

PODROBNĚJI K FÁZI EVOKACE

5 V evokaci připravuje učitelka dětem příležitost k tomu, aby si vybavily a utřídily svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Zadání pro evokaci mohou být nesčíslná. Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy učícího se dítěte s cílem učení pro danou hodinu.

10 Pokud učitelka volí nejjednodušší formu evokace a chce se žáků přímo zeptat, co už o tématu vědí, je zásadní, aby se zadání podávalo formou: *Proč myslíte...? Jak podle vás...? Zažili jste někdy...? Jak jste se cítili, když... Uveďte více různých řešení či odpovědí* – aby zadání nevyklučovalo ze hry žákovy prekoncepty (správné ani falešné).

10

Příklad pro jednoduché propojení naukového cíle s evokační otázkou

15 Při výuce o rozmnožování a ohrožení velryby může učitelka položit otázku k brainstormingu: *Jak se podle vás rozmnožují velryby?* Učitelka si musí ujasnit, že cílem hodiny nejsou „velryby“ a že se tedy nebude děti ptát: *Co víte nebo si myslíte, že víte, o velrybách?* Mohla by pak být zaskočena tím, jak široce děti evokovaly a že se jejich evokace nedotýká toho, na čem chce učitelka dále s dětmi pracovat, tj. rozmnožování velryb. A děti by zas mohlo zklamat to, že v další fázi práce, tedy v uvědomění si významu informací, se bude hovořit o velrybím rozmnožování, kterého se sami v první fázi nedotkly, protože je víc zajímalo na velrybách vyfukování vody.

20 Evokace je čas, kdy učitelka do výuky zasahuje nanejvýše tím, že dodá další (organizační) instrukce nebo naváže nějakou otázkou na to, co samy děti už vymyslely.

Jak může vypadat kladení učitelčinych otázek během evokace

25 Děti si při skupinové práci vzpomněly, že velryby rodí živá mláďata a že je kojí. Učitelka naplánovala, že v další fázi hodiny budou děti zpracovávat text, kde se říká, že velryba je březí 11–13 měsíců podle druhu. Může se proto děti při společném zapisování nápadů všech skupin zeptat, jak dlouho je podle jejich názoru velryba březí. Lze očekávat, že děti budou nabízet různé odhady, budou se navzájem o svém názoru přesvědčovat argumentací z filmů nebo z četby, některé nebudou vůbec tušit. Učitelka v tuto chvíli dohady povzbuzuje – např. slovy: *A co si myslíš ty, Josefe?* nebo: *Souhlasíte všichni s návrhem Jany? Proč ano, proč ne?* nebo *Odkud máš tuhle informaci, Petro? Je to podle tebe důvěryhodný zdroj?* Přijímá a zapisuje na tabuli **všechny** odhady a domněnky, a **za žádnou cenu dětem neprozradí**, jaká je správná odpověď, i když ji náhodou zná. Některé učitelky se domnívají, že pokud správnou odpověď znají, mají ji dětem sdělit. Pro děti je mnohem cennější přijít na odpověď samostatně v textu nebo jiném zdroji. Nastane tzv. **aha-moment**, to je chvíle pochopení nebo objevu něčeho nového (dětem něco „dojde“), při které se produkují endorfiny. Děti pocítují radost, prožijí, že učení je příjemná věc.

35 Když jim učitelka objev zkaží tím, že prozradí jako vědma, co ví, a když to dělá moc často, odpudí velkou část dětí od učení. Když ale učitelka zasahuje citlivě během *evokace* tím, že navádí děti třeba zpochybnujícími nebo rozšiřujícími otázkami směrem, jímž se bude ubírat další práce v *uvědomění si významu informací*, připravuje půdu pro to, aby uspokojení z „aha“ mohlo prožít co nejvíc žáků a co nejčastěji. To je také důvod, proč musí být evokace dobře propojená s cílem hodiny, jak ho promyslela učitelka.

Jaký cíl sleduje učitelka s velrybami?

Pro hodinu o rozmnožování velryb bude poznávací cíl: „Žáci samostatně zjistí z předloženého textu co nejvíce nových informací o rozmnožování velryby. Na jejich základě vyvodí, čím je velryba zranitelná jako živočich v konfrontaci s civilizací.“

- 45 Dobře stanovit cíl hodiny bude důležité i pro fázi uvědomění si významu, protože do ní učitelka vloží právě ty informace a myšlenky, s nimiž se mají žáci v hodině seznámit. Učitelka najde a upraví vhodný text, připraví si přehledný a srozumitelný výklad, promítne přesně vybraný úsek videa atp. – způsobů, jak může učitelka zprostředkovat dětem potřebné informace, je mnoho. Aby se žáci z této látky ve fázi *uvědomění si významu informací* naučili co nejvíce, musejí se na to připravit a vybavit si „prekoncepty“ k tématu– a to je úkolem evokace.

Jak fungují při učení prekoncepty

- Podstatné je, že evokované prekoncepty fungují v procesu učení dvojitým způsobem: jednak pomáhají žákům vůbec nějak zpracovávat – chápat novou látku, ale zároveň samy sebe v tomto procesu zpochybňují a mění se. Jinak řečeno, prekoncepty jsou nástroje, které umožňují porozumět novému. Zároveň se samy při tom částečně doplňují, vyvracejí, přestavují...

Kdy evokace není evokací, ale opakováním

- V evokaci učitel zadává nějakou otázku či úkol tak, že má předem na mysli jednu správnou odpověď. Žáci to vycítí a neevokují, ale hádají nebo vzpomínají, co učitel minule říkal. Učitel ví, jak to je- a to potřebuje slyšet. Často se pak učitel dostane do situace, kdy žáci řeknou chybu a on cítí potřebu je opravit, protože se bojí, že si ostatní žáci chybu „fixují“.
- Často taková „pseudoevokace“ probíhá jako tzv. řízená diskuse, pro kterou si učitel nachystal sérii otázek. Ty pokládá jednu po druhé třídě, a jakmile zazní správná odpověď, potvrdí ji a jde se dál. U otázky, na kterou děti odpověď hned neuvědomí, se učitel chvilku pozdrží, vyvolá dvě tři děti – a když nikdo správně neodpoví, řekne učitel odpověď sám. I to je opakování, a ne evokace.
- Abychom se tomu vyhnuli, naučíme sebe i děti, že evokace je při učení ta chvíle, kdy říkáme nejen to, co jistě víme, ale i své domněnky a představy, když si odpovědí nejsme jisti. Můžeme namítat druhým, když se nám jejich odpověď nezdá, a nabídnout svou verzi. Ještě tu ale nefunguje autorita (učitelka, kniha, web...), která by potvrzovala tu nebo onu verzi. Nic nevyhodnocujeme jako správnou odpověď a pravdu. To, co v evokaci zaznívá, ještě „nemusí platit“. Otázka má být taková, že se vyrojí více odpovědí a v žácích to má vzbudit zvědavost, jak je to doopravdy. Stejně jako v jednoduchém příkladu s měsíci velrybí březosti by měl učitel děti dost dlouho napínat – tak dlouho, až děti budou doopravdy zvědavé.

Evokace individuální a evokace v páru nebo skupině

- 75 V evokaci by měl každý jednotlivec dostat potřebný čas na prvotní vybavení svých vlastních, vstupních představ – prekonceptů. Ale je také nutno, aby se názory a domněnky různých dětí střetly a aby vznikla potřeba rozpor řešit. V tu chvíli se vybavení prekonceptů prohlubuje a začíná utřídování vybavených informací. (Poznatky se strukturují.) Při tom vzniknou dětem otázky a současně potřeba potvrdit si svůj názor. Znovu připomínáme, že je důležité, aby si tuto potřebu uspokojily děti až vlastním úsilím ve fázi uvědomění si významu informací, nikoli předčasně tím, že jim učitel správnost potvrdí nebo vyzradí.

Celá evokace se má odehrávat v prostředí, kde **nejsou autoritativní odpovědi a řešení**. Proto není evokací domácí ani školní příprava z encyklopedií nebo z internetu apod.

Příklad 1:

90 Když se ptáte ve fyzice: *Jak funguje teploměr?*, očekáváte, že správná odpověď je, že se teplem roztahuje látka v trubičce. Žáci vědí, že vy máte tu správnou odpověď a že oni se mají jaksí trefit... Když se však ptáte: *Co všechno nám umožňuje, že na teploměru můžeme vyčíst teplotu?*, budou žáci podávat rozmanité odpovědi: Nemůžeme odmítnout ani tu, „*že máme oči*“, ani „*že jsme ho strčili pod paži*“, ani „*že kapalina v trubičce se kvůli vztlakovosti nemůže dostat dolů při chladnutí*“, ani „*že se látky teplotou obvykle roztahují*“, ba dokonce ani ne tu, „*že jsme ho předem skleпали*“!

95 Je důležité, aby formulace otázky či úlohy v evokaci měla v sobě už předem uloženo více možných a různých odpovědí – z rozmanitých pohledů, zpracovatelných rozličnými způsoby.

Příklad 2 evokaci jen připomíná:

100 Před četbou má učitelka nachystané čtyři otázky k textu, který se bude ve třídě číst. Před četbou pokládá jednu po druhé celé třídě. Stačí, když vždy aspoň jeden z žáků na otázku odpoví, a pokládá další otázku. Například uvede práci větou: *Budeme číst pohádku o princezně...* A postupně položí tyto otázky a nechá na každou jednoho žáka odpovědět. Jeho odpověď upřesní, opraví nebo pochválí, je-li správná. Pokud žádný žák odpověď nenabídne, učitelka ji dětem sdělí, než položí další otázku.

1. *Kdo obvykle vystupuje v pohádce?*
2. *Kolikrát se většinou hrdina pokouší získat princeznu?*
3. *Jak princ obvykle získává pomocníky?*
4. *Jak pohádky končívají?*

105 **V čem je takový postup nevýhodný?**

Učitelka nepouští z ruky celou situaci ani „správnost“ odpovědi. Když jedno z dětí odpovědělo, jde dál a nečeká, jestli to druzí pochopili, zda nemají jiný názor nebo postup. Učí je tím nevědomky, že se mohou spolehnout, že pět šest neaktivnějších dětí obstará práci ve třídě a že ostatní mohou lelkovat. Navíc je učitelka učí, že o otázce se nepřemýšlí dál poté, co někdo navrhl svou odpověď. V takovém úvodu do hodiny navíc nikdo z dětí nedostane možnost položit, a tedy si samo uvědomit, otázky, jež nad pohádkou zajímají jeho samého. Vlastně se od učitelky dozvěděl i to, které otázky je správné nad pohádkou položit. Kdo ale ví, které otázky jsou ty správné? Možná se dohodneme, že by děti měly vědět, že v pohádkách vystupují princové a kouzelné bytosti. Jenže kromě nich tam jsou i obyčejné mámy a služičky, voják a zahradník – zkrátka desítky možností. A navíc by žák třeba chtěl vědět, zda by v pohádce mohl vystupovat on sám! Nebo jeho oblíbený akční hrdina. Nebo má pochyby, jestli by i princezna mohla vyrazit do světa hledat si ženicha. Na takové otázky však nebude místo, když učitelka příliš dobře a už předem ví, které *jediné!* otázky jsou správné...

110 Otázky, které si paní učitelka připravila, byly sice vhodné do evokace k hodině, jež míří na cíl: „Žák rozpozná typické prostředky v jednání pohádkových postav“. Avšak způsob, jakým své otázky do třídy vnesla, neumožnil, aby se opravdu u všech dětí mohly evokovat informace a prekoncepty potřebné pro učení.

115 Je iluze myslet si, že pouhým seděním děti automaticky naslouchají a že se děti zapojily do vybavování svých myšlenek nebo vědomostí či zkušeností. Nejenže mnohé při tom myslí na něco úplně jiného, ale pouhé naslouchání nevede ani ty děti, které odpověď spolužáka slyší, aby ji vztahovaly k tomu, co už samy vědí nebo si myslí. A učení je právě toto vztahování nových informací k dosavadním.

125

Příklad 3 evokaci jen připomíná:

Učitelka zvolila pro hodinu s výše uvedeným cílem tyto otázky do evokace:

1. *S kým bojuje princ v pohádkách?*
2. *Na co potřeboval král živou vodu?*
3. *Jak se odvděčili mravenečkové Jiříkovi za to, že je zachránil?*
4. *Komu je líto, že starý král už neobživil?*

130 Děti sice dokážou odpovědět a mají radost, že se trefily, ale to není skutečná motivace k učení. Ať už děti nad otázkami pracovaly jakoukoli metodou, tyto otázky nemohly k učení účinně pomáhat. Jednak totiž nedrží pohromadě (odpovědi společně nebudují nějaký smysl), jednak nesouvisejí s cílem hodiny, a navíc nejméně tři z nich očekávají docela určitou jedinou odpověď: „*s drakem, na omlazení, přebrali hráč*“, a možná i „*nikomu to není líto*“.

135

Příklad 4 na skutečnou evokaci:

Kdyby učitelka použila s otázkami...

- 140 1. *Kdo obvykle vystupuje v pohádce?* 2. *Kolikrát se většinou hrdina pokouší získat princeznu?*
3. *Jak princ obvykle získává pomocníky?* 4. *Jak pohádky končívají?*

145 ...třeba metodu *Kmeny a kořeny** a děti by mezi sebou hledaly rozmanité odpovědi, všechny děti by byly zapojené, každému by byla otázka osobně položena a ono by muselo o každé z otázek přemýšlet. Nedostávaly by okamžitě zpětnou vazbu od učitelky, takže by se jejich uvažování neomezilo na tzv. správné odpovědi. Navíc by každé dítě řídilo svou orientaci v této problematice po svém. Navykly by si, že na svou otázku slyší odpovědi od různých dětí. Tím, že zároveň jsou samy opakovaně tázány na každou z ostatních tří otázek, musejí na každou otázku od ostatních kořenů odpovědět za sebe. Tím se donutí své odpovědi vylepšovat, prohlubovat.

Příklad 5 na skutečnou evokaci:

- 150 Učitelka zadá název neznámé pohádky a čtyři klíčová slova a nechá během dostatečně dlouhé doby každé dítě samostatně od začátku do konce vymyslet možný příběh, z něhož se pozná, že jde o pohádku (každé si ho může napsat). Potom si děti ve dvojici příběhy porovnají a řeknou si, proč se rozhodly nechat svého hrdinu jednat tak a tak, proč se jejich hrdina vrací třikrát atp. Každé dítě, které pak vypráví svůj příběh před třídou, také podá své důvody. Učitelka vede děti k tomu, aby si na své vlastní tvorbě uvědomily, že pohádky
155 mají své zavedené motivy a postupy, že je znají ze své čtenářské (nebo posluchačské i divácké) zkušenosti a že je porovnávají se svou zkušeností životní.

Jak volba otázek, tak volba metody pro jejich použití v evokaci musí být co nejpromyšlenější. Máme při tom na mysli cíle hodiny, možnost zapojení každého žáka a otevřenost svých zadání.

160

Poznámka:

- *Kmeny a kořeny – kooperativní činnost, v níž každá ze skupin řeší jednu zadanou otázku. Než dojde skupina k odpovědi, vyptávají se členové skupiny (kořeny) všech přítomných ve třídě na to, co by oni odpověděli na tuto otázku. Návrhy se snášejí u kmene skupiny, který je zaznamenává. Nakonec se sejde celá skupina u svého kmene a připraví prezentaci pro celou třídu. Podstatné je, že se všechny kořeny vyptávají všech ostatních, takže tutéž otázku několikrát položí a samy vícekrát odpovědí na každou z otázek zbývajících skupin.*
- 165

(podle textu O. Hausenblase a H. Košťálové ve čtvrtletníku Kritické listy)

170