

## PODROBNĚJI K FÁZI UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Ve fázi **UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ** žáci:

- a) pracují s vědoucím zdrojem informací
- 5 b) porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co jim sděluje nový zdroj
- c) zdroj zpracovávají aktivně a samostatně (pomocí metod aktivního učení)
- d) upravují dosavadní poznávací (kognitivní) strukturu daného tématu ve své mysli podle nově získaných informací
- 10 e) budují si chuť učit se, neboť v této fázi mohou zažívat úspěch a uspokojení z vlastních objevů

### **Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací**

Po fázi evokace pokračuje proces učení fází uvědomění si významu informací. V této fázi žáci přibírají do své práce i informace, které přicházejí ze *zdroje, který žáci mohou považovat za zdroj informovanější, poučenější, než jsou v danou chvíli oni sami*. Žáci by ho mohli uznávat jako „autoritu“, ale takovou, jejíž tvrzení jsou oprávněni podrobit pozornému prověření. Při něm využijí znalosti vybavené v evokaci.

Vhodným zdrojem informací ve škole může být text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka nebo experta či znalce z řad žáků (žák, jehož koníčkem je daná problematika a hodně o ní ví), experiment, videoprojekce, návštěva muzea anebo galerie, skanzenu, rezervace, ZOO, divadelní představení, film, ukázkové řešení výpočtu...

Žáci získávají z tohoto autoritativního zdroje informací odpovědi na své dřívější evokační otázky nebo si v něm ověřují, zda to, na co přišli v evokaci, je pravda – potvrzují si to, či si to vyvracejí, anebo si rozšiřují pochopení tématu – dozvědí se něco docela jiného.

Důležité je, že se žáci učí nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, kam s nimi a jakou vlastně hodnotu pro ně ta která informace má. To je právě to *uvědomování si významu* nově získaných informací, při němž ale dochází k upřesnění významu i těch informací, které již měli žáci v mysli na začátku práce.

Zatímco v evokaci se snažíme, aby v dětech vznikla vnitřní motivace pro práci s daným tématem či problémem, dobře prováděná fáze uvědomění si významu informací buduje v dětech *trvajícím chutí učit se a poznávat*. To se daří v případě, že žákům dopřejeme, aby se smyslu informací dobírali *samostatně, po svém*. Musí dostat příležitost *hledat své odpovědi na své otázky, a odpovědi také nalézat*, alespoň některé. Lidský mozek je přirozeně vybaven k tomu, aby povzbuzoval naši ochotu učit se (rychlé přizpůsobení novým podmínkám skrze učení umožnilo člověku přežít a množit se). Mozek při úspěšném učení produkuje endorfiny, které vyvolávají pocity uspokojení. Když se nám podaří objasnit záhadu, přijít něčemu na kloub, když nám něco tzv. dojde – získáme odměnu v podobě uspokojení z vlastní práce nebo ukojení zvědavosti. Ve škole se to může podařit tehdy, když žáci sami pátrají v daném zdroji po odpovědích na své otázky a sami odpovědi odhalují – když si řeknou: „Aha, je to tak a tak...“, zažijí pocit libosti, uspokojení z vlastního učení. Pokud si zvyknou ve škole, že učení je provázeno takovými příjemnými chvilkami, nebude pro ně učení ničím odpudivým. Budou vnitřně trvale motivováni k tomu, aby se dozvíдали víc, aby si pokládali otázky a pátrali po odpovědích.

V každém dobrém zdroji informací, který předkládá učitel dětem, se vyskytuje víc informací, než by bylo třeba, a navíc by měly být informace podány tak, aby bylo třeba se zdrojem „prokousat“. Samozřejmě náročnost zdroje musí být přiměřená – dítě má zdolávat překážky při dobývání informací, ale překážky pro ně zdolatelné. Pokud učitelka vybere od žáků otázky, které si v evokaci položili, a přímo jim sdělí správné odpovědi, zkazila jim zážitek z objevování a také přišla o příležitost vést děti k celoživotnímu učení.

Aby se ve složitějším zdroji děti neztratily a nerezignovaly, neobejdeme se ani ve fázi uvědomění si významu informací bez strukturovaného postupu, bez předem promyšleného učitelova řízení – využíváme proto aktivizujících metod výuky, které dávají žákovi při učení organizační pomoc.

Tradiční vykládání od tabule není moc účinné z několika důvodů:

Žáci při výkladu mohou být nepozorní, ať už proto, že ztratili zájem, nebo proto, že se nemohou zastavit tam, kde by potřebovali, a naopak rychleji jít tam, kde je jim vše jasné.

Výzkum o tom, jak dlouho vydržíme poslouchat přednášku, říká:

Obvykle jen málo z toho, co přednáška přináší, si z ní žáci odnášejí. Jedna studie se zabývala výzkumem soustředěnosti studentů v průběhu padesátiminutové přednášky na základě analýzy poznámek, které si v hodině dělali. Ukázalo se, že z prezentované látky si v prvních patnácti minutách přednášky zapsali 41 %, ze třiceti minut trvání přednášky už to bylo jen 25 % a z celých padesáti minut zachytili jen 20 % předložené látky. (J. McLeish, Penner 1984).

Jiný výzkum, který se velmi podrobně zabýval pozorností žáků při přednášce, shrnuje výsledky takto: Deset procent posluchačůjevilo první známky nepozornosti po 15 minutách. Po 18 minutách  $\frac{1}{3}$  posluchačů... byla neklidná. Po 35 minutách už nebyl pozorný nikdo, po 45 minutách spíš než neklidjevili účastníci ospalost a ve 47. minutě někteří spali a nejméně jeden si četl. Kontrola po 24 hodinách ukázala, že posluchači si pamatují z přednášky jen podružné detaily, a ještě k tomu obvykle špatně. (Verner a Dickinson, str. 90; převzato z Bonwella a Eisona – bibliografické údaje najdete v Příručce III, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech.)

