

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2015 | ROČNÍK 139



Rozhovor s Ivonou Princílikovou o domácím vzdělávání

Nuda ve škole

Když to bylo ve zprávách, musí to být pravda:
jak ve výuce interpretovat novinové zprávy

Obsah

EDITORIAL	4	<i>Pavčina Baslerová, Martina Habrová</i> Podpurná opatření – nový koncept ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	51
ROZHOVOR		<i>Zuzana Šalamounová</i> Když to bylo ve zprávách, musí to být pravda: jak ve výuce interpretovat novinové zprávy.....	55
<i>Jana Kratochvílová</i> Doma, nebo ve škole?	5	<i>Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková</i> DysTEFL – kurz pro učitele angličtiny jako cizího jazyka	58
ÚVAHA			
<i>Hana Svobodová</i> Úvaha nad domácím vzděláváním	11		
Z VÝZKUMŮ			
<i>František Tůma</i> Uzavřené otázky ve výuce: proč ano?	13		
<i>Ingrid Čejková</i> Nuda ve škole	18		
<i>Pavel Zlatníček, Karolína Pešková</i> Kvalita výuky německého jazyka v českých základních školách	25		
<i>Tomáš Janko</i> Seznámení s kvalitami německých učebnic zeměpisu	31		
REPORTÁŽ			
<i>Kateřina Lojdrová</i> Muzejní pedagogika pod širým nebem	36		
DO VÝUKY			
<i>Hana Volkmerová</i> Loutka jako nástroj vzdělávání	38		
<i>Lucie Voborná</i> Výroba šablony ve výtvarné výchově	45		
		PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
		Intimita a „přečiny“ dětí	62
		RECENZE	
		<i>Jana Chocholatá</i> Písničky anglické tetičky	63
		<i>Helena Adresová – Kneselová</i> Nová učebnice češtiny	64
		5 X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	66
		JAZYKOVÁ PORADNA	
		<i>Radek Vogel</i> Dá se použít zájmeno v podmětovém tvaru ve vazbách typu „younger than I“ (vedle „younger than me“)?	67
		<i>Květoslava Klímová</i> Dvě/obě, dvoje/oboje nebo dvoji/obojí?	67
		VÝZVY	
		Nový ročník časopisu Komenský ..	68
		Podpořte chod časopisu	68

Editorial

Asi nejbouřlivěji diskutovaným tématem byl při schvalování novely školského zákona návrh individuální domácí výuky žáků druhého stupně základních škol. Poslanci ho nakonec do školského zákona „nepustili“. Ministr Marcel Chládek argumentoval zejména tím, že domácí škola dětem znemožňuje kontakt s běžným školním kolektivem. Navíc takové vzdělávání podle něj může být zneužito extrémními svetonázory. Do opozice se postavila *Asociace domácího vzdělávání*, která ministerstvu zaslala otevřený dopis. V dopise uvádí, že domácí vzdělávání je v jiných vyspělých zemích legální alternativou a v České republice bylo odborníky doporučeno.

Toto číslo časopisu Komenský proto otevíráme rozhovorem o domácím vzdělávání na prvním stupni základní školy, neboť na druhém stupni je realizováno jen experimentálně a zatím to tak zřejmě také zůstane. Myšlenka individuálního vzdělávání však není nikterak nová, naopak prochází napříč dějinami pedagogiky. Například v 17. století takto byla pojata výchova a vzdělávání gentlemana u Johna Locka a v 18. století se k individuální výchově přiklání Jean-Jacques Rousseau. Kontroverzněji přistoupil k tomuto tématu Ivan Illich v 70. letech 20. století skrze polemický spis *Odškolnění společnosti*, podle nějž je instituce školy nejen zbytečná, ale i škodlivá, neboť nevede jedince k zodpovědnosti za sebe sama, ale k tomu, aby zodpovědnost přenášel na instituci a nechal se jí ovládat. Škola podle Illicha dokonce brání učení, neboť povinnost navštěvovat školu ve skutečnosti u většiny lidí omezuje právo učit se. V Illichově pojetí by proto škola měla být nahrazena jinými způsoby vzdělávání a učení se.

Radikální koncepce mohou provokovat, ale mohou také podněcovat. Stávají se součástí mnohosti přístupů ke vzdělávání, které s sebou nese současná doba, některými označovaná jako doba postmoderní. Tyto alternativy přitom nemusejí být v přímém konfliktu s tradičním vzděláváním, ale naopak: mohou ho doplňovat

a obohacovat. Mohou nás vést i k proměně školního vzdělávání ve prospěch vedení žáků k zodpovědnosti a k radosti z učení. Skrze domácí vzdělávání se tak můžeme inspirovat ve školním vzdělávání například v individuálním přístupu k žákům, ve spolupráci školy a rodiny, ve způsobech hodnocení a sebehodnocení atd.

Nové přístupy nemusejí nutně vytlačit ty osvědčené. O tom pojednává například text Františka Tůmy o kladení uzavřených otázek ve výuce, které mají dle autora své nezastupitelné místo při ověřování znalostí žáků. Neznamená to však, že by byl upozaděn význam otevřených otázek na různých úrovních kognitivní náročnosti. Doba mnohosti samozřejmě není bez rizika a přináší výzvy například ve vztahu ke kvalitě vzdělávání, a to jak domácího, tak i školního. U domácího vzdělávání je nezodpovězenou otázkou, zda může položit kvalitní vzdělanostní základy rodič, který není odborníkem na proces didaktické transformace obsahu. Avšak otázka kvality je palčivá i pro školu. Jako jeden z projevů nekvalitního vzdělávání může být chápána i nuda ve škole, kterou barvitě popisuje Ingrid Čejková. Téma kvality školního vzdělávání dále nabízíme skrze výzkum Pavla Zlatníčka a Karolína Peškové věnovaný výuce němčiny i skrze text Tomáše Janka o zahraničních učebnicích zeměpisu. Mnohé prvky dokreslující rozmanitost školního vzdělávání v současnosti obsahuje rubrika *Do výuky*, kde naleznete inspiraci k práci s loutkou ve výuce, k tvorbě šablon ve výtvarné výchově, k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k interpretaci novinových zpráv či k výuce dyslektiků v angličtině.

Doufáme, že vás poslední číslo 139. ročníku časopisu Komenský provede mnohdy nezvyklými zákoutími vzdělávání a dá vám chuť ke strávení také následujícího školního roku s naším časopisem, jehož předplatné si již nyní můžete objednat na webových stránkách časopisu.

Za redakci
Kateřina Lojdrová

Jana Kratochvílová

Doma, nebo ve škole?

Rozhovor s Ivonou Princlíkovou o domácím vzdělávání

ČR patří mezi země s povinnou školní docházkou. Od 1. 1. 2005 bylo zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů schváleno pro žáky prvního stupně také individuální vzdělávání (IV), které je ve světě i u nás spíše známo pod pojmem domácí vzdělávání (DV). Z tohoto důvodu se k tomuto pojmenování přikláníme také v tomto příspěvku.

Podle MŠMT ČR se individuální vzdělávání za dobu své platnosti na 1. stupni ZŠ osvědčilo a nevyskytly se žádné zásadní problémy ani v průběhu pětiletého pokusného ověřování na 2. stupni ZŠ. I přes tyto výsledky a doporučení sněmovního školského výboru však domácí vzdělávání na 2. stupni schváleno nebylo.

V zákoně je individuální vzdělávání vymezeno jako *vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve škole*. Školský zákon současně řeší organizaci a upravuje podmínky, za nichž je individuální vzdělávání umožněno (jakým způsobem se rozhoduje o zařazení dítěte do DV; jaké jsou cíle DV; financování; způsoby hodnocení; kdo je za DV zodpovědný; kdo DV kontroluje). Domácí (individuální) vzdělávání reaguje na individuální potřeby jedince a umožňuje mu efektivně využívat jeho schopností a možností k dosažení stanovených cílů. Žáka v domácím vzdělávání na 1. stupni je možné zapsat do kterékoli školy.

Bohaté zkušenosti s domácím vzděláváním mají pedagogové ZŠ a MŠ Nížkovice. V současnosti má tato málotřídní škola zapsáno 28 dětí

v domácím vzdělávání z různých koutů naší země. Proč tomu tak je a jaké zkušenosti tato forma vzdělávání přináší, jsem se ptala paní ředitelky školy Mgr. et Bc. Ivony Princlíkové.

Ve vaší škole je v současnosti v domácím vzdělávání zapsáno 28 žáků, což je u škol vaší velikosti méně obvyklé. Kdy a z jakého důvodu jste se začali domácím vzděláváním zabývat?

První dva žáky – sourozence – jsem přijala v prosinci 2012. Chlapec nastoupil v průběhu prvního ročníku, dívka ve třetím. Před tím byli oba vzdělávání na privátní základní škole, kde se vyměnilo vedení, a proto odešla i řada kvalifikovaných pedagogů. Rodiče hledali pro své děti kvalitu, respektující a klidný přístup. Abych získala s domácím vzděláváním zkušenosti pod odborným vedením, oslovila jsem *Asociaci domácího vzdělávání* a domluvila jsem se s Hanou Tůmovou na spolupráci. Přijela se svojí kolegyní Juditou Kapicovou a pomohly nám s přezkoušením žáků. První přezkoušení vedly samy, my jsme jen pozorovaly jeho průběh. Do druhého přezkoušení jsem se již také zapojila, další jsme zvládly s kolegyněmi samy.

Přezkoušení se zúčastnilo mnoho rodičů z různých míst, kteří se na nás postupně začali obracet s žádostí o přestup jejich dítěte na naši školu, nebo přicházeli s dalšími dětmi k zápisu do prvního ročníku. Zřejmě řešili vzdálenost svého bydliště a místo školy. Také je oslovila atmosféra školy a pohoda mezi pedagogy.

Jak jste na tuto novou situaci reagovali?

Jsme otevřená, podnětná škola s respektujícím přístupem k rodičům i dětem. Změnu jsme přijali velmi pozitivně. Bylo to v době, kdy jsme

měli nízký počet žáků ve škole. Byla jsem před rozhodnutím, koho ze stávajících pedagogů propustit. Moje obavy rozptýlili rodiče a děti, kteří měli zájem o přijetí na naši školu právě v režimu DV, neboť na každé dítě v režimu domácího vzdělávání přichází určitý finanční příspěvek jako na běžné docházející děti.

Domácí vzdělávání umožňuje jednotlivým dětem dosahovat vzdělávacích cílů základního vzdělávání jinou cestou, a to z různých důvodů. Jaké důvody převažují?

Většina rodičů se setkala se vzděláváním svých dětí v běžné škole, která nenaplnila jejich očekávání. Byli zklamaní, někdy i opakovaně. Proto se rozhodli, že budou své děti vzdělávat sami. Ti, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání od prvního ročníku, mívají obavy ze systému nastaveného ve škole. S dětmi stráví čas, budou u jejich vzdělávání denně, povedou je na jejich cestě k poznání, nasměrují je k cílům v životě, budou u jejich objevování světa.

Z jakého důvodu si tyto rodiče vybrali vaši školu?

Jak už jsem říkala, jsme škola, která nabízí dětem bezpečné a respektující prostředí. Více však na tuto otázku může odpovědět text z otevřeného dopisu, který přišel na adresu naší školy i zřizovatele: rodiče oceňují především partnerskou komunikaci s dětmi i přijímání jejich odlišností. Také si cení otevřené a respektující komunikace. Vyzdvihují harmonii nejen mezi dětmi, ale zejména uvnitř pedagogického sboru.

Jakým způsobem udržují žáci domácího vzdělávání kontakt se školou, resp. se spolužáky?

Někteří domácí školáci s námi vyjíždějí na adaptační pobyt, na hory, výlety, na benefiční koncert či adventní dílny nebo přijedou na slavnostní zahájení či ukončení roku. Někteří se nepravdělně účastní výuky přímo ve škole. Další žáci přispívají svými náměty do školního časopisu OČKO.

Jsou to zejména žáci, kteří k nám mají opravdu daleko.

Moudrá kapka

Anna Kotrlová, 8 let

Byla jedna holčička,
měla jméno Maruška.
Chodívala do školy,
nechtěla psát úkoly.
Než by doma počítala,
raději si venku hrála.

Potkala ji žabička
u malého rybníčka.

Zeptala se žabičky:
Mohla bys mi pomoci?
Žabička jí pověděla,
že má dobrý nápad,
že sežene vzácnou vodu,
co udělá zázrak.

Maruška s tím souhlasila,
žabka vodu nese,
holčičce pak vysvětlila,
jak s úkolem hne se.

Do sešitu kapku dají,
příklady se spočítají.

Z Marušky je chytrá holka,
radost má i učitelka.



Logo časopisu Očko

Zapojují se do aktivit školy nějak i rodiče?

Rodiče přijíždějí do školy se svými dětmi a jsou nápomocní při organizaci připravovaných akcí nebo dohledu při výjezdech a přípravě drobného občerstvení, např. pro pololetní přezkoušení. Tentokrát se rodiče postarali o drobné cukroví i slané pečivo, přivezli jablka. Maminky Eliška a Jana se zapojily do přípravy benefičního vánočního koncertu a společně

s námi vystoupily v nízkovickém kostele. Maminka Věra připravila pro žáky bubnování s pohádkou. Jsou to vždy příjemná setkání, která nás vzájemně obohacují.

Ze zákona je škola povinna dvakrát ročně ověřovat výsledky domácího vzdělávání. Jakým způsobem probíhá jejich ověření? Jaké jsou jejich výsledky ve vztahu k žákům, kteří navštěvují školu v rámci pravidelné školní docházky?

Přezkoušení u nás probíhá dvakrát ročně v době víkendu, a to portfoliovým způsobem. Žáci si připraví výběr toho, co ze své půlroční domácí práce považují za důležité, zdařilé, vyprávějící, zvláštní, nápadité. Představí svoji práci za přítomnosti svého rodiče a naslouchajícího učitele naší školy. Býváme svědky velmi zajímavých projektů, tvorby vlastních knih, cestovních a objevitelských deníků doplněných prezentací fotografií nebo hry na klavír, flétnu. Nechybí ani zajímavé výtvarné techniky, konstrukce staveb z různých materiálů. Učitelé pokládají žákům doplňující otázky k danému učivu. Tato setkání jsou velmi příjemná, bez stresu, strachu pro děti i pro rodiče. Učitelé si z přezkoušení mohou přinést zajímavé nápady do své další práce. Rodičům jsme oporou i rádci v případě nejasností.

Mohu konstatovat, že výsledky žáků v režimu domácího vzdělávání jsou určitě srovnatelné s výsledky žáků, kteří se pravidelně vzdělávají ve škole. Mezi dětmi nevnímám zásadní rozdíly. Tady bych musela hovořit o jednotlivých dětech, o jejich povaze, osobnosti, nadání, o jejich prostředí. Není důležité, jestli se vzdělávají doma nebo ve škole.

Pohled na vzdělávání a hodnocení jeho výsledků se může u rodičů a učitelů lišit. Narazili jste na tuto situaci? Jak jste ji řešili?

Samozřejmě, že tato situace nastala. Společně s kolegyněmi jsme vytvořily rámcový přehled učiva v jednotlivých ročnících, předmětech

a v daném pololetí, který vychází z našeho školního vzdělávacího programu. Ten je rodičům předložen na začátku školního roku a při pololetním přezkoušení.

Také jsme rodičům nabídli Informační knížku jako nástroj hodnocení a sebehodnocení, ve které se žáci hodnotí sami sebe a průběžně je hodnotí i rodiče. Jsme rodičům oporou a rádci při jejich dotazech i problémech při učení dětí.

Konzultují rodiče otázky vzdělávání se školou nebo s dalšími odborníky?


Ano, většina rodičů, zejména těch, kteří mají děti ve vyšším ročníku, s námi konzultují. Jde o individuální otázky spojené např. s angličtinou (se slovní zásobou i gramatikou), s rozsahem dějepisného učiva nebo s prací s mapou. Ptají se také na podobu testů k přijímacímu řízení na víceletá gymnázia. U těch mladších jsou to otázky vztahující se ke genetické metodě čtení a psaní.

Co domácí vzdělávání žákům dává? Co jim naopak bere?

Domácí vzdělávání dětem dává především spoustu času, který prožijí se svými rodiči při vzdělávání, možnost nastavení rozvrhu dne, učení podle individuální dohody, volbu učiva podle jejich zájmu a možnost opravdu individuálního učení. Rodiče na sebe berou odpovědnost za vzdělávání svých dětí.

Co jim bere? Snad každodenní kontakt s vrstevníky, který bývá obvykle naplňován docházkou do různých kroužků. Někdy schopnost respektovat děti i dospělé v sociálním kontaktu, některé děti více upřednostňují samy sebe. Může chybět zkušenost získaná v různých rolích v sociálních skupinách, přijímání dohodnutých pravidel, samostatnost – spoléhají na rodiče.

Domácí vzdělávání zůstává povoleno jen do konce 5. ročníku základní školy. Znamená to, že žáci budou pokračovat v povinné školní

 <p>ZŠ a MŠ Nížkovice</p>	<p>Jsme příspěvková organizace zřízená obcí Nížkovice. Jsme málotřídní ZŠ s jedním oddělením MŠ, školní družinou a školní jídelnou. Vzděláváme žáky 1. – 5. ročníku.</p> <p>Předškoláky celoročně připravujeme na plynulý přechod z MŠ do ZŠ.</p> <p>Žáci 1. ročníku se učí číst a psát genetickou metodou. Všichni žáci ZŠ hrají na zobcovou flétnu, která jim pomáhá rozvíjet sluchovou percepci a správné dýchání. Učíme angličtinu od 1. ročníku.</p> <p>V naší škole pracuje poměrně mladý pedagogický kolektiv, který je ochoten se dále vzdělávat a přijímat nové metody a formy práce. Spolupracujeme s Asociací domácího vzdělávání. V ZŠ pracují 4 pedagogové, v MŠ 2 učitelky.</p>
--	---

docházce na některé ze základních škol. Jak se podle vás budou později žáci včleňovat do školních kolektivů? Co jim tato změna může přinést?

Letos budeme mít první dvě žákyně, které u nás skončí v 5. ročníku v režimu domácího vzdělávání. Zatím vám neumím odpovědět, jak budou na školní vzdělávání reagovat. O tom si můžeme pohovořit později, až budu mít od rodičů těchto děvčat zpětnou vazbu.

Pro povolení individuálního vzdělávání musejí rodiče i škola splnit dle školského zákona řadu podmínek, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka. Neplní-li zákonní zástupci tyto podmínky, je to důvod ke zrušení individuálního vzdělávání. Zajímá mě tedy, jak rodiče tyto podmínky plní, a zda jste musela v nějakém případě individuální vzdělávání zrušit.

Většina rodičů plní tyto podmínky na sto procent. Setkala jsem se s případem, že na vzdělávání doma rodiče přestali stačit. Sami se rozhodli dítě přeradit do režimu, kdy chodí denně do školy.

Jaké další otázky si v souvislosti s domácím vzděláváním kladete?

Přemýšlím o tom, co selhává ve školském systému, že je tak velký zájem o domácí vzdělávání. Jak fungují školy, které nenaplnily očekávání rodičů? ■

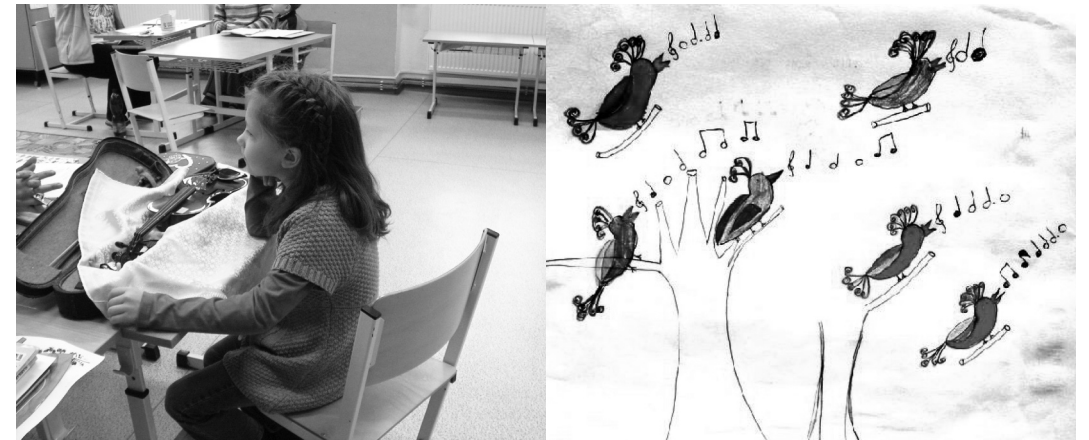
Jak probíhá přezkoušení žáků?

Při rozhovoru s paní ředitelkou Mgr. et Bc. Ivou Princíkovou mě zaujala problematika pololetního přezkoušení výsledků žáků. A tak mi nezbývalo nic jiného než se v tento „významný“ den pro žáky a rodiče DV vypravit. Přiznám se, že se mi v sobotu 10. ledna brzy ráno, abych byla včas ve škole v Nížkovicích, vstávat nechtělo. Ale stálo to za to.

Vstupuji do školy, kde mě zkoumavým pohledem sleduje jedna paní učitelka, nějak jí do „seznamu“ rodičů nezapadám. A tak se pro jistotu raději hned představuji. Jsem mile přivítána a uvedena do třídy, kde je přezkoušení v plném běhu. Pro své pozorování si vybírám nejprve třídu těch nejmenších, žáků 1. a 2. ročníku.

Třída působí velmi útulně, lavice jsou uspořádány do skupin, na zdech visí mnoho didaktického materiálu, který je také využíván jako opora pro odpovědi na otázky, s nimiž si žáci nevědí rady, nebo jako názorný materiál, na němž ověřují znalosti žáků (např. znalost geometrických tvarů a jejich vlastností, písmen abecedy...).

Dvě seskupení lavic jsou uspořádána pro dítě, rodiče a učitelku. V jedné části třídy probíhá právě pohovor s tatínkem, Šimonem a paní učitelkou 2. ročníku (ředitelkou školy); kousek dále s maminkou, Dorotkou a paní uč. Mgr. Lenkou Pospíšilovou.



Přezkoušení žáků.

Autor obrázku Malvinka Bělehrádková

Kromě nich je tu tentokrát přítomen i pan místostarosta Ing. Jaromír Fridrich, který se mnou zpovzdálí sleduje dialog třech hlavních aktérů.

V obou skupinkách je na lavici umístěna plastová krabice se jménem žáka, z níž se postupně „vynořují“ jeho poklady: portfolio, učebnice, pracovní sešity, pomůcky, které používá pro učení, individuální projekty včetně jejich závěrečných produktů (domeček pro panenky), deníky, fotografie (z návštěvy muzeí, keramické dílny, zájmových kroužků), výtvarné práce, výrobky (výšivky, háčkování, šití), stavby z lega, např. konstrukce výtahu s elektromotorkem a další. Každý chce ukázat, co umí, co ho zajímá. Přinesené produkty jsou vhodným prostředkem pro zahájení konverzace v bezpečném prostředí.

Následuje prezentace portfolio dítěte, k němuž učitelky kladou dítěti mnoho otázek, sledují úroveň osvojení písma, gramatických pravidel a jejich praktickou aplikaci. Po té učitelky plynule přecházejí k pohovoru nad výsledky dětí v jednotlivých vzdělávacích oborech. I v tomto případě zazní nejprve otázka: „Čím chceš začít?“ A tak Šimon nejprve ukazuje, co vše zvládl v českém jazyce; Dorotka si volí začít čtením a vybírá si, co přečte.

Učitelky postupně s dítětem procházejí jeho učebnice, pracovní sešity, kladou dítěti mnoho ověřovacích otázek a hovoří s rodiči o tom, co a jak se jim společně daří. Není v mých silách tento komunikační „koncert“ popsat, přibližme si proto tento proces jednou dílčí ukázkou.

Šimon listuje učebnicí a vysvětluje, že umí druhy vět. „Rozkazovací je s vykřičníkem, tázací s otázníkem.“ U práci věty zaváhá. Učitelka mu uvádí příklad, chlapec mlčí. Po chvíli říká: „Já přemýšlím.“ Následuje správná odpověď.

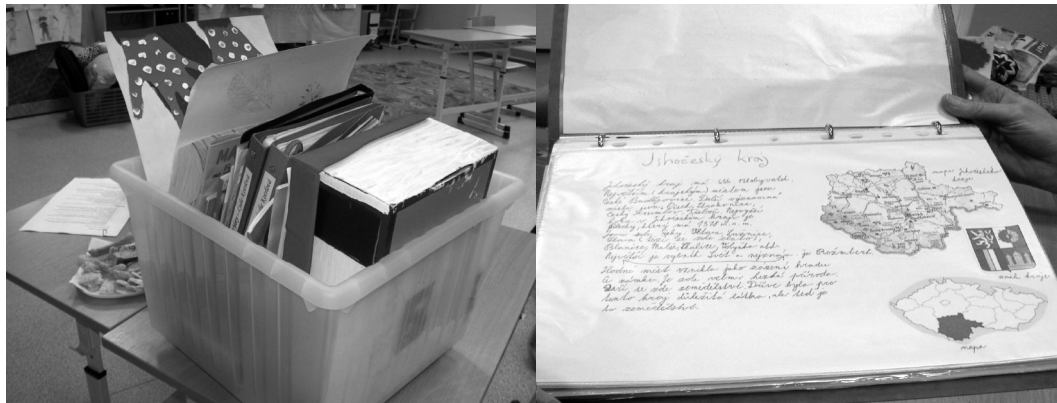
Při hovoru ověřuje učitelka nejen znalost gramatických pravidel, ale také jejich aplikaci. Velmi často je z rozhovoru slyšet ocenění učitelkou či rodičem.

Pak následuje matematika. Šimon ukazuje, jak se orientuje na číselné ose, počítá příklady. Při řešení slovní úlohy o zvířátkách volně přechází k činnosti v zájmovém kroužku, který navštěvuje. Stará se tam o zvířátka. Učitelka vhodně reaguje na vzniklou situaci, společně si povídají o jeho zájmech. Najednou chlapec vyskočí a z krabice vytahuje pomůcku, na níž se učí počítat v řádu do 10 000 (pozn. autorky – žák 2. ročníku).

Na otázku učitelky: „Jak jste na tom v angličtině?“ Šimon odpovídá: „Moc toho neděláme, ale něco umím.“ A hned počítá do deseti, pojmenovává zvířátka a sděluje anglicky, jak se jmenuje...

V průběhu rozhovoru si obě učitelky dělají písemné poznámky k výsledkům dětí. Ke každému předmětu učiní stručné zhodnocení a poskytnou doporučení k učení pro další pololetí. Je čas se rozloučit, ale Šimon chce paní učitelce předvést ještě sestroyený výtah. Dorotka zase ukazuje své housličky, na které hraje. Ale ne a ne zahrát. Nedonutily ji k tomu ani naše prosebné pohledy.

Zatímco v prvním a ve druhém ročníku je v pohovorech se žáky více řídicím elementem učitel,



Žákovské portfolio

kteří dětem klade vhodné otázky, ve vedlejší třídě si stačí jen sednout a poslouchat. Lýdie, žákyně 5. ročníku právě na počítači prezentuje učitelce fotografie z různých akcí a událostí, které navštívila. Učitelka toho využívá a zavádí konverzaci v angličtině. Dívka plynule odpovídá... Na konci rozhovoru dostává doporučení ke čtení nějaké knihy v angličtině. Po té vysvětluje, kterým předmětům se věnovala.

„Matematika je můj nejoblíbenější předmět. V tomto pololetí jsme se zaměřili na češtinu, matematiku a angličtinu. Zavedla jsem si sešit do vlastivědy, zpracovávám v něm jednotlivé kraje [jsou v něm obrázky s popisky, výpisky důležitých informací, mapky, vlastní zážitky – s rodinou navštívili každý kraj – pozn. autorky]. Nyní se více zaměřím na historii. Matematiku už skoro máme.“

Obdobně jako v první třídě, i zde učitelka postupně ověřuje s žákyní výsledky jednotlivých předmětů a poskytuje jí rady k dalšímu postupu v učení. V závěru setkání předává maminka učitelce celkový přehled, co vše spolu studovaly. Je z něho patrné, že požadavkům ŠVP rozumí a postupně je naplňují.

Lýdie je v 5. ročníku, a protože domácí vzdělávání jí není v navazujícím vzdělávacím stupni umožněno, ptám se jí, jaký má plán na příští rok. Její odpověď zní: „Gymnázium. Už jsem si vytiskla testy. To je jiný typ než tohle učení. Toto je o přemýšlení, tamto o počítání.“

Maminka Lýdie je absolventka PdF MU a vzdělává doma ještě dvě další dcery. Jejich vzdělávání jí naplňuje. Má již představu, jak učivo spolu souvisí, jak na sebe navazuje. Učí se společně většinou

dopoledne. Mnohdy řeší společná témata, ale na různé úrovni obtížnosti; malují, šijí, háčkují, dělají individuální projekty, píšou si deníky.

Rodiče společně s dětmi odcházejí ze třídy. Následují je, abych jim položila otázku, kterou již museli slyšet mnohokrát: „Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání?“ Maminka odpovídá: „Bylo mi líto první dceru poslat v šesti sedmi letech na půl dne pryč do velké spádové školy, kde jsem vnímala shon a stres. Chtěla jsem s ní být doma, užít si to. No, a protože nám to spolu šlo, rozhodla jsem se tak i u ostatních dětí.“

Nelituje toho ani ona, ani Lýdie, která říká: „Vyhovuje mi to.“



Mgr. Bc. Ivona Princíliková,
ředitelka ZŠ a MŠ Nížkovice

Vystudovala Pedagogickou fakultu UJEP v Brně obor Učitelství I. stupně ZŠ a Školský management na Filozofické fakultě Palackého univerzity v Olomouci. Od roku 2007 je ředitelkou ZŠ a MŠ Nížkovice. Ve výuce pracuje s metodami RWCT, žáky vede k sebehodnocení a hodnocení a práci s portfoliem.. Zastává respektující přístup. Spolupracuje s katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty MU.

E-mail: zs.nizkovice@centrum.cz

Hana Svobodová

Úvaha nad domácím vzděláváním

Než začnu svou úvahu, omlouvám se předem všem, jejichž profesního ega se dotknu. „Řeholi kantora“ jsem prožívala několik let na základní škole, později i na škole vysoké, ale přesto – nebo právě proto – mi to nedá, abych se nevyjádřila k tématu domácí vzdělávání. Důvody, které mě k tomu vedou, jsou následující. Již před lety jsme se v jistém kolektivu lidí – metodologicky, psychologicky i ideově (chcete-li ideologicky) – zaobírali tímto tématem, a navíc mám doma 7letého syna a přemýšlím o tom, co by se stalo, kdyby na mě tato „povinnost“ vyšla.

Upozorňuji, že netrpím posedlostí po „novátorství“ za každou cenu. Profese učitele si cením. Můj syn navštěvuje základní školu, není nespokojen se svou paní učitelkou, naopak, jeho schopností je vyjádřit – „mám ji rád“. Přesto si dovoluji – především jako rodič, ale tak trochu i odborně – něco málo k tomuto tématu podotknout.

Jsem člověk ze spíše konzervativních poměrů, zejména rodinných, tudíž pokusy o něco nového jsou vždy „hodně podezřelé a nakonec zbytečné“. Nebojuji s rozšířenou koncepcí základního vzdělání a učitel je pro mě autoritou, resp. musí si ji získat, chce-li přesvědčit děti, žáky o tom, že se mají učit počítat, číst a psát, ba dokonce se k sobě i druhým chovat podle určitých pravidel. Víím, že to není jednoduché, a děsí mě to, že by to jednoduché být mělo.

A tak se odvážím uvést důvody, proč si myslím, že říci ano a „dát zelenou“ i domácí škole, není prohřeškem proti zavedeným standardům v systému školství.

- Vzdělání je i přes penzum stanovených zadání věcí individuální, ač se odvíjí v režimu

sociální skupiny, kolektivu – je to jednotlivec, kdo získává, nebo ztrácí.

- Kolektiv selektuje jednotlivce, kteří mohou jít příkladem ať už v negativním nebo v pozitivním slova smyslu.

Tomu, kdo vzdělává, by měla být tato možnost poskytnuta, a to včetně odpovědnosti za činnost, kterou vykonává. Že přitom zrovna nestojí u tabule, nemusí být až tak rozhodující.

- Autoritu nemusí nutně představovat pedagog – profesionál, ale i rodič, který disponuje vlastnostmi odbornými (vzdělání a výchova jdou ruku v ruce).
- Roli hraje prostředí, kde dítě vyrůstá, vztahuje se k němu – získává návyky, dovednosti a schopnosti, a to v celé šíři individuální i kolektivní. Domácí škola může být vázána na kolektiv dětí z více rodin, které mohou v tomto duchu kooperovat.

- Získané znalosti a dovednosti je třeba prověřovat (institucionálně) dle požadavků na systém platný pro daný stupeň školy.
- Musí mít zákonný rámec.
- Tak zvaná domácí škola by neměla být náhražkou systému školství, ale jeho součástí.



Mgr. Hana Svobodová, Ph. D. vystudovala filozofickou fakultu, obor filozofie-logika v St. Peterburgu (Rusko, 1986–1992). V letech 2004–2011 studovala postgraduální studium na katedře politologie Fakulty mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické. Pracovala jako učitelka ZŠ, OSVČ, externě na VŠ. V současné době pracuje jako konzultantka, píše články, úvahy a odborné eseje z různých oblastí společenských věd, zaměřuje se zejména na aktuální politické dění, problematiku politické elity a otázky moci.

E-mail: h.svobodova@seznam.cz

Nejsem propagátorem „domácí školy“, jak by se někomu mohlo zdát. Dokonce si v jistém smyslu dovedu představit situaci, kdy svému synovi doporučuji, aby přeci jen sdílel podmínky dnešní školy základní, přesto budu v diskuzi spíše na straně těch, kteří i domácí školu vidí jako vzdělávací instituci, která má své opodstatnění. Shrnuto – alternativa nám všem dává větší šanci, jak zejména ve vzdělání prosazovat to, co nejvíce odpovídá nárokům doby, co nás zároveň činí vnímavějšími k prostředí, z něhož vycházíme.

Proto budu tvrdit i nadále – kolektiv školy je především kolektivem lidí. I oni mají své schopnosti a dovednosti odpovídající dané době a jejím podmínkám. Přitom řada z nich je sama rodiči, a také oni budou chtít pro své děti to nejlepší. Proč by tomu tak nemělo být i v domácí škole? Znovu opakuji: tomu, kdo vzdělává, by měla být tato možnost poskytnuta, a to včetně odpovědnosti za činnost, kterou vykonává. Že přitom zrovna nestojí u tabule, nemusí být až tak rozhodující. ■

František Tůma

Uzavřené otázky ve výuce: proč ano?

V textu se zabývám problematikou uzavřených otázek ve výuce. Nejdříve vymezuji dialogický pohled na otázku, přičemž zdůrazňuji, že otázku dotváří odpověď druhého. Dále se věnuji otázkám ve výuce a uvádím klasické rozdělení otázek na otevřené a uzavřené. Výzkumy ukazují, že uzavřené otázky ve výuce převažují nad těmi otevřenými, což bývá často kritizováno. Tuto kritiku v článku s pomocí dialogického pohledu na otázky problematizuji. V poslední části textu uvádím dva příklady použití uzavřených otázek a podrobnou analýzou těchto situací obhajují vhodnost použití uzavřených otázek. Zamýšlením se nad rolí různých druhů otázek ve výuce mohou učitelé hlouběji pochopit interakci ve třídě a související výukové procesy.

Otázky v interakci

Jedním z důležitých nástrojů používaných v interakci (nejen ve školní třídě) je kladení otázek. Vymezení toho, co je to otázka, však není tak snadné, jak se může na první pohled zdát. Otázku je možné gramaticky vymezit jako tázací větu, avšak i jiné gramatické tvary mohou mít funkci otázky, stejně tak ne všechny tázací věty mají za cíl získat od posluchače odpověď (např. řečnická otázka *Kde jsem to skončil?*). To, že jiné gramatické tvary než tázací věty nejsou okrajovou záležitostí, lze doložit např. výzkumem Weberové (1993, cit. podle Ehrlich & Freed, 2009, s. 5), která analyzovala rozhovory v angličtině a zjistila, že 59 % otázek tvořily věty tázací a zbývajících 41 % jiné tvary, hlavně věty oznamovací a nevětné útvary (např. *Cože?*).

Z uvedeného vyplývá problematičnost vymezení otázky pouze na základě gramatických kategorií. V tomto textu nahlížím na otázky z pohledu dialogismu (podrobněji viz např. Tůma, 2014). Zjednodušeně řečeno pro identifikaci otázky tedy není určující, v jakém je gramatickém tvaru, ale to, zda vyžaduje od druhého informaci, potvrzení nebo provedení nějakého úkonu, a zda je pronesena způsobem, který vytváří druhému prostor k odpovědi či reakci. Na otázku tedy nenahlížím v izolaci. Místo toho otázku chápu jako součást dialogu, tedy ve vztahu k odpovědi druhého, která otázku dotváří (odtud dialogismus). Z toho vyplývá, že při analýze si nevystačím s pouhým pohledem na izolovanou otázku. Namísto toho se budu dívat na situaci, ve které se otázka vyskytla, zejména na okolní promluvy, například odpověď druhého. V tomto textu se zaměřím na kladení otázek učitelem ve výuce.

Interakce ve třídě a otázky

Je obecně přijímáno, že výměny ve výukové interakci se skládají ze tří tahů – typicky z (1) učitelovy iniciace (initiation), (2) žákovy odpovědi (response) a (3) a učitelova hodnocení (evaluation), odtud označení IRE (Mehan, 1979)¹. Příkladem může být následující výměna.

¹ Jiní autoři (např. Sinclair a Coulthard) označují třetí tah jinak, např. follow-up nebo feedback, potom tedy pojednávají o trojici tahů IRF. V textu však pro jednoduchost budu používat IRE podle Mehana (1979).

Ukázka 1

Iniciace (učitel): Jaké je hlavní město Peru?

Odpověď (žák): Lima

Hodnocení (učitel): Výborně

(Long & Sato, 1983, cit. podle Lee, 2006, s. 693)

Otázky lze situovat do prvního tahu, tedy učitelovy iniciace, avšak – jak jsem uvedl výše – otázka je otázkou až tehdy, když je druhým (tedy žákem) takto interpretována a když žák dostane prostor k odpovědi. Ze třetího tahu (učitelovy evaluace) pak lze usuzovat na učitelův záměr: pokud je žákova odpověď přijata pozitivně (jako v ukázce 1), pak žák interpretoval otázku stejně jako učitel a vhodně na ni odpověděl.

V textu níže podávám velmi stručný přehled výzkumných poznatků, přičemž vycházím z tuzemských a zahraničních studií týkajících se interakce ve výuce. Podrobnější přehled může čtenář nalézt jinde (např. Mareš, 2009; Tůma, 2014). Nyní se budu věnovat otázkám učitele podrobněji.

Skutečnost, že učitelovy otázky tvoří podstatnou část interakce ve třídě, je možné doložit řadou výzkumů. Výzkumy ukazují na průměrně 43 otázek ve vyučovací hodině občanské výchovy, dějepisu, českého jazyka a literatury na druhém stupni (Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 56), na podobné výsledky ukazuje i studie z výuky angličtiny a společenských věd na středních školách v USA (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003, s. 144).

Řada výzkumů otázky učitele dále kategorizuje do dvou předem definovaných kategorií: uzavřené a otevřené. Rozdíl spočívá v tom, že zatímco na uzavřenou otázku typicky existuje jedna správná odpověď, kterou učitel zná již při kladení otázky,² otevřené otázky nemají jen

jednu správnou odpověď, a učitel odpověď předem nezná (Ho, 2005, s. 298–299; Šedová et al., 2012, s. 58). Výzkumy ukazují, že ve výuce převažují uzavřené otázky nad otevřenými, například Šedová et al. (2012, s. 58) identifikovali 75 % uzavřených a 25 % otevřených otázek ve výuce dějepisu, občanské výchovy, českého jazyka a literatury; výsledky zahraničních výzkumů jsou podobné (např. Ho, 2005, s. 298–999). Vysoká četnost uzavřených otázek bývá kritizována (někdy společně s přítomností IRE struktury) pro nízkou kognitivní náročnost, dominanci učitele, a také proto, že neumožňuje žákům „přirozeně“ komunikovat, čímž jim brání v učení (tyto argumenty uvádějí např. Lee, 2006, s. 693; Nystrand et al., 2003, s. 138–141; Šedová et al., 2012, s. 260–271).

Namísto nahlížení na otázky v izolaci (tedy např. klasifikování na otevřené/uzavřené otázky) se budu na otázky dívat dialogicky. Z pohledu dialogismu mají uzavřené otázky (a obecněji IRE struktura) svou roli ve výukovém procesu. Na podporu tohoto tvrzení zde uvedu dva případy a pokusím se na nich roli uzavřených otázek ve výuce obhájit.

Volba ukázek nebyla jednoduchá. Jako badatel mám k dispozici řadu záznamů výuky angličtiny na základní škole, avšak uvedení takových ukázek by nebylo nadoborové (výuka cizích jazyků má svá specifika, především na nižších úrovních). Záznamy výuky z jiných předmětů přímo k dispozici nemám a některé již publikované úryvky lze těžko interpretovat kvůli chybějícímu kontextu. Rozhodl jsem se proto zvolit publikované ukázky z výuky angličtiny jako cizího jazyka na střední a vyšší pokročilé úrovni na středních a vysokých školách. Tyto ukázky jsem přeložil do češtiny a domnívám se, že mohou sloužit jako vhodné příklady výuky i jiných předmětů v české škole. Ukázka 2 může odpovídat situaci ve výuce gramatiky v českém jazyce, ukázka 3 pak může předcházet jakékoliv činnosti, ve které mají studenti číst text. Důležitým kritériem pro výběr bylo to, že vybrané ukázky jsou v prezentovaných výzkumech kontextualizovány, a své interpretace tak mohou opřít o popis širší situace, o kterých se publikované texty rovněž vyjadřují.

Uvedené přepisy jsou zjednodušené. *U* znamená učitel, *S* student, *Ss* studenti. Dvojitě kulaté závorky značí komentář, lomítko promluvy, které proběhly současně, tučně jsou vyznačeny uzavřené otázky.

Je třeba zdůraznit, že v tomto textu nebudu brát v úvahu domnělou souvislost otevřenosti otázky s vyšší kognitivní náročností otázky (resp. kognitivní náročností odpovědi, kterou má otázka elicitovat).³ Naopak, ve světle dialogismu se budu zaměřovat na roli uzavřených otázek ve dvou výukových situacích a kognitivní náročnost otázek ponechám stranou.

Uzavřené otázky a vedení žáků k řešení složitějšího problému

Uzavřené otázky v rámci IRE struktury mohou žáky postupně navést k odpovědi na složitější otázku nebo vyřešení složitějšího problému. Uzavřenými otázkami tedy učitel může rozložit složitý problém na dílčí otázky, a modelovat tak proces uvažování a rozhodování, např. při určování gramatických kategorií, jak dokládá následující ukázka z hodiny angličtiny jako cizího jazyka, ve které učitelka rozebírá věty napsané na tabuli.

Ukázka 2

- 1 U: ... a teď se podívejme na ty podtržené části. **Gramaticky, co to je?**
- 2 Ss: Vedlejší ... / Fragment
- 3 U: Jsou to, jsou jako fragmenty, protože to jsou vedlejší věty. **Můžete mi říct, jaký druh vedlejší věty to je?**
- 4 S Příčinná.
- 5 U: Ukazují nám příčinu.
- 6 S: / Příslivečná věta
- 7 U: Příslivečná věta, dobře. (U píše na tabuli „příslivečné věty“) (část ukázky zde vynechána) **Jak jste ji poznali? ...**

(Lee, 2006, s. 699)

Učitelka se ptá na gramatickou kategorii vět, které podtrhla. Dva studenti současně (řádek 2) vyhrknou „vedlejší“ a „fragment“, učitelka v následující replice shrne jejich odpovědi. Vedlejší věta je sice správná odpověď, ale učitelka zároveň navádí studenty ke konkrétnější kategorii. Na její otázku odpoví student, který určí vedlejší větu příčinnou, učitelka přijme tvrzení (řádek 5), avšak student jí skočí do řeči (řádek 6) a určí větu jakou příslivečnou, což je druh vedlejších vět, na který učitelka patrně cílila, protože odpověď přijme (řádek 7) a zároveň píše „příslivečné věty“ na tabuli. Dále se ptá studentů, jak poznali příslivečnou větu. V další části hodiny, kterou zde již neuvádím, učitelka studenty postupně dovede k odpovědi.

Všechny otázky v uvedeném transkriptu jsou otázky uzavřené, protože na ně existovala jedna odpověď, kterou učitelka navíc již znala (učitelka věděla, který druh vět podtrhla a jak tento druh vět poznat). Učitelka těmito otázkami a evaluací odpovědí poskytovala studentům podporu (tzv. lešení, angl. scaffolding) při identifikaci typu věty. Navíc celý tento proces mohl být východiskem pro další část hodiny (např. určování jiných druhů vět), což vyvozují z toho, že učitelka k podtrženým větám na tabuli dopsala, o jaký druh se jednalo. Tím pomohla žákům identifikovat další příslivečné věty (Lee, 2006, s. 700). Proces identifikace typu věty tak probíhal jak na verbální úrovni (viz ukázka 2), tak na vizuální úrovni (studenti viděli na tabuli věty, jejich podtrhané části a u nich nápis „příslivečné věty“). Analyzovaná situace tedy pomohla studentům osvojit si úkon rozpoznání příslivečné věty prostřednictvím částečně vytvořené orientační osnovy (Gal'perin, 1989). Sled navazujících uzavřených otázek tedy může modelovat náročnější kognitivní proces vedoucí k hlubšímu porozumění, a navíc může rozvíjet žákovo chápání vlastního uvažování (tzv. metakognici). V uvedené ukázce učitelka vedla studenty procesem určení druhu vedlejší věty pomocí tří uzavřených otázek.

Při pohledu na ukázku 2 jako na celek vyvozují, že cílem učitelky bylo pomoci žákům rozpoznat vedlejší větu příslivečnou. Jednotlivými uzavřenými otázkami pak učitelka studenty vědomě naváděla k tomuto cíli.

2 Zde je k zamyšlení, jak výzkumníci zjistí, zda učitel odpověď znal – například oblíbená otázka jazykářů: *Co jsi dělal o víkend?* může být otevřená i uzavřená (v případě, že učitel žáka potkal v kině nebo mu žák v pátek řekl, kam se o víkend chystá), podobně například otázka *Kde bydlíš?* nebo *Byl jsi někdy na Slovensku?* Někteří výzkumníci se proto učitelů zpětně doptávají, jiní usuzují na otevřenost/uzavřenost otázek pouze na základě videozáznamu, což není neproblematické.

3 Výzkum souvislosti mezi kognitivní úrovní otázky a kognitivní úrovní následné odpovědi nepotvrdil (viz např. Dillon, 1982).

Uzavřené otázky a uvedení tématu následující činnosti

Druhým příkladem přínosnosti uzavřených otázek je jejich užití při uvedení tématu nadcházející činnosti, jak je vidět z ukázky 3.

Ukázka 3

- 1 U: Tak, strana 80. Zdolali Everest. **Kde je Everest?**
- 2 S: Um...
- 3 U: Cože? **Kde je Everest? Víte někdo? Mount Everest.** Určitě jste slyšeli o Mount Everestu, že?
- 4 Ss: Ano.
- 5 Ss: Nepál/Indie.
- 6 U: Ne, Indie to tak úplně není.
- 7 Ss: Nepál.
- 8 U: Nepál, ano, v Nepálu.

(Ho, 2005, s. 305)

Učitel požádal studenty, aby se podívali na stranu 80, na které je téma Zdolali Everest (anglicky They conquered Everest). Pak se zeptal studentů: *Kde je Everest?* (řádek 1). Nedostal odpověď, proto otázku zopakuje a zeptá se, jestli o Mount Everestu už předtím slyšeli (řádek 3). Studenti odpovědí, že ano, dále se ze třídy ozývají různé hlasy, ve kterých studenti sdělují, že se Mount Everest nachází v Indii nebo v Nepálu (řádek 5). Učitel nepřijme Indii (řádek 6), studenti pak znovu zmíní Nepál (řádek 7), což učitel akceptuje jako správnou odpověď (řádek 8).

Pokud se na otázku *Kde je Everest?* (řádky 1, 3) díváme v izolaci, můžeme soudit, že se jedná o triviální uzavřenou otázku. Avšak ve vazbě na to, že se jednalo o otázku před čtením textu o výpravě na Mount Everest v hodině angličtiny jako cizího jazyka, lze tuto otázku (resp. situaci, ve které se otázka vyskytla) interpretovat jako krok, kterým učitel chtěl předejít nedorozumění v další části výuky. Odpovědi žáků (Indie a Nepál, řádek 5) naznačují, že si žáci polohou Mount Everestu nebyli zcela jisti. Bylo důležité, aby žáci před čtením textu rozuměli tomu, kde se Mount Everest nachází (Ho, 2005, s. 305).

Patrně s ohledem na časové možnosti a další faktory nezvolil učitel formu diskuse ani strohého konstatování, ale uzavřenou otázku. Situace se vyskytla před začátkem práce s učebnicí (řádek 1), což byla klíčová část výukové lekce; uvedená ukázka dokumentuje interaktivní přechod k této činnosti, při kterém učitel pracoval se znalostmi žáků o poloze Mount Everestu. Kromě uvedeného lze tuto situaci interpretovat jako motivační fázi před prací s učebnicí – tím, že žáci vědí, kam geograficky zařadit Mount Everest, je pro ně práce s textem o výpravě na Mount Everest smysluplnější, žáci díky tomu například budou schopni interpretovat odkazy v textu na Nepál.

Z uvedeného vyplývá, že v situaci zprostředkované třetí ukázkou bylo cílem učitele uvést téma, se kterým se bude ve výuce dále pracovat, a specificky upozornit na geografickou polohu Mount Everestu, čehož dosáhl prostřednictvím uzavřené otázky. Kladením otevřených otázek (např. *Co se vám líbí na tomhle obrázku s Mount Everestem?*) nelze efektivního elicitování přesné geografické polohy Mount Everestu dosáhnout.

Závěry

Výše jsem uvedl dva příklady, ve kterých jsou uzavřené otázky použity pro dovedení žáků k řešení složitějšího problému (ukázka 2) a pro uvedení tématu následné činnosti (ukázka 3). Kromě těchto mohou být uzavřené otázky použity například s cílem upřesnit význam nového/cizího slova nebo ověřit, zda studenti porozuměli textu (pro podrobnější analýzy viz např. Ho, 2005; Lee, 2006).

Považuji za důležité zdůraznit, že při interpretaci role otázek učitele jsem se nedíval na uzavřené otázky izolovaně, ale dialogicky, přičemž jsem zohledňoval následující odpovědi žáků, celkovou situaci a pozici situace ve vyučovací hodině. S ohledem na uvedené interpretace v obou případech vyvozují, že uzavřené otázky byly použity ve světle cílů daných situací a vyučovacích jednotek vhodně. Z tohoto úhlu pohledu lze konstatovat, že rozlišování otázek učitele na otevřené a uzavřené je příliš



Mgr. František Tůma, Ph.D. působí na Institutu výzkumu školního zdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

E-mail: tuma@ped.muni.cz

zjednodušující a nezohledňuje cíle, které otázky ve výuce plní (podobný názor uvádějí i jiní autoři, např. Ho, 2005; Lee, 2006).

Tím samozřejmě netvrdím, že si učitel při výuce s uzavřenými otázkami vystačí. Uvedené analýzy dokládají velmi úzký vztah mezi cíli výuky a interakcí ve výuce: pokud je cílem zopakovat či shrnout faktické poznatky (např. z předchozí hodiny), poslouží učitelé především uzavřené otázky. Naopak, s cílem upozornit na různé názory na nějaký jev nebo pracovat s různými interpretacemi textu budou spjaté spíše otázky otevřené.

Jak je obsah tohoto článku relevantní pro učitele? Především věřím, že při jeho čtení přemýšlejí o možnostech, které při vyučování (resp. kladení otázek) mají. Rozbor uvedených ukázek může učitelům navíc pomoci při chápání školní reality, utváření názorů na různé formy výuky a při vlastní interpretaci výzkumných zjištění, se kterými se (například na stránkách časopisu *Komenský*) seznamují. Dále je nutné vyzdvihnout vazbu mezi cíli na jedné straně a formou jejich sdělování a provádění u konkrétní skupině žáků na druhé straně. Právě v interakci učitele a žáka může docházet u žáků k učení, tedy k naplňování cílů. Hlubší porozumění této interakci může tedy pomoci učitelé lépe pochopit procesy učení žáků ve třídě.

Tento článek je výstupem z projektu „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009).

Literatura

- Dillon, J. T. (1982). Cognitive Correspondence between Question/Statement and Response. *American Educational Research Journal*, 19(4), 540–551. <http://doi.org/10.2307/1162542>
- Ehrlich, S., & Freed, A. F. (2009). The function of questions in institutional discourse. An introduction. In A. F. Freed & A. Ehrlich (Ed.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (s. 3–19). Oxford: Oxford University Press.
- Gal'perin, P. Y. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82.
- Ho, D. G. E. (2005). Why do teachers ask the questions they ask? *RELC Journal*, 36(3), 297–310.
- Lee, Y.-A. (2006). Respecifying display questions: Interactional resources for language teaching. *TESOL Quarterly*, 40(4), 691–713.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference*. (s. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.

Ingrid Čejková

Nuda ve škole

Dlouhá chvíle, chytání lelků, zíváčka, nuďo, opruz, otrava...¹ Vybraná synonyma ke slovu nuda mohou napovídat mnohé o rozšíření tohoto pojmu, a s tím související četnosti výskytu tohoto fenoménu ve společnosti. Hill a Perkins (1985) píší, že zejména děti a adolescenti slovem nuda zastřešují svůj negativní postoj k věci či situaci, a i když vědí, že mezi nudou a odporem k něčemu je rozdíl, raději řeknou „nuda“. Frekvence užívání pojmu nuda se zvýšila s industrializací západní společnosti (Goodstein, 2005), kdy tento termín nabyl výraznějšího obsahu a podoby, kterou známe dnes. Lidé chtěli čím dál tím rychleji ukojit svou potřebu bavit se, což vedlo, a stále vede, ke stejně rychlému vyčerpání možností zábavy. Aho (2007) dokonce píše o tom, že nuda je životním stylem konzumní společnosti. Jako taková se nuda nutně musí vyskytovat i ve škole.

Co víme o nudě ve škole?

Pedagogové definují nudu jako negativní emocionální prožitek ve škole, který je výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím zdrojem bývá učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost projevu), použití organizační formy a vyučovací metody (stereotypní, málo aktivizující), učivo (nepřiměřené, neužitečné). Žák reaguje na nudu ve škole např. sněním, fantazijní aktivitou, zabýváním se zajímavějšími věcmi, „oživováním“ hodiny, agresivním chováním, záškoláctvím“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Co přesně nudu ve škole může způsobovat? Dle Svendsena (2011) není výjimkou, že

nudící se člověk příčinu svého stavu nemusí být schopen identifikovat. Přesto podle dosavadní teorie existuje hned několik příčin vzniku nudy ve škole, kterými jsou frustrace potřeb žáka, absence motivace, učitel, monotónnost výuky, učivo atp.

Potřeby adolescentů, které mohou být frustrovány, jsou zejména tyto: potřeba dozvědět se něco nového, hájit svůj názor, volnost v rozhodování, potřeba cítit důvěru učitele, rozvoj vlastní iniciativy, autonomie atd. (Vágenerová, 2012). Podle Krejčové (2011) bývají tyto potřeby frustrovány, protože škola ne vždy nabízí žákům adekvátní prostředí. Pavelková (2010) k tomu dodává, že prožitek nudy nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty hodnotu vážící se k potřebám žáka a mají-li pro něj motivační charakter (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Nuda tedy nutně vždy neznamená, že člověk nemá co dělat, ale také to, že se nedokáže pro danou aktivitu nadchnout.

Jako další zdroj nudy ve škole bývá označován **učitel** (Pavelková, 2010). Prvním problémem je, když se učitel nepodaří udržet nebo vůbec získat pozornost žáků. Nezanedbatelný vliv zde má také učitelovo pojetí výuky a jeho vztah k žákům (Mareš, Slavík, Svatoš, & Švec, 1996). Pokud je jeho postoj negativní a učitel samotného výuka nebaví, je zde další zdroj nudy. Problémem nudy je také její interakční dimenze (Robinson, 1975). Přenáší se z žáka na žáka i na učitele a zpět. Nuda se takto může přenášet i z předmětu na předmět a prostupovat dále rozvrhem.

Také prožívání **monotónnosti vyučovacích hodin** je příčinou vzniku nudy (Robinson, 1975). Problematický je zde zejména monotónní výklad učitele. Žákům však vadí nejen způsob

výkladu, ale vůbec způsob komunikace učitele se žákem (Pavelková, 2010). Problémy působí asymetrický komunikační vztah učitele a žáka, kdy učitel má jasně navrch (Mareš & Křivohlavý, 1995). S tím také souvisí disproporce mezi délkou projevu učitele a žáků, kdy jeden učitel v hodině mluví výrazně častěji než všichni žáci dohromady a délka žákových replik je krátká, často i jednoslovná (Gavora, 2005). To vše může svědčit o „nevtažení“ žáků do hodiny, a to může notně přispívat ke vzniku nudy.

Co se týče způsobu předávání **učiva**, mají učitelé na výběr z poměrně velkého množství vyučovacích metod či organizačních forem výuky. Stává se však, že volí ty (pravděpodobně) nejsnazší a pro žáky nejnudnější. Podle výpovědí amerických středoškoláků jsou v pomyslné soutěži o krále nudy na prvních příčkách výklad, test a samostatná práce (Diehl & McFarland, 2012). Jako nejpoutavější vyučovací metody jsou uvedeny skupinová práce a diskuse. Žáci také silně vnímají, proč se danou látku mají učit, pátrají po jejím významu. Pokud učivu nepřisoudí valný význam, nudí je. A naopak, jak shrnuje Pavelková (2010), čím významnější se předmět žákům jeví, tím méně se v něm nudí.

Nuda se typicky projevuje třemi způsoby, kterými jsou rozptýlená aktivita, stažení se do sebe a agresivita (Hrabal & Pavelková, 2010). **Rozptýlená aktivita** je chápána jako typický projev nudy. Můžeme sem zařadit čmárání, hraní si s drobnými předměty, manipulaci s mobilním telefonem, hraní piškvorek, povídání si se sousedy ap. Všechny tyto věci děláme, abychom zahnali nudu a zejména pak nepříjemný pocit toho, že neděláme vůbec nic. Pro projev nudy pojmenovaný jako **stažení se do sebe** je typické takzvané denní snění, kdy žáci nepřemýšlejí nad výukou, ale nad jinými – svými – věcmi.

Agresivní chování je reakcí, při níž nudící se člověk projevuje nepřátelství vůči zdroji nudy. Typické jsou znechucené výrazy, oči obrácené v sloup nebo provokativní zívání. Ve škole může mít toto všechno za důsledek snížení studijního úsilí žáků v důsledku nemožnosti plně se soustředit na učivo, a tím vést k jejich nízkým výkonům, případně až k neúspěšnosti v předmětu (Viktorová, 2004). Důvod je prostý, žáci se nesoustředí na výklad či řešení úkolu, ale na to, jak se zbavit nudy.

Metodologie

Předkládaný text prezentuje vybrané výsledky diplomové práce, která byla orientována kvalitativně a data byla zpracována a interpretována prostřednictvím analýzy písemných vyprávění, příběhů. **Cílem** výzkumu bylo detailně popsat nudu na střední škole pohledem samotných žáků. **Respondenty** bylo třináct žáků z jižní Moravy navštěvujících gymnázia a střední odborné školy, které jsem osobně kontaktovala a požádala je o napsání dvou příběhů z jejich školního života na téma nuda a zábava ve škole.

Narativní materiál, příběh, může být použit pro to, abychom se dozvěděli více o sociálním fenoménu (Čermák, 2002), kterým nuda je, protože narativita zachycuje význam, tedy něco, co je skryto za příběhem nebo v příběhu (Čermák, 2004). Vyprávění žáků byla analyzována především prostřednictvím metody analýzy narativních dat **podrobného čtení**. To je detailní analytickou interpretací textu, jež ve výsledku poskytne o tomto textu obraz (Eagleton, 2010). Výzkumník se vrací k textu stále znovu a odůvodňuje si význam každého slova, které příběh tvoří. Pozornost je věnována nejen slovům, ale také všem aspektům literárního vybavení textu včetně

¹ Hugo, J. a kol. (2009). *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf. Ouředník, P. (1988). *Šmírbuch jazyka českého, slovník nekonvenční češtiny*. Praha: Ivo Železný.

nejednoznačností, ironie, paradoxů a „tónu“ obsaženého uvnitř slov (Riessman, 2008).

Vybrané výsledky empirického výzkumu

Co se odehrává v příbězích o nudných dnech ve škole?

Podstatným zjištěním je, že všechny příběhy o nudných dnech ve škole se odehrávají ve třídě při frontálním vyučování, které je realizováno s ohledem na každodenní rozvrh hodin.

Do tematiky nudy se zde nejčastěji promítá **negativní vztah k vyučovacím předmětům** nebo **k učitelům**. Žáci předem očekávají, že v hodinách, které označují za neoblíbené nebo je učí neoblíbený učitel, se budou nudit. Příjemně pak hodnotí, když jsou v této hodině zaujati neobvyklým tématem, metodou nebo výjimečně dobrou náladou učitele.

Poměrně často se také žáci vyjadřovali v tom smyslu, že pokud jsou v předmětu neúspěšní, předmět je nebaví a pravidelně se při výuce nudí. To tvrdí například Staňa: „V zeměpise jsem se nikdy moc nevyjímal a v hodinách se vyloženě nudil.“ Není však jasné, co bylo dříve, zda se žáci v předmětu nudí, a proto jsou neúspěšní, nebo naopak. Často se vyskytovalo tvrzení, že žáci **probíranému učivu nerozumí** a nevědí, co mají dělat. To můžeme zaznamenat v příběhu Hanky, která říká, že v chemii nikdo nikdy neví, o čem je řeč, tím pádem se všichni nudí. I Honza tvrdí, že „člověk jen píše, a ani pořádně neví o čem“. Jen minimálně jsem však zaznamenala, že by žáci žádali po učitelích vysvětlení.

Problematickým momentem výuky je také situace, kdy se žáci ve škole nedozvídají nic nového. Tato situace nastává u některých žáků zejména při opakování ve chvíli, kdy oni opakovat nepotřebují a učitelé pro ně nemají náhradní úkol. Toto trápilo zejména Markétu: „Často se stávalo, že jsem se nemusela učit, jelikož mi stačilo, když jsem v hodinách poslouchala, takže sem tam byly dny, kdy učitelé ostatním vysvětlovali něco, co jsem já už chápala, takže jsem se dokonale nudila.“

Nudící se žáky můžeme také často vidět na konci školního roku. O tom píše například

Kájka: „Pro mě je asi nejhorší den typu: je těsně před velkýma prázdninama, ale my tu pořád musíme sedět, i když už se nemáme co učit.“ Nebo Marta: „Celé to zasad do krásného slunného odpoledne plného cvrlikajících ptáčků a lidí se zmrzlinou, co se promenádují pod školními okny, a máš prvotřídní školní den plný nudy.“ Zde je jasně zřetelný jeden ze základních problémů, a to, že pokud se žáci nemají co učit a není jim nabídnut adekvátní program, nudí se. Stejná situace může nastat, když učitel ústně zkontroluje žáka a zbytku třídy nezadá žádný úkol a zároveň žádá, aby byl ve třídě klid.

Mnohé z podnětů vyvolávajících nudu, nejsou žáci schopni zcela přesně identifikovat a popsat. Nedokážou si vybavit, o kterém dni v týdnu vyprávějí, jaké předměty ten den měli atp. Pokud člověk není dost dobře schopen popsat, co se odehrávalo ve chvíli, kdy se nudil, jen těžko si pak může vzpomenout na učivo, které se probíralo. Otázkou zůstává, do jaké míry se nuda díky tomu může zobrazovat i v případných špatných známkách žáků.

Co dělají učitelé?

Právě učitel je žáky označován jako nejsilnější zdroj nudy ve škole. „Občas si říkám, jak je možné, že se někteří lidé vydali na učitelskou dráhu, když nedokážou studenty zaujmout. Přece jenom, když se člověk trochu snaží a má tu snahu porozumět děckám, dá se i z té nejnudnější látky udělat něco zábavného.“ (Kájka)

Žáci hovoří o několika oblastech, které považují za problematické. Jsou jimi přístup učitele k žákům, chybějící pedagogický um, nevhodné nebo nevhodně zvolené metody výuky, neplnění učitelské role nebo nepřítomnost vyučujících a zadávání testů či zkoušení.

Pokud se žáci vyjadřují o nevhodném přístupu učitele k nim, hovoří především o situacích, kdy je učitel okřikuje, moralizuje, pošklebuje se, poučuje nebo podceňuje žáky. Některé z těchto situací považují žáci za „trapné“, a to zejména ve chvíli, kdy učitel podlehne negativním emocím. To může zapříčiňovat napjatou atmosféru ve třídě a negativně ovlivňovat učební motivaci žáků i jejich vztah k učitelům nebo jeho vyučovacím

předmětům. Druhou problematickou oblastí v přístupu učitele k žákům jsou momenty, o kterých žáci tvrdí, že učitel ignoruje buď je samotné, nebo jejich potřeby, nebo nevěnuje žákům dostatečnou pozornost. Tato situace může vést k pocitu, že se výuka žáků netýká. Ze strany učitelů však nemusí jít vždy o úmysl, ale spíše o nedostatečnou empatii nebo vzhled do situace, jak píše ve svém příběhu Hanka: „...ona ovšem naši nechuť něco vytvářet nepochopila...“, nebo Linda: „Takže v tu chvíli snad skoro celá třída položila své tupé a vylízané hlavy na stůl a alespoň na pár minut, které zbývaly do konce hodiny, se pokusila usnout. Jak jsem se snažila usnout, tak se jenom ozývaly nějaké výkřiky do tmy se snahou zaujmout učivem.“

Stává se také, že učitel neplní svou roli nebo spíše svou učitelskou povinnost, tedy neučí. Středoškolští žáci chodí do školy právě proto, aby se něco nového naučili, pokud se jim toho nedostává, jsou frustrováni, a to často vede k nudit. Nejčastěji se jedná o situace, kdy se učitel, aniž by byl požádán, rozhovoří mimo téma nebo vypráví o svém soukromém životě. Stejná situace nastává i tehdy, pokud učitel z nějakého důvodu není přítomen ve třídě.

Žáci rovněž hodnotí metody výuky, které jejich učitelé používají. Jednu z nevyhovujících metod popisuje Linda: „A pustila se do jejího učení nás. Vlastně spíš stylem, že jsme si to četli všichni společně.“ Také Honza komentuje nevhodné vyučovací metody jeho učitelů: „Když učitel dojde, zapne projektor a říká, opište si to, já jsem hned zpátky. Což je u něj za takých patnáct minut, což je u něj jít před bránu a zapálit si cigáro.“ Žáci tvrdí, že by se dané učivo raději naučili sami doma a ještě mnohem lépe, než to dokáže učitel prostřednictvím těchto nevhodných metod. V příbězích se vyskytují i metody, které jsou obecně považovány za aktivizující, jako je například diskuse. Žáci se o nich však v určitých situacích, zejména jsou-li příliš unaveni, vyjadřují jako o nevhodných a nudu vyvolávajících nebo prohlubujících. O tom píše ve svém vyprávění i Marta: „Kór když tito humanističtí učitelé v sobě probouzejí jakési zvrácené filozofické choutky a snaží se vybičovat spící třídu k naprosto spontánní diskusi.“

Zkoušení, ať už písemné nebo ústní, neodmyslitelně patří ke školnímu životu, nad tím žáci nijak nepolemizovali. Dva příběhy hovoří o tom, že jeden žák byl za den zkoušen až pětkrát. To žáky vyčerpává, a když jsou unaveni, nemohou se soustředit a snáze sklouznou k nudit. Navíc občas při zkoušení zažívají neúspěch, což hodnotí negativně. Po neúspěšném testu učitelé občas začnou žáky poučovat o tom, že by se měli lépe učit, což žáci opět označují jako nudné a zbytečné. „Nic neumím, ještě ty její stupidní kecy, jak se máme učit!“ píše ve svém příběhu Líza. Dalším problémem je to, pokud učitel začne zkoušet nebo zadá celé třídě písemný test „ze vzteku“. „A to bylo, jen vešla do třídy a na zemi uviděla kousek papíru, tak se jen otočila ve dveřích a šla do kabinetu pro papíry na test. Samo, že nikdo nic neuměl, takže se jen čekalo, kdy řekne, že se odevzdává.“ (Honza) Nebo příspěvek Lízy: „Učitelka byla jakási našťavaná, že z celé třídy měli tři lidi učebnici, pak jsme se ještě nějak smáli, no a to byl konec. „Vezměte si papír a tužku!“ a už měla otázky.“ To žáci opět hodnotí negativně a tvrdí, že to přispívá k jejich nudit, nebo spíše znučenosti a otrávenosti.

Co dělají žáci?

Prekvapivě často se v příbězích vyskytuje tvrzení, že žáci ve výuce nedělají vůbec nic. To se stává například na konci školního roku, kdy už je většinou probráno veškeré učivo a kdy je časté zkoušení jednotlivců a zbytek třídy nemá zadán žádný úkol, nebo pokud už učitel nechce probírat další učivo a dá žákům tzv. volnou hodinu. Tato situace, kdy žáci nedělají nic, ale není neobvyklá ani při standardním vyučování během roku. Nejčastěji se s ní žáci setkávají při písemných pracích, kdy dokončí svou práci dříve a nemají žádný úkol navíc a musí čekat, až dokončí i ostatní spolužáci, aby se mohlo přejít k další činnosti. Někteří žáci v těchto situacích doslova tvrdí, že dělat nudné věci jim nevadí v porovnání s tím, když ve škole nedělají nic.

Pokud, jak žáci tvrdí, jsou ve škole po celý den pasivní, i jejich projevy nudy mají spíše pasivní charakter. Nejčastější reakcí žáků na nudu a zároveň i projevem nudy je **stažení se do sebe**.

Jde především o takzvané denní snění, kdy žáci přemýšlejí nad svými soukromými věcmi nebo, jak žáci sami tvrdí, nemyslí vůbec na nic a nevěnují pozornost výuce. Markéta říká: „V hodinách sedět, občas si udělat zápis, aby se neřeklo, a jinak být duchem mimo.“ Znamená to, že žáci jsou při svém denním snění schopni do jisté míry vnímat dění ve třídě a provádět jednoduché úkony spojené s výukou, jako je třeba zápis. Na první pohled se tak může zdát, že je ve třídě vše v naprostém pořádku.

Druhou nejčastější reakcí na nudu je tzv. **rozptýlená aktivita**. Ta se projevuje různými drobnými činnostmi, které se dají v hodině provozovat poměrně nenápadně a pomáhají žákům se nějakým způsobem zaměstnat. Žáci nejčastěji manipulují s mobilním telefonem, čtou si, luští křížovky, výjimečně si povídají se sousedem atp. Pokud těmito aktivitami žáci neruší své spolužáky a zvládají plnit požadavky učitele, ten jim v činnosti většinou nijak nebrání. O tom hovoří například Markéta: „Jen jsem se tak rozhlížela po ostatních nebo si pouštěla mp3. To se sice učitelům moc nelíbilo, ale když viděli, že mám to, co po nás chtěli, hotové, nic nenamítali, pokud nebudu vyrušovat.“ Ze získaných dat nevyplývá, proč učitelé nevěnují těmto aktivitám žáků pozornost, respektive proč jim tyto činnosti, které odvádějí žáky od pozornosti k učivu, tolerují.

Speciální kategorií v rámci reakcí na nudu je **spánek** nebo pokusy o spánek přímo při vyučování. Marta komentuje situaci, která pravidelně nastává ke konci školního roku: „Zbytek třídy spí, proč by taky dělali něco jiného, když chybí jakákoli motivace, i ze strany učitele.“ „Nevím, dneska mě to nějak nebere. Což se i projevilo, protože jsem zaspala, sedím v první lavici a já zaspím. Holky mě vzbudily a učitelka mi tak nadala, že se mi o tom ani nezдалo. Skvěle, další zvednutí nálady.“ (Líza)

Žáci tvrdí, že je těžké se nudy během dne účinně zbavit a že strategie, které používají k jejímu zahánění, jim pomohou jen na chvíli. Uvědomují si totiž, že nevěnují plnou pozornost výuce, kvůli níž do školy přicházejí, a snaží se vrátit svou pozornost zpět k učivu, které je často po chvíli začne opět nudit. Žáci vnímají důležitost školy a učiva pro svůj další život, a přesto

nedokážou svou pozornost plně soustředit na výuku právě díky nudě.

Jak nuda končí? Existují dvě varianty „konce“ nudy. Obě přicházejí nejčastěji po zvonění na přestávku nebo na konci celého vyučování. První, šťastnější, variantou ukončení nudy je úleva. Žáci v této souvislosti používají slova jako úleva, spása a smilování. Jsou šťastní, že nudná hodina nebo den skončily a oni se mohou dále věnovat něčemu zajímavějšímu. „Když jsem uslyšel zvonek, ulevilo se mi! Můj nejnudnější den ve škole skončil a už mě čekala pouze cesta domů a zábava po škole s kamarády,“ říká Staňa. I Markéta popisuje příjemné pocity po skončení vyučování: „Když konečně zazvonilo po poslední hodině, brala jsem to jako smilování.“ Druhou možnou variantou konce nudy je **prázdnota**. Tuto situaci popisuje Hanka „Většinou když je nějaká nudná hodina, tak se po jejím skončení člověku uleví, má radost, že to má za sebou, a hned na to zapomene. Jenže ono úterý tomu bylo jinak. I když konverzace skončila, nechtělo se mi vůbec nic, žádný pocit úlevy ani náznak radosti, prostě nic, prázdno.“ Stejně tak i Míša popisuje, že po příchodu domů ze školy, po prožitém nudném dni, není schopna žádné činnosti a jde rovnou spát. I takový vliv může nuda na žáky mít. Nejen z tohoto důvodu bychom jí mohli věnovat zvýšenou pozornost.

Co se odehrává v příbězích o zábavných dnech ve škole?

Abychom mohli lépe pochopit, jak žáci nudu ve výuce vnímají a co pro ně znamená, je vhodné porovnat ji s takovou výukou, kterou považují za zábavnou. Příběhy o dnech zábavných rovněž mohou poskytovat určité vodítko pro učitele.

Žádný z příběhů o zábavných dnech ve škole se neodehrává ve vyučování. Marta o této situaci říká: „Možná je trochu paradox, že nejzábavnější školní den se neodehrál ve škole, a už vůbec ne pod taktovkou učitelů.“ Příběhy se nejčastěji týkaly školních akademií, výletů, exkurzí, praxí a projektových dní. Anežka komentuje tuto situaci slovy: „Obecně nejlepší dny ve škole jsou ty, které se něčím vymykají, když třeba vyrazíme někam na exkurzi nebo k nám přijde nějaký návštěvník.“

Přestože se popisované zábavné dny nejčastěji neodehrávají ve vyučování a mnohdy ani ve škole, probíhá při nich určitý druh učení. Jde o učení jiné než to, se kterým se žáci nejčastěji setkávají při frontální výuce. Jedná se o učení praktické, učení se ve skupinách, prohlubování klíčových kompetencí, rozvoj soft skills atp. To potvrzuje například Petr, který se účastnil exkurze do střediska ekologické výchovy: „Dozvěděli jsme se mnoho nových věcí, o kterých jsme ani neslyšeli, a vše bylo zábavnou formou.“ Nebo Markéta, která se aktivně zapojila do experimentu, kdy si učitelé vyměnili role s některými žáky: „Celý den jsme se smáli, a i když šlo o tuhle hru, ani nám nevadilo, že jsme začali probírat nové učivo z přírodopisu a chemie.“ Žáci tvrdí, že takto nabyté vědomosti a dovednosti jsou schopni snáze pochopit a kvalitněji si je zapamatovat.

Žáci při těchto dnech zažívají úspěch a jsou chváleni za to, co dělají. Zároveň často vystupují jako jedna skupina, školní třída, která společně zažívá příjemné pocity. To může přispívat k dobrému klimatu ve třídě, posílení vztahů mezi spolužáky a navozovat uvolněnou atmosféru podporující spolupráci. Pokud se cítí žáci úspěšně, jejich vztah a postoje ke škole se mohou zlepšovat.

Hlavním rysem příběhů o zábavných dnech je, že **aktivita je na straně žáků**. Oni jsou těmi, kdo rozhodli, co a jak se bude dít. Mohou si vybrat, co budou dělat, řídit své činy a nesou za ně zodpovědnost. Aktivně tvoří scénář toho, jak se bude den odvíjet.

Existují tři situace, které žáci hodnotí pozitivně a jež vedou k tvrzení, že je škola baví. První z variant nastává tehdy, pokud si mohou sami vybrat, co budou dělat. Učitelé si pro ně připraví několik možností, aktivit, úkolů, do kterých se mohou zapojovat dle svého aktuálního zájmu, a jiné mohou naopak zcela vynechat. Učitel je zde v roli moderátora, průvodce nebo pořadatele. Ve druhé variantě je žákům poskytnut prostor k tomu, aby své aktivity přímo sami utvářeli, strukturovali a naplňovali. Učitel je pak v roli diváka. Tato situace nejčastěji nastává při školních akademiích. Při třetí variantě připraví učitel výuku takovým způsobem, že žáci něco prakticky dělají, tvoří, experimentují. Učitel se zde stává

pomáhajícím odborníkem. To se týká především praxí a exkurzí, které žáci hodnotí kladně.

Pokud jsou v zábavných dnech těmi aktivními žáci, **co dělají učitelé?** Učitelé mírně ustupují do pozadí, což však neznamená, že jsou zcela pasivní. Často se ocitají v poměrně netradičních rolích, a to v roli průvodců, diváků a pomáhajících odborníků. Žáci pak tvrdí, že jejich učitelé jsou uvolnění a ukazují svou „druhou tvář“, což je hodnoceno velmi pozitivně. Například Staňa komentuje náladu učitelů při školní akademii: „Vzduchem létaly vtípky a učitelé *byli taky ve velmi dobrém rozpoložení*. Dokonce i náš věčně vážný učitel psychologie utrousil vtípek, což nás více než překvapilo. Myslím, že jen těžko v paměti naleznu zábavnější den než tento, kdy i zdánlivě nudní a přísní učitelé ukázali svou druhou tvář.“

Přece jen alespoň jedna má respondentka označila jako zábavnou hodinu fyziky. „Objevila se první, a pravděpodobně taky poslední, hodina fyziky, která mě bavila. Abys rozuměla, na fyziku máme takového starého profesora typu: *učím-tu-už-kvadrilion-let-ale-vy-jste-stejně-ti-největší-idioti-co-jsem-kdy-poznal*. Možná proto si tak dobře pamatuju zrovna tuhle hodinu, a zvukové jevy, které jsme tehdy probírali, si pamatuju poměrně dobře. Fyzikář tehdy donesl celou krabici hlučiček a *najednou vůbec nevadilo, že jsme byli hlasitější nebo se nedejbože smáli*.“ (Anežka) Je vidět, že učitel i ve své základní roli učitele může žáky bavit, pokud si do výuky připraví něco neobvyklého, pokud si přinese zajímavé pomůcky. Zde se potvrzuje, že pokud žáci zažijí něco neobvyklého a zábavného, pamatují si to. Tedy i vědomosti a dovednosti takto nabyté se stávají snáze zapamatovatelnými.

Shrnutí a závěr

Podstatným závěrem z příběhů o dnech nudných je, že žáci jsou při výuce pasivní. To největší měrou přispívá ke vzniku nudy, která má často za následek snížení pozornosti žáků. Sami žáci vidí největší zdroj nudy v učitelích. Hovoří zejména o nevyhovujícím přístupu učitelů k žákům a nešťastně zvolených metodách výuky. Nejčastější reakcí žáků středních škol na nudu je stažení se do sebe, projevující se denním



Mgr. Ingrid Čejková je doktorskou studentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

E-mail: 342061@mail.muni.cz

sněním. To mohou učitelé snadno zaměnit s projevy přemýšlení a mít tak dojem, že je ve třídě vše v pořádku, a proto často nemohou nudu žáků účinně řešit.

Důležitým závěrem z příběhů o zábavných dnech je, že aktivita připadá na stranu žáků. Oni jsou aktivními tvůrci situace. Učení při těchto dnech je praktické, což žáci považují nejen za zábavné, ale také za přínosné v tom ohledu, že takto nabyté vědomosti a dovednosti hodnotí jako snáze zapamatovatelné. Učitel ustupuje do pozadí a často se žákům stává průvodcem a rádcem.

Tento text je založen na výpovědích žáků o nudě ve škole. Ti se často vyjadřovali stran učitelů, otázkou ale zůstává, co na to učitelé? Vnímají nudu ve škole jako problém hodný řešení? Jsou učitelé těmi, kteří by měli aktivně s nudou žáků ve třídě pracovat, nebo by s ní měli pracovat pouze žáci? Mám za to, že prvním krokem pro práci s nudou ve třídě by mohla být diskuse žáků a učitelů. Dle výstupů z této diskuse je pak možno navrhnout úpravy vyučování vedoucí k minimalizaci nudy žáků.

Literatura

- Aho, K. (2007). Simmel on Acceleration, Boredom and Extreme Aesthesia. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(4), 447–462.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně. In I. Čermák & M. Miovský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí I.* (s. 11–25). Tišnov: Sdružení SCAN.
- Čermák, I. (2004). Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, 48(1), 17–26.
- Diehl, D., & McFarland, D. A. (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual. *Sociology of Education*, 85(4), 326–349.

- Eagleton, T. (2010). *Úvod do literární teorie*. Praha: Plus.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Goodstein, E. (2005). *Experience Without Qualities: Boredom and Modernity*. Stanford: Stanford university press.
- Hill, A., & Perkins, R. (1985). Cognitive and Affective Aspects of Boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 221–234.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hugo, J. a kol. (2009). *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Mareš, J. & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ouředník, P. (1988). Šmírbuch jazyka českého, slovník nekonvenční češtiny. Praha: Ivo Železný.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole* (s. 219–233). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at School. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141–152.
- Svendsen, L. F. H. (2011). *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Viktorová, I. (2004). Představy o budoucnosti. In Pražská skupina školní etnografie, *Čeští žáci po deseti letech* (s. 148–170). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Pavel Zlatníček, Karolína Pešková

Kvalita výuky německého jazyka na českých základních školách: jak ji lze posuzovat a co ukázaly vybrané výsledky výzkumu

Výzkum kvality výuky cizího jazyka skýtá mnohá úskalí. V první řadě není v České republice dostatek výzkumů na toto téma. Chybí také jednotný náhled na výzkum této problematiky. Výzkumníci jsou tak nuceni opírat se o poznatky zahraničních studií, čímž se pak potýkají s otázkou, jak aplikovat výsledky těchto studií na české prostředí. Výzkum kvality výuky je také doménou především přírodovědných oborů (matematika, fyzika) a méně už jazykových nebo společenskovědních a estetických předmětů¹. Kromě nedostatku obdobných výzkumů nás zároveň k výzkumu kvality výuky německého jazyka vedl záměr oživit téma motivace učení se němčině – proč je kvalitní výuka němčiny (cizího jazyka) na českých školách důležitá? Jmenovat bychom mohli hned několik důvodů: především možnost dalšího uplatnění žáků na trhu práce, větší flexibility při volbě povolání, mobility v evropském měřítku a rozvoj osobnosti jako takové (rozhled, schopnost získávat informace z cizojazyčného prostředí, poznávání cizí kultury, utváření postojů k cizí kultuře aj.).

V tomto článku prezentujeme výzkum tzv. vybraných komponent a charakteristik (chcete-li určitých dílčích aspektů) kvality výuky cizího

jazyka²: (a) motivování; (b) podpůrné učební klima; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle výuky; (e) učitelův projev. Proč jsme se zaměřili na právě tyto komponenty a charakteristiky? Důvodem je jejich snadná posuzovatelnost ve výuce a především skutečnost, že jsou z hlediska kvality výuky považovány za důležité, což dokazují mnohé výzkumy v zahraničí (Klieme et al., 2008, s. 338).

Naším hlavním cílem bylo posouzení videomateriálu s výukou německého jazyka pořízeného v rámci videostudie pomocí našeho posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že nám možnosti tohoto textu neumožňují představit všechny výsledky, prezentujeme v rámci tohoto článku jen jejich část, a to příklad profilu průměrné výuky u učitele, jehož výuka byla na základě našeho posuzovacího nástroje nejvíce kvalitní.

Pro pochopení zvoleného tématu je ale nejdříve třeba v krátkosti představit, na co je konkrétně náš nástroj pro posouzení vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka zaměřen a k čemu slouží. Chtěli bychom tak čtenáři poodkrýt, co konkrétně takový výzkum kvality výuky obnáší a jak může probíhat. Podotýkáme, že jsme se v našem výzkumu

¹ V zahraničí byla v rámci výzkumu kvality výuky cizího jazyka významným přínosem videostudie DESI (Klieme et al., 2008), která je v oblasti tohoto oboru specifického výzkumu prozatím ojedinelá.

² Nástroj je koncipován jako „obor přesahující“, tzn., že je sice v rámci našeho výzkumu posuzována kvalita výuky cizího jazyka na příkladu výuky německého jazyka, dá se ale využít i v rámci výzkumu jiných jazyků, které jsou vyučovány na základních školách v České republice.

zaměřili na výuku němčiny na druhém stupni základní školy.

Jak posuzovat kvalitu výuky cizího jazyka: představení posuzovacího nástroje

Ve výzkumu v zahraničí se často setkáváme s doporučením posuzovat kvalitu výuky pomocí nástrojů s ratingovým systémem. Pomocí těchto nástrojů posuzují obvykle dva posuzovatelé míru zastoupení konkrétních komponent a charakteristik kvality ve výuce. Podle některých autorů (např. Kliemeho et al., 2008, s. 46) by měly být tyto nástroje použity především na celé vyučovací hodiny. Jedná se tedy o tzv. holistické či globální posuzování. Stejně tomu je tak i v případě našeho posuzovacího nástroje. Jeho princip ve stručnosti představíme.

Nejprve je třeba objasnit princip škál, které jsme použili v našem nástroji a jejich kvantifikace, neboli číselné vyjádření (tabulka 1). Stejně jako u posuzovacích nástrojů, kterými jsme se inspirovali (Klieme et al., 2008; Žák, 2006), tak i v našem nástroji jsou posuzovatelé nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně+, ++ s kvantifikací 3, 4), negativní hodnocení (pro

stupně-, -- s kvantifikací 2 a 1) nebo pro možnost N (s kvantifikací 0). V našem posuzovacím nástroji chápeme možnost N u některých indikátorů (podkategorií konkretizující dané komponenty a charakteristiky, viz dále tabulka 4) jako *nelze zahrnout* – v případě, že je míra daného indikátoru na škále dostatečně vymezená a posuzovatel je nucen rozhodnout se jen mezi kladnými ++, + a negativními hodnotami -, -- (tabulka 2) a u některých indikátorů jako *nelze posoudit* – v případě, že posuzovatel míru daného indikátoru ve výuce při posuzování nezaznamenal (tabulka 3).

Každý stupeň indikátoru dané komponenty a charakteristiky, z nichž se posuzovací nástroj skládá, je na škále slovně vymezen. Příklad slovního vymezení stupňů konkrétního indikátoru v předkládaném posuzovacím nástroji je uveden v tabulce 2 a 3.

Posuzovací nástroj se skládá z komponent a charakteristik obecných pro obor: (a) *motivování*; (b) *podpůrné učební klima*; (c) *práce s časem*; (d) *orientace na cíle*, a specifických pro obor, které jsou shrnuty do jedné kategorie – *učitelův projev*³. Každá ze zmíněných komponent a cha-

3 Oborově specifická komponenta *učitelův projev* se týká pouze projevu učitele v cizím jazyce.

Tabulka 1. Škála a její kvantifikace

++	+	-	--	N
4	3	2	1	0

Tabulka 2. Slovní vymezení stupňů indikátoru na škále – příklad 1

1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
++	Všichni žáci se zajímají o dění ve výuce (spolupracují s učitelem, často a spontánně se hlásí o slovo).
+	Většina žáků se zajímá o dění ve výuce (spolupracují s učitelem, často a spontánně se hlásí o slovo).
-	Jen málo žáků se zajímá o dění ve výuce, zbytek působí znuřeně či bez zájmu.
--	Skoro všichni nebo všichni žáci se o dění ve výuce nezajímají nebo působí znuřeně (malá spolupráce s učitelem, nízká spontaneita).

Tabulka 3. Slovní vymezení stupňů indikátoru na škále – příklad 2

5.4 Gramatická správnost	
++	Učitel se vyjadřoval gramaticky správně.
+	Učitel se vyjadřoval gramaticky převážně správně. Pokud učitel příležitostně chyboval, opravil si své pochybení.
-	Učitel se vyjadřoval gramaticky občas nesprávně. Pokud učitel chyboval, chyby si neopravil.
--	Učitel se vyjadřoval gramaticky nesprávně (časté chyby bez opravy).
N	Nelze posoudit (v případě, že učitel mluvil pouze v mateřském jazyce)

Tabulka 4. Finální verze pozorovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka

Komponenty a charakteristiky	Indikátory	
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět	
	1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
	1.3 Využití zájmu žáků	
	1.4 Návaznost výuky na praxi, život	
	1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení se ve výuce	
	1.6 Poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)	
2. Podpůrné učební klima	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost)	
	2.2 Učitelův přístup k chybám žáků	
	2.3 Přístup k chybám ze strany žáků	
	2.4 Příležitost žáků k vyjadřování se během výuky	
	2.5 Navozování příjemné učební atmosféry	
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro vyučovaný předmět	
	3.2 Časový management	
	3.3 Nerušená výuka	
4. Orientace na cíle výuky	4.1 Oznámení cílů na začátku hodiny	
	4.2 Navázání na cíle v průběhu hodiny	
	4.3 Shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny	
	4.4 Shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.	
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost	5.2.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)
		5.1.2 Odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)
		5.1.3 Výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky
	5.2 Výslovnost	
	5.3 Slovní zásoba	
	5.4 Gramatická správnost	
5.5 Specifické vyjadřovací návyky		

arakteristik kvalitní výuky cizího jazyka je reprezentována již zmíněnými indikátory (tabulka 4). Ty vycházejí ze zahraničních a domácích empirických výzkumů.

Jak výzkum probíhal

Celkem byly pořízeny videozáznamy 28 hodin výuky cizího jazyka⁴ u sedmi učitelů (jeden muž a šest žen) na sedmi různých školách v Jihomoravském kraji. Jednalo se o učitele s průměrnou délkou praxe 9,5 let (tři učitelé měli 2letou, jeden učitel 20letou a jeden učitel 14letou praxi), kteří měli kromě jednoho učitele aprobaci

4 Na všech školách, kde byly pořízeny videozáznamy výuky, probíhala výuka německého jazyka jako druhého cizího jazyka.

němčiny (a dalšího předmětu). Z důvodu anonymizování dat byl každému z učitelů přidělen kód od NJ_A do NJ_G podle toho, jak jsme porizovali videozáznamy.

Pořizování videozáznamu probíhalo dvěma videokamerami (žakovskou, snímající činnost většiny žáků pohledem z pravého rohu třídy od tabule; učitelkou, snímající činnost učitele) a zajišťovali jej dva výzkumníci. Videozáznamy byly pořízeny v průběhu února až června 2012.

Jak lze sestavit pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka?

Existují různé techniky porovnání výuky posuzovaných učitelů, které vycházejí z hodnot získaných během posuzování výuky pomocí

zvoleného nástroje. Pro náš výzkum jsme si vybrali porovnání výuky všech posuzovaných učitelů pomocí aritmetického průměru – hodnot aritmetických průměrů konkrétních indikátorů, které jsme získali po posouzení výuky všech posuzovaných učitelů. Pomocí vypočítání rozdílu počtu nadprůměrných a podprůměrných hodnot aritmetického průměru indikátorů popisujících výuku jednotlivých učitelů je možné určit jejich pořadí ve vztahu ke kvalitě výuky. Na základě těchto výsledků jsme určili učitele, jehož výuka byla nejvíce kvalitní. Profil této výuky představujeme v navazujícím textu.

Popis výuky vybraného učitele

Možné předpoklady pro kvalitu výuky představovaného učitele můžeme najít již v základních informacích o učiteli, ze kterých vyplývá, že je zmíněný učitel (podle délky praxe v trvání 20 let) zkušeným pedagogem a má aprobaci pro výuku německého jazyka. To znamená, že má praxi a potřebné vzdělání pro výkon učitelství cizího jazyka. Do jaké míry ovlivňuje délka praxe kvalitu výuky cizího jazyka je diskutabilní, ovšem obdobné výzkumy kvality výuky nepřímo poukázaly na mírnou spojitost kvality výuky s délkou praxe. Pro srovnání, ve výzkumu kvality výuky fyziky (Žák, 2006) měli první tři učitelé v pořadí určeným vzhledem ke kvalitě jejich výuky průměrnou délku praxe 15 let. Jaké jsou tedy charakteristiky výuky vybraného učitele?

Motivování

Učitel ve výuce působil se zájmem, většina žáků se zajímala o dění ve výuce a materiály měly občas návaznost na reálné využití cizího jazyka v běžných situacích. Učitelova výuka měla občas praktický charakter – např. zadávané úkoly, edukační materiály atd. byly občas zaměřeny na praktické využití cizího jazyka v běžném životě.

Učitel žáky nepovzbuzoval k tomu, aby se zapojovali do dění ve výuce (1.5). Nechával je tedy v roli spíše pasivních posluchačů. Domníváme se, že mezi tímto indikátorem (1.5) a indikátorem 1.3 – *využití zájmu žáků* existuje přímá úměrnost. Pokud nebyl učitel s to dostatečně využít zájmu žáků (kteří se v průměru o výuku většinou zajímali), nemohl je logicky ani aktivizovat k tomu, aby se zapojovali do dění ve výuce.

Pokud se žáci dotázali nebo upozornili na určitou věcnou podobnost probíraného jevu s jiným cizím jazykem (např. angličtiny), učitel tomu nevěnoval pozornost nebo dotaz viditelně přehlížel (1.6). Ačkoliv je v oborové didaktice (Fritz & Faistauer, 2008, s. 125–127) považována vícejazyčnost za poměrně relevantní indikátor kvalitní výuky, nevěnoval učitel spojitostem s jinými cizími jazyky pozornost, a to i přesto, že na ně upozornili někteří žáci. Zdá se tedy, že výuka u výše uvedeného učitele probíhá spíše izolovaně od ostatních jazyků. Je s podivem, že učitel nevyužívá znalostí žáků z jiného cizího jazyka, přestože on sám učí vedle německého jazyka i anglický jazyk. Domníváme se, že tomu tak může být z několika důvodů: Přestože je téma vícejazyčnosti (mnohojazyčnosti) v zahraničí v posledních letech probírané téma (srov. Janíková, 2012, s. 45), v českém prostředí není ještě dostatečně etablováno (je spíše okrajovým tématem) a není na něj pravděpodobně upozorňováno ani v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Učitel má také zřejmě ze svého pohledu už ucelený, prověřený a fungující systém výuky a nic na něm nemění, a pravděpodobně proto nezoledňuje nové trendy ve vzdělávání.

Podpůrné učební klima

Ve výuce představovaného učitele vládla ve výuce přátelská učební atmosféra, učitel se choval k žákům převážně přátelsky, pokud někdo

chyboval, nedocházelo k zahanbování ze strany učitele ani ze strany třídního kolektivu. Podobně jako v jiných výzkumech (Klieme et al., 2008, s. 353) byl učitel nejvyšší kvalitou výuky (i třídní kolektiv) k chybám ostatních žáků tolerantní (nedocházelo k zahanbování, posměchu vůči chybujícím žákům), chyby v průměru pouze opravil a více se jim nevěnoval. Učitel dával zřídka po položení otázky žákům na jejich odpověď dostatečný čas, a to i přes to, že odborná literatura (Helmke, 2009, s. 220–229) považuje zmíněný indikátor za relevantní.

Práce s časem

V rámci této oborové obecné komponenty si učitel vedl velmi dobře (všechny indikátory získaly kladné hodnocení, odpovídající na škále našeho posuzovacího nástroje + nebo ++). Učitel tak využil dostatečně čas pro svůj předmět, zvládal časový management a jeho výuku bylo možné označit za nerušenou. Tyto výsledky naplnily představu odborníků o vyšší míře zastoupení těchto indikátorů v kvalitní výuce (Helmke, 2009, s. 185).

Orientace na cíle

Učitel na jedné straně většinou oznámil na začátku hodiny cíle výuky, na straně druhé neshrnul jak jednotlivé fáze hodiny, tak ani nedošlo na konci výuky ke shrnutí hodiny s ohledem na v úvodu vytyčené cíle. Dá se tedy předpokládat, že žáci, podobně jako ve výzkumu Trepkeové et al. (2003), nemuseli chápat strukturu výuky a dost dobře si neuvědomovali, na co je výuka připravuje.

Učitelův projev

Ve výuce učitele se indikátory týkající výkladu učiva v cizím jazyce neobjevovaly. Dá se říci, že

přestože učitel ve výuce (např. při zadávání úkolů, vysvětlování aktivit) mluvil většinou v cizím jazyce (o jediné si pomohl výrazem z češtiny), měl nepatrný přízvuk, vyjadřoval se gramaticky správně, výklad nové látky v cizím jazyce neprováděl. Ve výzkumech výuky cizího jazyka to však není neobvyklé (viz např. studie Kliemeho et al., 2008, s. 378).

Závěr

Dle uvedených výsledků charakterizující výuku němčiny vybraného učitele lze říci, že si učitel vedl nejlépe v rámci komponent a charakteristik *podpůrné učební klima* (učitel se choval k žákům v naprosté většině přátelsky a s osobním zájmem; reagoval na chyby žáků bez jakýchkoliv výtek; stejně jako žáci reagovali na chyby svých spolužáků tolerantně atd.), *práce s časem* (učitel věnoval většinu času ve výuce výlučně úlohám, které byly spjaté s předmětem, měl dobře naplánovanou výuku; učitel neztrácel čas s disciplinárními zásahy atd.) a *učitelův projev* (učitel žákům výklad učiva v cizím jazyce sice nepředváděl, byl ale během hodiny víceméně schopen při komunikaci s žáky v cizím jazyce jasně vyjádřit vše podstatné a byl si svou slovní zásobou převážně jistý apod.). Naproti tomu jeho slabší stránkou byly některé indikátory oborové obecné komponenty a charakteristiky *motivování*. Učitel se sice snažil využít zájmu žáků, ale jen velmi omezeně, nepřikládal motivování žáků zřejmě velký význam. Stejně tak nevyužíval zcela možnosti upozornit na podobnost němčiny (frází, slov, gramatických pravidel apod.) s jiným cizím jazykem. Přestože byl vybraný učitel ukázkovým příkladem „kvalitní“ výuky němčiny (nejlépe hodnocené z pohledu našeho posuzovacího nástroje), domníváme se, že téma motivace ve výuce němčiny je v dnešní době zcela zásadní a nemělo by se opomíjet (vzhledem k upozaděné roli němčiny vedle angličtiny



Mgr. Pavel Zlatníček, Ph.D. je absolventem magisterského (obor Učitelství německého jazyka a literatury pro základní a jazykové školy) a doktorského studia (obor Pedagogika) na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Dlouhodobě se zabývá výzkumem kvality ve vzdělávání a kvality výuky (především se zaměřením na výuku cizího jazyka). V současné době externě spolupracuje s katedrou německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a s Českou školní inspekcí.

E-mail: goldschmidchen@seznam.cz



Mgr. Karolína Pešková, Ph.D. působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zaměřuje se na didaktiku cizích jazyků a výzkum kurikula základní školy.

E-mail: peskova@ped.muni.cz

jakožto preferovaného prvního cizího jazyka). Uplatnění vícejazyčnosti (mnohojazyčnosti) je jednou z možných cest jak motivaci žáků k učení se němčině posílit, jelikož nám dává prostor ukázat, že učení se jiným jazykům je výhodou a využití znalostí jiného jazyka může učení se němčině usnadnit (více viz článek M. Janíka v časopise Komenském, Janík, 2013).

Tímto článkem jsme chtěli vyzdvihnout některé aspekty kvality výuky cizího jazyka, v našem případě němčiny, které jsou v odborné literatuře považovány za zásadní a zároveň představit způsob, jak lze tyto aspekty výzkumně podchytit a měřit. Naším výzkumem jsme nahlédli do současného stavu výuky němčiny na českých základních školách, a poukázali na některé její možné silné a slabé stránky. Článek by tak mohl přinést nové podněty k zamyšlení, jak reflektovat, a tím „zkvalitnit“ vlastní výuku a inspirovat k uplatnění popsaných indikátorů kvality výuky, ať už cizího jazyka, nebo jiného předmětu, kde lze zohlednit indikátory oborově obecných komponent a charakteristik.

Literatura

- Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl. *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* (s. 125–133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrberufprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Verlag.
- Janík, M. (2013). Koncept mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků. *Komenský*, 3(137), 24–29.
- Janíková, V. (2012). Sensibilisierung für individuelle Mehrsprachigkeit. *Lingua viva*, 8(15), 45–54.
- Klieme, E. et al. (2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Treppe, C., Seidel, T., & Dalehfe, I. M. (2003). Zielorientierung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke. *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 201–228). Kiel: IPN.
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita v Praze.

Tomáš Janko

Seznámení s kvalitami německých učebnic zeměpisu Terra

Učebnice představují jeden z nejstarších edukačních prostředků, který je však i v současnosti neodmyslitelnou součástí výuky na všech stupních a typech škol. Někdy jsou proto považovány za „ochránkyne“ pojetí vzdělávání převažujícího v určité době (Heynemann, 2006, s. 37). Učitelé v praxi se ale často musejí rozhodovat, jak z dostupné nabídky učebnic vybrat tu „nejvhodnější“ či jak učebnice používat inovativně, aby ve výuce využili jejich potenciál. Předpokladem je jim přitom především porozumění vlastnostem učebnic. Vedle osobních zkušeností s domácími učebnicemi pro ně proto může být cenné i nahlédnutí do zahraničí, kde je ke koncipování učebnic přístupováno osobitým způsobem.

Má-li však být setkání se zahraničními učebnicemi podnětné, musí probíhat na základě konkrétního vyučovacího předmětu. V článku se proto zaměřujeme na učebnice zeměpisu *Terra Geographie* z německého nakladatelství *Klett*. Rádi bychom tak učitelům zprostředkovali zkušenost, kterou mohou zúročit jako inspiraci při výběru a zapojování učebnic do přípravy a realizace vlastní výuky. Z nabídky nakladatelství *Klett* se zaměřujeme na dvě učebnice, jež jsou určeny pro základní školy a nižší ročníky gymnázií poskytující tzv. všeobecné vzdělávání¹. První učebnice je určena pro pátý a šestý ročník školní docházky (*Terra Geographie 5/6*), zatímco druhá je pro ročník sedmý a osmý (*Terra Geographie 7/8*).

Jakým dojmem německé učebnice působí?

Učitelé potenciální učebnici hodnotí obvykle na základě kritérií, která jsou pro ně osobně důležitá. Obvykle si tak nejdříve všimají přehlednosti a grafické názornosti, obtížnosti výkladového textu či přiléhavosti vzdělávacího obsahu (Knecht & Weinhofer, 2006, s. 11). Učebnice *Terra* si v tomto ohledu vedou srovnatelně s učebnicemi českými. Jejich struktura je dělena do obecnějších tematických celků (např. *Naše Země*) a dále na dílčí kapitoly týkající se určité problematiky (např. *Větry jako hybatelé zemského systému*). Ve srovnání s českými učebnicemi však německé učebnice působí ukáznějším dojmem, pokud jde o vzájemné uspořádání hlavních složek.² Nejvíce patrné je to u grafické úpravy (textová složka) a výběru obrázků (obrazová složka). Tematické celky i kapitoly jsou odlišeny intuitivním systémem barev, který ukazuje, kde v učebnici se žák právě nachází. Je to výhodou nejen z hlediska vnímané obtížnosti učebnice, ale také při učebních aktivitách, které tak mohou být soustředěné a zároveň přirozené.

U německých učebnic je však důraz kladen i na praktičnost. Například v závěru každého tematického celku je k dispozici soubor obecně zeměpisných map, který umožňuje procvičování

2 Úsudky o německých učebnicích zeměpisu provádíme s vědomím, že i české učebnice zeměpisu se mohou navzájem odlišovat. Východisko pro porovnávání proto představují závěry našich dřívějších studií, které se zaměřovaly na zjišťování vlastností českých učebnic zeměpisu (např. Janko, 2012 ad.).

1 V Německu je zaměření takovýchto učebnic označováno termínem „Regelschule“.

orientace v daném regionu. Práce žáků ve výuce potom není natolik závislá na „nepřehledném“ množství zeměpisných pomůcek (např. atlasů). Neotřelou vlastností německých učebnic jsou i „typy“, které po stranách kapitol odkazují k dalším studijním pramenům (např. k webovým stránkám a on-line databázím). Motivují žáky k vyhledávání rozšiřujících informací a zároveň napomáhají při individualizaci práce s učebnicí.

Nahlédnutí do učebnice *Terra Geographie 5/6*

Vlastnosti učebnice *Terra Geographie 5/6*, jež považujeme za inspirativní, ilustrujeme ukázkou konkrétního tematického celku *Na pobřeží Severního a Baltského moře*. Zpracování celku je podnětné tím, že se nejedná o tradiční lineární výklad, nýbrž o námět pro vyučovací hodinu ve formě učení na stanovištích. Netradičnost „pojetí“ spočívá i v tom, že umožňuje intenzivnější propojení učebnice s cíli a organizací výuky. V úvodu celku žáky motivuje karikatura, která zveličuje hlavní znaky regionu a humornou formou napomáhá prostorovému zorientování se. Následuje pět „dvoustránek“, které ve formě textu, fotografií, novinových úryvků či „ručně kreslených“ mapek prezentují nejdůležitější poznatky o regionech, jež mají být žákům představeny, přičemž důraz je kladen na každodenní kontext.

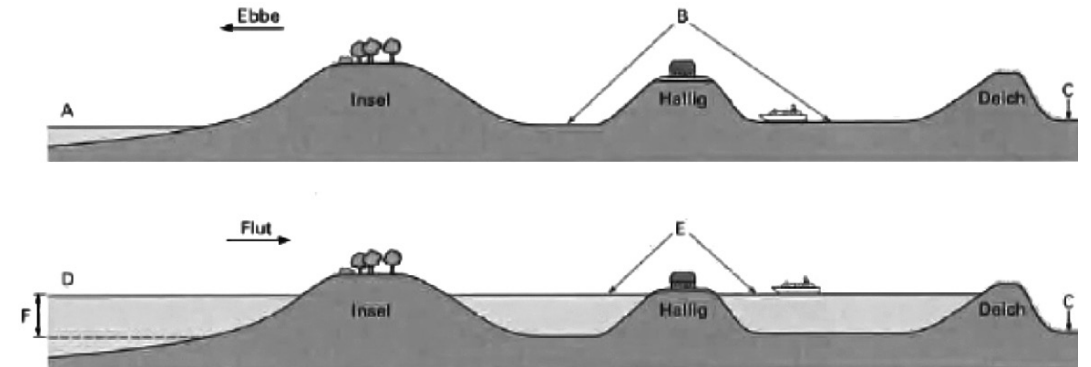
Předností německé učebnice je i dobrá ergonomičnost. Textové komponenty jsou členěny do kratších celků, přičemž zvýrazněny jsou jen nadpisy a nejdůležitější pojmy. Takové provedení je ve skutečnosti přínosnější, neboť zohledňuje aktuální poznatky kognitivní (pedagogické) psychologie o tom, jak se žáci (z učebnice) obvykle učí (Clark & Mayer, 2008, s. 5–6). Z dřívějších zkušeností víme,³ že celkové zastoupení obrázků je – ve srovnání s českými učebnicemi – v učebnici *Terra* nižší.⁴ Pozitivně však hodnotíme jejich výběr a ztvárnění. Vzhledem k ročníku, pro který je učebnice určena, v ní převládají spíše realistické obrázky (např. fotografie

obyvatelů jurty). Pro účely výuky je však podstatné, že obrázky se v učebnici vyskytují i v řadách a kombinacích.⁵ Což je pro některé české učebnice spíše méně obvyklé.

Kupříkladu v kapitole *Příliv a odliv u Severního moře* seznamující žáky s problematikou slapových jevů a jejich vlivem na sociální i ekonomické zvyklosti obyvatel jsou v textu obsaženy pouze tři obrázky – dvě obrázkové kombinace a grafická tabulka. První obrázková kombinace sestává ze dvou fotografií, které realisticky znázorňují důsledky přílivu a odlivu na pravidelnou lodní dopravu v přístavu Wilhelmshaven. S kombinacemi fotografií se lze jistě setkat i v českých učebnicích. Ty v učebnici *Terra* ale vynikají. Nejen rozměry a barevností, ale také vhodně zvolenými obrazovými detaily. Společně s významem je tak ihned patrné i to, jak spolu zobrazované jevy souvisejí. Propojení s výkladovým textem zase dovoluje usuzovat, co by podle obrázků bylo možné vykonat v praktické rovině (Mareš, 2013, s. 136). Druhá obrázková kombinace problematiku slapových jevů transformuje do abstraktnější (a pro žáky náročnější) roviny. Skládá se ze dvou „geografických průřezů“, které symbolicky znázorňují hlavní znaky slapových jevů a ilustrují tak podstatu jevu. Ilustrace je však zajímavá i z didaktického hlediska (obrázek 1). Všimaví učitelé ji totiž mohou využít jako zadání učebního úkolu – žáci mohou do obrázku zakreslit chybějící pojmy (nacházející se ve výkladovém textu). Dochází tak k elegantnímu propojení významové i praktické složky učení.

Učebnice *Terra* je však přívětivá i po jazykové stránce. Množství a rozsah textu v kapitolách jsou přiměřené. Výklad je strukturován do samostatných bloků (nenarušovaných ostatními grafickými prvky), což přispívá k přehlednosti a usnadňuje porozumění učivu. Zatíženost pojmy se z hlediska zkušeností žáků jeví jako optimální. I „méně zkušení“ žáci mohou s učebnicí pracovat samostatně, neboť abstraktní

5 Obrázkové řady představují více obrázků stejného typu (např. více fotografií krajiny v různých ročních obdobích). Podobně obrázkové kombinace jsou tvořeny obrázky různých typů (velkoformátová fotografie a abstraktní schéma znázorňující funkční vztahy v přístavu).



Obrázek 1. Příliv a odliv u Severního moře (převzato z Deege, Meinert, & Schambach, 2012, s. 57).

zeměpisné jevy (např. slapové jevy) jsou vysvětlovány jednoduchými větami.

Co je to mělčina? Mělčinou nazýváme část mořského dna, která je při přílivu zaplavená a při odlivu vysychá. Její plocha je potom pokryta pískem a bahnem. Mělčiny zaplavované mořem se nazývají mořské mělčiny.

Poznatky jsou navíc prezentovány stylem, který lze považovat za žákům blízký a vstřícný:

...chytré hlavičky měly pravdu. Na pobřeží Baltského moře vládnou příliv a odliv. Dvakrát za den voda vystoupá a dvakrát ustoupí. Po dobu, kdy voda stoupá, panuje příliv. Naopak doba, během níž hladina moře ustupuje, je odliv.

Přestože německá učebnice *Terra Geographie 5/6* vychází z odlišné koncepce zeměpisného vzdělávání, projevující se specifickým přístupem k výběru a osnování učiva,⁶ je u ní zřejmá snaha autorů seznamovat žáky s tzv. základním učivem, jež je relevantní nejen z hlediska

6 Koncepce zeměpisného (geografického) vzdělávání v Německu je specifická tím, že při vysvětlování geografických jevů kladé důraz na jejich projevy v konkrétních regionech (Territorien), přičemž se však opírá o politicko-geografická, fyzicko-geografická, socio-ekonomická kritéria.

vzdělávání ve škole, ale i pro praktický život.⁷ Patrné je to například u již zmiňovaného učiva o slapových jevech, kterému je zde, ve srovnání s českými učebnicemi zeměpisu, věnováno více prostoru a problematika je také propojována s kontextem každodenních zkušeností žáků (dojíždění za studiem a prací, cestování). Přístup je však patrný i u ostatních tematických celků učebnice, jež žáky seznamují například s odlišnostmi městského a venkovského stylu života (tematický celek *Život ve městě, život na vsi*).

Pohledem do učebnice *Terra Geographie 7/8*

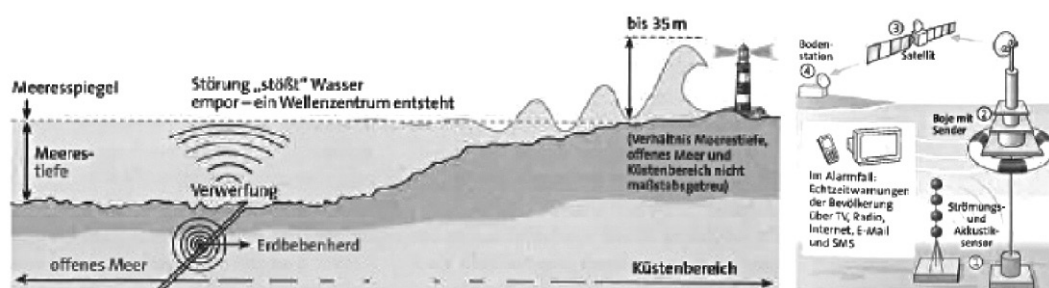
Druhá z učebnic *Terra Geographie 7/8* je určena pro výuku zeměpisu v závěrečných ročnících povinné školní docházky v Německu.⁸ Přestože je určena starším žákům, a má hlouběji seznamovat s „abstraktnějšími“ zeměpisnými tématy (např. *Potravinová situace ve světě*), zachovává si stejně přehlednou a vstřícnou povahu jako u učebnice pro nižší ročníky (viz výše). Ke srozumitelnosti přispívá pečlivý výběr a posloupnost témat (od všeobecnějších a spíše obvyklých – *Klima a vegetace*, až po komplexnější a aktuálně významné – *Zemědělství a potravinová*

7 Základní učivo zde chápeme dle pojetí O. Chlupa (viz např. Sýkora, 1984, s. 146).

8 Podrobněji viz např. Ježková, Janík, & Kopp (2008, s. 63–65).

3 Např. Janko, 2015, v tisku.

4 Přibližně jen cca 3–4 obrázky na jednu stránku A4.



Obrázek 2. Příčiny vzniku a systém včasné výstrahy před tsunami (převzato z Deege, 2013, s. 16–17).

situace), stejně jako promyšlené strukturování textu a obrazových složek v kapitolách. Vyšší obtížnost textu (odborných pojmů) je žákům kompenzována častější přítomností propracovaných obrázků (např. schémata, grafy, mapové nákresy). Ve srovnání s odpovídajícími českými učebnicemi je jich sice méně, rozměrem ale zaujmají větší plochu. Uvážené kombinování různých typů obrázků zároveň napomáhá představování zeměpisných jevů v různých rovinách (úhlech pohledu), což u žáků může vést k přesnějším představám a hlubšímu porozumění (Einsiedler & Martschinke, 1997, s. 4–6).

Ukázková je v tomto ohledu například kapitola *Tsunami – monstrózní vlna*, jež je součástí tematického celku *Neklidná země* seznamujícího s problematikou pohybů zemské kůry. Pro porozumění tomu, jak mořská vlna vzniká, a proč má v různých oblastech světa tak ničivé následky, mají žáci vedle výkladového textu k dispozici geografický průřez znázorňující příčiny vzniku a projevy tsunami při pohybu k pobřeží i schéma ilustrující principy systému včasné výstrahy (obrázek 2). Intenzita a ničivá síla obtížně uchopitelného úkazu je demonstrována detailněji, dvěma dalšími obrázkovými kombinacemi, jejichž smyslem je poukázat na emotivní, ale také (do určité míry) humorné stránky jevu.

Představované učebnice *Terra* však mohou být oporou i pro učitele. Závěr každého tematického celku, totiž nabízí bohatý repertoár učebních aktivit, které mohou být využity pro prohlubování osvojovaného učiva (*Terra Training*),

procvičování orientace v probíraném regionu (*Terra Orientierung*) či seznámení s atraktivními geografickými metodami (*Terra Methode*). Žáci se tak při práci s učebnicí mohou zdokonalovat v porozumění odbornému textu, porovnávání statistických údajů (např. grafy, klima diagramy), případně rozpoznávání vizuálních zeměpisných informací (leteckých fotografií, speciálních druhů map ad.). Součástí učebnic *Terra* jsou i pracovní sešity obsahující různé typy cvičení pro procvičování osvojených znalostí, ale také pro domácí přípravu. Lze si v nich například zopakovat nejdůležitější pojmy, zapsat je do testových otázek, doplňovaček či křížovek, případně si jen tak pro radost vyplnit obrázkové kvízy.

Závěrem

V článku jsme se zaměřili na představení německých učebnic zeměpisu z edice *Terra*. Šlo nám především o to, poukázat na kladné vlastnosti zmiňovaných učebnic, jež by mohly být pro učitele zeměpisu podnětné při promyšlení a organizaci vlastní výuky. Vycházeli jsme přitom z problematiky didaktické vybavenosti učebnic a hodnocení edukačního potenciálu. V souhrnném pohledu tak můžeme konstatovat, že představované učebnice vynikají především přehledností a názorností. I když vysvětlují abstraktní a náročné učivo, nepůsobí celkově nijak obtížným dojmem. Při vysvětlování učiva je v nich kladen důraz na kontext každodenních zkušeností žáků. Pozitivní je i to, že obě

Neotřelou vlastností německých učebnic jsou i „tipy“, které po stranách kapitol odkazují k dalším studijním pramenům. Motivují žáky k vyhledávání rozšiřujících informací.

učebnice nabízejí dostatek příležitostí pro upevnění osvojených poznatků. V praxi tak učebnice *Terra* nejsou jen uspořádaným souhrnem faktů, nýbrž žáky při učení dokáží také zaujmout a aktivizovat.

Představované učebnice

Deege, S., Meinert, Ch., & Schambach, K. H. (2012). *Terra. Geographie 5/6. Regelschule Thüringen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Deege, S. (2013). *Terra. Geographie 7/8. Regelschule Thüringen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Literatura

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47(9), 5–13.

Einsiedler, W., & Martschinke, S. (1997). *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulunterrichts, Nr. 86*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung des Universität Erlangen.

Heynemann, S. P. (2006). The Role of Textbooks in a Modern System of Education: Towards High Quality Education for All. In C. Braslavsky (Ed.), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experience* (s. 31–93). Geneva: Unesco, International Bureau of Education.

Knecht, P., & Weinhofer, M. (2008). Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In *Současné metodologické přístupy a strategie*

pedagogického výzkumu [CD-ROM]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 35–51.

Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.

Janko, T. (2015, v tisku). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2).

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Sýkora, M. (1984). Teorie základního učiva O. Chlupa a její význam pro řešení otázek obsahu vyučování. *Pedagogika*, 33(2), 143–157.



Mgr. Tomáš Janko, Ph.D.

působí jako odborný pracovník na pozici post-doc Institutu výzkumu školního vzdělávání MU. Výzkumně se orientuje na problematiku evaluace školních učebnic (z hlediska nonverbálních prvků) a aktuálně také na problematiku kvality ve vzdělávání. Metodologicky se profiuje v oblasti výzkumu založeném na obsahové analýze.

E-mail: janko@ped.muni.cz

Kateřina Lojdová

Muzejní pedagogika pod širým nebem

Muzea jsou dnes vnímána jako instituce se širokým vzdělávacím potenciálem. Návštěva muzea je součástí školního, ale i neformálního vzdělávání a volnočasových aktivit. Do muzea nezavítají jen děti a dospívající, ale také dospělí a senioři. Muzea velmi často navštěvují celé rodiny, jsou tak také prostorem mezigeneračního učení. V současnosti se proto i u nás rychle rozvíjí obor zaměřený na edukativní činnost muzea – muzejní pedagogika.

Následující fotoreportáž je z *Muzea současného umění* v Herzliyi v Izraeli. Toto muzeum považuje vzdělávací aktivity za jednu ze svých hlavních činností. Zdůrazňuje význam zkušenostního učení a kritické observace umění. Pro školy pravidelně pořádá kreativní workshopy zaměřené například na práci s videozáznamem nebo fotografií v rámci umělecké tvorby. V tomto muzeu jsme navštívili jednu z méně tradičních akcí. Tou bylo komunitní odpoledne v rámci oslav židovského svátku Purim¹. Záměrem organizátorů bylo pozvat místní komunitu na půdu muzea a do muzejní zahrady a hravou formou návštěvníkům přiblížit umění z různých koutů světa. Aktivity byly cíleny především na děti mladšího školního věku. Avšak i rodiče

a široká veřejnost si zde mohla najít něco „pro sebe“ – vstup do všech muzejních expozic byl v tento den bezplatný. Fotoreportáž ze dne stráveného s uměním z celého světa pod širým nebem nabízíme našim čtenářům jako inspiraci pro komunitní aktivity a estetickou výchovu ve školním či mimoškolním prostředí.

Purim letos připadl na 5. března. V Česku by bylo březnové počasí možná ještě nevlídné, ale v Izraeli svítilo sluníčko a teploměr ukazoval příjemných 19 °C. Možná i proto vyrazilo směrem k muzeu velké množství lidí. Návštěvníci ihned po vstupu na zahradu muzea obdrželi pas, do kterého mohli sbírat razítka z „rozmanitých světových destinací“. Každá z těchto destinací byla zastoupena některou z typických podob umění a umožnila dětem tvůrčí vyžití v duchu dané kultury či uměleckého směru.

V Evropě se návštěvníci mohli seznámit například s impresionismem. Impresionistické obrazy jsou charakteristické jasnou barvou nanášenou na plátno doteky štětce. Kolektivním dílem se zde staly obrazy, které návštěvníci dotvářeli lepením barevných koleček. Tématem obrazů byla příroda. V Evropě se také nabízelo malování obrazů inspirovaných klasiky či dramatické představení o sochařství. A nechyběla ani Mona Lisa, tedy možnost stát se její tváří. Spojené státy americké představily umění „z jiného soudku“: pop art, komiksy či známé kreslené postavičky jako je například Mickey Mouse. Větší i menší děti tvořily vlastní komiksová díla na připravenou zeď. Amerika nezapomněla ani na kulturu svých původních obyvatel. Kromě toho, že jste zde mohli potkat indiány, mohli jste s nimi také

¹ Purim je označován jako nejveselejší židovský svátek. Jak je zaznamenáno v knize Ester, připomíná vysvobození perských Židů z intrik vezira Hamana, který je chtěl 13. adaru 3405 (tj. podle tradice 355 př. n. l.) vyhubit. Mezi sváteční zvyky patří veřejné předčítání knihy Ester, vzájemné obdarování dárky (např. jídlem, pitím), dary potřebným, uspořádání slavnostní hostiny a pořádání purimových karnevalů v maskách a kostýmech.



zdobit jeden z totemů. V Africe byla pro návštěvníky připravena možnost tvorby masek jako nejtradičtějšího afrického umění nebo návštěvy starověkého Egypta. Příchozí se zde setkali s faraony a jejich hrobkami. Reliéfy z hrodek a hieroglyfické písmo zde byly představeny jako umění typické pro tuto kulturu. Asie prezentovala zejména čínskou štětcovou kaligrafii. Do role kaligrafů se zde vžili také návštěvníci, kteří si ji mohli vyzkoušet nejen jako druh umění, ale i jako duševní cvičení, s jehož pomocí se koordinuje mysl a tělo za účelem vyjádření sdělovaného obsahu. A pokud jste měli štěstí, mohli jste zahlédnout i čínského draka.

Tento program přivedl na půdu muzea širokou veřejnost a umožnil společnou oslavu svátku v kontextu umění a kultury z různých koutů světa. ■



Hana Volkmerová

Loutka jako nástroj vzdělávání

Loutky provázejí lidské společenství od jeho počátků, jsou úzce spjaty s jeho dějinami. Loutkové divadlo lze považovat za jakýsi mikrokosmos, který se stává obrazem světa lidí. Dříve loutky představovaly předměty magické, rituální, dnes patří do dětského světa. Vztah k loutkám, až bytostné podléhání jejich kouzlu můžeme dětem závidět. Schopnost loutek zaujmout dětskou obrazotvornost můžeme využít. Prostřednictvím loutek lze hlouběji porozumět vnitřnímu světu dětí, loutky se mohou stát pomocníkem pedagogů. Mohou sloužit jako adaptační nástroj socializace tím, že otevírají komunikační kanály mezi dospělými a dětmi. Loutky mohou obohacovat každodenní setkávání, mohou děti motivovat k činnosti, pomáhat při řešení problémových situací i rozvíjet jejich tvořivost. Na příkladu jednoho zážitkového celku, *lekce*, ukážeme vzdělávací potenciál loutek, který se odvíjí od jedinečného vztahu, jež si dítě k loutce vytváří. Dále čtenáře seznámíme s vybranými typy loutek a s technologií jejich vedení.

Vzdělávací lekce s loutkami

Vzdělávací zážitkové lekce jsou realizovány v ostravském Divadle loutek či přímo ve školách a nesou název *Pan Barvička a Slečna Mašlička*. Jsou nabízeny jako seriál pěti na sebe navazujících celků, které je možné absolvovat v průběhu půl roku, vždy jednou měsíčně. Délka jedné lekce se pohybuje v rozmezí od 45 do 60 minut a je určena dětem v mateřských školách a žákům 1. a 2. tříd ZŠ.

Lekce jsou postavené na vzájemné interakci dětí, loutek a lektorů, kteří využívají divadelních a loutkářských postupů k aktivizaci dětských účastníků. Označení lektor zde užíváme ve významu slova pedagog. V našem případě to jsou dva lidé, kteří vzdělávací celek vedou a zároveň ovládají loutkářské řemeslo, zejména vedení loutky a jsou schopni vstoupit do rolí loutkových postav. Podstatu společné práce tvoří prožívání a fikce („hra na“), to umožňuje vzájemně jednat a tvořit ve vzniklých situacích, což rozvíjí spolupráci a vede k interakci dětí, které při společné tvorbě sdílejí nové zkušenosti a učí se sebevzdělávání. Podmínkou práce s loutkami je zapojení *psychosomatické jednoty* (Machková, 2004, s. 11–26), tj. jednoty těla a mysli, což probouzí představivost a obrazné vnímání. Výsledkem je společný zážitek (více Cisořská, 2010). Děti jsou partnery v procesu tvorby a hry, ovlivňují průběh lekcí, stojí v centru dění (Marušák, 2008).

Zvláštní roli zde mají loutky, které nejsou ani rodiči, ani učiteli, tedy vědoucími dospělými. Nemají historii. Neváže se k nim předešlá zkušenost, ani pozitivní, ani negativní. Jejich historie se vytváří na místě, při kontaktu s dětmi a je možné ji ze strany lektorů záměrně formovat. Loutky nepatří ani do světa lidí, ani do světa zvířat. Oživená loutka je zcela novou původní postavou (entitou), která nabývá lidských vlastností a jedná jako lidská bytost. Loutkové postavy jsou dětem blízké, děti je vnímají jako své mladší kamarády, kteří mohou být legrační či smutní a se kterými je možné si hrát. Jsou dětem podobné, proto s nimi děti bez problémů navazují kontakt a komunikují s nimi.



Obrázek 1. Pan Barvička je loutka – manekýn, vedený kontaktně a neiluzivně (foto Marek Malůšek).

Loutka manekýn

První doklad o loutce – manekýnu se u nás objevuje na vyobrazení okolo roku 1600, na němž je loutka Mastičkáře vedená hercem zezadu (Richter, 2008, s. 99). Tento typ patří mezi loutky úrovnové. Technologie vedení jsou různé. Manekýna je možné vodit tak, že loutkář drží loutku přímo, není zde žádný vodicí mechanismus. V tom případě mluvíme o *kontaktní animaci*. Nebo může loutku animovat prostřednictvím čempuritů – vodicích tyček. Tento způsob pochází nejspíše z japonského tradičního loutkového divadla *bunraku*.

Loutky Pana Barvičky a Slečny Mašličky jsou ve výtvarné stylizaci podobné člověku. Měří padesát centimetrů a pohodlně se vejdou do velké barevné papírové krabice. Jejich tváře neumožňují zachytit jemnou mimiku, ale mají dosti široký prostor pro specifický pohyb. Jsou vedeny neiluzivně, tj. loutkovodiči nejsou nijak skryti, což umožňuje hrát jak s loutkou, tak sami za sebe. Loutkovodiči, Hanka a Tomáš, jsou tedy přítomni v hracím prostoru, který představuje

prázdná třída bez lavic, tedy v prostoru, připraveném pro společnou hru. Při animaci lze využívat pohybovou stylizaci: loutky se mohou vznášet, létat, viset ve vzduchu, stát na uchu (Volkmerová & kol., 2014, s. 60). Podstatným momentem ovlivňujícím komunikaci při hře loutek a dětí je osobnost lektora, a to jak v rovině fyzické, tak psychické. „Herc by neměl jen hrát s loutkou, ale také hrát k loutce, zapojit celou svou psychofyzickou identitu do vztahu k objektu.“ (Makonj & Pošíval, 2009)

Význam a využití rituálů

Rámcová situace lekcí je jednoduchá: Pan Barvička a Slečna Mašlička spolu bydlí v oranžové krabici. Každý den se probouzejí a prožívají různá dobrodružství a příhody. Potom zase společně v krabici usínají. Děti pomáhají loutkovým postavám řešit drobné každodenní problémy, případně jim radí, jak se co dělá. Někdy se zase dozvídají nové informace děti, dostávají se do nových situací, učí se novým věcem. Mezi náměty jednotlivých lekcí patří například vaření,

cestování, nemoc, střídání ročních období, péče o zahradu, příprava narozeninové oslavy, nakupování, posílání dopisu a jiné.

Každá lekce obsahuje čtyři *rituály*. Izraelská arteterapeutka Tamar Hazut zdůrazňuje význam rituálů při vyrovnávání se se strachem, rituály snižují pocit chaosu (podle Šicková-Fabricsi, 2014, s. 174). V našem případě jde o stabilní činnosti, které se opakují v každé lekci, zároveň je možné je lehce obměňovat a variovat. Opakující se sekvence nabízejí dětským účastníkům pocit bezpečí: děti vědí, co se bude dít, jaké aktivity mohou očekávat, co bude následovat.

NÁZEV	STRUČNÝ POPIS
Úvodní rituál	vzájemné pozdravení
Rituál otevírající hru (vstup do fikce)	probouzení pana Barvičky
Rituál uzavírající hru (vystoupení z fikce)	ukládání pana Barvičky
Závěrečný rituál	rozloučení

Každý z rituálů je důležitý a má své opodstatnění, od uvedení dětí do fiktivního příběhu až po jeho uzavření a ukončení společného času.

Úvodní rituál představuje vzájemné pozdravení. Během té doby mají děti čas se zorientovat, naladit se na společnou činnost, případně si připomenout svá jména či jména dospělých.

Rituál otevírající hru (vstup do fikce) je založen na probouzení pana Barvičky, které by mělo být citlivé. Pokud to není pro děti první setkání s loutkou, mají často radost, že již vědí, co bude následovat. Tento rituál je vstupem do fikce, do fantazie, do hry s loutkami. Následuje samotný aktuální příběh. Podstatným úkolem lektorů je vnímat děti a jejich návrhy, které se v průběhu práce objevují a snažit se je zapojit do hry. Zároveň je důležité držet se plánovaného scénáře a neminout předem připravené části.

Rituál uzavírající hru (vystoupení z fikce) zahrnuje ukládání pana Barvičky do krabice a jeho uspávání, které by mělo být rovněž ohleduplné a citlivé. Tím končí společná hra.

Závěrečným rituálem je rozloučení s dětmi a poděkování za společně strávený čas, případně uklizení, což představuje most spojující lekci

s běžnou realitou a ukončení celé práce (Galetková, 2012).

Pedagogické cíle

Jedním z hlavních cílů je vytvořit prostor pro komunikaci mezi loutkou a dítětem a vytvořit mezi nimi důvěrnou vazbu, což rozvíjí verbální i neverbální komunikaci. Dále jde o otevření prostoru pro spontánní emocionální projev dětí, jako je radost či smutek při spoluprožívání emocí s loutkovou postavou, což vede k rozvoji empatie. Jde také o seberealizaci a sebevyjádření, jejichž základ tvoří pocit uspokojení z toho, že mohou pomoci loutkové postavě. Neposledním cílem je vzájemná spolupráce v podobě společné tvorby účastníků, dětí, loutek a dospělých.

Společná manipulace s materiálem podněcuje tvořivost a metaforické myšlení, kdy *něco* se může stát něčím *jiným*, třeba lano se stane cestou, igelit mořem či z papíru lze upéct dort. K tomu je třeba pozornosti dětí, které se soustředí na nějakou konkrétní činnost v určitém okamžik, což posiluje jejich pozornost po celou dobu práce. Na řadu přichází i rozvoj motoriky (např. rozhýbání Pana Barvičky či tvorba jídla z papíru).

Loutková postava prožívá potíže, které jsou motivací k činnosti dětí. Dětem je loutková postava blízká a chtějí jí pomoci. Například Panu Barvičkovi zakručí v břiše a Tomáš se ptá: *Co to bylo?* Děti říkají: *Asi má hlad. Něco mu uvaříme.* Následuje hra, ve které děti připravují jídlo pro hladového Barvičku. Jindy děti přemýšlejí, jak pomoci Panu Barvičkovi, který chce napsat a poslat dopis Mašliče.

Lekce Mašlička má narozeniny

Jde o třetí setkání. Při prvním se děti seznámily s Panem Barvičkou, při druhém se Slečnou Mašličkou. Pokud se lekce uskutečňují pravidelně, například jednou měsíčně, děti již loutky znají, díky rituálům se orientují ve struktuře lekce, je možné navazovat na předchozí zkušenosti a rozvíjet jejich dovednosti. Podstatná je také celková dynamika lekce. Střídání činností pohybových, výtvarných i mentálních, založených



Obrázek 2. Igelit se stává mořem (foto archiv autorky).

na spolupráci i na jednotlivcích. Jejich vzájemná souhra působí celostně a děti rozvíjí v různých směrech.

Děj příběhu

Pan Barvička se probudí ve své krabici a zjistí, že dnes má narozeniny jeho kamarádka, slečna Mašlička. On na ně úplně zapomněl, a nemá pro ni dárek. Má Mašličku rád, a proto se snaží chybu napravit. S pomocí dětí vymýšlí a vyrábí dárek, který by se Mašliče líbil. Chce jí připravit velké narozeninové překvapení, a tak ještě připraví narozeninovou oslavu. Mašlička je dárkem a celou oslavou ohromena a dává Barvičkovi první pusku. Oba jsou šťastní, na závěr se ukládají zpět do krabice.

Téma lekce

Proč si dáváme dárky? Máme-li někoho opravdu rádi, zajímáme se o to, co on má rád a co by mu udělalo radost. Vymýšlíme pro něho takový dárek, který by mu udělal radost, můžeme připravit překvapení, které ho potěší. Svou lásku a náklonnost prokazujeme činy, nikoli slovy.

Očekávané výstupy

- Děti rozšiřují své znalosti (co je třeba k přípravě narozeninové oslavy).
- Děti rozvíjejí svou obrazotvornost a výtvarnou citlivost při práci s papírem.
- Děti pěstují jemnou motoriku při tvorbě věcí z papíru (dort, ozdoby, vějíř, mašle, ovoce atd.).
- Děti posilují své sebevědomí tím, že pomáhají Barvičkovi napravit chybu, když zapomněl na Mašličiny narozeniny.
- Děti rozvíjejí svou empatii přemýšlením nad osobou, která má být obdarována.
- Děti procvičují pohybové a hlasové schopnosti.
- Děti skrze hru a společnou manipulaci s materiálem (guma, plátno, papír) rozvíjejí imaginaci, vzájemnou spolupráci a komunikaci.

1. Přivítání

Děti sedí v půlkruhu na koberci a přichází k nim lektor. Podá každému dítěti ruku, každý se představí jménem.

2. Probuzení Barvičky

Lektor přináší krabici a staví ji tak, aby na ni všechny děti viděly. Vstoupí do hry a hraje, že něco zaslechl. *Slyšíte něco?* Všichni poslouchají, děti mohou říkat, zda něco slyší, případně popisovat, co slyší. Zkusí přiložit ucho ke krabici. Lektor nese krabici od jednoho dítěte ke druhému, může na ni lehce škrábat. *Pamatujete si, kdo bydlí v této krabici?* Děti odpovídají. *Jak bychom ho probudili?* Děti navrhnou způsoby, například zaklepání (jeden po druhém na krabici klepe), volání (všichni volají, co některé z dětí navrhnou), pískání, dupání atd. Po každé akci posloucháme, zda jsme již pana Barvičku probudili. Krabice je stále v ruce lektora. *Jak tu krabici otevřeme?* Děti navrhnou různé možnosti. Nic ale neúčinkuje. Pokud to nikdo nenavrhnou, lektor připomene: *Zkusíme, co nám minule fungovalo. Fouknout do krabice a odfouknout jí víko.* Všichni společně foukají. Poprvé se víko, které lektor animuje, jen zachvěje, podruhé více, potřetí se otevře. Pan Barvička se pomalu souká z krabice. Když vyleze, s každým se přivítá. Podá mu ruku, může děti pohladit, obejmout atd. Pak si sedá na krabici.

3. Rozcvička

Pan Barvička sedí na krabici a má hlavu nakřivo. *Jéje, Barvička je nakřivo. V krabici má asi málo místa. Narovnejte se, pane Barvičko,* říká lektor. *Nevím jak!* odpoví Barvička. *Je třeba mu ukázat, jak se má rozhýbat a rozcvičit,* řekne lektor. Děti mohou navrhovat cviky a Barvička opakuje pohyb podle nich, například si protřepává ruce, nohy, masíruje oči, uši, nosní dírký, jazyk. Je možné zařadit i dechová a hlasová cvičení. Navrhovat mohou jak děti, tak lektor.

4. Barvička zjistí, že dnes má Mašlička narozeniny

Co je dnes za den zeptá se Barvička. Děti odpovídají. *Jestli je pondělí a září, tak to má narozeniny moje kamarádka Mašlička. A já jsem na to úplně zapomněl. Nemám pro ni dárek. To je neštěstí. Co mám dělat?* lamentuje Barvička. Děti mu radí a společně hledají řešení. Lektor je v tom může podporovat a vést. Má-li někdo narozeniny, tak mu můžeme upéct dort.

5. Pečení dortu

Z papíru děti vytvoří zmačkanou hmotu ve tvaru dortu a dají na vytvořený papírový talíř. Z barevného papíru pak dotvoří ozdoby (ovoce, svíčky, marcipán) a lepicí papírovou páskou je mohou na dort nalepit. Dají do imaginární trouby (např. pod židli nebo za krabici) a počítají společně do deseti. Dort je hotov. Pan Barvička dětem poděkuje: *Děkuji, že jste mi pomohli upéct krásný dort. Náhle se však smutně posadí. Ale kam ho položím?*

6. Vytváření slavnostního stolu

Děti připravují slavnostní stůl. Na zem rozprostou velké bílé plátno. Doprostřed dávají dort na slavnostní talíř vytvořený např. ze srolovaného lana. Trhají z papíru ubrousky, skládají je, mohou vytvořit z papíru i příbory, hrníčky atd. Příprava stolu vychází z návrhů a podnětů dětí, lektor je pouze mírně koriguje. *Výborně. Děkuji moc, že jste mi pomohli připravit tak krásný slavnostní stůl,* děkuje pan Barvička, opět se však smutně posadí. *Ale... ale... to je pořád málo,* říká nešťastně.

7. Přemýšlení nad dárkem

Pan Barvička přemýšlí: *Pro Mašličku by to chtělo něco speciálního. Něco... nečekaného. Něco... něco... nějaký dárek. Něco, co se jí bude líbit. Co jí udělá radost.* Děti navrhnou. Může to být společný obrázek, dopis, knížka, kytky, mašle do vlasů (to vše navrhovaly děti v již uskutečněných lekcích). Cílem je vybrat jednu věc, aby neupadla dětská pozornost a lekce nebyla příliš dlouhá. Mohou tedy například (a) nakreslit velký společný obrázek nebo (b) každý sám může napsat Mašličce milý dopis (c) nebo na papír přeložený napůl může každý sám nakreslit obrázek a papíry se pak do sebe poskládají jako kniha nebo (d) mohou vytvořit každý sám skládanou (harmoniku) mašli z barevného papíru (dá se uprostřed slepit lepicí páskou). Lektor se může při tvorbě dětí ptát na barvy, na tvary, na obrázek atd. *A to Mašličce ty dárky dám jen tak?* ptá se dál smutně pan Barvička. Pro tento okamžik je připraveno několik dosud nesložených krabic. Děti je ve skupinkách zkusí samy složit, uloží do nich dárky a umístí je na



Obrázek 3. Tvorba dortu z balicího papíru (foto Zdeněk Bárta).

slavnostní stůl. Mohou krabice zkusit poskládat na sebe jako komín. Mohou se domluvit, jak Mašličce společně popřejí.

8. Mašlička je překvapená

Společně přivolání Mašličky. Mašlička vyleze z krabice. Pan Barvička jí podává ruku a přeje jí: *Všechno nejlepší k narozeninám, Mašličko. Děti jí přejí každé zvlášť, nebo všichni dohromady. Mašlička je zaskočená a překvapená.* Ochutná dort a chválí ho, rozbaluje dárky a umísťuje si mašle do vlasů, děti jí pomáhají (připevňují mašle lepicí páskou na hlavu loutky), prohlíží si obrázky, čte přání. Je moc ráda a dává Barvičkovi za krásný dárek a oslavu pusy. Barvička se z toho začne vznášet. A ještě má pro Mašličku závěrečné překvapení, a tím je trampolína. Lektor **dá dětem stojícím v kruhu do rukou křížem krážem gumu a společně vytvoří trampolínu. Pak vezme jednu loutku a skáče s ní na vytvořené trampolíně. Děti gumu drží a mohou houpat, vymrštovat loutku a loutka skáče od dítěte k dítěti. Poté druhá loutka.** Lektor navrhne, abychom je na závěr obě pěkně pohoupali. Obě loutky se pomalu houpou na trampolíně a lektor komentuje situaci a říká, že pan Barvička

a slečna Mašlička usínají. Naposledy jsou odpinknuty a letí přímo do krabice. Lektor navrhne rychlé uklizení gumy, a to takové, že až řekne tři, tak všichni najednou gumu pustí.

9. Ukládání loutek ke spánku

Děti vytvářejí příkrývky, polštáře, deky a polštářky z papíru a příkrývají loutky v krabici. Vše se děje v tichosti, aby se loutky neprobudily. Lektor zavírá krabici: *Pšššš. Vytvoříme společný kruh. Chytneme se za ruce a ještě oba pěkně pohoupe-me a zazpíváme jim nějakou ukolébavku do snu.* Lektor drží z jedné strany dítě a z druhé krabici. Děti se drží v kruhu za ruce a další dítě drží také z druhé strany krabici. Všichni houpou rukama a krabicí a zpívají společnou ukolébavku, kterou během chvíle společně vymyslí. Nemusí se rýmovat. Může reflektovat, co všichni zažili. *Např. Houpy, houpy, Mašlička dostala mnoho dárků, od Barvičky na památku, mají se velice rádi, jsou dobří kamarádi. Ať se jim dobře spí. Houpy, houpy hou.* Ztišování. Lektor ukládá krabici mimo dosah dětí. Loučí se s dětmi a při podání ruky kratičce reflektuje sdílené zážitky s každým dítětem zvlášť a děkuje za pomoc jemu i Panu Barvičkovi.



MgA. Hana Volkmerová
Divadlo loutek Ostrava
Adresa: Pivovarská 15, 702 00 Ostrava

E-mail: Hag25@seznam.cz

Závěr

Zkušenosti popsány v tomto článku představují více jak dvanáct let práce s nejrůznějšími skupinami dětí, zejména z mateřských škol a 1. a 2. tříd základní školy, včetně dětí s nejrůznějšími typy znevýhodnění (se sluchovým postižením, s kombinovanými vadami, s dětmi autistickými, s dětmi z minoritních či sociálně slabých skupin obyvatelstva a také s dětmi s vysokým IQ či s nadanými dětmi). Lekce jsou realizovány od roku 2002 pod hlavičkou spolku THEatr ludem a od roku 2011 také v Divadle loutek v Ostravě. Jejich tvůrci a prvními lektory jsou Hana a Tomáš Volkmerovi. V současné době existuje sedm lektorských dvojic, které působí v Moravskoslezském a v Jihomoravském kraji. Na tuto práci navázaly v roce 2014 vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky, zaměřené na možnosti využití loutek a loutkového divadla v mateřských školách a na prvním stupni základních škol, pod názvem Loutka jako nástroj vzdělávání,¹ který celkem absolvovalo 124 pedagogů. Geneze lekcí se na začátku nespojovala se stanovením pedagogických cílů. Lektori si nejprve s dětmi hráli, tvořili a využívali při tom loutek a až následně byli schopni tyto aktivity reflektovat a v komunikaci s pedagogy, psychology a terapeuty rozpoznávat jejich působnost. Proto všem pedagogům vřele doporučujeme neobávat se neúspěchu a zkusit s loutkami hrát pro děti a s dětmi. Důležitější je začít zkoušet než o tom pouze přemýšlet!

1 Semináře byly spolufinancovány Evropskou unií, Evropskými fondy (ESF EU OP VK DVPP) a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Literatura

- Cisovská, H. a kol. (2010). *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava.
- Dvořák, V. J. (1997). *Herectví s loutkou*. Praha: IPOS-ARTAMA a Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD.
- Galetková, H. (2010). Edukace loutkou. *Tvořivá dramatika* 59(1).
- Galetková, H. (2012). Barvička, Mašlička a Olda. *Loutkář LXII*(5).
- Makonj, K. & Pošíval, Z. (2009) *Loutkovitost máme v sobě*. In Rozpravy, (online) <http://www.pozitivni-noviny.cz/clanek-2009> (online: 21. 10. 2011)
- Marušák, R. a kol. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Marušák, R. (2010). *Literatura v akci*. Praha: AMU.
- Richter, L. (2008). *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD.
- Šicková-Fabrice (2014) *Inmate defensive mechanisms in life-threatening situations and their use in art therapy interventions*. in Společný prostor/Common space 2014, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tománek, A. (2006). *Podoby loutky*. Praha: AMU.
- Volkmerová, H. a kol. (2014). *Loutka jako nástroj vzdělávání*. Ostrava: THEatr ludem.
- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. [online]. [Citováno dne 22. 11. 2013] Dostupné z: <<http://nuv.cz/file/443>> RVP pro předškolní vzdělávání. [online]. [Citováno dne 22. 11. 2013] Dostupné z:<<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>> RVP pro základní vzdělávání. [online]. [Citováno dne 22. 11. 2013] Dostupné z:<<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>> Rituál. [online]. [Citováno dne 30. 03. 2015] Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Rituál>>

Lucie Voborná

Výroba šablony ve výtvarné výchově

Následující příspěvek se inspiroval metodikou 3A, podle níž se pravidelně řídí texty v této rubrice. Tentokrát se však jedná o využití jen některých dílčích prvků této metodiky, protože příspěvek se nezabývá do hloubky ani analýzou konceptů, které tvořily vzdělávací obsah výuky, ani podrobným rozbořením jejich uplatnění ve výukových situacích. Metodika 3A slouží autorce pouze jako opora pro strukturovaný popis výuky, který má být pro čtenáře metodickou inspirací: nabízí jim příležitost zamyslet se nad tématem „šablona“ ve výtvarné výchově a porovnávat jeho využití ve vlastní výuce s výukou, kterou realizovala autorka textu.

Šablona je pro výtvarnou tvorbu zajímavá tím, že umožňuje opakovanou reprodukci téhož tvaru. Přitom původním autorským dílem je samotná šablona, ačkoliv konečným výtvarným produktem jsou až její průtisky (barva je nanášena otvory vyřezanými v šabloně). To znamená, že tvorba s pomocí šablony je „dvoufázová“ (šablona + průtisk) na rozdíl od „jednofázové“ malby či kresby. Při hodnocení se tedy posuzuje výtvarná kvalita šablony, ale v závislosti na tom, jak vyhlíží její průtisky. Tím práce se šablonou připomíná tradiční tiskové techniky (dřevořez, dřevoryt, linoryt) a je technologicky atraktivní stejně jako ony, ale přitom technicky méně náročná, takže je vhodná pro běžné využití ve školní praxi.

Ve výtvarném umění získala šablona důležité postavení zejména díky technice sítotisku a výtvarníkům představujícím pop-art nebo street-art druhé poloviny 20. století, kteří svoji tvorbu pomocí šablon povýšili na uznávané umění. S využitím šablon se dnes setkáváme

velice často, a to v různých oborech, nejenom uměleckých. Je rozšířeným nástrojem i pomocníkem. Proto je vhodné, aby žáci znali její výrobu, využití i její vlastnosti a možnosti. V tomto příspěvku seznámíme čtenáře jednak s možným využitím šablon, a především pak na příkladu konkrétní vyučovací hodiny znázorníme způsob, jakým lze šablonu zařadit do výtvarné výchovy, poukážeme na dovednosti, které si žák osvojí, a kompetence, které si díky výrobě šablony rozvine.

Význam šablon pro obor, společnost i jedince

Nespornou výhodou šablon je snadná a pohotová práce (Roeselová, 1996, s. 109). Výtvarník není závislý na vlastní kreslířské či malířské zručnosti, protože může při výrobě šablony vycházet z fotografií. Pokud chce motiv kopírovat, opakovat, nemusí jej nekonečně obkreslovat. Přesto ale zůstávají v platnosti určité požadavky na hodnotu výtvarnickovy práce, protože je možné rozlišovat lepší a horší provedení či verze.

Šablona se dnes běžně používá v malbě, grafice, dekorativství, ale i ve smaltování, designu textilu apod. Velké uplatnění nachází v užité grafice, kde se hojně využívá v kombinaci s písmem při technice sítotisku. Sítotisk právě díky šablonám dává vznik řadě kvalitních plakátů, ale i módním potiskům na textil včetně oblečení. Díky tomuto má šablona i značný význam pro veřejnost. Kvalitní plakáty a vhodná, dobře mířená reklama značně ovlivňují prostředí, ve kterém žijeme. Sem rovněž patří graffiti a street-art všeobecně, který je se šablonou pevně spjat. Tato kontroverzní část umění však může plnit

svoje původní poselství a záměr, pokud bude promyšlená, opodstatněná a bude přinášet jistou uměleckou hodnotu (např. díky šabloně). Dalším důležitým faktorem je dekorace předmětů každodenní potřeby a interiérů našich domácností, která rovněž často podléhá kvalitě a originalitě použitého nástroje. Pokud si při dekoraci pomůžeme šablonou, ušetříme si často mnoho práce. Můžeme tak rychle dosáhnout kvalitního výsledku.

Tímto se již dostáváme k významu pro samotného žáka. Ten má díky šabloně možnost vyrobit si vlastní originální doplněk, triko, tašku atd. Potisk textilu v prostředí školy i domova je pro žáky cenově dostupný a relativně jednoduchý. Výhodou zde zůstává možnost použít jednu šablonu vícekrát, vzory opakovat a kombinovat (nekonečně mnoho možností) a možnost při výrobě šablony vycházet z fotografie či reprodukce jiného díla.

Šablona ve výtvarné výchově

Rámcové vzdělávací programy otvírají cestu šablon do hodin výtvarné výchovy na základních i na středních školách. Pokud nahlédneme do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (vzdělávací oblast umění a kultura), dočteme se, že žák má hledat, používat a kombinovat prostředky pro vlastní sebevyjádření a má se seznamovat s účinky vizuálně obrazných vyjádření jako jsou fotografie, reklama, tiskoviny, média atd. Má využívat současné metody, které se v umění uplatňují (srov. RVP ZV, s. 69–71). Sem s určitostí spadá právě práce se šablonou, ať už její výroba nebo její další použití. Nakonec jakákoli hra s otisky a tiskem všeobecně (tisk z výšky) učí žáka vnímat rytmus, který se utváří řazením a kombinací tvarů anebo barev. Konkrétně při výrobě šablony si žák všimá kontrastu mezi tmavou a světlou plochou a poznává principy pozitivní a negativní linie i plochy.

Příprava vyučovací hodiny

Pokud přistoupíme k přípravě konkrétní vyučovací hodiny, jejímž tématem bude výroba

šablony, musíme se zamyslet nad několika stěžejními otázkami. Jedním z nich je volba pojetí vzdělávání, z něhož budeme vycházet. Nabízí se nám dvě varianty, které ve výuce můžeme uplatnit – progresivismus osobnostní: *výuka musí být „šita na míru“ podle rozmanitých potřeb a zájmů žáků přicházejících do školy* (Pasch et al., 1998, s. 34–35). Druhým je pak esencialismus, jehož cílem je *předat žákům znalosti, dovednosti a postoje* (Pasch et al., 1998, s. 36–38). V praxi by se progresivismus projevil při výrobě šablony, kde si žák volně a svobodně zvolí svůj přístup k výtvarné stylizaci. Žák bude mít k dispozici předlohu (např. fotografii), podle které šablonu vyrobí. Ovšem zdali žák předlohu obkreslí a šablonu precizně vyřeže dle předkreslené linie nebo bude předkreslená linie pouze orientační, detaily předlohy splynou a tvar se zjednoduší, bude pouze na volbě žáka. Bylo by zbytečné nutit žáka do cesty, která mu není vlastní. Esencialismus pak bude patrný nikoliv při autorské stylizaci, ale při dodržování technologické – řemeslné – správnosti tvorby, když žákům předložíme postup, kterého se budou muset držet při výrobě šablony.

Další otázkou, kterou se budeme při přípravě na vyučovací hodinu zabývat, jsou cíle, kterých by žáci na konci hodiny měli dosáhnout. Stanovíme si konkrétní cíle výuky.

- Žák bude znát a pochopí princip výroby šablony.
- Žák dovede použít fotografii, jako předlohu pro výrobu šablony.
- Žák bude při výrobě šablony postupovat podle získaných poznatků.
- Žák zhodnotí svoji práci i práci svých spolužáků dle získaných poznatků.

Hlubková struktura výuky

Součástí přípravy vyučovací hodiny, jejíž náplní bude výroba šablony, je také zamýšlení se nad tím, co všechno chceme a budeme u žáků touto činností rozvíjet. S čím vším se žák setká, seznámí, naučí se používat a k čemu mu to do budoucna bude dobré. Téma naší připravované hodiny analyzujeme a převedeme do modelu hlubkové struktury výuky, který se dělí do tří



Obrázek 1. Konceptový diagram.

vrstev: *vrstva tematická, konceptová a kompetenční* (Janík et al., 2013, s. 226–232). Model nám pomůže uvědomit si vztahy mezi cíli výuky (resp. kompetencemi), k nimž má žák dospět, obsahem výuky, který se má učit, a jeho vlastními reálnými činnostmi (tvůrčími i receptivními) ve spojení s komunikací. Pokud budeme téma výroba šablony převádět podle této struktury do jednotlivých vrstev, upozorujeme, že se téma rozdělí do tří hlavních kategorií, které směřují k rozvíjení jednotlivých kompetencí v kompetenční vrstvě (podrobněji viz obr. 1).

Kompetence k učení

Na úrovni tematické vrstvy žák na základě předložených reprodukcí výtvarných děl bude hledat rozdíly i podobnosti mezi jednotlivými výtvarnými technikami. Tak se seznámí s pojmem šablona. Žák bude umět pracovat s fotografií a použít ji při výrobě šablony, naučí se postupu při výrobě šablony. Na úrovni konceptové vrstvy se žák seznámí s fotografií i se šablonou jako

s nástrojem využívaným ve výtvarném umění. Pozná jejich vlastnosti i možnosti. Uvědomí si možnosti využití šablony v běžném prostředí, její víceúčelovost, pohotovost, dekorativnost. Na úrovni kompetenční vrstvy pak toto vše směřuje k rozvíjení již zmíněné kompetence k učení, jelikož si žák osvojí novou techniku, se kterou bude schopen nadále pracovat, naučí se jejím principům a vlastnostem.

Kompetence komunikační a kompetence sociální a personální

Na úrovni tematické vrstvy z počátku vyučovací hodiny žák bude diskutovat se spolužáky o možném postupu při výrobě šablony. Na konci vyučovací hodiny bude schopen zhodnotit práci svých spolužáků dle znalostí, kterým se naučil (zda spolužák uplatnil správný postup při výrobě, do jaké míry se spolužák snažil napodobit předlohu, je si spolužák na hotové šabloně podobný?). Na úrovni konceptové vrstvy žák jak při diskusi, tak při hodnocení uplatní svůj názor, svoje myšlenky, svoje znalosti. Žák má na tomto místě prostor vyjádřit svůj názor na práci spolužáka s předlohou, zda souhlasí s uvolněným nebo naopak precizním převedením předlohy na šablonu dle vlastního výtvarného citění. Bude si všimá rozdílných přístupů spolužáků k zadanému úkolu, srovnávat a hodnotit, jejich klady i zápory. Toto je příležitost nejen pro sebevyjádření a sebereflexi každého žáka, ale i pro reflexi a hodnocení celé vyučovací hodiny. Tímto se dostáváme k úrovni kompetenční vrstvy, kde se díky tomuto rozvíjí jak kompetence komunikační, tak kompetence sociální a personální. Žáci se naučí při diskusi a hodnocení naslouchat názorům spolužáků, porozumí jim, budou na ně vhodně reagovat, účinně se zapojí do diskuze, obhájí svoje názory a budou vhodně argumentovat.

Kompetence pracovní

Na úrovni tematické vrstvy se žák naučí překreslit předlohu a vyřezat šablonu. Vštípí si, zapamatuje a bude schopen si vybavit postup a princip, který při výrobě šablony aplikuje. Na

úrovni konceptové vrstvy díky pracovnímu postupu bude vnímat kontrast bílé a černé plochy/linie a plochy, jehož výtvarná kvalita je odvozena z kontextu výtvarné kultury, ve kterém žákovo dílo posuzujeme (současné výtvarné umění připouští velký rozsah autorské stylizace, takže např. mnohem více pracuje s výraznějšími kontrasty a zjednodušením tvaru než třeba akademické výtvarné projevy v 19. století). Na základě hotové šablony si povšimne, kdo se při výrobě přesně držel předkreslené linie (tedy předlohy) a pro koho byla pouze orientační, což úzce souvisí s originalitou, jelikož každá šablona bude ve výsledku odlišná. Tímto se dostáváme k úrovni kompetenční vrstvy, kde se bude rozvíjet kompetence pracovní. Žák se seznámí s technikou, kterou bude moci používat nadále. Osvojí si pracovní postup a pozná výhody a přednosti této techniky, které bude moci uplatnit v budoucnu, jak při výrobě vlastního díla, tak např. při výběru své profese i následné praxi (např. grafik).

Ačkoli jsme logické spojnice mezi vrstvami modelu výuky rozdělili do tří hlavních kategorií (podle rozvoje kompetencí), nemůžeme je vnímat zcela odděleně. Všechny spolu navzájem velice úzce souvisejí, jsou propojené a jedna druhou podporují. Např. hovoříme o uplatnění vlastního názoru a sebevyjádření v souvislosti s kompetencí komunikační, ale není to pouze zde, kde žák svůj názor uplatní. I při výrobě šablony, kde bude volit mezi přesným a uvolněným stylem přenesení předlohy, uplatní svůj názor. Stejně tak jako v hledání harmonie při množení tisků šablony na jeden formát, vnímání rytmu apod.

Posledním krokem přípravy na vyučovací hodinu bude výběr vhodného přístupu k výuce, díky kterému bychom co možná nejefektivněji směřovali k naplnění stanovených cílů a hodnocení, které bude objektivně posuzovat, zda a do jaké míry bylo cílů dosaženo. Byl zvolen induktivní přístup k výuce, který se zakládá na třech hlavních fázích: *utváření pojmu*, *interpretace dat*, *aplikace pravidel* (Pasch et al., 1998, s. 225–226). Při volbě hodnocení jsme se přiklonili ke společnému hodnocení tzv. hodnocení žáka spolužákem (Slavík, 1999, s. 25–26), které probíhá formou diskuze a k danému tématu i stanoveným cílům se hodí nejvíce.

Realizace a reflexe

Vyučovací hodina byla realizována v devátém ročníku na základní škole v Brně. Během vyučovací hodiny se prošlo všemi třemi fázemi induktivního přístupu, které jsme si při přípravě stanovili.

Utváření pojmu

Na začátku výuky byli žáci rozděleni do skupin po 4–5 a každé skupině žáků bylo předloženo několik obrázků s reprodukcemi výtvarných děl. Žáci měli za úkol poznat, jedná-li se o dílo vytvořené s využitím šablony nebo jiné výtvarné techniky. Hledali podobnosti i odlišnosti mezi výtvarnými technikami. Poté vytvořili skupinu obrázků děl, o kterých se domnívali, že byly vytvořeny stejnou technikou, a dostali prostor nad obrázky přemýšlet. Na základě toho si mohli uvědomit souvislost mezi tím, jak obraz vyhlíží, a tím, jakým způsobem tvorby se k jeho vzhledu dospělo – to je důležité pochopit pro dobré spojení obou fází práce se šablonou.

Interpretace dat

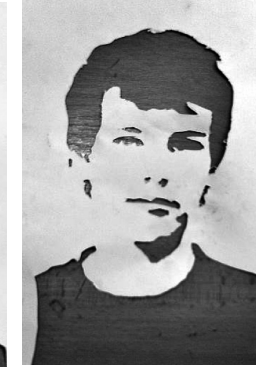
Žáci podle skupiny obrázků, které k sobě přiřadili, přemýšleli o technice. Jakým způsobem se postupuje? Jaký je potřeba materiál? Jak je technika náročná? Následně probíhala diskuze na dané tři otázky. Žáci předkládali jednotlivé nápady a myšlenky, ostatní souhlasili, nebo vyvraceli. Učitel byl pouze v roli koordinátora a vedl diskuzi ke správnému cíli. Na závěr diskuze byly otázky zodpovězeny – postřehy žáků, vedením učitele žáky správným směrem nebo učitelovým vysvětlením. Porozumění pro vztah mezi technikou tvorby a výsledným obrazem se v této fázi prohloubilo a vytvořilo předpoklady pro hlubší náhled na „dvoufázovou“ tvorbu s pomocí šablony.

Aplikace pravidel

Žáci při výrobě šablony prakticky aplikovali pravidla, se kterými se teoreticky seznámili při diskuzi. Pravidla zajišťují technickou správnost provedení, ale zároveň ponechávají „stupně



Obrázek 2. Šablona je na několika místech nesprávně rozřezaná.



Obrázek 3. Žák při výrobě šablony respektuje předlohu, detaily jsou zachyceny.



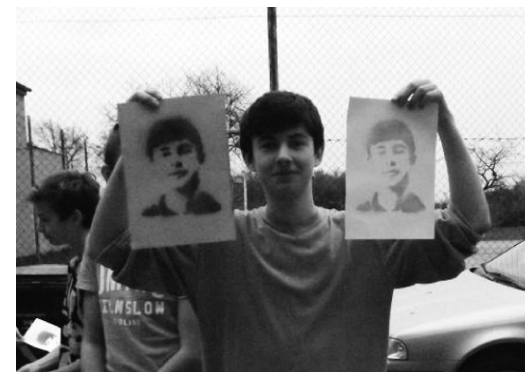
Obrázek 4. Žák respektuje předlohu, ale tvar je zjednodušen, detaily splývají.



Obrázek 5. Předloha je pro žáka pouze orientační, výsledek je značně stylizován.

volnosti“ pro autorskou stylizaci. Zhotovení šablony se zakládá na třech hlavních fázích výroby. Zaprvé si žák musí předkreslit tvar, jež bude vyřezávat (dle předlohy). Poté musí přemýšlet nad kontrastem ploch. Plochy, jež jsou na předloze světlé, vyřezány nebudou, ta místa, která jsou na předloze tmavá (zastíněná), vyřezána budou. Posledním krokem je správné vyřezání těchto ploch. Žák se musí soustředit, aby vyřezal jen místa k tomu určená. Zároveň musí dávat pozor, aby se mu šablona nerozpadla (viz obr. 2). Problém například nastává, pokud autor chce nechat uprostřed „černé“ (vyřezané) plochy „bílé“ místo. Toto „bílé“ místo musí vždy kousek své plochy náležet k větší „bílé“ ploše. Přitom žák má jistou možnost autorské stylizace ve všech třech krocích. Největší pak hned v kroku

jedna. Míra stylizace je u každého žáka jiná, ale v praxi můžeme pozorovat tři nejtýpější situace: Žák přesně obkreslí předlohu a precizně vyřezává šablonu dle předkreslených kontur (viz obr. 3). Žák respektuje předlohu, tvar ale zjednoduší, detaily mohou splýnout (viz obr. 4). Předloha je pro žáka pouze orientační, tvar se výrazně stylizuje, ztrácí veškeré detaily (viz obr. 5). Každý žák měl k dispozici svoji fotografii (jednalo se o autoportrét, jelikož podle ŠVP VV se měli žáci v daném období zabývat portréty). Fotografii bylo nutno před touto samotnou vyučovací hodinou upravit (jas, kontrast, převést do černobílé verze). Tyto úpravy buď to provádí učitel v rámci přípravy na výuku, nebo si je mohou žáci vyzkoušet sami, má-li škola k dispozici potřebné vybavení. Pokud žáci budou



Obrázek 6, 7. Práce se šablonou – hodnocení; žáci 9. třídy ZŠ.



sami pracovat s fotografií, lze jednotlivé činnosti provázat a vytvořit dlouhodobý výukový celek. Upravenou fotografii žák pomocí kopírovacího papíru překreslí obtažením obrysových linií na karton. Dle předkreslených linií pak následně vyřezával plochy. V tomto okamžiku aplikoval pravidla, se kterými se seznámil. Musel dodržovat daný postup, aby šablona fungovala, nerozpadla se a mohla sloužit k dalšímu využití.

Výroba šablony je odrazem přístupu každého žáka – je-li žák pečlivý a záleží mu na detailu nebo upřednostňuje-li uvolněnost a jednoduchost. Žákům nebylo zadáno, jak věrnou kopii předlohy má šablona být. Zde se projevila vlastní vůle žáka, jeho sebevyjádření. Jak moc, nebo zdali vůbec bude žák respektovat předlohu a její detaily (viz obr. 3, 4, 5). Dán byl pouze postup, který měli žáci dodržet, aby šablona fungovala a bylo možné s ní dále pracovat. Hodnocení technologického postupu nebylo v této hodině podnětné, většina žáků výrobu pochopila a ti, kteří nepochopili, mohli svůj omyl snadno napravit za pomoci izolepy. Zvolené společné hodnocení tzv. hodnocení žáka spolužákem se v tomto případě velice osvědčilo. Jednak nenechalo žáky pasivní a přimělo je zamyslet se nad třemi hlavními otázkami: Jaký byl přístup spolužáka k výrobě šablony vzhledem k předloze (precizní, jednoduchý)? Dodržel spolužák správný postup při výrobě šablony? Je si spolužák na vyrobené šabloně podobný (viz obr. 6, 7)? A jednak bylo zároveň reflexí uskutečněné hodiny. Reflexe je důležitá pro učitele i žáka. Učitel na tomto místě poznává, jak byla jeho hodina úspěšná, co se nepovedlo, co žáci nepochopili a co by šlo příště udělat jinak. Žák na tomto místě vyjadřuje svůj názor na práci spolužáka, učí se hodnotit a zároveň přijmout kritiku (Slavík, 1999, s. 20–22).

Variace – další možnosti využití šablony

Pokud se chceme tématem šablon zabývat ve výtvarné výchově delší dobu nebo nelze z nějakých důvodů výrobu šablony ve vyučování uskutečnit, nabízí se jednoduchá alternativa. Žáci půjdou v doprovodu učitele na procházku v okolí své školy. Budou mít za úkol rozpoznat,

kde a na jakých předmětech byla využita šablona (plakáty, obchody s oblečením, bytové doplňky, graffiti). Pokud žáci na takový předmět narazí, budou diskutovat, zdali autor při výrobě šablony vychází z fotografie, kresby, malby, jakým způsobem postupoval atd. Díky tomu žák uvidí využití šablon na reálných předmětech a v okolí, které je mu blízké. Pozná možnosti, které šablona umělci dává a při diskusi se rovněž seznámí s postupem nebo si jeho principy zopakují a upevní.

Závěr

Výroba šablony může být náplní jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy, ale může také naplnit obsahy několika hodin jak předcházejících, tak budoucích. Využití šablony jako výtvarného prostředku má mnoho možností. Je dobré žáky s nimi seznámit právě ve věku krize ve výtvarném projevu, tzn. ve věku 12–15 let (Uždil, 1974, s. 113–114), jelikož vytvoření šablony a její použití nevyžaduje speciální kreslířskou či malířskou zručnost, motivuje žáky svým technologickým postupem a může být v tomto věku cestou, díky níž bude žák se zaujetím tvořit.

Literatura

- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Uždil, J. (1974). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.



Bc. Lucie Voborná je studentkou oboru Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ a Učitelství speciální pedagogiky pro ZŠ na Pedagogické fakultě MU.

E-mail: 396909@mail.muni.cz

Pavlna Baslerová, Martina Habrová

Podpůrná opatření – nový koncept ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na Univerzitě Palackého v Olomouci vznikl ve spolupráci se společností Člověk v tísni o. p. s. v průběhu posledního roku Katalog podpůrných opatření (dále i PO) určený běžným i speciálním školám. Využijí jej ředitelé, učitelé, rodiče i poradenští pracovníci. Poradenská pracoviště se na něj mohou přímo odkazovat při svých doporučeních.

Katalog navazuje na novelu školského zákona, kterou v současnosti připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a jejíž záměr v srpnu 2014 schválila česká vláda. Novela přináší změny i ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Opouští totiž dělení podle medicínských nebo psychologických diagnóz do kategorií „zdravotní postižení“, „zdravotní znevýhodnění“ a „sociální znevýhodnění“ a nově zavádí takzvaný systém podpůrných opatření. Ten více zohlední skutečné dopady postižení či znevýhodnění dítěte na jeho vzdělávání. Pomoc, která bude dětem určena, se bude nově dělit do pěti stupňů.

Co to je Katalog PO?

Jedná se o ucelený manuál rad a návodů, který mohou pedagogičtí a poradenští pracovníci využít při své práci. Katalog nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žáků, kteří potřebují podpůrná opatření.

Týmy tvořené 90 odborníky vypracovaly Katalog PO pro šest zdravotních postižení a znevýhodnění: mentální, tělesné, zrakové, sluchové, pro narušenou komunikační schopnost a poruchy autistického spektra a pro sociální znevýhodnění. Materiál nabízí více než 370 karet PO pro přímou práci se žáky.

Pro ilustraci uvádíme velmi stručnou charakteristiku jednotlivých stupňů podpory.

Stupeň číslo 1

Je určen k podpoře žáků, kteří nedosahují aktuálně svého standardního výkonu z důvodu aktuálního onemocnění (rekonvalescence) nebo z různých environmentálních důvodů (stěhování rodiny, rozvod rodičů apod.). Tento stav nepřesáhne půl roku. Zároveň je určen k podpoře žáků, kteří potřebují dlouhodobě poměrně mírnou podporu. Škola identifikuje sama potřebnost podpory, sama ji realizuje ze svých prostředků. Pokud se ukáže, že realizovaná doporučení jsou neefektivní, osloví nejpozději po půl roce školské poradenské zařízení, které po provedené diagnostice určí, zda je škola schopna eliminovat problémy žáka sama, nebo zda žáků náleží podpůrná opatření vyšších stupňů. K podpoře vzdělávání lze využít plán pedagogické podpory.

Stupeň číslo 2

Je určen k podpoře žáků, kteří k eliminaci případné školní neúspěšnosti potřebují nastavení takových podpůrných opatření, které škola není schopna identifikovat a aplikovat sama bez podpory ŠPZ.

Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je zařazovat takové speciálně pedagogické metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Optimální tak je plné zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup k žákovi.

Škole náleží zvýšený finanční normativ, ze kterého může hradit např. pomůcky určené

konkrétnímu žákovi nebo tzv. sdíleného asistenta či učitele k doučování některého z předmětů nebo náviku specifických dovedností (např. reedukací SPU). Předpokládá se, že počet takto využitých hodin nad rámec učebního plánu nepřesáhne jednu hodinu týdně. Žáka je možno vzdělávat s podporou IVP.

3. stupeň podpory

K tomuto stupni podpory lze začlenit žáky, kteří jsou dnes zařazováni mezi žáky se zdravotním postižením (ne těžkým). Žáka lze vzdělávat s podporou asistenta pedagoga, rovněž je možné vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Asistent pedagoga působí u žáka v předmětech, které přináší žákovi nejvýznamnější omezení, nejvýše v rozsahu 15 hodin týdně.

Pokud je žák vzděláván formou individuální integrace, je vzděláván zpravidla s podporou IVP. Do vzdělávacího plánu (nebo nad jeho rámec) mohou být zařazeny předměty speciálně pedagogické péče k rozvoji specifických dovedností. Finanční normativ je vyšší než ve stupni 2.

4. stupeň podpory

V tomto stupni podpory si lze představit žáky, které dnes označujeme jako žáky s těžkým zdravotním postižením. Žák zpravidla využívá podporu asistenta pedagoga, v případě, že vzdělávání probíhá formou individuální integrace, je vždy vzděláván s podporou IVP. Asistent pedagoga podporuje vzdělávání žáka ve všech předmětech podle jeho učebního plánu. Do vzdělávacího plánu jsou zpravidla zařazeny předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na rozvoj specifických dovedností nebo terapeutického charakteru. Finanční normativ je vyšší než ve stupni 3.

5. stupeň podpory

Podpora v pátém stupni je určena žákům s velmi závažnou formou zdravotního postižení nebo s kombinací postižení. Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru přízpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení

výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy modifikován, případně i výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. Asistent pedagoga provází žáka nejen samotnou výukou, ale účastní se i dalších výchovně vzdělávacích aktivit školy (např. ve školní družině). Žák může být vzhledem ke svému zdravotnímu stavu individuálně vzděláván i v jiném než školním prostředí. Finanční normativ je vyšší než ve stupni 4.

Zařazení žáka do stupně podpory se neřídí pouze jeho zdravotním stavem. ŠPZ při jeho diagnostice posuzuje i další faktory, které mohou mít vliv na školní výkon (např. rodinné zázemí, úroveň zvládnutí specifických dovedností, používání pomůcek). Ty mohou ovlivnit výši podpory, která je žákovi doporučena. Další zásadou v aplikaci PO je to, že žákovi ve vyšším stupni podpory mohou být doporučována PO z nižších stupňů.

K čemu PO slouží?

Nový systém zlepšil vzdělávání žáků dnes klasifikovaných jako žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Systém umožní školám získat metodickou podporu, a v některých stupních i finanční podporu, aniž by bylo nutné tyto žáky **nálepkovat konkrétními diagnózami bez ohledu na to, jaké dopady do vzdělávání mají**. S vyšší podporou ze strany škol se výrazně zvýší šance těchto dětí na uplatnění v běžném životě.

Komu je Katalog PO určen?

Katalog PO je určen běžným i speciálním školám. Využijí jej ředitelé, učitelé, rodiče i poradenští pracovníci. Poradenská pracoviště se na něj mohou přímo odkazovat při svých doporučeních.

Aktuální dění v oblasti tvorby Katalogu PO

Pracovníci projektu během srpna 2014 vytvořili elektronickou pracovní verzi Katalogu PO, která je určena pro ověření v praxi. Pedagogové ze 140 škol materiál od 1. září do 31. prosince

pilotně ověřili. Šlo o školy všech stupňů, včetně škol speciálních, ve všech regionech ČR. Katalog připomínkovali učitelé, rodiče, odborníci z neučitelské praxe, zastánci filozofie, kterou materiál vyznává, ale i jeho odpůrci.

Celkem bylo zaregistrováno na 4 848 připomínek ke všem částem Katalogu PO.

V následujícím textu naleznete citace připomínek kurzívou.

Děkuji za uvedení této nejdůležitější věty: Nikdy se neptáme otázkou: „Rozumíš“ nebo „Slyšíš?“ jelikož žák se sluchovým postižením vždycky přikývne.

Dílčí Katalog pro sluchově postižené

Ověřovatelé a hodnotitelé nejvíce vítají ucelené informace, praktické návody pro práci se žáky se SVP, zrušení „nálepky“ dané diagnózou, zařazení stávající kategorie dětí a žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním do systému finančně saturovaných podpůrných opatření. Zároveň se elektronické prostředí k připomínkování stalo místem pro sdílení dobré či špatné praxe.

U nevidomých dětí se nám ve škole osvědčilo popsat dveře místností malými „cedulkami“ v Braillově písmu. Naše budova je velká (škola má 650 žáků), oba nevidomí žáci jsou schopni se po ní pohybovat samostatně. Když si nejsou jisti či zabloudí, na dveřích si přečtou. Stěhování žáků probíhá pouze tehdy, když je skutečně opodstatněné (PC učebna, laboratoř, jazyková učebna, tělocvična). Spolužáci ochotně pomáhají s přenášením pomůcek, během tří měsíců jsme se nesetkali s vandalismem ve smyslu ničení cedulek na dveřích.

Dílčí Katalog pro zrakově postižené

Výše zmiňované opatření se osvědčuje, a to hlavně u trávení přestávek. U dětí aktivnějších, které se potřebují po dlouhém sezení v lavicích odreagovat, je dobré zařadit sportovní vyžití (např. míčové hry v tělocvičně – velká přestávka, problém je s dohledem – ne vždy na to vedení přistoupí), koše na basketbal na chodbě atd.

Dílčí Katalog pro sociálně znevýhodněné

Připomínkování probíhalo on-line, všechny komentáře byly elektronicky archivovány v databázi. Poté analyzovali jejich druh a závažnost jednotliví metodici pro dané postižení nebo

znevýhodnění. Deset procent vzkazů autorům se týká doplnění karet PO o další aktivity v nich nabízené či doporučení polemizující o vhodnosti zařazení jednotlivých podpor do konkrétních stupňů podpory.

Mám v této kapitole trochu problém se zařazením žáků do jednotlivých stupňů. Může být žák v rámci jedné karty zařazen do jiného stupně než na ostatních kartách? Měla jsem žáka, kterého bych zařadila do stupně 1 až 2, a zde by mu odpovídal spíše stupeň 3 až 4 a naopak. Můj současný žák by to měl přesně obráceně.

Dílčí Katalog pro poruchy autistického spektra

Asi deset procent připomínkujících vyjadřuje své hodnocení stručně bez doprovodného komentáře (např. bez připomínek, bez komentáře, srozumitelné, OK).

Těším se na uvedení katalogů do praxe, již nyní jsme nad nimi konzultovali s pracovníci PPP, které by byly velice rády pro jejich zavedení – usnadnění práce, přehled + čitelnost postižení a jejich kategorizace. Patří vám velký dík!

Dílčí Katalog pro mentální postižení

Zhruba pět procent připomínek se týká jazykové a stylistické úpravy – část katalogu neprošla jazykovými korekturami, a zejména učitelé v těchto připomínkách poukazují na pravopisné chyby, stylistická pochybení a jiné nesrovnalosti v textu.

Taková maličkost – třikrát se v této kapitole zmiňuje „paní učitelka“ – sdělením paní učitelky; na pokyny paní učitelky; blízko paní učitelky. Asi bych se přimlouval, aby to bylo genderově vyvážené J.

Dílčí Katalog pro sluchově postižené

Přibližně tři procenta připomínek je kritických. Týkají se hlavně neadekvátního zařazení do stupně podpory (viz výše) popisu problémů se zařazením asistenta pedagoga a pochybností, zda „nastavený systém někdo zaplatí“.

K již vytvořeným pozicím ve škole jsou vytvořeny další, které, pokud budou dobře uchopeny a přijaty vedením školy, pedagogy, žáky i zák. zástupci, povedou nepochybně k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu a péče o žáka. Znamená



PaedDr. Pavlína Baslerová
manažerka pro oblast
podpůrných opatření

E-mail: pavlina.baslerova@upol.cz

to však i finanční zatížení školy, neboť by uvedené pracovní pozice měly být většinou hrazeny z nenárokové složky pedagogických pracovníků, na jejichž bedrech leží především zkvalitňování práce se žáky (mnohdy velmi náročné) a jejich případné zasloužené ohodnocení. Z tohoto důvodu mám obavy o pozitivní přijetí zabezpečení PO.

Obecný katalog, kapitola 8

Několik komentářů se týká hodnocení Katalogu jako celku. Za všechny uvádíme následující.

Nevím, zda je nutné hodnotit každou kapitolu zvlášť. Chtěla bych se k obecnému katalogu vyjádřit komplexně. Musím přiznat, že zpočátku mi připadal zbytečně obsáhlý, ale po podrobnějším přečtení jsem došla k závěru, že všechny kapitoly i jejich obsah jsou potřebné a každý si v nich najde, co potřebuje. Kapitoly jsou řazeny přehledně a mají svoji logiku. Text je srozumitelný – termín, který byl pro mě nový, je „Menierova choroba“. Ale chápu, že vysvětlení choroby je obsáhlejší a nelze ho stručně objasnit ve slovníčku. V dnešní době není problém si pojem vyhledat na internetu. Takže celkové hodnocení je velmi dobré.

Dílčí Katalog pro tělesně postižen

Na závěr je nutno zmínit zajímavý (i když ne překvapivý) poznatek: to, co je pro jednoho připomínajícího stručné, srozumitelné a potřebné, je pro druhého rozvláčné, plné nevysvětlených odborných výrazů či nerespektující běžné pedagogické dovednosti učitele.

Ambivalentnost připomínek týkajících se popisu konkrétní karty PO vede autory k přesvědčení, že je potřebné a vhodné zmínit vše:



Mgr. Martina Habrová
manažerka pro oblast podpůrných
opatření

E-mail: martina.habrova01@upol.cz

zkušený pedagog při četbě zjistí, že daná opatření přirozeně aplikuje na základě svých dovedností a praxe. K méně zkušenému kolegovi se však prostřednictvím Katalogu PO může dostat nenásilně návod či doporučení, jak řešit možná triviální situace, které mnohdy velmi komplikují celý vzdělávací proces.

Tato kapitola je podle mého názoru hodně rozvláčná, myslím, že by jí zestručnění a méně odborných výrazů pomohly.

Obecná část Katalogu PO, kapitola 3

Srozumitelnost této kapitoly je zcela vyhovující. Je psaná stručně, výstižně, pro mě jako pedagoga, který sbírá zkušenosti, je srozumitelná v tom, že zde není velké množství cizích slov.

Obecná část Katalogu PO, kapitola 3

V lednu 2015 projde Katalog PO odbornou oponenturou a poté budou akceptované připomínky zapracovány do textu. Finanční možnosti projektu jsou omezené – Katalog PO nelze vytisknout v dostatečném množství, proto se chystá elektronická verze Katalogu PO s fulltextovým vyhledávačem, který umožní snadné užívání Katalogu PO pro všechny uživatele už od června příštího roku.

Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, v rámci kterého Katalog PO vzniká, je podpořen z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

Web projektu: www.inkluze.upol.cz

Zuzana Šalamounová

Když to bylo ve zprávách, musí to být pravda: jak ve výuce interpretovat novinové zprávy

Zprávám, jakožto jednomu ze základních žánrů žurnalistiky, bývá automaticky přisuzována spolehlivost, objektivita, věcnost či přesnost. Znamená to však, že když něco bylo uvedeno ve zprávách, musí to být pravda? Následující námět do výuky vede žáky prostřednictvím jejich tvůrčí činnosti nejen k odpovědi na tuto otázku, ale také k identifikaci prostředků, jež příjemce zpráv mnohdy nevědomky ovlivňují v tom, jak zprávě rozumí.

Zprávy, stejně jako jiná mediovaná sdělení, jsou vytvářena s ohledem na to, kdo je jejich zamýšleným cílovým adresátem a jak si má tu kterou zprávu vyložit. Jinými slovy se autoři zpráv snaží, aby ze strany jejich příjemce došlo k tzv. preferovanému čtení a zpráva byla interpretována v souladu s tím, jak to její autor zamýšlel. Není to však jediná cesta, kterou se příjemce zprávy může vydat. Může také sdělení pochopit, ale akceptovat je pouze částečně, nebo k němu dokonce zaujmout opoziční postoj (například místo zaujetí negativního postoje k některému z pranýřovaných politiků čtenář či divák dojde k závěru, že se jej média snaží očernit). V tom případě se jedná o tzv. čtení aberační.

Systematicky říci, že by jeden typ čtení byl správný, zatímco druhý nikoli, pochopitelně nelze. Je ovšem možné konstatovat, že k rozhodnutí o tom, jak si zprávu vyloží, by mělo docházet vědomě, tedy cíleným rozhodnutím ze strany příjemce sdělení. K preferovanému čtení však mnohdy dochází automaticky a v podstatě nevědomky. Důvodem je skutečnost, že mediovaná sdělení (a mezi nimi také zprávy) obsahují prvky, které mají signalizovat interpretaci, k níž by autor svého čtenáře rád dovedl. Prostředky, které se snaží čtenáře vést ke „správnému“ čtení,

bývají označovány jako tzv. orientátory (viz Jiráček & Köpplová, 2003, s. 108). A právě od orientátorů až k zodpovězení otázky po objektivitě zpráv vede námět do výuky představený na následujících stránkách.

Od recepce k autorství a zpět

V rámci výukového námětu žáci pracují se dvěma různými novinovými zprávami, které reprezentují tutéž událost. V prvním kroku žáci píšou příběh, na jehož základě mohla novinová zpráva vzniknout. Poté, co se ukáže, jak se jejich autorské příběhy liší v závislosti na tom, se kterou verzí novinové zprávy pracovali, žáci v textu hledají prvky, které je při interpretaci zprávy ovlivnily. Cílem námětu je, aby si žáci prostřednictvím vytváření vlastních příběhů uvědomili, čím mohou být nevědomky vedeni k určité interpretaci zpráv a aby mohli přemýšlet nad tím, nakolik jsou zprávy objektivní a proč tomu tak je.

Námět byl připraven pro výuku mediální výchovy, nicméně je možné použít jej také v rámci českého jazyka a literatury či občanské výchovy. Cílovou skupinou jsou žáci 7. či 8. ročníku základních škol, princip námětu lze ovšem použít i pro žáky starší či mladší v závislosti na zvoleném textu, s nímž třída pracuje. Ideální časový rozsah pro všechny níže popsané aktivity je 90 minut, nicméně námět lze realizovat také v samostatné vyučovací hodině (viz níže). Poslední uvedenou aktivitu (d) je možné uplatnit samostatně. Jedinou pomůckou jsou dvě různé reprezentace jedné události. Já jsem pro své žáky vybrala starší zprávy vztahující se k udělení Nobelovy ceny míru pocházející ze dvou deníků, z *MF Dnes* a *Haló novin*.

a) Kdo se skrývá v textu?

Postup

Učitel žáky rozdělí do dvojic či trojic a každé z nich dá jeden z listů papíru, v nichž je uvedena autentická novinová zpráva (pouze jméno osoby, o níž zpráva pojednává, bylo nahrazeno písmenem X, viz obrázek 1). Prozatím je to pouze učitel, kdo ví, že žákům náhodně rozdál dvě různé verze téže události, a proto je důležité, aby si žáci své zprávy vzájemně neukazovali a nesdělovali si jejich obsah. Žáci si poté novinový výstřížek v tichosti přečtou a ve dvojicích či trojicích si sdělí, jak rozumí jeho obsahu. Jejich prvním úkolem je zastavit se u postavy, o níž novinová zpráva vypovídá, společně jí vymyslet jméno a v několika bodech ji charakterizovat. Vzniklá charakteristika není určena k prezentaci třídě, ale vytváří odrazový můstek pro další aktivitu.

Nobelův výbor učinil odvážné rozhodnutí. Nobelovu cenu míru dostal disident. Vězeň svědomí, kterému vloni soud v jeho zemi vyměřil jedenáctiletý trest odnětí svobody za „podvracení státní moci“. „Výbor věří, že mezi mírem a lidskými právy je úzká spojitost,“ zdůraznil rozhodnutí předseda výboru.

Básník a literární kritik se ve svém zásadním díle, jež mu vyneslo vězení, inspiroval disidenty z komunistického Československa. Předloni X sepsal Chartu 08, kde požaduje dodržování lidských práv.

MF Dnes, 9. 10. 2010

Udělení ceny naprosto odporuje principům tohoto ocenění a představuje rouhání proti mírové ceně, uvedlo ministerstvo zahraničí. Tato cena by podle něho měla propagovat mezinárodní přátelství a odzbrojení. Země označila toto udělení za nepřátelské gesto, protože X byl odsouzen za porušení zákona, když podvracel státní moc.

Haló noviny, 9. 10. 2010

Obrázek 1. Novinové zprávy pojednávající o tom, že čínskému disidentovi, básníku a literárnímu kritikovi Liou Saio-po byla udělena Nobelova cena míru.

Pokud žáci něčemu ve zprávě nerozumějí, je nezbytné, aby se přihlásili a učitel dotaz v tichosti zodpověděl pouze jim, nikoli celé třídě. Jinak by

totiž mohlo být dopředu prozrazeno, že žáci nemají tutéž verzi zprávy. V našem případě se žáci například ptali, co znamená slovo *disident*, které ovšem ve zprávě měla jen polovina z nich.

Cíl

Žáci čtou s porozuměním. Žáci na základě zprávy vytvářejí charakteristiku postavy, o níž zpráva vypovídá.

b) Co se vlastně stalo?

Postup

Ve chvíli, kdy mají žáci vytvořenou představu o postavě, o níž novinová zpráva pojednává, je před nimi další úkol. Jejich cílem je ve dvojicích či trojicích vymyslet a napsat fiktivní příběh, na jehož základě novinová zpráva vznikla, a který tedy byl jejím námětem.

S rozsahem příběhu je možné vhodně pracovat podle toho, jaké časové možnosti může třída této aktivitě věnovat. Ve chvíli, kdy má učitel s žáky k dispozici 90 minut, je možné, aby žáci psali delší příběh. Pokud je však nutné celý prezentovaný námět stihnout během jedné vyučovací hodiny, stačí, aby žáci příběh zachytili v několika málo větách.

Cíl

Žáci vytvářejí příběh, jenž by podle nich mohl inspirovat novinovou zprávu, kterou dočetli.

c) Když to psali v novinách, je to pravda?

Postup

Poté, co se žákům podařilo vytvořit vlastní příběhy, které mohly posloužit jako předobraz novinové zprávy, s níž pracují, dá jim učitel prostor, aby své příběhy představili. Dvojice či trojice ve třídě tedy čtou (nebo převypravují) příběhy, které vytvořily. Výsledkem by měly být dvě sady příběhů, v závislosti na novinové zprávě, s níž žáci pracovali. Zatímco některé příběhy pojednávají o skutcích kladného protagonisty, jiné příběhy jej zachycují jako antagonistu, který neprávem došel uznání (viz obrázek 2 zachycující příběhy z naší hodiny). Teprve v této chvíli učitel prozradí, že žákům rozdál dvě různé

zprávy o téže události. I když všichni žáci pracovali se zprávou o téže postavě a stejné události, jejich příběhy byly odlišné, neboť žáci pracovali s různými typy reprezentace této události.

Učitel (nebo některý z žáků) obě reprezentace přečte a vede diskusi o jejich objektivitě.

Cíle

Žáci porovnávají různé zprávy pojednávající o téže události. Žáci si prostřednictvím vlastní autorské činnosti (vytváření příběhů) uvědomují limitovanou objektivitu zpráv, resp. mediálních sdělení. Žáci diskutují a argumentují. Žáci jsou schopni zaujmout kritický postoj ke zprávám.

Henrick Duncan vyrůstal bez rodičů, které mu zastřelila tajná policie. Musel se prodírat životem na vlastní pěst a rozhodl se, že bude vždy pomáhat těm, co jsou taky sirotci. Sledoval, jak se stát stará o sirotky, a psal knihy o tom, že to dělá špatně. Nakonec ho tajní agenti zavřeli do vězení, protože podvracel státní moc. Jeho knihy se ale staly slavné a přeložili je do mnoha jazyků, a tak mu v zahraničí udělili cenu za péči o sirotky a řekli jeho vládě, že ho musí propustit.

Politik Mr. Xenor vymyslel zákaz slavení Nového roku. Řekl, že je to normální den a normální věc, a násilím nutil lidi o den navíc pracovat. Lidé se ale vzbouřili a sepsali petici, kde chtěli, aby byl Nový rok zase svátkem. Fanatický Mr. Xenor byl nakonec sesazen a uvězněn za to, že lidem nepřál volný den. Zahraniční ekonomická komise mu ale udělila cenu.

Obrázek 2. Krátké příběhy žáků 7. třídy. Příběh o H. Duncanovi je inspirován zprávou z *MF Dnes*, příběh o Mr. Xenorovi zprávou z *Haló noviny*.

d) Proč čtu, jak čtu?

Postup

Učitel žákům stručně vyloží, že mediální sdělení obsahují prvky, které vedou k určitému způsobu interpretace. (Pojem orientátory přitom není nutné používat.) Posledním úkolem pro žáky je pak najít ve své novinové zprávě některý z prvků, který je vedl k interpretaci, k níž se uchýlili. Poté každá ze skupin představuje některé z orientátorů, jež identifikovala, a vysvětlí, proč je považuje za prvek ovlivňující interpretaci

čtenáře. Tuto aktivitu je možné použít také samostatně na libovolném textu, s nímž třída pracuje.

Cíle

Žáci si uvědomují, že zprávy mohou obsahovat prvky, které ovlivňují jejich interpretaci. Žáci jsou schopni sami identifikovat konkrétní orientátory v novinovém textu a vysvětlit, jak fungují.

Příklad

V případě zprávy z *MF Dnes* je orientátorem například sousloví „odvážné rozhodnutí“, které konotuje, že výbor učinil správný, leč riskantní krok, pojmenování „vězeň svědomí“, popis jeho díla jako zásadního nebo uvozovky u odůvodnění trestného činu, které naznačují, že se jedná o citaci, nikoli stanovisko redakce. (První tři orientátory identifikovali žáci.)

V případě zprávy z *Haló noviny* lze za orientátory považovat sousloví „rouhání proti mírové ceně“, které naznačuje, že výbor vážně pochybil, informaci o tom, že udělení ceny by mělo propagovat mezinárodní přátelství, což její současné udělení nečinilo, nebo pojetí udělení ceny jakožto nepřátelského gesta. Obvinění z trestného činu, kterého se držitel ceny dopustil, zde není uvedeno v uvozovkách, ale je prezentováno jako fakt, který redakce nijak nepochybuje. (První tři uvedené orientátory opět našli sami žáci.)

Závěrem

Představený námět směřuje k tomu, aby žáci přemýšleli nejen nad tím, co je jim sdělováno, ale také nad tím, že je jim to cíleně sdělováno určitým způsobem. Není jistě pochyb o tom, že se jim to bude hodit nejen při čtení zpráv.

Literatura

Jiráková, J. & Köpplová, B. (2003). *Média a společnost*. Praha: Portál.



Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová Ph.D. je odbornou asistentkou Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity

E-mail: salamounova@phil.muni.cz

Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková

DysTEFL – kurz pro učitele angličtiny jako cizího jazyka

Ve většině zemí Evropské unie musejí žáci podle závazných kurikulárních dokumentů zvládnout v průběhu povinné školní docházky jeden nebo více cizích jazyků minimálně na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce. Zákonné normy také vyžadují, aby vzdělávací instituce zohledňovaly potřeby žáků se speciálními potřebami, včetně specifických poruch učení. Mnozí učitelé a rodiče se ptají, zda jsou požadavky výše zmíněných dokumentů realistické a proveditelné v podmínkách různých vzdělávacích systémů.

Projekt DysTEFL (Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language)

Skupina odborníků z šesti evropských zemí se snažila ukázat, jak lze žáky se specifickými poruchami učení (SPU) připravit v oblasti výuky angličtiny jako cizího jazyka na úspěšné zvládnutí požadované úrovně jazyka. Projekt s názvem DysTEFL reagoval na situaci ve výuce anglického jazyka v partnerských zemích: v Polsku, Maďarsku, Velké Británii, České republice, Německu a Rakousku. Z provedené analýzy kurikulárních a legislativních dokumentů a programů vzdělávání učitelů pro všechny stupně škol vyplynulo, že učitelé vnímají nedostatek vzdělávacích příležitostí v této oblasti na úrovni pregraduálního i dalšího vzdělávání jako základní překážku na cestě ke zlepšení kvality výuky ve školách. Hlavním cílem projektu tedy bylo podpořit učitele, konkrétně vytvořit pro ně ucelený kurz a materiály zaměřené na cizojazyčné vzdělávání žáků s dyslexií. Kurz poskytuje

podporu učitelům v oblasti informativní (např. přináší informace o povaze dyslexie a konkrétních potížích v procesu učení se cizímu jazyku), v oblasti metodické (seznamuje učitele s vhodnými výukovými metodami, které usnadňují žákům s dyslexií proces učení) a v oblasti hodnocení vzdělávacích výstupů. V roce 2013 byl kurz publikován formou studijního sešitu pro učitele (DysTEFL Trainee's Booklet) a příručky pro vzdělavatele učitelů (DysTEFL Trainer's Booklet). Tento materiál získal v roce 2014 prestižní mezinárodní cenu Britské rady ELTONS v kategorii vynikající inovace vzdělávacích kurzů v oblasti výuky anglického jazyka (ELT).

Kurz DysTEFL pro učitele anglického jazyka

Celý kurz vychází ze zásad úkolově orientované výuky (task-based approach) přizpůsobené vzdělávání učitelů, tj. každá jednotlivá lekce vede ke splnění reálného úkolu, přičemž důležitou roli hraje rozvoj reflexe. Jednotlivé lekce sledují reflektivní cyklus, v jehož počátku učitelé naváží na své dosavadní zkušenosti a znalosti, uvažují o své praxi, postojích a prekonceptech v dané oblasti. Poté následuje fáze získávání nových informací, které budou dále využívány v rámci jedné nebo více úloh. V uvedených ukázkách se seznámíte se způsoby diagnostiky potíží jednotlivých žáků, úpravou textů, plánováním výukových jednotek a odpovídajícím zapojením dyslektických žáků do výuky. Další praktické výstupy z kurzu zahrnují tvorbu pomůcek do výuky, plánování způsobů zadávání a realizace úkolů, přípravu vhodných hodnotících

nástrojů aj. Kurz navíc poskytuje užitečné podněty pro vedení a organizaci výuky. Celý kurz byl pilotován a hodnocen účastníky ve všech partnerských zemích a celková reakce učitelů byla velmi pozitivní.

Kurz obsahuje čtyři hlavní tematické okruhy.

První z nich seznamuje učitele s podstatou dyslexie a s ní spojených poruch učení, zároveň zvyšuje povědomí o silnějších a slabších stránkách dyslektických žáků.

Druhý tematický okruh pomáhá učitelům porozumět vlivu dyslexie na kognitivní, emoční a sociální procesy učení se cizímu jazyku.

Aktivity ve **třetím** tematickém okruhu vedou učitele k rozvoji efektivních přístupů k výuce jednotlivých řečových dovedností, rozvoji fonologického uvědomění a jazykových prostředků.

Čtvrtý okruh se zaměřuje na otázky hodnocení učebních výstupů u dyslektických žáků.

Pro ilustraci jsme vybrali ukázky z druhého a třetího tematického okruhu.

Lekce 4 – Vliv dyslexie na učení se cizím jazykům

Cílem této lekce je seznámit účastníky s důležitou rolí rozvoje řečových dovedností v mateřském jazyce pro rozvoj cizího jazyka a s možnými problémy, které se mohou projevit v obou jazycích nebo pouze v cizím jazyce. Účastníci se také naučí problémy diagnostikovat a navrhnout jejich řešení.

Pro úvodní diskusi o tom, zda je správné a možné vyučovat cizí jazyk i u žáků s dyslexií, je představena hypotéza rozdílného jazykového kódování, podle níž se mateřský jazyk kóduje

ve třech lingvistických oblastech (fonologické, syntaktické a sémantické), přičemž u žáka s dyslexií funguje jedna nebo více oblastí odlišně. To se v mnoha případech projevuje i v učení se cizímu jazyku. Účastníci kurzu mají za úkol přiřadit popis odlišných charakteristik v těchto oblastech ke konkrétním projevům, které učitel může u svých žáků pozorovat. Zde je stručná ukázka oblasti fonologického kódování.

<i>Characteristics of dyslexic learners which may affect learning</i>	<i>The effect on foreign language learning – dyslexic learners may have difficulties with the following</i>
Phonological processing: – Poor grasp of sound/symbol correspondence. – Lack of awareness of individual sounds within words.	– Pronunciation, even of frequently encountered words. – Recognizing familiar words & phrases and confusion of similar sounding words. – Reading, especially if asked to read aloud.

Podobným způsobem jsou zpracovány oblasti syntaktického a sémantického kódování. To účastníkům umožňuje uvědomit si, jak různorodé mohou být problémy dyslektických žáků a že na jejich řešení neexistuje univerzální recept. Učitel musí postupovat pomalu a zjišťovat, s jakými konkrétními problémy se jeho žák či žáci potýkají a společně musejí hledat pomoc a řešení. V kurzu se učitel naučí diagnostikovat problémy žáka, přiřadit je ke správné kódovací oblasti a seznámí se s možnými způsoby přizpůsobení výuky. Praktické kroky vedoucí k řešení problému zahrnují vytvoření profilu dyslektického

Celý kurz vychází ze zásad úkolově orientované výuky (task-based approach) přizpůsobené vzdělávání učitelů, tj. každá jednotlivá lekce vede ke splnění reálného úkolu, přičemž důležitou roli hraje rozvoj reflexe.

žáka pomocí přímého pozorování a následného rozhovoru. Ukázka možných otázek v rozhovoru je navržena autory, učitel si je však musí přizpůsobit pro svého žáka. Na základě profilu žáka se učitel snaží navrhnout způsoby výuky, které jsou pro daného žáka vhodné.

Lekce 9 – Výuka čtení a psaní

Cílem této lekce je zvýšit povědomí účastníků o problémech, se kterými se dyslektičtí žáci potýkají při výuce čtení a psaní v cizím jazyce. Účastníci se naučí vybírat a upravovat texty, plánovat výukové jednotky a navrhovat podporu pro žáky s dyslexií.

Lekce začíná úvodní reflexí, v níž si účastníci zopakují nejčastější problémy ve čtení a psaní u dyslektických žáků pomocí Vennova diagramu. Mnohdy se žáci potýkají s texty, které jsou zcela nevhodné pro dyslektiky. Texty neodpovídají jejich potřebám obsahem, formou či úrovní jazyka. Proto je prvním úkolem této kapitoly úprava autentického textu do podoby, která by odpovídala potřebám dyslektických žáků. Účastníci jsou vedeni prezentací připravenou v PowerPointu a postupně upravují autentický text tak, aby s ním mohli snadněji pracovat žáci s dyslexií. Kromě schopnosti jazykově adaptovat text v oblasti slovní zásoby (příprava glosářů, klíčových slov aj.), syntaxe a morfologie (zjednodušení složitých

jazykových struktur), se učitelé také naučí využívat vhodné technologie, které jim i žákům umožní měnit podobu psaného textu nebo převést psaný text do mluveného textu (text to speech software). S takto upraveným textem účastníci dále pracují podle metodického návodu.

V oblasti psaní si učitelé plánují výukovou jednotku, ve které se žáci učí psát vyprávění (konkrétně mají napsat v angličtině pověst z místa jejich bydliště). Předpokládá se, že žáci dříve pracovali s tímto slohovým útvarem receptivně, tj. četli různé pověsti v předchozích hodinách. Účastníci kurzu nejdříve uvažují o realistickém zadání psaného úkolu a o identifikaci možného čtenáře. Úkol je zadán takto: *Naše partnerská škola ze zahraničí má přijet na výměnný pobyt. Nachystáme jim průvodce, webovou stránku nebo prezentaci s nejznámějšími pověstmi z našeho města/kraje/vesnice. