učitele (*teacher-centred*), většina času je věnována jeho projevu, zatímco žáci mluví málo. Další dvě kategorie, **párová práce** a **Ž – Ž**, označují práci ve dvojicích – u párové práce žáci společně vypracovávali zadanou úlohu (např. překlad vět, seřazení obrázků apod.). Úkol mohli splnit, aniž by mezi sebou komunikovali v cílovém jazyce. Typ **Ž – Ž** naopak přímo komunikaci mezi žáky v cílovém jazyce vyžaduje. Jde tedy o interakci, při které žáci např. zjišťují určité informace o sobě navzájem nebo získávají chybějící údaje v textu, přičemž cizojazyčná komunikace je cílem dané aktivity. Do této kategorie jsme zařadili i polořízené rozhovory (děti obměňovaly rozhovor podle vzoru) a prekomunikační aktivity, kdy byla primárním cílem interakce procvičení určitého jazykového jevu, ale aktivita měla určitý komunikační záměr. Kategorie **U – Ž** popisuje interakci učitele a žáka v cílovém jazyce, která probíhala ve větách, obsahovala výměnu delší než 1 otázka – 1 odpověď a měla komunikační cíl. **Samostatná práce** znamená, že žáci dostali zadanou úlohu a pracovali individuálně. Pokud učitel asistoval, nečinil tak frontálně, ale individuálně u žáků, kteří pomoc potřebovali. Následující dvě kategorie označují práci ve skupinách. Rozdělili jsme ji na **soutěž ve skupinách**, při které se nejčastěji jednalo o soutěže znalostí slovní zásoby, méně pak o procvičování gramatiky (např. skládání slov do vět). Druhou kategorií je kategorie **SK – SK**, ve které skupiny mezi

sebou komunikovaly v cílovém jazyce. Kategorie **ŽŽ** označovala situace, kdy žáci vykonávali hromadně nějakou činnost bez řízení učitelem, šlo např. o poslech audionahrávky či sledování videa, nešlo o aktivitu, při které by mezi nimi probíhala komunikace. Do poslední kategorie **Ž – TŘ** spadaly situace, při nichž jeden žák prezentoval pro celou třídu, např. vyprávěl obsah příběhu, shrnoval obsah článku apod.

Z grafu vyplývá, že činnosti ve sledovaných hodinách byly z velké části řízené učitelem. Formám interakce, ve kterých je dáno žákům více autonomie, bylo poskytnuto daleko méně prostoru. Zajímavý je poměr v prvních dvou kategoriích, kdy interakční typ **U – TŘ** převládá v částech hodin bez IWB, zatímco v částech s IWB naopak výrazně převládá počet interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky (**U – ŽŽ**). Zde se jednalo zejména o situace, kdy byli žáci v rychlém sledu vyvolávání k IWB, na níž prováděli různé úkony (zvýrazňování, přiřazování či přesouvání objektů apod.). Bylo velmi dobře pozorovatelné, že žáky tento typ činnosti velmi bavil, byli pozorní a aktivní, ale mnohdy se zde jevilo použití IWB jako kontraproduktivní, neboť důvodem k zaujetí nebylo učivo, ale učební pomůcka a žáci se nesoustředili na práci s jazykem, ale s interaktivní tabulí. Pro tyto situace bylo také charakteristické, že žáci často ani úkon nedoprovodili slovně a výměny byly natolik rychlé, že pro nás zůstalo otázkou (a možná i námětem pro další výzkum), nakolik přispěly k retenci učiva.

Za nejzávažnější zjištění však považujeme mizivý počet aktivit směřujících k nácviку ústní



**PhDr. Alena Dobrovolná Ph.D.** působí na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU, kde vyučuje zejména didaktiku anglického jazyka. Má dlouhodobé zkušenosti z vyučování angličtiny na základní a střední škole.

Kontakt: [kaspal@mail.muni.cz](mailto:kaspal@mail.muni.cz)

interakce: celkově jich bylo zaznamenáno pouze 14, z toho 7 u jedné vyučující. Znamená to tedy, že mnozí z pozorovaných učitelů nedali za celou vyučovací hodinu žákům vůbec možnost procvičit jazyk v komunikaci, a to v obou částech pozorovaných hodin – s použitím IWB i v částech bez ní.

Při pozorování komunikačních aktivit a současném použití interaktivní tabule jsme zaznamenali, že tabule byla v těchto případech používána pouze jako podpora – např. na ní byly fráze a slova, které žáci mohli používat, nebo obrazový materiál sloužící komunikační aktivitě, případně byla tabule využita k přípravě samotné aktivity.

### Závěry a doporučení

Popsaná část výzkumu napovídá, že pozorovaní učitelé věnovali velký prostor tzv. frontálnímu vyučování. Je třeba vzít v úvahu, že ve výuce cizích jazyků všeobecně by frontální způsob výuky neměl převažovat nad jinými formami práce (jako např. párovou či skupinovou práci), učení by mělo mít činnostní charakter a měl by být dán větší prostor k aktivní práci žáků samotným.

Celkově z pozorování vyplývá, že by učitelé měli při přípravě hodiny s IWB zvážit, je-li pro stanovené cíle její použití vhodné, a pokud ano, jak tedy zorganizovat práci, aby bylo zapojeno

co nejvíce žáků, kteří by tak měli příležitost aktivně použít naučené či procvičované jazykové jevy. Pokud u IWB pracuje po delší dobu jeden žák, je třeba myslet na to, že je nutno zaměstnat i žáky ostatní. Důvodem k používání IWB by rozhodně neměl být pouze fakt, že ji mají učitelé ve třídě nainstalováno či disponují interaktivními materiály. Naše doporučení tedy zní – interaktivní tabule ano, ale s mírou a tam, kde opravdu pomáhá. To znamená pro činnosti, které podporují prezentovanou či procvičovanou látku nebo mohou napomoci jejímu pochopení. Dále tam, kde IWB může posloužit jako dobrá opora pro aktivní používání jazyka. Stejně jako pro jiné didakticko-technologické pomůcky i pro IWB platí, že by neměla z žáků činit pasivní diváky a posluchače, ale měla by být prostředkem k aktivnímu a zajímavému učení.

### Použité zdroje

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Moss, G., Jewitt, C. (2010). *Policy, pedagogy and interactive whiteboards: What lessons can be learnt from early adoption in england? In interactive whiteboards for education, theory, research and practice*. New York: Hershey.
- Schmid, E. C. (2009). *Interactive whiteboard technology in the language classroom. Exploring new pedagogical opportunities*. Saarbrücken: VDM Verlag.

### Příloha – záznam z pozorování

**HODINA 31, ZÁKLADNÍ ŠKOLA 6, 19. 11. 2013**

**Třída: 6.; Vyučovací hodina: 3.; Počet žáků: 14; Učebnice: Project / OUP; Učebna: jazyková; Umístění IWB: čelní stěna; Klasická tabule: vedle IWB; Uspořádání prostoru třídy: podkova.**

| Činnost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Interakce                    | Int. učebnice/<br>jiný materiál | Účel využití<br>IWB   | Způsob<br>využití IWB          | Poznámka                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Úvod: U seznamuje s plánem hodiny – opakování přítomného času průběhového                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | U – TŘ                       |                                 |                       |                                |                                                                                 |
| Kontrola domácího úkolu v pracovním sešitě, U obchází žáky a kontroluje, zda mají vyplněné cvičení.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                              |                                 |                       |                                |                                                                                 |
| Na IWB snímek spících koček. U vypráví o kočkách (jsou její vlastní). Na IWB jsou tři věty – <i>They sleep. They are sleeping. They sleeping</i> . Žáci vybírají správnou alternativu.                                                                                                                                                                                                         | U – ŽŽ                       | vlastní materiál                | opakování mluvnice    | demonstrace (obrázek, text)    |                                                                                 |
| Na novém snímku jsou tři vysvětlení – <i>Something happens regularly. Something is happening now., Something happened in the past</i> . Žáci vybírají správnou alternativu. U jim pomáhá vrácením se na snímek s kočkami, ptá se <i>What are they doing?</i>                                                                                                                                   | U – TŘ                       | vlastní materiál                | opakování mluvnice    | demonstrace (obrázek, text)    |                                                                                 |
| Na novém snímku otázka <i>How do we form present continuous?</i><br><i>VERB – PERSON – VERB+ING – TO BE – DO/DOES</i><br>U za pomoci žáků vytvoří strukturu označovací věty v průběhovém čase (jednotlivé části jsou napsané na cihličkách), nepotřebnou cihličku U přetahuje do koše.                                                                                                         | U – ŽŽ                       | vlastní materiál                | opakování mluvnice    | přetahování objektů (slov)     |                                                                                 |
| Nový snímek – opakování tvarů slovesa <i>to be</i> . Pod kolem jsou schované jednotlivé tvary, jeden žák je vytahuje a seřadí podle osob.                                                                                                                                                                                                                                                      |                              | vlastní materiál                | opakování mluvnice    | přetahování objektů (slov)     |                                                                                 |
| Nový snímek – opakování stažených tvarů v kladných a záporných větách. Žáci chodí jednotlivě k IWB a přetahují z nabídky stažené tvary k plným.                                                                                                                                                                                                                                                | U – ŽŽ                       | vlastní materiál                | opakování mluvnice    | přetahování objektů (slov)     |                                                                                 |
| Procvičení – žáci jsou rozděleni do skupin po třech, skupiny dostávají obrázek pláže. Nad obrázkem jsou napsaná slovesa. U nejprve žáky zkouší, zda znají jejich význam. Na IWB promítne stejný obrázek. Pod ním jsou začátky vět – <i>Some children..., Three boys and three girls ...</i> atd. Žáci ve skupinách doplňují věty. U obchází a instruuje žáky, aby nejprve o obrázcích mluvili. | U – ŽŽ<br>práce ve skupinách | vlastní materiál                | procvičování mluvnice | demonstrace (obrázku a textu)  |                                                                                 |
| U zastavuje přípravu, žáci musí zavřít sešity a říkat věty bez toho, aniž by je četli. Žáci ve skupinách střídavě popisují obrázek. U vždy zakroužkuje část obrázku, která již byla popsána.                                                                                                                                                                                                   | U – SK                       | vlastní materiál                | procvičování mluvnice | demonstrace (vizuální podpora) | Skupina, která nejlépe spolupracuje na přípravě vět, dostává za odměnu bonbóny. |
| Závěr hodiny, U chválí žáky, zadává domácí úkol.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | U – TŘ                       |                                 |                       |                                |                                                                                 |

Lucie Škarková

# Kam na školu?

Téma reportáže jsme nehledali dlouho, vznikala v době, kdy většina středních škol otevírala své dveře zvědavcům z řad rodičů a jejich dětí, toho času žáků 9. ročníku základních škol. Volba vzdělávací dráhy je významným životním mezníkem. Ovlivňuje nejen úspěšnost na trhu práce a možnost pokračovat v terciárním vzdělávání, ale také zdravý rozvoj osobnosti, individuální spokojenost a úspěšné využití společenského potenciálu člověka (Hlado, 2010). Příprava na volbu střední školy ovšem nezačíná až v posledním ročníku školy základní. K tomuto rozhodnutí vede cesta přes zájmové aktivity dětí, diskuse o profesích s rodiči i s učiteli, seznamování se se světem práce díky průřezovým tématům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. K vhodnému rozhodnutí napomáhá poznat své silné a slabé stránky, vyzkoušet si pod vedením učitele rozmanité seberefektivní techniky, poznávací aktivity v rámci sociálně osobnostního rozvoje. Dalším aspektem je pak zpřístupnění pracovní reality žákům, například prostřednictvím exkurzí na rozmanitá pracoviště. „Když se začíná se sebezpoznavacími aktivitami už v 8. třídě a žáci jsou vedeni k pojmenování svých silných a slabých stránek, tak je to ukotví. Protože oni žijí ve svých snech od kosmonauta po popeláře. Když je učitelé nutí přemýšlet nejen o tom, co se jim líbí nebo nelíbí, ale nahlížet na profese z jiných úhlů, oni o nich začnou přemýšlet. Je dobré, že už v 8. třídě se jejich sny snesou na reálnou zem a trošku už stojí nohama na zemi,” říká J. Polomská

Daří se podporovat spolupráci učitelů s rodiči a ti pomáhají domlouvat exkurze na jejich pracovištích. Tam se žáci seznámí jak s chodem organizace, tak s náplní práce jednotlivých profesí. Učitelům, rodičům i žákům jsou k dispozici nejen pracovníci Informačních poradenských středisek při úřadech práce, ale také řada

tematických webových portálů např. *Průvodce světem povolání*; webové stránky společnosti SCIO. Přehled škol v ČR lze najít na webu *Atlas školství*; nejaktuálnější informace o povoláních na českém trhu práce lze dohledat na webu Národní soustavy povolání a v neposlední řadě web zpřístupňující informace o uplatnění absolventů na trhu práce. V některých větších městech jsou pak organizovány tzv. veletrhy středních škol. Souhrnné informace a řadu aktuálních textů pro pedagogy a kariérové poradce nabízí webové stránky Pedagogické fakulty MU – Volba povolání. V této reportáži píšeme o jednom z neotřelých nápadů, který některé základní školy v ČR využívají k posílení informovanosti žáků o možnostech studia na středních školách a také k navázání užší spolupráce s nimi.

## Když se školy navštěvují

V listopadu 2014 se setkávám s paní učitelkou Polomskou, výchovnou poradkyní a mentorkou pedagogických kompetencí na Základní škole Hlučín-Rovný. Dovedli mě k ní žáci 8. třídy, kteří tento den tráví netradičně, na provizorně zřízené recepci, ve vstupní hale základní školy. Vítají a uvádějí příchozí hosty – ředitele či ředitelky, zástupce ředitelů a ředitelky, vyučující středních škol, kteří se přišli představit žákům 9. ročníků. Koná se zde totiž již tradiční 3. ročník akce *Kam na školu?* Jejím cílem je přiblížit žákům vzdělávací nabídku středních škol v kraji. K tomuto kroku se škola odhodlala poté, co vyhodnotili časté a nekoordinované návštěvy zástupců škol jako rušivé. Cenné informace o nabídce středních škol zůstaly nevytěženy, protože žáci nebyli dostatečně připraveni na setkání s nimi. Organizace akce je řízena paní učitelkou Polomskou, ta úzce spolupracuje s žáky 8. tříd, kteří dokáží řadu úkolů s organizací dne samostatně zvládnout. Potkáte je hned

u vchodu do školy, kde vítají každého účastníka, vedou prezenci a uvádějí hosty do učeben, kde probíhají prezentace škol dle vypracovaného harmonogramu. Žáci si dle preferencí vybírají učebnu s konkrétními hosty. Mohou volně přecházet mezi učebnami a vybírat si školy, které je zajímají. Všude vyplňují prezenci, aby existovala evidence o jejich výběru a bylo možné navazovat s žáky diskuse o tom, jak se vyvíjejí preference škol, a tím i adresátů pro zaslání přihlášky. Během dopoledne mají žáci možnost setkat s představiteli 33 škol z blízkého i vzdálenějšího okolí. Školy jsou rozděleny orientačně dle základních oborů, které nabízejí (gymnázia, obchodní akademie, střední odborné školy, střední zemědělské školy apod.). Jak uvádí paní učitelka Polomská: „Vylepšujeme postupně organizaci akce i způsob skladby škol tak, aby děti byly spokojené. Vyhovuje nám, že návštěvy nenabourávají výuku. Nejsme otevření nenadálým návštěvám a školy už to vědí. Přijde mi to efektivnější. I zpětná vazba ze strany škol je příznivá. Oceňují naši připravenost, vymezení termínu, kdy mohou oslovit všechny žáky na škole, organizaci jednotlivých sekcí i připravenost žáků, kteří se nebojí klást dotazy.” Školy si uvědomují, že v konkurenci ostatních škol je nutné představit něco navíc nebo jinou formou, proto se žáci setkají i s workshopy či semináři, kde středoškolské vyučující některých odborných předmětů předvedou ukázky z toho, co jejich budoucí studenti čeká (např. ukázka tréninku sebeobran z dílny školského zařízení Ochrana osob a majetku, bezpečnostně právní akademie). Osvědčila se i promo videa škol, nejlépe realizovaná ve spolupráci studentů a učitelů škol, která dokáží přenést trochu středoškolské atmosféry i do devátých tříd. Většinou má tato školní aktivita dozvuk právě v dílčích návštěvách rodičů s dětmi ve školách, které již žáky v rámci akce

*Kam na školu?* zaujaly. Během dne jsem několikrát svědkem přátelského rozhovoru paní Polomské se zástupci SŠ, kteří si spolupráci a organizaci akce, do níž jsou zapojeni samotní žáci, velmi pochvalují a oceňují, že jim je nabídnut prostor pro setkání s žáky 9. tříd, že jsou žáci připraveni, ptají se, jsou zvědaví.

V rozhovoru s paní Polomskou vyzvídám, jak to na této škole vypadá s žákovskou preferencí středních škol. K odpovědi se dostáváme ze široka, přes postupnou přípravu žáků, která probíhá v předmětu *volba povolání*. „Předmět volba povolání, jak ho pojmáte?“

„V minulosti jsem absolvovala v rámci dalšího vzdělávání pedagogů školení k předmětu volba povolání, která vznikla z iniciativy Úřadu práce Most. Obdrželi jsme tam výborné pracovní listy. Protože na naší škole materiály sdílíme, může je použít kterýkoli učitel nebo chce-li, může se jimi nechat inspirovat. Já dělám výchovnou poradkyni pro druhý stupeň, volba povolání je tedy moje parketa, takže často učitelé využívají konzultace se mnou, půjčují si různá CD, materiály, komunikují s rodiči a kontaktují firmy za účelem exkurze žáků na pracoviště jejich rodičů (je-li to možné). Učitelé využívají rodičů, aby domluvili exkurze na řadu pracovišť, kde žáci slyší, jaké jsou reálné potřeby konkrétní pracovní pozice. Připravenost učitelů a zajištění aktuálních informací o středních školách považuje paní učitelka za klíčové a pozitivně hodnotí možnosti v kraji: „V Opavě je pobočka KVICu, kde každoročně dělají akci pro výchovné poradce. Vytvoří prostor pro konzultaci s odborníky z oblasti legislativy a pro sdílení zkušeností výchovných poradců. Opava organizuje zdarma setkání výchovných poradců a zástupců středních škol, kdy vidíme miniprezentace škol. Oni nám sdělí, co se u nich změnilo, takže již v říjnu máme aktuální informace a školy to



Obrázek 1. Někteří zástupci SŠ dokázali nadchnout prezentačním videem školy, jiní bohatou nabídkou zahraničních studijních stáží.



Obrázek 2. Zástupci středních škol si častou přivou na prezentaci současné studenty, kteří dokáží reagovat na všetečné dotazy žáků, například ohledně učitelů na škole, povinností SŠ studenta, časové náročnosti studia, volnočasových aktivit, které škola nabízí, či stipendijních programů. Studentský pohled na SŠ bývá oceněn.

nijak nezatežuje. Všechny střední školy okresu se s výchovnými poradci sejdou a sdělí nám novinky. Navíc třídní učitelé se žáky 8. ročníku docházejí na poradenská pracoviště úřadů práce a využívají jejich služeb (např. videa či karty profesí, získávají informace o tom, co ÚP nabízí studentům, rodičům, jak lze využít testy profesních dovedností apod. Spolupráce funguje velmi dobře.”

Škola oceňuje spolupráci s firmami. Příkladem za všechny jsou aktivity firmy Vítkovice Steel. Zřídili si vlastní učiliště i střední školu a dělají dobrou propagaci technickým oborům. Zajišťují organizaci exkurze do prostor střední školy, kompletně i s dopravou. Pro žáky je lákavé, že škola nabízí stipendijní program pro studenty s výborným prospěchem a v případě talentovaných absolventů a studentů se zájmem o obor učiliště i střední škola garantují jistotu zaměstnání. „A funguje to, na toto učiliště nám odchází stále více absolventů,” chválí si paní učitelka.

Rodinné zázemí je při volbě vzdělávací kariéry nezastupitelné a mnohé výzkumy potvrzují, že rodina dlouhodobě sehrává v této

oblasti nejvýznamnější roli (srov. Hartung, Porfeli, Vondracek, 2005; Hlado, 2008, 2012; White, 2007). Škola a učitelé však představují další z významných činitelů vstupujícího do procesu výběru střední školy. Vytvářejí síť spolupracujících organizací (podniky, úřady práce a střední školy), získávají, třídí a předávají aktuální informace ze světa práce žákům. Na nezbytnost práce s rodiči v této oblasti mě paní učitelka upozorňuje sama: „V říjnu a v lednu mám pravidelně schůzku s rodiči žáků 9. tříd, v říjnu je informuji o podmínkách podávání přihlášek a o možnostech získání informací o školách, v lednu se zabýváme přihláškami a zápisovými lístky. A po každé apeluji. Nevnášejte své nesplněné touhy a sny do budoucnosti svých dětí. Děti chtějí svým rodičům zpravidla vyhovět. Každoročně mi několik dětí říká: „Rodiče chtějí, abych šel tam a tam, já nechci, není to moje největší přání, ale půjdu.” Mezi další situace, které se opakují, patří nepřiměřený tlak na děti ze strany rodičů, a následně tedy strach z neúspěchu: „Mám strach, že to nezvládnou, ale chci svým rodičům dělat radost.” A pak je tu skupinka nevyhraněných žáků. Buď vůbec nevědí, co by je bavilo,



Obrázek 3. Nástěnka s rozpisem studentů a harmonogramem vystupujících učitelů SŠ. Kam na školu je organizačně zvládnutá akce, která vede žáky k rozhodování o preferencích škol, k řízení svého času a práci s informací, k posilování zodpovědnosti za jejich vzdělávací kariéru.

nebo mají mnoho zájmů, a tápou v tom, jakou školu zvolit. Zajímá mě, nakolik jsou děti na konci základní povinné docházky připraveny zvolit si cestu k budoucímu povolání a nakolik je setkání se světem práce děsí? „Pro mnohé je to tvrdá realita – bezstarostné dětství končí,” říká Jarmila Polomská. Faktem zůstává, že příprava na výběr budoucího povolání a tedy i vzdělávací dráhy, která k němu dovede, je dlouhodobým, kontinuálním rozvojem klíčových dovedností žáků. O výsledcích této dlouhodobé práce paní učitelky Polomské se přesvědčuji záhy při rozhovoru s vybranými účastníky prezentací škol. Dvě dívky a jeden chlapec se domlouvají s paní učitelkou, která je žádá o několik minut rozhovoru se mnou, přesouváme se do sborovny, kde máme klid. Paní učitelka mě představuje a vysvětluje stručně cíl mé návštěvy ve škole. Sleduji, jak žáci pozorně poslouchají a jaké pokládají dotazy. Jsem okouzlena přímou komunikací, kultivovaným řečovým projevem a zvědavostí.

„Paní učitelko, a proč jste si vybrala zrovna nás tří?” vyzívá Karla.

„Protože umíte formulovat myšlenky, velmi dobře se



Obrázek 4. Letáky do ruky a diskuse o jejich obsahu se spolužáky a se zástupci SŠ.

mi s vámi pracuje v hodinách a vím, že umíte říct svůj názor,” mile odpovídá paní učitelka.

„To je, paní učitelko, milé od vás,” oceňuje Karla.

„Co vás už dnes zaujalo?” vyzívám já.

„Mě zaujala Masarykova zemědělská škola, která má obor chemie, to mě dost baví,” reaguje Karla.

„Mně se nejvíce líbila obchodní akademie, kde byly dva obory, které mě nejvíce baví. Taký se mi líbily ty prezentace,” říká Karel.

„Co je pro vás důležité z toho, co se od prezentujících dozvídáte?” doptávám se.

„Průměr známek, počet lidí, které přijmou, jestli tam jsou obory, které mě budou bavit, jestli budu umět spolupracovat se spolužáky a profesory – tak třeba na té obchodní akademii, mluvili o adaptáku, aby se tam všichni spřátelili. Pro mě je důležité, jakým stylem se na té škole učí: kreativita, komunikace, méně zaměřeno na znalosti,” vypočítává Karel.

„Potřebuji si zlepšit známky, udělat přijímačky, abych se mohla radovat. Mám dva favority, mám vybranou konzervatoř, musím dost cvičit na klavír,” dodává Klára.

„Já se rozhoduji mezi dvěma školami, mezi zemědělkou a gymnáziem, tak ty prezentace mě zajímaly,” říká Karla.

**Vyhovuje nám, že návštěvy nenabourávají výuku. Oceňují naši připravenost, vymezení termínu, kdy mohou oslovit všechny žáky na škole, organizaci jednotlivých sekcí i připravenost žáků, kteří se nebojí klást dotazy.**

V závěru rozhovoru se dozvídám, že se studenti shodují na tom, že v nové škole očekávají dobrý kolektiv, správné učitele a nové poznání. Po odchodu žáků se potřebuji s paní učitelkou podělit o své nadšení z komunikativních dovedností žáků a jsem ubezpečena, že jde o výsledek trénování těchto dovedností během školního roku, kdy jsou žáci vedeni k precizování řečového projevu při prezentaci referátů, poskytují si vzájemně zpětnou vazbu a mají často příležitost k nácviku prezentačních dovedností, jejichž míra zvládnutí je součástí hodnocení výstupu. I tudy vede cesta k rozvíjení dovedností, které pomáhají žákům 9. tříd zvolit vhodnou variantu svého středoškolského vzdělávání. Je zcela zřejmé, že žáci, kteří se umějí kultivovaně vyjadřovat, sdělit svůj názor, pracovat se zpětnou vazbou a jsou zvědaví, dokáží z takové příležitosti jakou je představovaná akce *Kam na školu?* vytěžit maximum pro svůj dobrý výběr střední školy. Co závěrem dodat jiného, než podpořit jejich očekávání spojená s novou školou a ocenit přípravu žáků, která vede k jejich připravenosti pro vstup na trh práce, kde se mohou uplatnit.

## Použitá literatura:

Hlado, P. (2008). *Svět práce a volba povolání. Studijní text pro učitele*. Brno: MU. Dostupné z [http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Uvod\\_do\\_problematiky\\_volby\\_povolani.pdf](http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Uvod_do_problematiky_volby_povolani.pdf).

Hlado, P. (2010). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního

vzdělávání. *Pedagogická orientace (Journal of the Czech Pedagogical Society)*, 3(20), 66–81.

Hlado, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: Poznátky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of vocational behavior*, 66(3), 385–419.

White, P. (2007). *Education and Career Choice: A New Model of Decision Making*. New York: Palgrave Macmillan.

Hana Neumanová

# Učíme se číst metodou Sfumato

Tento příspěvek vznikl tak trochu netradičně ve spolupráci několika osob, různě participujících na uvádění metody do školní praxe či osvětě, realizaci ve výuce a lektorování učitelů v metodice její výuky. Jde především o paní učitelku Hanu Neumanovou ze Základní školy Masarova v Brně a paní Márii Navrátilovou, autorku metodiky výuky počátečního čtení a psaní zvané *Sfumato*<sup>®</sup> (*Splývavé čtení*<sup>®</sup>).<sup>1</sup>

Paní učitelka H. Neumanová procházela od roku 2013 vzdělávacími semináři pod vedením M. Navrátilové, kde se vzdělávala jak v aplikaci metodiky *Sfumato* [vysl. *sfumáto*, pozn. redakce], tak v lektorských dovednostech, které jí pomáhají podporovat další kolegyně ve škole v zavádění nové metody čtení a psaní. Od září 2014 začala vyučovat elementární gramotnost v první třídě podle metodiky *Sfumato*. V následujícím příspěvku nám ve stručnosti, na konkrétních příkladech, představuje své první

zkušenosti s novou metodou výuky čtení a psaní. Přestože je metodika *Sfumato* využívána v českém školství již od roku 1992, není tak rozšířenou metodou jako metoda slabikotvorná (tzv. *analyticko-syntetická* [AS]), a proto je text opatřen ještě doslovem k vysvětlení základních principů metodiky *Sfumato*.

Pátráme-li po motivu, který přivádí učitele na semináře o této metodě, zcela nepřekvapivě se nám dostává podobných odpovědí jako od rodičů, kteří v této metodě hledají poslední spásu, jak pomoci svým dětem zvládnout čtení. Paní učitelka Neumanová měla před třemi lety žákyni, které čtení činilo významné obtíže, ačkoli se doma pravidelně připravovala. Žákyně však po prázdninách nastoupila do druhé třídy naprosto vyměněná. Jak se to stalo, líčí paní učitelka v následující části, kde objasňuje a popisuje jednu z běžných výukových hodin využívajících metodu *Sfumato*.

## Jak jsem se učila znovu číst

Způsob čtení, se kterým jsem se u žákyně setkala, byl trochu odlišný, ale samotné čtení překvapivě dobré. Znělo tak trochu divně, houpavě. U některých slov hlásku protáhla, než očima načetla další, ale nepřestala číst. Čtení bylo téměř plynulé. Sešly jsme se s maminkou a ona mi vyprávěla, jak se její dítě dostalo o prázdninách k paní učitelce, která „pracuje s metodou *Splývavého čtení*“. Začala jsem se o tuto metodu zajímat a musím přiznat, že mě nadchla. Absolvovat jsem potřebné semináře a *Letní školu pro*

<sup>1</sup> Tyto názvy **nej**sou volně zaměnitelné. Techniku *Splývavého čtení* (jeden z mnoha aspektů metodiky *Sfumato*) začala paní Navrátilová formulovat již v roce 1974, tehdy jako učitelka mateřské školy v přípravném ročníku. Navázala tím na svoji předchozí práci učitelky sborového zpěvu v pozici skupinové vedoucí (pod krajským výborem SSM) v Přelouči a na individuální výuku s nezpívajícími. Ve druhé pol. 80. let začala pořádat semináře pro pedagogy. Po Sametové revoluci – na doporučení prof. Z. Matějčka – celou metodu propojila i s procesem psaní a aplikovala ji 11 let ve školství, aby ověřila a prokázala její efektivnost a účinnost.



Obrázek 1-2. Výroba iglů z kostek cukru (I-i).

Obrázek 3. Všechny podoby písmena „I-i“.

pedagogy v Praze. Zde jsem získala nejen teoretické znalosti, metodický postup, ale i praktický výcvik, jak manipulovat s ukazovátkem při nácviku čtení, které zde hraje důležitou roli. Nechyběla ani nezbytná dramatická výchova. Prvky dramatiky jsou totiž nedílnou součástí výuky čtení a pomáhají nejen udržet pozornost dětí, ale podporují také zapamatování při výuce. Učitel získává pro výuku kompletní materiály.<sup>2</sup>

*Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů* je učebnice, v níž se žáci seznamují s probíranými písmeny a příběhy, které vždy podporují zapamatování právě probíraného písmena. Základem je upevnění nácviku při čtení a psaní; k tomu slouží i pracovní sešity, kde se probíraná písmena poznávají ve všech čtyřech podobách (velké a malé písmeno, tiskací i psací podoba písmena).

Procvičované písmeno se přiřazuje k obrázkům, je obtahováno, vybarvováno, vystřihováno a skládáno. Ukázku práce s písmenem „I-i“ ilustruji přiloženými obrázky (obrázky 1 a 2); základem je totiž propojování výuky čtení v jednotlivých předmětech. Kromě trénování psané podoby tiskacího, psacího, velkého i malého písmena se v dalších předmětech přidávají výtvarné a pracovní činnosti, které jsou spojeny se slovy začínající na právě procvičované písmeno.

### Jak tedy vypadá hodina čtení v mé třídě?

Charakteristické prvky jsou: střídání činností, hlasité zpívané čtení, zapojení všech dětí do učebních aktivit. Hodina začíná soutěží: „Která řada bude mít nejdříve připravené pomůcky na lavici?“ Navazuje básnička, kdy děti společně recitují *Dobry den, dobry den* a hýbou se. Poté se již soustředí na dnešní písmeno „D-d“. Na tabuli je velký plakát s písmenem, kolem obrázky věcí na „D-d“, děti se hlásí, jsou vyvolávány a chodí k tabuli přiřazovat písmenko k vybranému obrázku a nahlas věc na obrázku pojmenují.

Následuje společné čtení slov napsaných na tabuli. Upozorním děti, že čteme „hóóódně nahlas“. Při čtení používám ukazovátko – vždy ukážu na první písmeno a zcela záměrně protahuji jeho výslovnost co nejdéle. Přečteme všechna slova uvedená na tabuli. Poté pracujeme s učebnicí a opět všichni, i já, čteme nahlas slova ze zvoleného cvičení v *Živé abecedě*. Ve třídě je opravdu hluk, protože kladu důraz na hlasité vyslovování a dlouhé držení výslovnosti hlásek. Děti doma nečtou; veškeré čtení probíhá ve škole, pod mým vedením. Jde totiž o metodu, kterou rodiče nemají zažitou, a docházelo by ke zbytečnému matení dětí odlišnými přístupy. Během společného čtení obcháším děti a poslouchám je, jak vyslovují, případně je motivuji: „Zkus to zavolat!“ Pro uvolnění od soustředěného čtení zařazuji protahovačku. Děti si protáhnou tělíčka a od hlasitého mluvení se postupně ztiší.

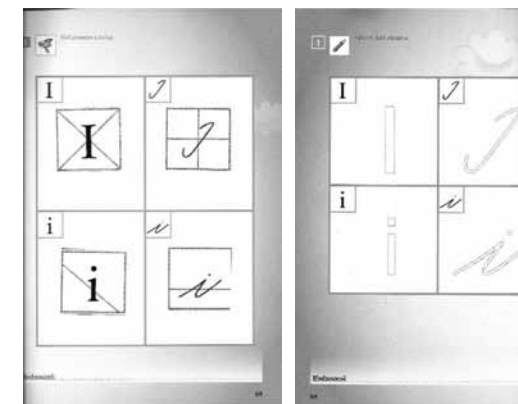
Další aktivitou je skládání slov z nasunovacích plastových písmenek na tabulky. Děti k tomu mají připravené taštičky, vyndají si tabulky a skládají slova dle instrukcí: „Do levého horního rohu napište (poskládejte) ,nese‘; do pravého dolního rohu napište ,pusa‘; do levého dolního rohu napište ,basa‘...; do pravého horního rohu napište ,pila‘.“ Zkontroluji správnost poskládaných slov a jejich umístění na tabulce, tabulky s písmenky sklídíme do taštičky a jdeme procvičovat tiskací podobu písmen. Půlce třídy vždy ukážu písmeno, které mají spolužákovi napsat prstem na záda, ten hádá, jaké písmeno bylo napsáno.

Posléze děti opět vyskočí z lavic a protáhnou se – zařazují třeba básničku *Ruce máme na tleskání*. Po protažení přichází aktivita, která ukazuje dětem různé podoby písmen; postupně odkrývám části písmena a děti hádají, o jaké písmeno by mohlo jít.

Poslední aktivita je hra *Dětský mariáš*. Děti hrají ve dvojicích, drží v ruce vějíř s kartami s již probranými písmeny, vždy postupně – střídají se – říkají, které písmenko si má souseď vyložit na lavici. Pokud je písmenko správně vyloženo, pokračuje druhé dítě. Hráči si navzájem vidí do všech již vyložených karet, a snadněji se tak orientují ve výběru. Soutěží se, která dvojice vyloží všechna písmenka na lavici jako první. Děti jsou z této hry nadšené, s radostí pracují. Končí vyučovací hodina a po přestávce pokračujeme dalšími aktivitami.

### Přínosy a úskalí

Dříve jsem čtení učila analyticko-syntetickou metodou. Pro mě samotnou bylo zajímavé učit se číst podle metodiky *Sfumato*, uvědomovat si odlišnosti oproti AS a na vlastní kůži zažívat zvládání zcela odlišných postupů ve výuce čtení. Například psaní diktátů jsme nahradili skládáním slov na plastové destičky, a přesto s nástupem do druhé třídy nemají žáci s psaním nejmenší problémy. Ve druhé třídě se v prvním pololetí dopracovávají obtížnější úkoly z písnek pro první ročník a žáci si doplňují znalost psané i tištěné formy písmen x, y, w, q. Umí číst d, ř, ť, ale doplňují si dovednost psát tyto písmena. Ve výuce českého jazyka využívají již běžné



Obrázek 4. Vystřihování, skládání, nalepování, kreslení procvičovaného písmena. (Tyto listy jsou součástí Pracovního sešitu 2 k Živé abecedě, s. 59–71, a jeho Doplnkových listů.)

učebnice pro žáky 2. ročníků. Díky zvolené metodě výuky čtení a psaní umějí ve druhé třídě dobře číst předložky, správně intonují a zvládají dobře číst shluky písmen. Zpočátku jsem měla obavy, zda zvládnou přípravu na hodinu. Výraznou časovou dotaci vyžaduje vystřihování písmen a obrázků, ale občas pomohli rodiče; postupem času se této dovednosti naučili i žáci.

Také dramatika, která – jak již bylo uvedeno – je nedílnou součástí nácviku čtení, klade na učitele zvýšené nároky na práci s hlasem, tělem, neverbálními i verbálními projevy. Učitel musí umět vyprávět příběhy a podněcovat fantazii dětí, pracovat se svým hlasem, vhodně jej modulovat, a nezbytná je i dechová průprava. Při hlasitém čtení se bez ní neobejdete a správně dýchat učím i své žáky. Tuto metodu osobně považuji za náročnou pro učitele. Vyžaduje správný metodický postup, nadšení, nápaditost i tvořivost. Mnoho nápadů nabízí metodická příručka, která je velkou oporou, stejně tak jako vydané DVD, kde se mohu ujistit, zda postupuji správně. Ale protože jsem „začátečník“, musím věnovat dost času přípravě. Nejčastěji po večerech doma vyhledávám obrázky, vytvářím vzor pro třídu. Jak už to tak bývá, až později zjistím, že některé připravené aktivity byly pro žáky moc náročné (někdy i časově), a sbírám nové zkušenosti. Považuji to za svůj další rozvoj, tato práce mě motivuje. Mně, ale i dětem vzniká portfolio

<sup>2</sup> Učebnice *Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů* [dále jen *Živá abeceda*], pracovní sešity k *Živé abecedě*, pracovní listy, plastová tabulka s nasazovacími písmenky, písanky. Pro učitele je součástí metodická příručka a DVD pro ověřování správnosti postupů.

se zpracovanými materiály. Hodně času jsem denně strávila nad kontrolami práce v pracovních sešitech, protože jsme udělali i několik stránek za den.

Děti doma zpočátku nechtou; je zapotřebí věnovat se těm, které byly nemocné nebo potřebují více trénovat. A to denně, po vyučování. S čím se potýkám? Tak je to určitá izolovanost. Zmiňuji se o tom, neboť se jedná o velmi důležitý „problém“ pro mnoho těch, kteří aplikují metodiku *Sfumato*. Prozatím na škole touto metodou pracuji sama. Byť jsem zatím záskok nepotřebovala, vedení školy vyhovělo mé prosbě, aby v případě mé nemoci zastupující učitel učil vše ostatní *kromě čtení*, protože s metodikou *Sfumato* neměl ve školním roce 2014/15 nikdo jiný na naší škole zkušenost. Od září 2015 se však rozšiřuje výuka čtení a psaní dle této metody do dalších tří prvních tříd. Ve škole jsou tedy již čtyři učitelky, které se vzájemně podporují v zavádění nové metodiky čtení a psaní. Nedávno jsme se dozvěděli i o další brněnské škole, kde výuku *Sfumatem* v letošním roce zahajují. Nyní půjde snáze sdílet a rozšiřovat své zkušenosti s kolegy z vlastní školy nebo ze škol sousedních, kde s metodikou *Sfumato* pracují pod lektorským vedením dr. Navrátilové. To zaručuje její přesnou aplikaci – nejen využívání jejích některých vytržených částí, bez kvalitního zaškolení a supervize ze strany zkušených metodiků. Na tuto skutečnost, hazardování s aplikací metody bez řádného zaškolení, nás upozornila paní Navrátilová. Díky pečlivému monitorování procesu aplikace a výsledků metodiky *Sfumato*, kterému se věnuje, zjišťuje, že některé školy (někteří učitelé) ji zavádějí bez autorského souhlasu nebo si z metodiky vybírají pouze některé kroky, nerespektují provázanost celé metody, a ohrožují tím její fungování, potažmo výsledky učení na straně žáků. V důsledku poškozují kvalitu zavedených značek *Sfumato*® a *Splývané čtení*®. Tento přístup také znemožňuje získat přesná čísla o počtu škol, ve kterých se metodikou *Sfumato* vyučuje.

Reakce okolí

Od prvního kroku zavádění nové metody výuky čtení jsem si uvědomovala, že je nezbytné

rodičům prvňáčků vysvětlit, jakým způsobem bude výuka probíhat. I tento aspekt metody jsme na školení probírali. Rodiče se učili číst jiným způsobem a jejich působení na děti v rámci domácí přípravy by – bez alespoň stručného úvodu do metody – mohlo být kontraproduktivní, ne-li škodlivé. Již v červnu, kdy u nás ve škole bývá schůzka s rodiči budoucích prvňáčků, jsem tedy rodiče seznámila se *Sfumatem*. Měli možnost se rozhodnout, zda do toho půjdou se mnou, zda mi dají důvěru nebo budou chtít do jiné (běžné) třídy, kde se vyučuje AS metodou.

Dostala jsem tehdy 25 žáků. Měla jsem nejvyšší počet dětí ve třídě. Ale také ujištění od vedení školy, že mi během školního roku nikdo do třídy nepřibude. Hned na začátku září na první třídní schůzce jsem rodiče podrobněji informovala, ukázala výuku čtení na DVD, které jsem získala na školení. V listopadu jsem měla ukázkovou hodinu čtení pro rodiče. Byli nadšeni. Moc se jim způsob výuky líbil. Přesvědčili se, stejně jako já, že je pravdivé tvrzení, že po Vánocích si děti budou samy „louskat“ další slova, která je zajímají, i když dané písmeno ještě neumí.

Reakce kolegů ve škole byly taktéž pozitivní. Přestože si některé kolegyně při setkáních na dalším vzdělávání v metodice *Sfumato* stěžovaly na nepříjemné připomínky kolegů (týkající se hlučnosti při čtení), musím říci, že u nás si kolegyně na naše zpívavé čtení přivykly, nemají s tím problém.

V měsíci lednu se v naší třídě uskutečnily dvě ukázkové hodiny čtení nejen pro rodiče budoucích prvňáčků. Přítomna byla také reportérka Českého rozhlasu a odvysílán byl i rozhovor s paní učitelkou z mateřské školy, která se přišla podívat, jak výuka *Splývaného čtení* vypadá, a odcházela s pozitivními dojmy. Jsem přesvědčena, že do budoucna by se mohla rozvinout idea, že tzv. období *OSBUA* (tedy první fáze nácvičku techniky *Splývané čtení*) by začínalo už v mateřské škole. Pro mě osobně je metodika *Sfumato* do budoucna jasnou volbou, ve které budu i s dalšími nově příchozími prvňáčky pokračovat.

Principy metodiky Sfumato

NESLABIKUJE SE

Postupně se načítá hláska za hláskou, nedochází tak ke dvojitému čtení. Nepoužívá se záložka, ale posunuje se pouze ukazovákem přesně tam, kde se čte.

OD ZAČÁTKU SE PRACUJE S VÝZNAMEM SLOV

- Význam slova žáci poznávají hned.
- Nejdříve vymyslejí slova na náslovnou hlásku, později na dvě, tři hlásky.
- (p – pouzdro, propiska..., pe – penál, peníze..., pes – už celé slovo)
- Vzniká bohatá slovní zásoba.
- Seznamují se s přirovnáním i s protikladnými slovy u dané hlásky.

POSILOVÁNÍ SPRÁVNÉ VÝSLOVNOSTI

- Správná výslovnost hlásky vzhledem k její dlouhé expozici je upevňována hlasitým projevem.
- Mám ve třídě dvě děti, které zpočátku nebylo vůbec slyšet, nyní problémy s hlasitostí nemají.

INDIVIDUÁLNÍ TEMPO

- Tempo je přizpůsobeno každému čtenáři dle jeho potřeby.
- Nedělají se srovnávání typu „kolik slov přečte žák za jednu minutu“.

ROZLIŠOVÁNÍ DLOUHÝCH A KRÁTKÝCH SAMOHLÁSEK

- Žák správně rozliší krátké a dlouhé samohlásky, protože při počáteční dlouhé expozici hlásky toto natrénují – hlásky „nepolykají“.
- Při počátečním čtení se neuvádějí žádná slova s dlouhou samohláskou, přesto se vše čte dlouze.
- Dlouhé expozice hlásek se při čtení postupně, zcela přirozeně zkracují.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ PROPOJENÍ

- Velká propojenost mezi předměty.
- Například: při vyvození písmena „I – í“ ve výtvarné výchově malujeme indiána; v pracovních činnostech vytváříme iglů z kostek cukru; v prvouce probíráme, jak se žije v iglů; v tělesné výchově nacvičujeme indiánský běh; a v hudební výchově zpíváme *Ivánku náš*.

NÁZORNOST A VIZUALIZACE

- Pracovní sešity podporují soustředění na probírané písmeno, nerozptylují žáky jinými obrázky; ilustrace vždy slouží k upevnění právě procvičovaného písmena; součástí jsou cviky na uvolňování ruky.
- Obrázek s příběhem k písmenu O: „Obrovský obr obhlíží ostrov. Otakar se otáčí za obrem a odhání ovečky od ohně. Oslíci osířeli na okraji ostrova. Odtáhly i odolné kačeny, které obletěly ostrov a ohlížely se za ostatními obyvateli oválné tůňky.“
- Důraz je kladen na střihání, lepení, výrobu písmenek nebo věcí, které začínají na dané písmeno. V AS se soustřeďuje dítě pouze na vybarvování.

Při výuce metodou *Sfumato* se:

|                                                                                         |                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| orientuje na úspěch při čtení                                                           | posiluje porozumění významu přečteného v souvislostech |
| podporuje individuální čtecí tempo                                                      | neupřednostňuje rychlé čtení                           |
| nekombinuje s jinými metodami                                                           | čte po písmenkách (hláskách)                           |
| respektuje postup uvedený v metodice jako celistvé teorii výuky elementární gramotnosti | nepřeskakují metodikou dané kroky                      |

**Poznámka redakce:** Příspěvek vznikl v období leden – září 2015. K jeho zpracování přispělo osobní setkání s paní Márií Navrátilovou, se kterou redaktorka časopisu Komenský Lucie Škarková vedla rozhovor k objasnění principů metodiky Sfumato. Informace o aplikaci této metody výuky čtení a psaní v praxi bylo umožněno získat na ukázkové hodině pod vedením paní učitelky Hany Neumanové. Text je tak výsledkem spolupráce redaktorky časopisu Komenský (L. Škarková), autorky metodiky Sfumato (M. Navrátilová) a učitelky z praxe (H. Neumanová).

## Literatura

Navrátilová, M. (2007a). *Sfumato® – Splývavé čtení® aneb čtení pro všechny děti*. První konference výzkumného záměru PdF MU id.č. MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – sekce Přístupy v edukaci žáků se specifickými poruchami učení (September 12). Brno: MU.

Navrátilová, M. (2007b). *Čtecí proces a dynamický stereotyp*. Efektivní pedagogika prvopočáteční gramotnosti aneb jakou zvolit metodu výuky čtení: mimořádná celostátní konference s mezinárodní účastí (November 28). Prague: ABC Music & MŠMT ČR.

Navrátilová, M. (2010). *Sfumato® (Splývavé čtení®) jako preventivní metoda vzniku dyslektických potíží*. Rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti ve škole: celostátní konference (March 17). Prague: Czech Dyslexia Association with CzechRA.

Navrátilová, M. (2011). *Proč pomáhá písnička ke čtení*. Rozvíjení čtenářské gramotnosti aneb hledání a nacházení odpovědí: celostátní konference (October 5). Brno: NIDV.

Navrátilová, M. (2012a). *Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů*. Prague: ABC Music.

Navrátilová, M. (2012b). *Pracovní sešit 2 k Živé abecedě*. Prague: ABC Music.

Navrátilová, M. et al. (2012c). *Příručka pro pedagogy*. Prague: ABC Music.

Navrátilová, M. (2015a). *Čtení jako neurofyziologický proces, porovnání metod výuky čtení*. Efektivní pedagogika prvopočáteční gramotnosti: mezinárodní konference (May 5–9). Prague: ABC Music & The Prague 4 Municipality.

Navrátilová, M. et al. (2015b). *Sfumato®: Metodická příručka*. Prague: ABC Music.

### O metodě

Metodika Sfumato je založena na poznatcích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu; respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání.

Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakovým, sluchovým, dechovým a hlasovým aparátem zároveň, a to v přesné posloupnosti. Rozlišování prvků řeči (fonologické uvědomování a fonematické uvědomění) se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí, s porozuměním, představivostí, dramatizací a prožitkem. Učitel tak udrží dětskou pozornost a motivuje žáky k tomu, aby měli zájem o knihy.

Důležité je tempo – technika Splývavého čtení spočívá ve velmi zpomaleném procesu, který umožňuje koordinaci všech atributů čtení či psaní. Je nutné si připomenout, že čtení není člověku vrozená dovednost a že nevzniká izolovaně – jde o koordinaci všech smyslů. Samotná autorka této metody přirovnává čtení ke hře na hudební nástroj, k tanci, chůzi či sportu – je to koordinovaný pohyb a jako každý jiný vychází z pomalého provedení a spočívá především ve správné technice.

Díky této metodě čtou děti plynule, bez zadržování, s porozuměním a s radostí. Je úspěšná i u dětí s problémy v učení (např. s dyslexií) jak při běžném nabývání počáteční gramotnosti, tak při reedukaci, a to i ve speciálních a praktických základních školách.



**PaedDr. Mária Navrátilová** má více než čtyřicetileté pedagogické zkušenosti; původním povoláním je operetní zpěvačkou a učitelkou se zaměřením hudebně-dramatickým, s úzkou specializací v oblasti nápravy nezpívajících a špatně čtoucích dětí (reedukace čtení). Na počátku 90. let navrhla a realizovala projekt ABC Music na základě inkluzivního vzdělávání. Jednalo se o první soukromou základní školu svého druhu (ZŠ s mateřskou školou a jeslemi) v tehdejší České a Slovenské Federativní Republice a po dobu pěti let byla i její ředitelkou. Ve školním roce 1993/94 byla finalistou prvního ročníku ankety „Zlatý Ámos“ o nejoblíbenějšího učitele České republiky. Je členkou řady organizací včetně Mezinárodní asociace pro amatérské umění (ARTAMA), České společnosti „Dyslexie“ a České hudební společnosti.

Kontakt: navratilova@abc.music.cz



**Mgr. Hana Neumanová** působí jako učitelka na prvním stupni základní školy. Doposud vyučovala čtení v první třídě analyticko-syntetickou metodou. Absolvovala řadu vzdělávacích seminářů

k metodě Sfumato. V současnosti učí děti, které se jako první žáci ZŠ Masarova v Brně ve školním roce 2014/15 začali učit číst dle metodiky Sfumato. Ve škole je nyní výuka dle metodiky Sfumato rozšířena do dalších prvních tříd.

Kontakt: hana.neumanova@zsmasarova.cz

Hana Kasíková, Martina Vlčková

# Když děti učí děti

Název článku může u čtenářů evokovat nejrůznější situace. Patří mezi ně vzpomínka na to, jak si děti hrají na školu a vyvolávají se k odpovědím, vybavení si situace, kdy starší sestra učí mladšího bratra skládat oblečení „do komínku“ nebo kdy nás sourozenec učil – ne příliš trpělivě – pískat na prsty. Rychlé rozpomínání se na tyto situace napovídá, že jde o jevy ze života, přirozené, běžné a také hodné zapamatování. Jako jevy, které nám mohou říci mnohé o učení, vzdělávání a výchově, jsou také předmětem zkoumání edukačních věd – pedagogiky, didaktiky, pedagogické a sociální psychologie. Nejde však jen o výzkum: zprávy o dobré výchovné a vzdělávací praxi ukazují, jak mnohostranně se dá využít toho, když něco umím: mohu to učit někoho dalšího. Případně i dostat ocenění, např. Gratias Tibi, cenu za občanskou aktivitu, kterou nedávno dostaly děti ze základní školy T. G. Masaryka v Blatné za systém doučování mezi spolužáky.

V našem článku se chceme zaměřit na procesy, kdy jedno dítě učí druhé, podrobněji. Zůžeme náš záběr pouze na školní prostředí a výuku ve třídě, tj. v centru naší pozornosti budou ty postupy, kdy se pracuje s vrstevnickým učením vědomě, postupy, které jsou učitelem do výuky plánovány a dobře promyšleny.

## 1. Vrstevnické vztahy: vývoj osobnosti a učení

V této kapitole chceme vyznačit kontext námi sledovaných postupů ve výuce: jde o široké téma vrstevnických vztahů a jejich vlivu na vývoj osobnosti a učení. Jde o to připomenout, nakolik je toto téma důležité pro školu, žáky, pro myšlení a jednání učitele.

Tematika vrstevnických vztahů je v pedagogice a v pedagogické psychologii již po dlouhá desetiletí tematikou „zavedenou“, v praxi však

byly výchovné přístupy založené na interakci dítě – dítě vytlačovány často do prostředí mimo školu. Výzkum, jakými způsoby vrstevnické vztahy napomáhají učení a vývoji osobnosti, ukazuje na pozitivní vliv v mnoha oblastech. Vyjmenujme alespoň několik z nich:

a) Děti se v interakci s vrstevníky učí nápodobou a identifikací přímo postojům, hodnotám a dovednostem, které nelze získat od dospělých, učí se od těch, kteří jsou jim věkově blízko a mají pro ně žádoucí kvality.

b) Ve vrstevnických skupinách se vytvářejí podmínky pro sociální učení, pro způsoby prosociálního chování (poskytnout pomoc, sdílet, pečovat).

c) Dítě se učí vidět situaci a problémy z různých perspektiv, nejen z vlastní: progresivní ztráta egocentrismu je znakem psychického vývoje.

d) O vrstevnických skupinách se uvažuje i v souvislosti s autonomií jedince: autonomie je výsledkem zvnitřnění hodnot, které nabízí sociální prostředí (včetně sebe-schválení), formování senzitivity a sociálních dovedností. Dítě, které není izolované od vrstevnických skupin, se učí porozumět tomu, co očekávají druhí, ale zároveň se rozhodnout svobodně, zda tomuto očekávání vyjde vstříc.

e) Vrstevnické vztahy napomáhají nalezení vlastní identity: děti si uvědomují podobnosti s druhými a odlišnosti, experimentují s různorodými sociálními rolami, ujasňují si hodnoty a postoje a integrují je do vlastního sebe-určení, přijetí vlastní odlišnosti.

f) Vrstevnické skupiny jsou prostředím pro uzavírání blízkých přátelství, ochranou před osaměním, místem pro sdílení myšlenek, emocí, snů: mohou tak fungovat jako „narázník“ proti nadměrnému stresu (Johnson, Johnson, & Holubec, 2009).

Pospolu s tím, jak škola hledá jiné způsoby než ty, které jsou opřeny o předávání vědomostí od učitele k žákům, se otevírá stále více pozornosti pro vrstevnické učení přímo ve školních podmínkách. Přímoou odezvou na tuto tendenci je **model kooperativního učení, jehož podstata spočívá ve spolupráci žáků při učení se v malých skupinách**. Systematické zkoumání kooperativního učení (od 70. let 20. století) prokázalo mnohostranné výsledky ve třech širokých oblastech, ke kterým se hlásí i záměry školního vzdělávání v současnosti:

a) **Snaha uspět: vyšší výkon a větší produktivita u všech žáků** než v uspořádání soutěživém nebo individualistickém (týká se tzv. výborných, průměrných žáků i dětí s problémy v učení), dlouhodobé podržení učiva v paměti, zlepšení slovní zásoby, plynulosti a strukturovanosti řeči, rozvoj motivace orientované na úkol a výsledky, setrvání u úkolu, rozvoj vyšších myšlenkových procesů (kritické a tvořivé myšlení), očekávání úspěchu, transfer v učení, formování pozitivních postojů k úkolům a škole.

b) **Příznivé vztahy pro učení mezi žáky a chování žáků** (atmosféra společenství, harmonizace práce skupiny, angažovanost pro druhé a péče o druhé, podpora pro věcné i sociální učení, otevřená, mnohostranná komunikace, akceptace názorů druhých, přijetí lidské rozmanitosti jako hodnoty, interpersonální přitažlivost mezi členy majority a minority, žáků s postižením i bez postižení, soudržnost, prosociální chování, prevence agrese a šikany).

c) **Psychické zdraví a sebedůvěra** – emoční zralost, psychická přizpůsobivost, silná osobní identita, důvěra v druhé lidi a optimismus, posilování „jáství“, rozvoj sociálního já, nezávislosti a autonomie, sociálních kompetencí včetně zvládání konfliktů, rozvoj adekvátní sebedůvěry, schopností vyrovnat se se sociální averzí a stresem (Johnson a Johnson, 2009).

Je tedy mnoho důvodů, proč posilovat model kooperativního učení ve školách. Abychom mu porozuměli hlouběji, je třeba rozlišit dva způsoby, jakými jsou uspořádány sociální vztahy v učebních situacích: **vzájemnost a nápomoc** (Owens, 1987).

Podstata **vzájemnosti** spočívá v tom, že cíl učebního úkolu i procedury vedoucí k tomuto

cíli jsou od počátku sdíleny všemi žáky: jednotlivec uspěje tehdy, pokud uspěje celá skupina a naopak: **nápomoc** je založena na asistenci jednoho žáka druhému při dosahování společných cílů (např. umět rychleji vyhledávat informace na webu).<sup>1</sup> Nápomoc se objevuje ve škole ve formě tzv. tutoring, kdy spolužáci nebo vrstevníci asistují jeden druhému v procesu učení nebo tzv. cross-age tutoring – zde je dvojice věkově nevyrovnaná. Tento proces je obvykle řízen učitelem, někdy osobně, ale často zprostředkovaně – prostřednictvím specifického úkolu, který má být splněn. Komunikace je obvykle dyadická s jasným rozdělením rolí – jeden „vyučuje“, druhý se učí. Mělo by však být jasné, že jde o kooperativní uspořádání: učitel by tedy měl nastolit závislost obou žáků v úkolové situaci, tj. aby každý z nich prezentoval určitý díl práce a všichni pak prezentovali celek. Výzkum ukazuje, že vliv tohoto uspořádání na výkon i na osobnostní a sociální rozvoj je podstatný jak u toho, kdo napomáhá, tak u toho, komu je napomáháno (Slavin, 1987; Kagan, 1990; Johnson a Johnson, 2009).

## 2. Učit se být žákovským učitelem: podněty z teorie

Způsob, kdy se starším nebo schopnějším žákům ukládá, aby upevňovali nebo opakovali učivo s menší skupinou žáků, se zrodil spolu s organizovanou výukou. Nacházíme o něm zmínky v zápisech ze staré Indie, z antického Řecka a Říma, prosazuje jej J. A. Komenský ve svém monitoriálním systému, proslulá byla svého času Bell-Lancasterova soustava (Anglie, USA) či pokusy J. B. Girarda ve Švýcarsku. Nesmíme opomenout rozsáhlé reformní hnutí (např. daltonský systém) 20. století včetně práce českých pokusníků.<sup>2</sup> Současnost nápomoci jednoho dítěte druhému při učení ve škole se odlišuje od minulých přístupů především v následujících momentech.

1 Společný cíl je pro určení tohoto typu vztahu podstatný: odlišuje se jím nápomoc od pomoci. U pomoci je důležitý cíl jednotlivce a druhý mu pomáhá k jeho dosažení – např. nalézt ztracenou učebnici.

2 Blíže in Kasíková (2009), s. 35–44.

Tento způsob uspořádání je **vřazen do celého modelu kooperativního učení**, tj. je budován na podmínkách, za kterých je podle výzkumu kooperativní učení úspěšné. Jde o zajištění těchto podmínek: pozitivní vzájemné závislosti (žák by měl pochopit, že nemůže uspět, aniž uspějí druzí, a musí koordinovat svoje úsilí s úsilím druhých), podporující interakce tváří v tvář (usnadňuje úsilí o zvládnutí cíle), formování a využívání interpersonálních dovedností. Čím více žáci užívají sociálních dovedností včetně dovedností reflektovat svoje učení, tím lepší můžeme očekávat výsledky při skupinovém plnění úkolu (Johnson a Johnson, 2009; Kasíková, 2003, 2009).

Proměna výuky, kdy se děti učí tím, že vyučují druhé, se intenzivně zkoumá (Gartner et al., 1971; Renkl, 1997; Johnson a Johnson, 2009). Zkoumá se také úspěšnost způsobu, kdy jeden žák učí druhého: ta je **spojována s tréninkem žákovského učitele**, „tutora“. Určité minimum pro jeho práci je stanoveno takto:

- úkol, který má být splněn, je jasně vymezen,
- dostane přesné instrukce pro splnění úkolu,
- má k dispozici model účinného chování tutora,
- má možnost cvičit si tutorské chování,
- má mu být poskytována zpětná vazba o úspěšnosti jeho učebních zásahů.

## 3. Učit se být žákovským učitelem: podněty z praxe

Ve škole postupně přibývá výuky v dyádách i ve skupinové formě, někdy s prvky kooperace, někdy jsou podmínky pro úspěšné kooperativní učení dodržovány systematictější. Poměrně často se však lze setkat ve výuce i s požadavky učitelů na skupinu typu: „*Naučte se (jak se odvozují...), Zopakujte si (učivo o...), Procvičte si... a UČTE SE TO SPOLEČNĚ! SPOLUPRACUJTE!*“ Pokud pak pozorujeme žáky ve skupinách, vidíme, že často mají velmi zkreslené představy o tom, jak se optimálně učit, opakovat, procvičovat – prostě proto, že **nebyli systematicky učeni, jak učit druhé**.

Pojďme se podívat na příklad z jedné vyučovací hodiny, kdy se učitelka snaží o to, aby se děti staly přirozenými pomocníky v dosahování

záměrů vzdělávání ve škole, „také učitelé“ ve výuce. Učitelkou je spoluautorka tohoto článku: učí jedenáct let na prvním stupni základní školy. Na kooperativní učení se systematictěji zaměřuje poslední dva roky – s oporou o literaturu, semináře, hospitace na škole (kde se kooperativní učení uplatňuje již dlouhodobě) a o individuální mentoring. Říká, že díky tomu zažila proměnu jak profesní, tak osobní. Baví ji vyučovat tak, že se zaměřuje na vzájemnou interakci dětí a zúročí ji pro posun dětí v učení, baví ji reagovat na nenadálé situace, které tím vznikají. A děti to baví také – ale hlavně mají dobré výsledky, tj. skutečně se něco učí.

Učí se však i učitelé. Náš článek je o možnosti zařazovat způsoby, kdy se děti plánovaně učí vyučovat druhé: popíšeme tedy nejprve jeden konkrétní příklad, kdy vyučovací hodina byla právě takto zaměřena, poté zkusíme zobecnit, co se mohou díky tomuto způsobu učit oba aktéři ve výuce – děti i učitelé.

Příklad je z hodiny českého jazyka, kdy byli na výuku spojeni žáci 4. a 5. ročníku: ti z pátého ročníku se na tuto hodinu stali učitelé dětí z ročníku čtvrtého. Cíle hodiny, jak je tomu u kooperativního učení vždy, byly formulovány ve dvou úrovních: **poznávací** (dovednost určit koncovky přičestí minulém ve shodě podmětu s přísudkem) a v **úrovni sociálního učení** (dovednosti spojené s nápomocí při učení: klást otázky, korigovat odpovědi, dávat zpětnou vazbu, hodnotit učení). Tato hodina navazovala na předchozí výuku, kdy čtvrtáci ve skupinách vyvozovali koncovky u sloves v minulém čase podle rodů a pátáci si zopakovali učivo o shodě podmětu s přísudkem z loňského roku. Pro obě třídy byly vypracovány pracovní listy s úkoly k danému cíli. Pro čtvrtáky obsahoval úkoly na doplnění přičestí minulého a přiřazování podmětů k přísudkům ve správném tvaru, poslední úkol byl stejný pro oba ze dvojice. Úlohou nebylo mnoho, aby nebyl ubírán čas na komunikaci s „novým učitelem“ z vyššího ročníku (obsahovala i závěrečné společné vymýšlení slov, které bylo navázáno na splnění posledního úkolu – barevné označení správných koncovek přičestí, které pak v tabulce vytvořilo určité písmeno) a na závěrečnou reflexi učení.

Pro žáky 5. třídy byl vytvořen pracovní list (viz obrázek 1), který v devíti instrukcích vytvářel návod, jak vést k porozumění daného pravidla a dovednosti jej uplatnit v různých úlohách. Jeho součástí byla i uvedená správná řešení.

Přečti si zadání. Můžeš si splněné body 1–9 odškrtnout. Pracuj postupně.  
Řekni svému žákovi, ať tě dobře poslouchá a sleduje při mluvení tvá ústa.  
Vysvětli mu pravidlo psaní koncovek v čase minulém u sloves.  
rod střední – a  
rod ženský – y  
rod mužský neživotný – y  
rod mužský životný – i  
Řekni mu, ať ti to zopakuje. Pokud chybuje, opravuj ho. Musí to zopakovat sám bez chyby.  
Upozorni ho, že ho naučíš něco nového. Když je podmět všeobecný (nějací oni, všichni) – v koncovce slovesa píšeme i.  
Zeptej se, zda úkol pochopil a pravidlo ti zopakuje.  
Zadej žákovi první úkol. Pozor na sílu hlasu, ať nekríčí. Přečte větu, vytvoří správný tvar a zdůvodní koncovku. Kontrolu máš dole.  
Zopakujte si pravidla psaní koncovek a zadej druhý úkol. Žáček ti nahlas přečte podmět a určí rod, zdůvodní, kam slovo napíše. Kontrola je dole.  
Poslední úkol vyřešíte každý sám. Řekni to žákovi.  
Porovnejte řešení. Pokud budete správně řešit, můžete vytvořit slova.

Obrázek 1. Pracovní list.

Při tvorbě návodu musí učitel sledovat (převzít) perspektivu učícího se dítěte: to, co učitel dělá samozřejmě, děti ještě nemají začleněné ve své zkušenosti. Kroky návodu tedy musí být velmi konkrétní, jasně formulované, aby děti měly jistotu, že postupují správně. K návodu patří i pozornost ke komunikaci v učící se dvojici, aby sledovali jeden druhého, v optimálním tempu, bez skákání do řeči atp. Velmi důležité je ověřování, kontrola pochopení, tj. krok návodu, který vede malé učitele k tomu, aby se ptali, zda jejich žáci chápou, co je jim sdělováno, zda rozumí úkolu. Pokud se v učení vyskytne chyba, návod

směřuje k poradě, jak ji odstranit – nejprve ve dvojici, až poté s pomocí „velkého“ učitele.

Naplánovaná hodina pak může začít. Učitelka děti seznámí se zaměřením hodiny a způsobem, jakým se budou učit. Sedí u stolků vždy čtyři, ale v učební komunikaci jsou vždy ve dvojicích – čtvrták s pátákem. Protože to pro ně není obvyklé složení skupiny, dostávají společný, poměrně snadný úkol – vybavují si slovesa, která začínají na S, čtou si je vzájemně, porovnávají shody a rozdíly. Poté, co učitelka zopakuje pravidla pro společnou činnost, učení ve dvojicích může začít. „Učitelé“ dostanou list s instrukcemi a také list pro žáka, aby viděli, co žák řeší, žáci svůj pracovní list, oba pak 20 minut na splnění úkolů.

Jaká je pak role „velkého“ učitele? Monitoruje učební činnost dvojic a občas – při zaznamenaných obtížích, které se nemohou vyřešit ve dvojici – se stane poradcem. Slyší například: ... *to nechápu, už to vím, to mi neříkej, to jsem věděl...*, ale také dotazy a výzvy dětí: *Rozumíš tomu? Jak to mám udělat? Porad' mi! Zopakuj mi to!*

Když jsou úkoly splněny, nastává reflexe činnosti. Učitelka se ptá na to, jak jim tento způsob vyhovoval, zda nastala úskalí, která jim ztěžovala práci, jak vzájemně mezi sebou vycházeli, co by jim příště usnadnilo práci. Nejprve se vyjadřují „učitelé“, jak jim šlo vyučovat druhé, jak zvládli svoji roli a zda byli jejich žáci úspěšní v plnění úkolů. A vyjadřují se pozitivně, jejich role je bavila a vnímali, že pomáhají druhému v učení, měli radost, když jejich žáci pochopili, co bylo třeba. Pak dostávají možnost vyjádřit se žáci, jak se pracovalo jim. Každý chtěl o své spolupráci říci alespoň pár slov, někteří se nebáli vyjádřit i to, že se museli ptát, že něco nechápali.

Daly jsme jeden příklad a nyní zkusíme zobecnit, co se mohou díky způsobu, kdy jeden žák asistuje druhému ve splnění úkolu, učit děti i učitelé. U popsání hodiny byli dva dospělí – autorky tohoto textu. Jedna v roli učitelky, druhá jako pozorovatelka/mentorka. Obě ze svého hlediska považují takto realizovanou výukou za zkušenost, která se zúročila jak pro učení dětí v obou naplánovaných záměrech, tak pro přemýšlení dospělých o tom, co je to účinná výuka. Viděly jsme děti, které měly radost z toho, že



**Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.**  
pracuje na katedře pedagogiky  
Filozofické fakulty Univerzity  
Karlovy v Praze. Věnuje se  
obecné didaktice, problematice  
kooperativního učení, dramaticko-  
výchovným postupům ve výuce  
a učitelskému vzdělávání.

Kontakt: hana.kasikova@ff.cuni.cz



**Mgr. Martina Vlčková**  
ZŠ Krásná Hora nad Vltavou

Kontakt: wolfinam@seznam.cz

mohly někoho něco naučit a zkoušely si způsob, jak to dělat. A také děti, které se učily dovednostem, jak se dostat k poznatkům a jak se přitom chovat k druhému, všechny pak, jak se učí odpoutat se od vyučovací autority dospělého začít se spoléhat na vlastní potenciál.

Již staré texty říkají, že v učení potřebujeme partnera. Pokud není našim partnerem dospělý učitel, ale spolužák nebo dítě jen o něco starší než jsme my, můžeme se – jak již bylo napsáno v první části textu – naučit mnohému. Ve výuce by však mělo jít – kromě méně uvědomovaného, často skrytého učení především o **učení řízené**, které je nasměrováno zřetelně na určitý učební cíl. Žáci, kteří by měli napomáhat druhým v učení, by měli nejprve **sami dostat nápomoc**. Mohou ji dostat v modelu učitelovy činnosti, pokud mají učitele, který pouze nepředává učivo, ale skutečně řídí učební proces. Ale měli by ji dostat i v jasně strukturovaných úkolech, které trénují jejich dovednosti někomu asistovat v učení. Podle výzkumů zmiňovaných výše by to mělo být prospěšné pro všechny zúčastněné, ať již v roli žáků nebo učitelů. Prvním krokem by měla být proměna přesvědčení, že stojí zato převrátit poměr frontální výuky ve prospěch vztahu vzájemnosti a nápomoci v kooperativních učebních skupinách. Takováto proměna přesvědčení však může nastat jen tehdy, pokud si učitelé tyto způsoby vyzkoušejí a zažijí úspěch: nejlépe opět s oporou o vzájemnost a nápomoc kolegiální.

## Literatura

- Gartner, A. et al. (1971). *Children teach children. Learning by teaching*. New York: Harper & Row.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365–380.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2009). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN., Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan Capistrano: Resources for teachers.
- Kasíková, H. (2003). Kooperativní učení: na cestě k efektivní výuce. *Komenský*, 127(4), 2–10.
- Kasíková, H. (2009). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Owens, L. (1987). Cooperation. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim Kooperativen lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Slavin, R. E. (1987). Small group methods. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Eva Dittingerová

# Co se dá naučit v Muzeu romské kultury

Učitelé, kteří své žáky chtějí seznámit s romskou historií a kulturou, často vyjadřují obavy, že budou konfrontováni s jejich postoji, či že sami nemají dostatek informací a vhodných materiálů, které by při výuce mohli využít. „Říká se, že ‘cikáni jsou problémoví’ – to jsou výroky, které v jiné formě zaznívají i z archivních pramenů. (...) Fakticky se Romové ve své podstatě neliší od ostatních lidí; stejně se umí radovat ze života, nenávidět, milovat, dokážou být stejně obětaví jako sebestřední, stejně se bojí nemoci a smrti. Přesto je mezi Romy a zbytkem společnosti bariéra. Objasnění některých zdánlivě nepřekonatelných rozdílů je možné hledat v minulosti – v jejich historických osudech, nikoliv v Romech jako takových“ (Horváthová, 2011). Návštěva muzea je jedním ze způsobů, jak žákům a studentům informace zprostředkovat.

V současné době Muzeum romské kultury v Brně nabízí a realizuje edukační programy pro všechny typy školských zařízení, jak ke stálé expozici, tak k dočasným výstavám. Ve spolupráci s odbornými pracovníky muzea i s dalšími institucemi (Památník Terežín, Živá paměť aj.) připravuje semináře a didaktické materiály pro učitele. Školy si například mohou zapůjčit výstavu *Genocida Romů v době druhé světové války*, která o tématu prostřednictvím dobových dokumentů a fotografií podrobně informuje, se zvláštní pozorností k dějinám Protektorátu Čechy a Morava. Žákům přibližuje životní podmínky v táborech Lety u Písku a Hodonín u Kunštátu, mapuje zapojení Romů do protinacistického odboje, sleduje osud majetku Romů po jejich odsunu do koncentračních táborů.

Holokaustu židů a Romů se věnuje interaktivní program pro základní a střední školy, který muzeum nabízí ve spolupráci s brněnskou pobočkou Oddělení pro vzdělávání a kulturu Židovského muzea v Praze. Veřejnosti je přístupná muzejní knihovna s literaturou romských autorů i s odbornými publikacemi.

Ze strany škol je největší zájem o programy spojené se stálou expozicí *Příběh Romů*. Scénograficky působivá výstava představuje historii Romů i jejich kulturu prostřednictvím množství exponátů a dokumentů a je dějištěm stejnojmenného programu, které muzeum nabízí v několika variantách. Obsáhlost a tematická šíře stálé expozice umožňuje zapojit návštěvu muzea do nejrozličnějších vzdělávacích oblastí. V roce 2007 otevřelo Muzeum romské kultury čtvrtý sál stálé expozice věnovaný genocidě Romů za druhé světové války. Zde mohou návštěvníci nalézt informace o nacistickém postupu proti Romům, o protektorátních tzv. cikánských táborech, o vyhlazovacím koncentračním táboře Auschwitz-Birkenau, to vše doplněno o osobní příběhy, dobové dokumenty, fotografie a odraz holokaustu ve výtvarných dílech romských umělců. Výstava je také připomínkou osudu Romů na Slovensku a hovoří o romské účasti na protinacistickém odboji. Tento sál expozice je současně pietním místem k připomenutí všech obětí romského holokaustu.

V edukačních programech jsou využívány muzejní exponáty, dokumenty, audio a videozáznamy či vzpomínky pamětníků. Díky podpoře Ministerstva kultury ČR se na jejich vzniku budou podílet v rámci projektu „*Vyprávěj, maluj,*

*hraj... Příběh Romů*“ i vysokoškolští studenti učitelských oborů a školám bude od listopadu 2015 nabídnuta zdarma účast na pilotních realizacích. Partnery projektu jsou katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Lužánky – středisko volného času.

V pozadí zájmu o historii Romů je často touha dozvědět se, jak u nás Romové žijí dnes, nakolik naše vlastní zkušenost nebo mediální obraz Romů odpovídá realitě, kde jsou příčiny problémů, se kterými se Romové potýkají, a proč jsou částí společnosti vnímání a prezentování jako přítěž. Pro pochopení současné situace je ovšem klíčová nejmladší historie: od příchodu slovenských Romů do Čech a na Moravu po druhé světové válce, přes postoj komunistického režimu k Romům, kdy jim byly nabízeny materiální a sociální výhody, ale např. vzdělávacím potřebám romských dětí, přicházejících z jiného jazykového prostředí, nebyla věnována pozornost a vlastní kulturní a organizační činnost Romů byla státními orgány potlačována, až po vývoj po roce 1989. A jsou to právě nedávné události, které se jeví jako nejproblematictější z hlediska snahy o „objektivní“ popis a analýzu. Není možné vyprávět o současnosti jen jeden příběh. Tím spíše, že naše životy se odehrávají nejen v rovině žité skutečnosti, jsme ovlivňováni médii, projevy známých i neznámých... Mezi aktuálními tématy, která na přání pedagogů zařazujeme do našich programů, se tak objevují informace o současné sociální situaci Romů, problematika stereotypního zobrazování Romů v médiích aj. Využíváme přitom vedle jiných informačních

zdrojů i materiály a audiovizuální záznamy, které vznikly k tematickým výstavám (*Sytá duše / Čalo vodi* o romské literatuře; *Sikhlarđi buti – somnakuři buši* / naučená práce je zlatá práce o tradičních romských řemeslech; *Věřte – nevěřte / Pařan* – ma pařan o obraze Romů v českých médiích).

## Dílna k výstavě *Století pohrom – století zázraků*

Muzeum romské kultury si klade za cíl nejen uchovávat doklady romské historie jako součást evropského dědictví, přeje si být prostorem pro setkávání kultur, bojovat proti xenofobii a rasismu a v neposlední řadě vychovávat mladé lidi k toleranci. Zásadní roli má v tomto procesu estetická výchova. Pracujeme s hudebními ukázkami a literaturou, k výstavám výtvarníků nabízíme veřejnosti i školám tvůrčí dílny. Během výstav žijících autorů a v průběhu sochařských symposií mají i školní skupiny možnost osobního setkání s autorem.

Že se umění může vztahovat i k palčivým otázkám, nejen v rovině osobní, ale i společenské nebo přímo politické, se mohli návštěvníci přesvědčit na výstavě *Století pohrom – století zázraků*. Výběr z rozsáhlého díla Rudolfa Dzurka (1941 – 2013) představil vedle skleněných obrazů, které autora proslavily, i jeho dřevěné sochy. Tematicky se výstava skládala z výjevů z každodenního života a z pohádkových vyprávění, obrazů osudových žen, smrti, Romů na cestách i dějinných událostí 20. století. Program pro školy byl koncipován jako seznámení



Obrázek 1. Nalezené detaily,  
© Muzeum romské kultury, foto L. Grossmannová.



Obrázek 2. Při práci,  
© Muzeum romské kultury,  
foto L. Grossmannová.

s osobou Rudolfa Dzurka, jeho dílem a originálním materiálem, se kterým pracoval. Dzurko, rodák ze slovenských Pavlovců, žil od roku 1945 v severních Čechách ve sklářském regionu, později pracoval ve sklářských závodech jako dělník. Zatímco si sousedé krásili sklářským odpadem skalky a zahrádky, Dzurko s drtí experimentoval a postupně se propracoval k vlastní technologii, kterou si nechal patentovat.

V rámci dílny jsme s mladšími dětmi pracovali přímo v expozici s detaily obrazů. Na fotografii číslo jedna vidíme žáky, jak sami hledají, kam výřezy patří, následně se v rámci komentované prohlídky snažili porozumět příběhům, které obrazy vyprávějí. Vodítkem nám byla gesta a postoje vyobrazených postav. Na závěr prohlídky si měl každý vybrat obraz, který jej zaujal, postavit se pod něj a svou volbu vysvětlit ostatním. Následovala diskuze, z čeho jsou obrazy vytvořeny.

Fotografie číslo dvě zachycuje druhou část programu, která se odehrávala v muzejním ateliéru. Žáci si zde mohli – jako sám malíř – vyzkoušet práci s neobvyklým materiálem, se skleněnou drtí, a mohli zkusit tvořit obrazy.

Barevná sklíčka jsme lepili na barevné kartony s předem připravenou šablonou. Vedle vlastních námětů vznikaly i variace na Dzurkovy obrazy. Skleněné drtě některé děti tak zaujaly, že se hra s materiálem stala hlavním tématem jejich tvorby. Tu provázelo poznání, jak nesnadná a časově náročná tato technika je, což zachycuje třetí fotografie.

Ve variantě programu pro starší žáky jsme pracovali i s videodokumentem, který představil pracovní postup Rudolfa Dzurka při tvorbě skleněných obrazů, jeho názory na postavení Romů, jejich umění i život. Program se také zaměřoval na odbornou terminologii. Žáci ve skupinách hledali význam pojmů *amatér*, *autodidakt*, *naivní umělec*, *insitní umění* aj. Jako vodítko jim sloužily ukázky z odborných textů a recenzí díla Rudolfa Dzurka.

Přestože výstava *Století pohrom – století zázraků* skončila, výtvarnou dílnu se skleněnou drtí nabízí Muzeum romské kultury i nadále. Návštěvníci nejsou ochuzeni ani o pohled na originály Dzurkových obrazů – část z jejich působivé kolekce zdobí stálou expozici i další veřejnosti přístupné prostory v muzeu.



Obrázek 3. V muzejním ateliéru,  
© Muzeum romské kultury,  
foto L. Grossmannová.



Obrázek 4. Hotová mozaika,  
© Muzeum romské kultury,  
foto L. Grossmannová.

Na závěr bych chtěla polemizovat s příspěvkem v internetové diskusi, který ve své bakalářské práci zaznamenala Markéta Kalová a jehož autor existenci Muzea romské kultury připouští „jen jako nástroj k zachování a připomenutí jejich kultury, zvyků, folkloru, prostě toho, co bylo, a už není“ (Kalová, 2009). Takové muzeum romské kultury být nechce a věřím, že není, snaží se být živou institucí, která je účastna veřejného dění a reaguje na něj.

## Literatura

- Horváthová, J. (2014). *Století pohrom – století zázraků. Rudolfa Dzurka*. (Katalog stejnojmenné výstavy Muzea romské kultury.) Brno: Muzeum romské kultury.
- Horváthová, J. (2011). Dějiny Romů v Evropě se zřetelem na české země. In M. Fujda, E. Klocová, R. Kundt (eds.). *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kalová, M. (2009). *Muzeum romské kultury: příběh a reflexe*. (bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Steklá, R. & Houdek, L. (2012). *Druhá směna. Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*. Praha: RO-MEA. Dostupné z <http://romanovodori.cz>



**Mgr. Eva Dittingerová** vystudovala obor Estetika na Filozofické fakultě MU v Brně a dvouletý akreditovaný kurz Kreativní pedagogika – pedagogická kondice na DAMU v Praze. Pracovala jako učitelka dramatické výchovy a koordinátorka vzdělávacích programů v SVČ Lužánky Brno. Od r. 2009 externě učí dramatickou výchovu na Filozofické fakultě MU v Brně. V současné době působí jako muzejní pedagožka v Muzeu romské kultury.

Kontakt: [lektor@rommuz.cz](mailto:lektor@rommuz.cz)

Vladimíra Neužilová

# Komunikační a slohová výchova: kdo jsem?

Ukázka představuje praktickou lekci komunikační a slohové výuky pro 6. ročník základní školy s integrací osobnostní a sociální výchovy a s aplikací jazykového učiva.

Pracovní list obsahuje ukázkou praktických cvičení ve výuce komunikační a slohové výchovy v 6. ročníku ZŠ. Tématem lekce je problematika OSV sebepoznání a sebepojetí. Žák si osvojuje ve výuce základní dovednosti a pojmy ze slohu a komunikace, současně se dozví něco o sobě. Získané poznatky a praktické zkušenosti využívá tvořivým způsobem ve vlastní práci. Dalším prvkem vstupujícím do výuky je učivo jazykové. Žák upevňuje a aplikuje vědomosti, kterým se učí porozumět v hodinách mluvnice českého jazyka. Ve výukové jednotce tak dochází k integraci učiva slohového, komunikačního a jazykového s osobnostně sociální výchovou.

Tabulka na konci lekce zobrazuje jednak činnosti, kterými žák v procesu výuky prochází, konkrétní cíle, jednak hodnocení, na jaké úrovni očekávané požadavky žák zvládl. Lekci lze rozdělit na několik částí.

## Komunikační a slohová výchova

### Očekávané vstupy RVP

- Žák využívá poznatků o jazyce a stylu k vlastnímu tvořivému psaní.
- Žák uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel.
- Využívá zásad komunikace.

### Cíl

- Zaznamenat poznatky o vlastní osobě do myšlenkové mapy.

- Vytvořit písemně povídání na téma *Kdo jsem?*
- Dodržet pracovní postup.
- Vnímát komunikačního partnera při spolupráci a při prezentaci.

## Osobnostní a sociální výchova

### Tematický okruh: sebepoznání a sebepojetí

### Očekávané výstupy RVP

- Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě, co o sobě vím a co ne.

### Cíl

- Poznat své jméno, pojmenovat svoje vlastnosti.
- Vyjádřit postoj ke svému jménu, k přezdívce.
- Zaznamenat svoje pocity a nálady při prožívání různých situací.

## Jazyková výchova

### Očekávané výstupy RVP

- Žák samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu a se Slovníkem cizích slov.
- Žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí.

### Cíl

- Ověřovat pravopis v Pravidlech českého pravopisu, hledat ve Slovníku cizích slov.
- Aplikovat pravopisné jevy.

## Výuka probíhá v duchu konstruktivistického učení ve třech fázích

- Evokace – žák si vybavuje dosavadní zkušenosti, znalosti, informace o nastoleném jevu

nebo o problematice. V této fázi dochází také k motivaci žáka.

- Uvědomění si významu informace – žák aktivně přijímá nové informace, porovnává je s dosavadními, třídí je, analyzuje a vytváří si v mysli nová schémata.
- Reflexe – žák rekapituluje jednak nově vzniklé poznatky, jak jim porozuměl, také hodnotí vlastní proces učení.

## EVOKACE

- **Pohybové na rozehrátí, uvolnění:** jak si hrají děti: Zlatá brána, Vodníci.
- **Motivační na zklidnění, navázání na téma.** Začneme větou: „Když jsem byl/a malá...“ následně každý žák sdělí jeden zážitek ze svého života. V kruhu si podávají kamínek, mluví ten, kdo má kamínek. Vystřídají se všichni žáci. Na závěr proběhne reflexe: Jak mě cvičení ovlivnilo? Vybavila se mi vzpomínka? Co mě překvapilo?
- **Motivační – volné psaní:** evokace vzpomínek, zážitků a nápadů k tématu *Kdo jsem?*

## Volné psaní

### Cíl

- objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, vybavit si známé souvislosti, evokovat dosavadní znalosti.

### Postup

1. Polož tužku na papír a piš svým tempem, co tě napadá k danému tématu (piš souvislý text, věty, ne hesla).
2. Neplánuj si dopředu, co a jak budeš psát, prostě pořád piš.

3. Nevracej se k tomu, co máš napsané, neopravuj chyby (je dovoleno chybovat).

4. Piš po celý stanovený čas (min. 3 – 5 minut) a stále usilovně mysl na dané téma. Když tě nic nenapadá, piš např.: „Co mám psát, když mě nic nenapadá, jak mám pokračovat...“

5. Rozhodni, jestli své volné psaní budeš prezentovat, přečteš jej anebo zůstane jen pro tebe.

## UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

### 1. Jaké podoby může mít jméno?

Asi mi nebudete věřit, ale doma o mně říkají, že ze mne bude spisovatelka. Moje praprababička byla totiž velká spisovatelka. Možná také proto, že ráda píšu, sepisuju, vypisuju, opisuju, to míň, nadepisuju, odepisuju a víte, jak se podepisuju? Můžete hádat. Moje jméno znamená v latině jasná. Proto si ze mě taky dělá můj brácha, dvojče, legraci: „Přišlo světlo, rozjasnilo se, jasná věc, náš Jasnoušek, naše spisovatelka Jasna“. Moje jméno se mi líbí: Klára, Klara, Kla, Lara i ta Jasna. To zní hodně česky. Všechna jména používám, protože si myslím, že vždy vyjadřují něco jiného. Třeba jméno Jasna. J – jasná jako hvězda na obloze, A – aktivní jako maminka v práci, S – svědomitá jako moje kamarádka, která vždycky splní slovo. N – náladová jako písnička, co vystihuje přesně moje pocity. A – ambiciózní, to si budu muset vyhledat, to přesně nevím, co to znamená. Podle písmen v mém jménu se můžete také dozvědět, co ráda dělám...

a) Ověř v Pravidlech českého pravopisu správnost koncovky – sepisuju, vypisuju.

- b) Vyhledej předponová slovesa, vypiš je a označ předponu.  
c) Vyhledej ve Slovníku cizích slov význam slova ambiciózní.

**2. Co o mně vypovídá moje jméno?**

- a) Napiš svoje jméno tiskacími písmeny na větší papír.  
b) K některým písmenům tvého jména připiš přídavné jméno, které vystihuje tvoji vlastnost a začíná stejným písmenem. Smiř se s tím, že k některým písmenům přídavné jméno nenajdeš.  
c) K některým písmenům vytvoř obrázek, kterým ukážeš, co rád/a děláš.  
d) Obrázky představ spolužákům. Vystavte si je ve třídě a vzájemně určujte, co kdo rád dělá.  
e) Vyťukej svoje jméno v rytmu. Jak zní?

**3. Kdy je moje jméno nejhezčí?**

- Nejvíc se mi líbí, když mě někdo osloví zdrobnělinkou mého jména. Valinko, to je přece tak hezké, jako když se kapičky vody převálují přes kamínky a oblázky v potůčku. Když mě někdo osloví, Valino, nebo dokonce, Valérko, na takové oslovení vůbec neslyším a neodpovídám. Mám pocit, že mi někdo pilkou řeže uši.  
a) Připomeň si, že oslovení oddělujeme v textu z obou stran čárkami.  
b) Jsou v textu zdrobněliny? Jaký mají význam?  
c) Zdůvodni psaní i/y v celém textu.  
d) Napiš, kdy je tvoje jméno nejhezčí.  
e) Máš přezdívkou? Líbí se ti? Jak vznikla?

**4. Vyjádři postoj ke svému jménu na přímce postojů.**

- Moje jméno se mi líbí.
- Chtěl/a bych se jmenovat jinak.
- Některá jména mohou být terčem posměchu. Znam lidi se stejným jménem.
- Nevadí mi, když mě kamarádi oslovují přezdívkou.
- Moje jméno vystihuje moji povahu.
- Moje jméno se hodí k mému příjmení.

**Přímka postojů**

**Cíl**

- vyjádřit vlastní postoje k problematice

**Postup**

1. Učitel vymezí ve třídě na zemi pomyslnou přímku:

– \_\_\_\_\_ 0 \_\_\_\_\_ +  
rozhodně ne    nevím, někdy ano, někdy ne    rozhodně ano

2. Učitel čte připravené výroky a žáci se postaví na pomyslné přímce podle toho, jaké stanovisko k výroku zaujmají bez ohledu na ostatní spolužáky.  
3. U některých výroků se můžeme zastavit, vyzve-me žáky, aby své postoje zdůvodnili, obhájili.  
4. Žáci mohou svůj postoj přehodnotit a přemís-tit se na jiné místo. Učitel žáky nekritizuje za nevhodný postoj, ale vyjádří jasně svůj názor a zdůvodní ho.

**5. Zaznamenej svoje pocity barevnými čarami.**

| POCIT                    | JAK PROŽÍVÁM |
|--------------------------|--------------|
| Když mám radost.         |              |
| Když jsem smutný/á.      |              |
| Když se mi nic nedaří.   |              |
| Když se mi daří všechno. |              |
| Když mám vztek.          |              |
| Když prožívám zklamání.  |              |
| Když se cítím dobře.     |              |

- a) Popiš některou konkrétní situaci, jak ji pro-žíváš.  
b) Co ovlivňuje tvoji náladu?  
c) Jak reagují, když se mi nedaří? Co s tím mohu dělat?

**Pastelkový test**

**Cíl**

- vyjádřit svoje pocity a nálady pomocí barev
- Postup**
- Před zahájením cvičení se ptáme žáků na oblí-bené a méně oblíbené barvy.
  - V nepřipraveném mluveném projevu necháme žáky sdělit několika větami jejich vztah k barvám.
  - V pastelkovém testu si žáci vyberou pastelku po-dle toho, jak se momentálně cítí, a sdělují, jak korespondují jejich pocity se zvolenou barvou.
  - Různé pocity žáci zaznamenávají barevnými čarami, klubičky apod.

**6. Zahraj si na básníka, vytvoř zajímavé věty o sobě, přidej další.**

Kdybych byl/a stromem, byl/a bych rozkvetlou meruňkou, protože voní jarem.  
Kdybych byl/a písni, \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_.  
Kdybych by/a zvířetem, \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_.  
Kdybych byl/a budovou, \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_.

**7. Jak získal pan František příjmení**

Pan František cel\_ rok kut\_l něco ve své cha-loupce Pod dubem. B\_lo sl\_šet p\_skání, klepání, houkání i skučení. S nikým nepromluvil, kolik měl práce. Teprve na podz\_m, v\_l\_stopadu, ote-vřel všechna okna, všechny dveře a s velkým hv\_zdáním a rachotem nastartoval svůj velký v\_nález, který pojmenoval L\_stopad, stroj na řízené padání l\_stí. Stroj v\_strkoval chapadla a nasazoval l\_stům malé vrtulky, aby se nebál\_spadnout na zem. Podle v\_nálezu začal\_ souse-dé oslovovat pana Františka: Pane L\_stopade.  
a) Jsou v textu hovorové výrazy? Které?  
b) Zdůvodni psaní i/y v celém textu, zopakuj si vyjmenovaná slova.  
c) Jak asi vzniklo tvoje příjmení? Vymysli pří-běh podle ukázky.

**8. Vytvoř myšlenkovou mapu.**

Zaznamenej do ní všechny získané informa-ce o sobě. Některé poznatky zakresli.

**Myšlenková mapa**

**Cíl**

- umožnit žákům uspořádat své vědomosti a zkušenosti, prohloubit poznání, zpřesnit vztahy mezi pojmy, zaznamenat do obrázkové struktury

**Postup**

1. Napiš doprostřed papíru téma (pojem) a za-kroužkuj ho.  
2. Uvažuj o konkrétních pojmech, které mají vztah k hlavnímu tématu. Každý menší pro-blém dej do menšího kroužku a připoj ho ča-rou k hlavnímu pojmu.  
3. Hledej a vyznačuj vztahy mezi jednotlivými kroužky.  
4. Používej pro každou novou myšlenku jinou barvu, některé pojmy doplň obrázkem.

moje jméno

jak to napíšu

moje rodina

jaká jsem

co dělám dobře

co mi nejde

co mě baví

**9. Piš souvislý text na téma *Kdo jsem já?* podle myšlenkové mapy**

- a) Piš nanečisto na každý druhý řádek.  
b) Napsaný text čti „do zdi“ polohlasem sám pro sebe. Žáci se otočí čelem ke zdi, aby ne-byli rušeni, čtou polohlasem napsaný text.  
c) Oprav pravopisné chyby, uprav text – využij volných řádků.  
d) Přečti text spolužákovi, oprav nedostatky, na které tě upozorní.  
e) Piš načisto.  
f) Práci prezentuj před třídou – čti nahlas.

**REFLEXE**

**Podle tabulky zhodnoť svoji práci.**

Žáci při výuce přesně vědí, co se učí a jak uči-vo zvládají. V průběhu celé výuky sledují zada-né konkrétní úkoly, požadavky, kterých mají při učení dosáhnout. Cíle, kterých chceme ve výuce dosáhnout, jsou žákům předkládány v jednotli-vých krocích, a proto pro žáky srozumitelné. Na konci každého úkolu mohou zhodnotit, jak se jim práce dařila. K hodnocení využívají stupnici pod tabulkou.

Učitel hodnotí závěrečnou slohovou práci podle stejných kritérií.

**Závěrem**

Integrace témat OSV do komunikační a slo-hové výchovy spolu s upevňováním pravidel pravopisu je prověřena několikaletou praxí na základní škole od 6. – 9. ročníku. Takto vede-ní žáci pracují aktivně, učivo dobře aplikují ve vlastních slohových tématech, zvládají úspěšně

Pozn.: V ukázkové lekci nejsou uvedeny požadavky na stylistickou úroveň slohové práce ani její hodnocení. Jsou to však další cíle, které se ve výuce naplňují podle úrovně vědomostí a dovedností žáků.

|                  | CO SE UČÍM                                                                                                                                                      | JAK TO ZVLÁDÁM                                                                                                                                                                                                                                                                      | H |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Ka S             | Zaznamenat poznatky o vlastní osobě do myšlenkové mapy.<br>Vytvořit písemně povídání o sobě.<br><br>Dodržet pracovní postup.                                    | Vybírám hlavní pojmy, píšu a kreslím k nim informace o sobě.<br>Píšu souvislý text, volím spisovné tvary slov.<br>Při psaní využívám všechny získané informace.<br>Text píšu nanečisto.<br>Čtu do zdi.<br>Čtu spolužákovi.<br>Opravuji chyby, doplňuji nedostatky.<br>Píšu načisto. |   |
| J                | Psát pravopisně správně.<br>Ověřovat informace.                                                                                                                 | Píšu bez chyb.<br>Vyhledávám v Pravidlech českého pravopisu.                                                                                                                                                                                                                        |   |
| OSV              | Poznat své jméno, pojmenovat svoje vlastnosti.<br>Vyjádřit postoj ke svému jménu, přezdívce.<br>Zaznamenat svoje pocity a nálady při prožívání různých situací. | Vím, co znamená moje jméno, uvědomuji si svoje vlastnosti a umím je pojmenovat.<br>Vyslovím názor na moje jméno.<br>Přiřadím barvu k mé náladě, pocitu.                                                                                                                             |   |
| CO SE MI DAŘILO  |                                                                                                                                                                 | V ČEM SE CHCI ZLEPŠIT                                                                                                                                                                                                                                                               |   |
| CO PRO TO UDĚLÁM |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   |

K a S – komunikační a slohová výchova, J – jazyková výchova, OSV – osobnostně sociální výchova, H – hodnocení

HODNOTICÍ ŠKÁLA

| 1/A               | 2/B          | 3/C          | 4/D            | 5/E               |
|-------------------|--------------|--------------|----------------|-------------------|
| výborný           | chvalitebný  | dobrý        | dostatečný     | nedostatečný      |
| výjimečný         | kvalitní     | obvyklý      | nevalný        | nepříjemný        |
| možno dát za vzor | možno ocenit | lze přijmout | vyžaduje změny | nutno přepracovat |

komunikovat i prezentovat výsledky vlastní tvůrčí práce.

Lekce je součástí pracovního sešitu Český jazyk a komunikace pro 6. ročník (Neužilová, 2007). Pracovní sešit navazuje na výuku na 1. stupni (viz Mühlhauserová, 2009–2015).

Literatura

Neužilová, V. (2007). Český jazyk a komunikace pro 6. ročník. Znojmo: Tiskárna Sládek.

Mühlhauserová, H. (2009– 2015). Český jazyk a komunikace pro 2. – 5. ročník. Znojmo: Tiskárna Sládek.

PhDr. Vladimíra Neužilová působí jako asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. Má celoživotní zkušenosti s výukou českého jazyka na základní škole.

Kontakt: vl.neuzilova@volny.cz

Ivo Martinec

Analýza a tvorba textu ve výuce vypravování

Problematika slohového vyučování je dlouhodobě závažným tématem didaktiky českého jazyka, přičemž úroveň slohového vyučování je ovlivňována mnoha faktory (Čechová, 1998) jako jsou základní metodická východiska, která se v důsledku procesu poznání proměňují, učebnice, tvořivost žáků i učitele, místo a pojetí slohu ve školním vzdělávacím programu atd.

Proces promyšleného vytváření jazykových projevů má několik fází: ujasnění cíle sdělení, výběr faktů, rozvržení obsahu, jazyková formulace (stylizace), pronesení nebo napsání jazykového projevu (textu). Volíme také odpovídající komunikační strategii, rozvrhneme si kompozici podle toho, jak chceme sdělit a rozvést svou hlavní myšlenku (téma). U mluvených projevů zvažujeme vedle jazykové složky i možnosti uplatnění mimojazykových prostředků. U psaných projevů pečlivě zvolíme název textu, dbáme na členění textu na odstavce, které by měly odpovídat myšlenkovému členění textu, pro přehlednost textu je obecně důležitá i grafická úprava. Vlastní tvorbu textu pak ovlivňují slohotvorní činitelé a při stylizaci textu zpravidla uplatňujeme určitý stylový postup. Stylové postupy obvykle rozlišujeme čtyři: informační, popisný, výkladový (úvahový) a vyprávěcí. Každý text by měl mít část úvodní, vlastní text a závěr, ale stavba vlastního textu se už liší podle jednotlivých stylových postupů.

Stylový postup vyprávěcí, jehož vytváření si v článku všimneme podrobněji, je založen na jazykovém podání nějakého příběhu tak, aby bylo pro čtenáře nebo posluchače poutavé. Rozsah vypravování může být nesmírně variabilní od jednoduché anekdoty až k mnohádílnému románu, avšak vždy je vyprávění založeno na vyvolání napětí u čtenáře nebo posluchače.

Dobré vypravování čteme nebo posloucháme se zaujetím, se zvědavostí, jak příběh dopadne, se zájmem o osud hrdinů příběhu. Pokud by se nám čtenáře či posluchače nepodařilo upoutat, vtáhnout do děje, který s napětím sledují, ustrnuli jsme u pouhého popisu děje nebo podání zprávy, ale nevzniklo vypravování.

Obvykle bývají u struktury vypravování kromě úvodu a závěru připomínány tři složky: zápleтка (vyvolá napětí, zvědavost čtenáře), vyvrcholení (zvědavost, jak děj dopadne je největší) a rozuzlení (mělo by být překvapivé, neočekávané). Reálně může být struktura značně složitější, může se prolínat více dějů, zápletek může být mnohem více než jediná (Martinec, 2013). Proces rozvíjení vypravěčských dovedností je poměrně složitý, pro žáka i pro učitele náročný. Spoléhat na intuitivní schopnost žáka povyprávět začátkem školního roku zajímavý zážitek z prázdnin a domnívat se, že výsledkem bude zdařilá slohová práce, by bylo naivní a pro některé studenty se ještě po letech vzpomínka na tento každoroční požadavek jeví jako jedna z humorných stereotypních kuriozit školní slohové výuky. Tím není samozřejmě řečeno, že vlastní zážitek dítěte není vhodným námětem pro slohovou práci, předchází-li ovšem vlastní tvorbě náležitá motivace, především však adekvátní kompoziční a stylizační průprava. Podstatné je však právě zvládnutí kompoziční stavby příběhu, neboť není-li dodržena, vznikne místo vypravování nudný popis děje, v lepším případě reportáž, nikoli však příběh. Přitom vůbec nezáleží na délce (příběhem může být i krátká bajka nebo anekdota), a už vůbec ne na tom, je-li příběh odrazem skutečnosti nebo je zcela smyšlený. Ba dokonce se dá říci, že konkrétně v beletristické próze vymyšlené příběhy naprosto převažují.

Jak tedy postupovat, abychom žáky dovedli k poznání vlastností příběhu a naučili ho všímát si typických jazykových prostředků? Kompozici vypravování můžeme dokumentovat i na textech velmi jednoduchých, teprve následně na složitějších.

Vedle textů uměleckých můžeme využít i textů ze stylové oblasti prostě sdělovací. Typická struktura vypravování je snadno rozpoznatelná i na tak krátkém vypravování, jako je anekdota.

*Veliký pes s peněženkou v tlamě vejde do řeznictví. (=ÚVOD)*

*Položí peněžku na pult a posadí se před vitrínu s masem.*

*„Copak, pejsku,“ ptá se řezník žertem, „chtěl bys masíčko?“*

*„Haf!“ štěkne pes. (=ZÁPLETKA 1)*

*„No, a copak to bude? Jatýrka, slaninka, roštěná...“*

*„Haf!“ přeruší ho pes. (=ZÁPLETKA 2)*

*„A kolik toho bude? Půl kila, kilo...“*

*„Haf!“*

*Řezník zabalí kilo roštěné, vezme si z penězky peníze, a když pes odchází, rozhodne se sledovat ho. (=ZÁPLETKA 3)*

*Pes vejde do domu, vyběhne s nákupem po schodišti do druhého patra a zaškrábe na jedny dveře.*

*Dveře se otevrou a nějaký muž psa zlostně hubuje.*

*„Proč na něj křičíte?“ ptá se užaslý řezník. „Tak chytré zvíře jsem v životě neviděl.“ (=VYVRCHOLENÍ)*

*„Ale, houby chytré!“ na to muž. „Tento týden si už po třetí zapomněl klíče!“ (=ROZUZLENÍ)*

*ZÁVĚR u anekdoty splyne s rozuzlením a je nahrazen smíchem posluchačů, neboť cílem anekdoty je překvapivým rozuzlením pobavit a rozesmát.*

(Vít, 2005, s. 522, upraveno)

Kompoziční analýze samozřejmě můžeme podrobit také práce žákovské. Vhodné je využít pro ilustrativní rozbor spíše práci převzatou z literatury nebo z internetových zdrojů, zvláště chceme-li poukázat na méně zdařilý výsledek slohové tvorby.

#### **Příhoda z prázdnin**

*Všichni členové naší rodiny chodí rádi po horách. O letošních prázdninách jsme byli na Palkovských hůrkách. Vybrali jsme si k tomu pěknou neděli.*

*Vyšli jsme brzy ráno. Cesta vedla nejdříve poli a pak lesem. Výstup nebyl příliš prudký. Všude kolem nás se černaly borůvky. Asi po hodině jsme došli k mýtině. Tam jsme uviděli zmijs a boj zmijs s ježkem. Zápas byl stále nerozhodný, ale zmijs najednou zaútočila. Ježek zmizel. Přepřelav potůček a utekl do lesa. Zmijs ho pronásledovala a potom se odplazila s nepořízenou. Ježek se vrátil znovu. Když uviděl, že zmijs je pryč, odešel. Po odpočinku jsme pokračovali v cestě dále. Chodili jsme po lese a bloudili. Nahoru jsme došli až v poledne. Potom jsme prudkým svahem sestupovali dolů na Hukvaldy. Tam jsme poobědvali a pak si prohlédli zříceniny hradu. Asi kolem třetí hodiny jsme se vrátili domů. Ušli jsme deset kilometrů. Z výletu mi zůstaly pěkné vzpomínky. Plánujeme už další.*

(Frantlová-Bláhová, 1999, s. 32)

Poměrně nenáročným zhodnocením textu dospějeme k poznání, že vedle úvodu a závěru čteme popis průběhu dne, doplněný podrobnějším popisem pozorování ježka a zmijs. Textu chybí jakýkoli náznak napětí, čtenář nemá žádnou možnost zvědavě očekávat, dojde-li nějakému rozuzlení, protože text neobsahuje žádnou zápletku.

K pozorování stavby a jazyka vypravování se dají použít i texty delší. V současné literární produkci najdeme řadu vhodných textů, je dobré sledovat zejména dětské časopisy, kde kratší příběhy často vycházejí. Při výběru textů k rozboru je důležité, aby byly zajímavé pro žáky, měly vtip a myšlenku. Záleží také na tom, jakých vlastností textu si chceme především všimnout. Jako příklad může posloužit ukázka z knihy Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř dětem (2013).

*„Pane Dufek, jste to vy?“*

*„Kdo volá?“ ptám se.*

*„Tady Karel Chmára, Praha-Pankrác.“*

*Byl to dětský hlas...*

*...*

*„A co chceš?“ řekl jsem tedy.*

*„Pane Dufek, prosím vás, nemohl byste mi říct nějaký vtip?“*

*...*

Příběh se následně rozvíjí ve směru naznačené zápletky, až dospěje k lehce humornému závěru.

Text je však z hlediska analýzy zajímavý především tím, že celý příběh s výjimkou krátkých vypravěčských pasáží se odvíjí jako dialog dvou postav. Autor k vystižení děje téměř nepotřebuje vypravěče. Takové poznání je pro žáka velice důležité. Rozvíjení děje prostřednictvím přímé řeči totiž jen velmi zřídka žáci zvládnou. Zpravidla se sice snaží nějakou přímou řeč do svého vypravování zakomponovat, ale její významnější podíl je v žákovském textu spíše vzácností. Přejdeme-li od analýzy textu k nácviku stylizace, jsou cvičení zaměřená na využití přímé řeči nanejvýš žádoucí. Žáci by se měli přestat využít přímé řeči jednak bát, jednak by si měli ověřit, že skutečně lze děj příběhu vystihnout i dialogickou formou, ne pouze monologem vypravěče. Pracovat se může s texty velice jednoduchými.

#### **MYŠ, ŽÁBA A LUŇÁK**

*Jednou jedna myš zatoužila přepřelav řeku a šla si pro radu a pomoc k žábě.*

*Žába vzala šňůru, přivázala nohu myšky k své a skočila do vody.*

*Když byly uprostřed proudu, ropucha se náhle potopila, rozhodnuta ubohou hrabalku utopit. Ale myš prohlédla její zlotřilost a bránila se vši silou.*

*Jak tak zápolily, sletěl luňák.*

*Popadl do drápů myš i s přivázanou žabou a snědl obě.*

***Tak se děje každému, kdo pomáhá, jen aby škodil.***  
(Ezop, 2013, s. 7)

Zcela monologický text vypravěče umožňuje různé varianty transformace s využitím dialogu i nevlastní přímé řeči (Čechová, 2003, s. 265).

*Myš zatoužila přepřelav řeku.*

*Žába mi poradí, snad i pomůže, řekla si.*

*„Žabko, ty výborně plaveš,“ lisala se myš ropuše, „uměla bys mi poradit, jak se dostanu přes řeku?“*

*„To víš, pomohu,“ usmála se zlomyslně ropucha, „ale přines provázek.“*

*Myš přispěchala s provázkem.*

*„Uvaž si ho na nohu, myško,“ zavelela žába.*

*Myš poslechla, žába uvázala druhý konec ke své noze, hop do vody, myš za ní.*

*„Už jsme skoro uprostřed, žabko, jde nám to, ó, jak jen výborně umíš plavat.“*

*„Ještě líp se umím potápět,“ dodala žába, zmizela pod*

*vodou a táhla myš do hlubiny.*

*Je zle, pochopila myš, zradila mě. Snažila se držet nad vodou, plácala kolem sebe, bojovala o život.*

*Nad řekou zakroužil luňák.*

*V řece vidím chutné sousto, zaradoval se, střemhlav slétl ke hladině, uchvátil ubohou myš a vznesl se do výšky.*

*Jaká ale byla jeho radost, když místo jednoho měl náraz sousta dvě.*

(podle žákovské práce)

Ještě důslednější transformace monologicky vyprávěného příběhu na dialog se dá dosáhnout vytvářením scénáře. Postavy je někdy nutné zcela tvůrčím způsobem vytvořit, pojmenovat, určit jejich počet, výslednou dějovou epizodu je možné i zahrát (Martinec, 2013, s. 197).

Najít nebo upravit texty vhodné k transformaci z monologické na dialogickou formu je poměrně snadné. Z hlediska nácviku jazykových prostředků je souběžně důležité zopakovat zásady pro interpunkci přímé řeči. Učebnice také zpravidla obsahují dostatek cvičení zaměřených na další jazykové prostředky typické pro vypravování. Součástí poznávání vlastností vypravování v rovině jazykové a kompoziční mohou být nejrozumnější cvičení (Čechová, 1998, s. 127–143), ať už stylizační, substituční, doplňovací, korekturní aj., jimiž současně vytváříme předpoklady k vlastnímu produkčnímu slohu.

Posloupnost kroků při tvorbě samostatně vytvářeného slohového projevu obecně – v našem případě konkrétně vypravování – bývá charakterizována třemi fázemi: invence, kompozice, stylizace.

Připomenutá dílčí odlišnost ve strukturování tvůrčích fází u M. Dočekalové (2006) klade důraz jednak na volbu tématu, jednak na dějovost při stylizaci. O důležitosti volby tématu pro úspěšnost slohové práce se obecně nepochybuje (Čechová, s. 236). Dočekalová (2006, s. 102) však přikládá volbě tématu mimořádnou důležitost a hovoří o **nápadu a námětu** jako dvou složkách na cestě k vytvoření příběhu, a jako první krok uvádí nápad (Dočekalová, 2006, s. 101) a vysvětluje důležitost prvotní myšlenky, která pak vede autora k vytvoření příběhu. Protože se však jedná o návod k tvůrčímu psaní dospělých, nejde

návod k práci s nápadem (např. žít po určitou dobu v prostředí, o němž chceme psát) ani rady pro zpracování námětu (např. formulovat písemně v určitém rozsahu hlavní myšlenku a obsah zamýšleného příběhu) přenést mechanicky do podmínek vyučování slohu ve škole. V podmínkách školní výuky se dají tyto dva kroky přirovnat do určité míry k rolím učitele a žáka. Základní zaměření slohové práce zpravidla určuje učitel. Vymezuje prostor, v jehož rámci bude žák tvořit, přichází tedy s tím, co koresponduje s fází „nápad“. Inspirací mohou být příběhy dětem blízké, ať už z jejich života nebo obecně z dětského prostředí, ať je jejich základem událost skutečná i zcela smyšlená, příběhy inspirované četbou pohádek, bajek, dobrodružných knih nebo povídek v dětských časopisech. Hledání námětů na internetu může mít pro učitele dvojitý efekt: jednak skutečně může najít náměty zdařilé (např. [www.cesky-jazyk.cz/slohovky/vypravovani](http://www.cesky-jazyk.cz/slohovky/vypravovani) aj.), jednak získá představu o zdrojích, ze kterých by žáci mohli opisovat a vyhnout se tak patřičné tvůrčí aktivitě, pokud by k tomu dostali příležitost. Hledat inspirace se dá i v denním tisku, kde se vedle zpráv vážných, ba tragických, objeví občas zpráva o životní situaci humorné, nebo sice vážné, ale se šťastným koncem: např. *Strom uvěznil školáčku* (Právo 7. 4. 2015), *Zazděný kocour přežil měsíc* (Právo 10. 4. 2015) aj. Hledání a volba vhodného námětu mohou pak být pro žáky samy o sobě určitým dobrodružstvím a motivujícím prvkem, předcházejícím následné tvůrčí práci.

Vlastní tvorba vypravování v rámci školního slohového vyučování bude vysoce variabilní. Rozsah vypravování a nároky na kvalitu jeho výstavby, na zobrazení dějových situací a na obraz jednajících postav se budou výrazně lišit podle věku a podle tvůrčích schopností a stylizačních dovedností žáků. Vypravování je slohový útvar, se kterým se setkávají už žáci na prvním stupni, těžiště rozvíjení dovednosti vytvářet vypravování se pak soustřeďuje zpravidla do šestého a sedmého ročníku ZŠ, ale i ve vyšších ročnících a v rámci středoškolské výuky slohu je žádoucí vypravěčské dovednosti žáků rozvíjet ve formě mluvené i psané. Jednoduchý univerzální model pro výuku vypravování se tedy vytvořit nedá. Tak jako neustále vznikají nové podněty pro

vytváření příběhů a s nimi stále nové příběhy, tak široký je i tvůrčí prostor pro učitele a žáky. V rámci řady výzkumů (např. *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* – MSM0021622443) se vždy znovu potvrzuje, že schopnost vypravovat není v přímém vztahu ke zvládnutí jiného učiva (včetně jazykového) a že i jinak slabší žák leckdy dokáže vytvořit poutavý příběh, současně však také to, že systematická a promyšlená slohová výuka dokáže i méně nadané vypravěče dovést k velmi zdařilým slohovým pracím (Martinec, 2007). Vypravování je z hlediska zvládnutí slohového postupu velmi náročným učivem. Je velmi důležité, aby se v žádném případě vyučování vypravování neomezilo na povšechné informace a naději, že žák intuitivně vytvoří příběh, ale aby tvorbě příběhu předcházela důkladná, i když samozřejmě věku žáka přiměřená průprava ve fázi invence, kompozice i stylizace.

## Literatura

- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. a kol. (2003). *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Dočekalová, M. (2006). *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing.
- Ezop (2013). *Bajky*. Praha: Dobrovský.
- Frantlová-Bláhová, R. (1999). *I slohu se dá naučit*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Martinec, I. (2007). K problematice výzkumu komunikačních aspektů výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In M. Bartoňová (Ed.), *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVPZV* (s. 121–125). Brno: Paido.
- Martinec, I. a kol. (2013). *Český jazyk pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Plzeň: Fraus.
- Svěrák, Z., Uhlíř, J. (2013). *Dětem*. Praha: Fragment.
- Vít, D. (2005). *Špalíček dobrých českých vtipů*. Praha: Levné knihy.



**PaedDr. Ivo Martinec, CSc.**

vyučuje na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU.

Kontakt: [martinec@ped.muni.cz](mailto:martinec@ped.muni.cz)

# Dárky ve škole

## VÁŠ DOTAZ »

Ve škole, kam chodí naše dcera, bylo zvykem, že při vánoční besídce každý žák přinesl jeden dárek pro kamaráda a jeden dárek neadresný, který se pak losoval. Každý tedy dostal alespoň jeden dárek od spolužáků. Nově se ale dávají dárky jen kamarádům, několik dětí tak nedostalo žádný

dárek. Důvodem je, podle učitelky, že nemůžeme děti stále ochraňovat před životem, že je potřeba, aby děti poznaly, jak si v životě stojí, a bude to pro ně cenná zkušenost. Získají zpětnou vazbu, jaké je jejich místo v kolektivu, a mají šanci to změnit.

Martina K.

## NAŠE ODPOVĚĎ »

Možná někdo řekne, že jde o maličkost, kterou se ani nemá smysl zabývat. Dnes mají děti tolik věcí, hraček, knížek, technických zařízení i sladkostí, že ani nevědí, co s nimi. Takže o jednu víc nebo méně... Jenže psychika se neutváří jen v jakýchsi objektivních podmínkách, jelikož ty se vždy „lomí“ přes subjektivní vnímání jedince. Dítě chce dostávat dárky a přijímat je velmi rádo. Dárek však není jen věc, ze které má radost, ale nevědomky se skrze něj dozvídá leccos i o sociálních vztazích. *Jsem jako ostatní, nejsem vyloučený, někdo na mě myslí, má mě rád*. Do určitého věku se dítě chce podobat ostatním ve všem – *já jediný nemám mobil, já jediný nemám tričko s ...*, *jako jediný jsem nedostal dárek*. Tedy už jen samotný fakt, že dítě nedostane dárek, je alespoň v té chvíli traumatizující. Dítě ještě nemá tolik životních zkušeností, aby si uvědomilo, že v životě jsou vedle příznivých i nepříznivé události, že i zklamání, smutek patří k životu, neumí připustit příznivější vysvětlení. Takže v té chvíli může být subjektivní neštěstí absolutní. Chápání toho, co je spravedlivé, je u dětí poněkud odlišné od toho, jak běžně chápeme spravedlnost my dospělí.

Paní učitelka má pravdu, že dítě tím také může získat zpětnou vazbu. Nechme stranou, že nevíme, jaký je význam této informace. Nikdo ve třídě s ním nechce kamarádit nebo jen dobrý kamarád nezvládl dárek obstarat nebo ho dokonce zapomněl doma? Učitelka by neměla zapomínat na to, že zatímco pro dospělého to může být drobný kamínek v mozaice nepřehledného množství rozmanitých zkušeností, dítě pracuje se dvěma variantami. Buď je všechno úžasné, nebo špatné. Nerad bych přeháněl, dítě se za nějakou chvíli vrátí do dobré pohody, ale stopa zůstane. Nevím, jestli

se tyto stopy počítají, umím si představit, že dítě, které má víc podobných zkušeností jdoucích ve stejném směru, je mnohem více poznamenáno takovou drobností než dítě, pro které jde o jediné trauma v řadě pozitivních událostí. Dítě bez dárku asi nezvažuje, že o ně nikdo nestojí, asi by to tak ani většinou nedokázalo vyjádřit, pro ně je na prvním místě fakt, že nic nedostalo. Ale to vůbec neznamená, že sociální rozměr nehraje roli při utváření sebehodnocení, vztahu ke světu a k druhým dětem.

Osobně zastávám názor, že děti musíme ochraňovat po celou dobu dětství. To pokládám za nejlepší přípravu na dospělost. Život přináší dítěti přirozeně tolik náročných událostí, že nemám nejmenší strach, že by odešlo do života bez dostatečných zkušeností. I já samozřejmě vím, že chránění nemůže být ve stejné intenzitě po celou dobu dětství, že postupně ubíráme dohled, ochranné střežení, ale připravení na podporu dítěte bychom měli být stále. U novorozence nám to přijde samozřejmé. Jenže kdo rozhodl, že v první třídě už má dítě převzít zodpovědnost za spoustu věcí? Je nepochybné, že vnímáme, jak dítě vyspívá, jak se samo chce starat o mnohé záležitosti vlastního života, jak nechce, abychom je dělali za ně. Takže samotné dítě chce být samostatné. Ale chránit bychom je měli pořád.

Jsem přesvědčený, že paní učitelka rozhodla špatně. Ostrakizace (vyloučení ze skupiny) je velmi silný faktor nepříznivě ovlivňující pohodu i rozvoj dítěte. Neměla by ji dopustit u žádného žáka. Rodičům doporučuji, aby požádali paní učitelku, aby děti před nepříznivými událostmi ochraňovala.

PhDr. Václav Mertin



## Kapřík Metlík: kniha (nejen) pro mladé sportovní rybáře

Opatřil, J. (2015). *Kapřík Metlík – útěk*. Žďár nad Sázavou: Jan Opatřil.

Letošního léta se na pultech knihkupectví objevila kniha *Kapřík Metlík – útěk*. Jde již o čtvrtý díl zavedené knižní série mladého spisovatele Jana Opatřila. Kniha cílí na dětské čtenáře ve věku 5–12 let.

Děj knihy se tradičně odehrává jak pod vodou, tak nad vodou. A právě se suchozemským světem souvisí i hlavní příběh. Tentokrát jej autor umístil do specifického prostředí sportovního rybníka. K rybníku po léta chodili jen tzv. sportovní rybáři, kteří kapříky pouštějí. Nyní však jeho břehy začali navštěvovat i rybáři, kteří své úlovky odnášejí. Hlavní myšlenka knihy tedy spočívá v konfrontaci vodního a suchozemského světa. Zejména ve snaze kapříků pochopit ten druhý, přestože si mohou motivaci rybářů pochopitelně jen domýšlet. Čtenář fandí hlavním hrdinům a zároveň jej text vede k empatii. Příběh *Kapříka Metlíka – útěk* však zůstává, i přes reálnou zápletku a aktuální téma, pohádkový. Hlavní hrdinové mluví, dokáží číst a psát, dokonce ocasní ploutvi odpalovat kamínky při hře zvané *kapří plácaná*. Autor se však striktně vyhýbá klasickým nadpřirozeným postavám, vodníkům i vodním vílám. Poselství knihy je zřejmé. Připusťme, že to vše je pravda. Že se podobné příběhy odehrávají v každém rybníku, řece či přehradě. Že se s kapříkem, jakým je Metlík, můžeme běžně setkat. A když jej neuslyšíme mluvit? Pozorní čtenáři přeci dobře vědí, že rybí řeč byla pro lidské uši vždy neslyšitelná. Slyšitelná je pouze srdcem.

Opatřil v knize kromě hlavního tématu samozřejmě pracuje i s vedlejšími dějovými liniemi. Ty se již výhradně odehrávají pod vodou. Kapříci si například omylem rozhněvají tři obrovské sumce, kteří se je budou snažit sežrat, nebo také zažijí nepříjemné setkání se štikami.

V aktuální novince autor kladl velký důraz na humor, který souvisí s charakterem hlavních postav. Je zde řešen například problém přejídání, přemíry sebevědomí, pocitu méněcennosti, generačních střetů nebo třeba zamilovanosti.

Jan Opatřil, absolvent Fakulty rybářství a ochrany vod JCU v Českých Budějovicích a sportovní rybář, text obohacuje i množstvím odborných a přírodovědných zajímavostí. Přibližuje etologii i biologii jednotlivých ryb. Čím se liší dravé od těch býložravých a jaké jsou jejich role v potravní pyramidě? Jaký je rozdíl v ošupení jednotlivých forem kapra? Jemně a vtipně poodhaluje také roušku kapřího rozmnožování. Jelikož se děj částečně odehrává nad hladinou, uvádí nejen rozdíly mezi suchozemským a vodním světem, nýbrž i jejich vzájemnou provázanost. Varuje před lidskou domýšlivostí a touhou ovládnout přírodu.

Příběh hlavních hrdinů však není jen vtipný a poučný. Vychovává. Dává nahlédnout do kapří duše. Metlík a jeho kamarádi sice mají šupiny a ploutve, přesto jsou obdařeni lidskými vlastnostmi. Mohou podvádět, posmívat se, být krutí. Mohou však jednat i kamarádsky, laskavě

a čestně. V dětských čtenářích přirozeně staví hranici mezi dobrem a zlem.

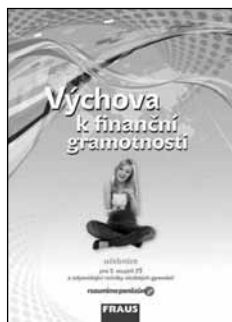
Jako správnou dětskou knížku i stránky knihy *Kapřík Metlík – útěk* zdobí barevné ilustrace. Maloval je sám autor, tentokrát prашnými pastely. Ke každé kapitole náleží jeden obrázek, takže jich je v knize celkem 34. Vyobrazují klíčové momenty děje a jsou malované realisticky. Děti se tak lehce orientují v ději a je také velmi snadné poznat, který z kapříků je který. Autor totiž záměrně hlavním hrdinům přiřadil snadno rozpoznatelné fyzické znaky. Jeden je větší, druhý menší. Další lysý nebo šupinatý. Některému chybí špička ocasní ploutve, jinému fousek, jiný plave s holí... Čtenáři si – spolu s učitelem – mohou vyprávět o právě přečteném ději i o motivaci jednotlivých hrdinů.

Ačkoli je *Kapřík Metlík – útěk* v pořadí již čtvrtou knihou, dá se číst bez znalosti starších dílů, neboť je předchozí děj v úvodních kapitolách vysvětlen. Ke knize jsou zhotoveny pracovní listy, obsahující vědomostní otázky ověřující, zda děti porozuměly přečteným kapitolám, dále pak tajenky i prostor pro malování. Ukázky z pracovních listů jsou k nahlédnutí na stránkách autora [www.janopatril.cz](http://www.janopatril.cz). Jedná se o ideální výukový materiál pro hodiny čtení a přírodovědy na 1. stupni ZŠ. Děti si už zamilovaly knihy o psech, koních, kocourech nebo zajících.

Proč ne o malém kapříkovi?

Mgr. Ivona Hejlová

***Ke knize jsou zhotoveny pracovní listy, obsahující vědomostní otázky ověřující, zda děti porozuměly přečteným kapitolám, dále pak tajenky i prostor pro malování.***



## Průvodce k rozvoji finanční gramotnosti

Kašová, J., Istenčin, L. (2013). *Výchova k finanční gramotnosti: učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Kašová, J., Istenčin, L. (2013). *Výchova k finanční gramotnosti: příručka učitele pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Kašová, J., Istenčin, L. (2013). *Výchova k finanční gramotnosti: i-učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Důsledkem revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se od 1. září 2013 stal rozvoj finanční gramotnosti povinnou součástí základního vzdělávání. S její realizací ve výuce může pomoci i námi recenzovaný učebnicový soubor *Výchova k finanční gramotnosti*, který je určen pro žáky 6. až 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Daný materiál lze podle autorů využít nejen ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*, kam byly prvky finanční gramotnosti později zahrnuty během zmíněné revize RVP ZV, ale také ve vzdělávacích oblastech *Matematika a její aplikace*, *Informační a komunikační technologie*, *Jazyk a jazyková komunikace* nebo v průřezových tématech *Výchova demokratického občana*, *Mediální výchova* či *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

Učebnice se skládá celkem ze 12 kapitol, jejichž obsah vychází ze Standardů finanční gramotnosti a koresponduje tak s koncepcí finanční gramotnosti v RVP ZV. Část kapitol je zaměřena všeobecně (např. Hospodaření domácnosti, Spoření a investice, Pojištění), zatímco další část se zabývá konkrétními životními událostmi a problémy s nimi spojenými (např. Dovolená, Kupujeme auto, Nové bydlení). V úvodu kapitoly je vždy uvedeno stručné shrnutí toho, co

už žáci vědí. Následně je formulována klíčová otázka, pomocí níž žáci zjistí, na jakou problematiku se dále zaměří. V každé kapitole žáci pracují s teorií, obsahující především vymezení základních pojmů. Upevnění teorie probíhá v učebnici převážně formou diskuzí a skupinové práce, které vedou žáky k různým pohledům na daná témata, a tím i k jejich lepšímu porozumění a ukotvení. Na postranních listách můžeme nalézt rozšiřující a doplňující informace k hlavnímu textu. K sumarizaci nabytých poznatků slouží závěrečné shrnutí kapitoly, které obsahuje i doporučení finančního poradce, vyjadřujícího se k právě probrané problematice.

Celou učebnicí se prolíná příběh rodiny Adámkových, která postupně čelí rozmanitým finančním rozhodnutím, s kterými jim žáci pomáhají tak, aby byla efektivní a odpovídající realitě. Z důvodu zachování souvislé linie příběhu Adámkových jsou zde formou komiksu zpracovány i tzv. příběhy ze sousedství, kdy se různé typy rodin, s odlišným finančním zabezpečením, musí vypořádat s nastalými životními situacemi. Jelikož příběhy slouží především jako podklad pro navazující aktivity, nejsou psány příliš poutavě a nevtáhnou tak čtenáře do děje. Na druhou stranu žákům jasně a přímočaře nastíní vývoj událostí vedoucích k danému problému, který je řešen v následujících aktivitách.

*Celou učebnicí se prolíná příběh rodiny Adámkových, která postupně čelí rozmanitým finančním rozhodnutím, s kterými jim žáci pomáhají tak, aby byla efektivní a odpovídající realitě.*

Za zvláště přínosnou považujeme příručku pro učitele. V jejím úvodu je uveden přehled celkem 28 aktivizujících metod (např. myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., intuitivní kresba, řízená imaginace, volné psaní a další), které je možné využít ve výuce, a na které je postupně odkazováno v textu u různých tematických okruhů. Každá kapitola začíná představením konkrétního cíle, který se má naplnit a dále jsou uvedeny i znalosti, dovednosti a postoje, které by si žák měl v průběhu výuky osvojit. Před samotnými aktivitami, vztahujícími se k tematickému celku, je pak ještě uveden výčet pojmů, objevujících se v dané kapitole, motivace a použité metody. Součástí jsou také kopírovací přílohy, většinou obsahující shrnutí tématu či důležitých pojmů, a pracovní listy. Na závěr příručky jsou pak pouze naznačeny přesahy jednotlivých témat do vzdělávacích oblastí (popř. oborů). Z toho důvodu je učebnicový soubor spíše vhodný pro školy, kde se finanční gramotnost vyučuje formou samostatného předmětu.

K dispozici je také interaktivní učebnice určená pro práci s počítačem, tabletem či smartphonem, která je obsahově shodná s tištěnou verzí. Navíc však nabízí řadu materiálů ve formě multimédií (např. animace, videa, odkazy na webové stránky), které přispívají k lepšímu znázornění a pochopení látky a k většímu zapojení žáků.

Autorům učebnice se podařilo přispět k jednotnému didaktickému zpracování oblasti finanční gramotnosti, které odpovídá aktuální koncepci finanční gramotnosti v RVP ZV a navíc se věnuje problematice každodenní finanční reality rodin. Z metodického hlediska považujeme učebnici za zdařilou, a to z toho důvodu, že nabízí učitelům velké množství aktivizujících metod spolu s ukázkami jejich použití u konkrétních obsahů. Přestože bychom uvítali větší množství podnětů a návrhů k možnému propojení finančního vzdělávání s obsahy dalších vzdělávacích oborů, považujeme učebnicový soubor za zdařilý a atraktivní učební materiál, který může být přínosným zdrojem informací nejen pro žáky, ale také pro samotné učitele.

Mgr. Karel Ševčík

# 5× stručně ze školství

## Učitelé na úřadech práce

V červenci 2015 se přihlásilo na úřady práce 3846 učitelů, loni jich bylo asi o 800 méně (3 060). Mnoho učitelů tak stále pracuje na desetiměsíční smlouvu a přes prázdniny pobírá podporu, což je podle zákoníku práce možné. Tuto skutečnost považuje ministryně školství Kateřina Valachová za ostudu a slibuje, že v září skončí potupná praxe, kdy jsou někteří učitelé a učitelky na konci června zaměstnavatelem propouštěni.

## Opatření pro inkluzi vstoupí v platnost v září 2016

Od září 2016 vstoupí v platnost novela školského zákona, která uvede do praxe řadu opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Jedním z nich je platnost Katalogu podpůrných opatření (viz Komenský 139/4), dále pak financování asistentů pedagoga, školních psychologů nebo pomůcek například pro sluchově nebo zrakově postižené děti. Do budoucna by se tak měl změnit neutěšený stav spočívající v nedostatku pracovníků školních poradenských pracovišť. Vlastního speciálního pedagoga má nyní pouze 18 % běžných základních škol a školního psychologa pouze 14 %. Ministryně školství učitelům garantuje navýšení počtu asistentů pedagoga o 80 úvazků pro děti s tělesným postižením a o 100 úvazků pro děti se sociálním znevýhodněním. Děti, které mají schváleného asistenta, ho budou mít zajištěného až do 30. června, nikoli jen na jedno pololetí, jak je tomu dosud.

## Proběhl šestý cyklus šetření PISA

Mezinárodní šetření PISA je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní zjišťování v oblasti měření výsledků vzdělávání. Hlavní

šetření PISA 2015 se v České republice uskutečnilo od 23. března do 17. dubna v 345 školách. Bylo do něj zapojeno přes 7000 žáků, kteří se narodili v roce 1999. Součástí PISA 2015 bylo zapojení asi 6000 učitelů, kteří vyplňovali učitelský dotazník. Šestý cyklus mezinárodního šetření je zaměřen na přírodovědnou gramotnost. Zjištění budou zveřejněna v prosinci 2016.

## Více hodin matematiky přispívá k lepším výsledkům žáků

Dle analýzy dat z šetření PISA absolvovali patnáctiletí žáci v roce 2012 více hodin výuky matematiky, než tomu bylo v roce 2003. Průměrný počet hodin matematiky se liší více než dvojnásobně napříč zeměmi OECD. Čím více hodin matematiky žáci mají, tím lépe si v ní v průměru vedou. Více práce ve třídě však zpravidla nestačí k tomu, aby se studijní výsledky žáků zlepšily.

## Středoškoláci hodnotí menšiny lépe, když znají jejich příslušníka osobně

Ukázaly to výsledky dotazníkového šetření mezi studenty středních škol, který provedla agentura Median. Výsledky výzkumu naznačují, že postoje studentů odpovídají většinovým tendencím ve společnosti. Nejvíce negativní vztah mají mladí lidé k bezdomovcům, vězňům, drogově závislým a k Romům. Soužití s cizinci v ČR vnímají dokonce problematičtěji než dospělí. Oproti roku 2007 také hůře posuzují muslimy a uprchlíky. Oproti roku 2007 se zlepšil vztah studentů k některým národnostním menšinám (Vietnamci, Východoevropané) a ke gayům. Mezi studenty také převládá pocit, že v naší společnosti jsou spíše zvýhodňovány ženy. Studentky však uvádějí, že panují rovné podmínky.

# Jazyková poradna

## Záludné zeměpisné názvy

Dnes vás zvů na výlet a provedu vás místy, která jsou ve skutečnosti krásná a zajímavá, v jazyce jsou však řazena mezi ta, jejichž název bývá často napsán chybně. Začneme na severu Čech, kde leží Harrachov (pojmenovaný podle šlechtického rodu Harrachů; nikoli Harachov), a vydáme se na východ přes Janské Lázně (pojmenované podle Janova pramene; nikoli Jánské Lázně) a projdeme kolem Králického Sněžníku (výraz Králický je odvozený od jména Králíky; nikoli Králický odvozený od jména Kralice), až dorazíme do Slezska (nikoli Slezka, původ slova není jednoznačný).

Dále budeme pokračovat po Evropě zastávkou v Nizozemsku, což je jediný oficiální název pro Nizozemské království, názvy Nizozemí a Holandsko jsou neoficiální a nepřesné. Podobně je na tom Moldavsko, což je jediný oficiální název, označení Moldávie je neoficiální a setkáte se s ním v převážně historických textech pojednávajících o království Moldávie. Pokud chceme navštívit italskou obec v provincii Savona, pojedeme do Andory, pokud chceme navštívit knížectví mezi Francií a Španělskem, pojedeme do Andorry. Až 12 milionů turistů ročně navštíví ostrov Mallorca, rozhodně jej nepíšeme Malorka a název vyslovujeme buď [malorka], nebo katalánsky [majorka].

Z Evropy se přesuneme do Asie, projedeme bránou Orientu, za níž je považován Istanbul (nikoli Istambul), někdy bývá česky též označován jako Konstantinopol. Zastavíme se v Bahrajnském království, jehož oficiální název zní Bahrajn (z arabského *Mamlakat al-Bahrain*; nikoli Bahrain). V Perském zálivu ještě zůstaneme a zavítáme do sousední Saúdské Arábie (z arabského *‘Arabīyah as-Su‘ūdīyah*; nikoli Saudské) a projedeme Irákem a Íránem (nikoli Írákem, nikoli Íránem) až do zakavkazského státu Ázerbájdžán (nikoli Ázerbajdžán). Za zmínku stojí také Kyrgyzstán (ani Kirgistán, ani Kirgizie, změna názvu na Kyrgyzstán byla přijata v roce 1990 a většina evropských jazyků změnu pravopisu respektuje). Postoupíme-li dále na východ, čeká nás pohoří Himálaje (název je odvozen ze sanskrtských slov *hima* – sníh a *álaja* – obydlí a vykládá se jako *Domov sněhu*; nikoli Himálaje). Dalšími zajímavými místy jsou Hongkong (ne Hong Kong) nebo hlavní město Thajska, jehož oficiální název zní *Krung Thep Maha Nakhon Amorn Rattanakosindra Mahindrayuthaya Mahadilokpop Noparattana Radchhani Burirom Udom Rachnivet Mahastan Amorn Pimarn Avatarn Satit Sakututtiya Vishnukarm Prasit*, v praxi se však používá zkrácený název Bangkok (nikoli Bankok). Označení japonského hlavního města má původ v japonském *Tókjó*, česky píšeme Tokio (nikoli Tokyo). Ještě bych vás chtěla upozornit

na ostrov v jihovýchodní Asii, jedná se o Tchaj-wan, který má i označení Formosa (nikoli Taiwan). Také Svazová republika Myanmar má v češtině hned několik názvů, můžete použít Myanmar nebo Myanma, ale také Barma. Že jste z mého výletu po záludných zeměpisných názvech unaveni? Máte pravdu, všude dobře, doma nejlíp.

Mgr. Hana Žižková

## Control versus check

„Falešní přátelé“ říkáme slovům ve dvou různých jazycích, která se zdají na první pohled stejná, jejich význam je však naprosto odlišný. Jedním z důvodů zrodu takových dvojic je bezesporu přejímání slov z jiných jazyků. A tak vznikly zajímavé tandemy slov, které ale mají zcela jiný význam, a tudíž i jiné použití v kontextu, např. gymnázium vs. gymnasium (tělocvična), aktuální vs. actual (skutečný, opravdový), desk (board) vs. deska, akce vs. action (jednání, činnost), chef (šéfkuchař) vs. šéf, atd. Jedním z těch, který studenti, a někdy i učitele, mate, je tandem *to control* a *to check*. Téměř s jistotou můžeme říci, že potíže, které nám působí zejména první z nich, *to control*, jsou zapříčiněny podobností mezi anglickým *control* a českým *kontrolovat*.

Podívejme se blíže na konkrétní příklady, které nám mohou pomoci si význam jednotlivých sloves přiblížit a ujasnit. Nejčastěji jsou tato slovesa zaměňována v situacích, kdy je ve výuce kontrolován domácí úkol. Správnou volbou je *to check your homework*, *homework is checked by the teacher*. Dalším příkladem může být věta: *The pupils check their bags every day to see if they have all the books they need*. Někdy se stává, že si potřebujeme ověřit, tedy zkontrolovat, správnou odpověď na internetu. I v tomto kontextu je rovněž zapotřebí použít sloveso *check*: *If we are not sure about an answer, we can check it on the Internet*. Sloveso *check* použijeme také v situaci, kdy kontrolujeme docházku do školy: *We can check to see who is at school today by taking the register*.

*Check* se může objevit i ve slovním spojení *check-up*, což znamená vyšetření u lékaře, mnohdy ale také kontrola u lékaře. *If someone has been ill they need to go to the doctor for a check-up*.

A kde použijeme sloveso *to control*? Tam, kde potřebujeme vyjádřit význam řídit: *It is important to have control over your class*. *We might have trouble controlling the car if the road is icy*. *If the students are having a debate, you can control the way it goes by asking appropriate questions*.

Jak je zřejmé, i s falešnými přáteli je možné navázat hezké vztahy a učení se angličtině si užít.

Ailsa Marion Randall. M. A., Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.

**„Řekni mi, a já zapomenou, ukaž mi, a možná si vzpomenu,  
zapoj mě, a já porozumím.“ Benjamin Franklin**

Tímto mottem se řídí nově vzniklé zábavně poučné centrum Eden v Bystřici nad Pernštejnem, které je vhodným cílem pro všechny školy a školky. Jen v Edenu zažijete poutavou cestu časem na lince minulost – přítomnost – budoucnost. Vše si přitom můžete osahat a vyzkoušet.

V horácké vesnici poznáte život našich předků a vyzkoušíte si nejrůznější lidová řemesla. Staňte se na chvíli tkalcem, hrnčířem nebo truhlářem! Ukázky ze života a práce obyčejných lidí na Vysočině pak doplňuje panské bydlení, které vám nabídne pohled do života šlechty.

Klasický obrázek minulosti dokresluje i zvířecí farma, kde se děti seznámí se zvířátky. Na farmě můžete zakoupit třeba domácí vejce a po akčním výletu si pak doma můžete dopřát tu nejlepší omeletu. Nejdřív se ale vydejte na projíždku na koních, ať už po naší jízdně nebo za krásami Vysočiny.

Pro milovníky bylin je čas zabloudit do bylinkové lékárny. Všechny produkty, které zde můžete zakoupit, jsou vyrobeny z bylinek, které vyrostly v našich zahradách nebo v okolní přírodě. Jako v celém Edenu i zde si můžete sami vyzkoušet, jak některé z našich produktů vznikají. Můžete si vyrobit vlastní mýdlo nebo připravit bylinkový čaj

Prohlídce pak dominuje symbol budoucnosti – moderní stavba Ekopavilonu, kde se seznámíte s novými možnostmi úsporných ekologických řešení pro vaše bydlení, šetrných k naší planetě. Expozice je rozdělena tematicky podle přírodních živlů: země – oheň – voda – vzduch.

Centrum Eden je rájem pro každého studenta i každého učitele.

**Více informací na [www.centrumeden.cz](http://www.centrumeden.cz)**

## Výstava k 140. ročníku časopisu Komenský

Výstava bude probíhat od 2. 3. do 30. 3. 2016  
v knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy  
univerzity, Poříčí 31, Brno. Vernisáž výstavy se  
uskuteční 2. 3. od 15:00 hod.

Všichni příznivci časopisu jsou srdečně zváni.

Bližší informace budou zveřejněny na webu  
časopisu Komenský:  
<http://www.ped.muni.cz/komensky/>



# KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | PROSINEC 2015 | ROČNÍK 140

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

## VYDAVATEL:

Masarykova univerzita  
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.  
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 14. 12. 2015.  
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

## ADRESA REDAKCE:

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

## WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

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

## VEDENÍ REDAKCE:

Jana Kratochvílová, vedoucí redaktorka  
Kateřina Lojdrová, zástupkyně vedoucí redaktorky

## VÝKONNÁ REDAKCE:

Dana Brožová, Světlana Hanušová, Lucie Chaloupková, Tomáš Janík,  
Květoslava Klímová, Václav Mertin, Vladimíra Neužilová, Karolína Pešková,  
Blanka Pravdová, Veronika Rodová, Zuzana Šalamounová,  
Markéta Švrčková Nedejová, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

## JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

## GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, [www.design-book.cz](http://www.design-book.cz)

## TISK:

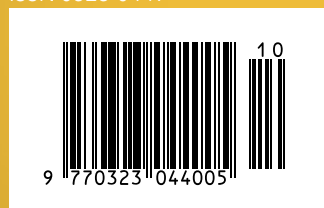
REPROCENTRUM, a. s., Blansko

## DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

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

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.  
P.O.BOX 169  
830 00 Bratislava  
[www.press.sk](http://www.press.sk)

ISSN 0323-0449



**muni**  
**PRESS**