Nejčastějším zdrojem informací bývá psaný text. Chceme ve škole s texty co nejčastěji pracovat, aby se je žáci naučili spolehlivě zpracovávat a nalézat v nich požadované informace a zároveň aby dokázali spolehlivost informací posoudit. Paní učitelky často namítají, že děti nemohou texty jako zdroje informací využít, protože špatně čtou. V těchto učitelkách převažuje odpovědnost za předání informací nad odpovědností za trénink veledůležité životní dovednosti – právě proto, že děti špatně čtou, musejí ve škole co nejvíc číst. Když to zvládnou, budou schopné nalézt i ty informace, které jim škola buď nedala, nebo je už zapomněly.

Přesto je pro žáky důležité z hlediska motivace, aby zvládli práci s textem tak, aby alespoň nějaké informace našli. Kvůli těm žákům, kteří čtou s obtížemi, by zdroj určitě měl obsahovat v úvodu dost jasné hlavní informace, měl by mít hned za tím svou zásadní část, kterou by měli stihnout přečíst všichni, a pro rychlé žáky by měly být jednak v druhé části textu, nebo i během hlavní části, ale nějak odstíněně, dodatečné, prohlubující údaje, ilustrace, grafy, aplikace.

Čas k načerpání informací by tedy měl být přiměřený k zvládnutí každým žákem – ale ne každý musí jednotně zvládnout celý objem.

- 95 Není snadné najít pro žáky základní školy česky psané texty a další zdroje vhodné pro fázi uvědomění. Popularizační články z příloh v novinách jsou pro děti obvykle ještě moc složité. Dětské encyklopedie a příručky zase nepřinášejí souvislé vysvětlující texty a už vůbec ne texty s pochybami nebo se subjektivními názory. Musíme hledat, číst zahraniční publikace pro děti a také sami vytvářet vhodné texty – učebnicový text obohatit například nějakým individuálním názorem, přidat do textu i odlišný výklad téže věci. Ke svému předmětu a oboru hledat beletrii, v níž je naše problematika nějak zapojena.
- 100 Velkým problémem pro fázi uvědomění si významu informací je ovšem neochota či neschopnost žáků přečíst si delší text. Jeden odstavec o deseti řádcích, který nanejvýš jsou žáci obvykle ochotni „přelouskat“, nemůže dodat do výuky „terén“ a obsah, na němž by se dalo učit kritickému myšlení nebo rozvíjet kompetenci k učení! V tom patří učení, myšlení a čtení nevyhnutelně a pevně k sobě. Metody pro fázi uvědomění sice žákům pomáhají přečíst i pochopit text a dojít k uspokojení z práce, ale nestačí na to, aby vyléčily žáky z jejich nechutenství vůči čtení. Na chuti a dovednosti čtení musí škola pracovat od samého počátku, od 1. třídy, a to nejen co do techniky čtení. Jestli chceme se žáky myslet a učit se, musíme zachránit jejich důvěru v četbu, a skrze oblibu v četbě je dovést až k schopnosti pročíst si studijně i dvoustránkový text!
- 105
- 110 **Kterých omylů se nejsnáze dopouštíme ve fázi uvědomění?**
- a) Někdy v obavě z neúspěchu hodiny si učitelé plánují a dávají do fáze U takové texty nebo úlohy, které jsou vlastně jenom opakováním již známé látky – opakováním, procvičováním. To ovšem nemůže ve třídě fungovat a děti se nudí a zlobí.
- b) Jindy se obáváme nabídnout dětem texty a informace sporné, vhodné k pochybování a ověřování i vyvracení. Ale texty zaručeně správné nejsou pro žákovu zvědavost dost přitažlivé – děti vycítí, že správnost převážila nad hledáním odpovědí, a vzdají to. Navíc „zaručeně správný“ text ani neučí žáky pochybovat, dokazovat a vyvracet – tedy myslet, a nakonec si z něho neodnesou ani kýžené informace k zapamatování.
- 115
- c) Někteří učitelé zařazují do U oživující metody jako *kostku* nebo *kmeny a kořeny*. Ty ale nepřinášejí novou informaci, hodí se do E a R, ale naprosto ne do U. Učitel, který je zařadil do U, si asi neuvědomil, že rámec E – U – R se hodí pro hodiny s naučným, poznávacím obsahem. Pro lekce v tvořivosti, pro aktivity osobnostně-sociálního výcviku a jiné převážně výchovné situace a cíle se E – U – R nehodí.
- 120
- 125 **Překlad**
- Uvědomění významu informací je český překlad víceznačného termínu „**realisation of meaning**“, tedy:
1. „**uskutečňování významu**“, při kterém se významy víceméně utajené, uložené v paměti žáka, nebo čekající v textu stávají z pouhé možnosti něčím skutečným; významy vycházejí najevo a žák je má k dispozici díky tomu, že je oživí, najde a uvědomí si je, že je se spolužáky projednává a vyjasňuje
- 130
2. „**vědomé poznání významu**“, při němž se my jako žáci a čtenáři (anebo pozorovatelé, badatelé) dobíráme k zřetelnému chápání svých prekonceptů a toho, co nám text či zdroj informací při prvním čtení jen naznačil, co jsme původně odhadovali nebo co jsme od daného textu z různých důvodů očekávali; nyní si významy uvědomíme, víme už, že jsme je poznali.
- 135

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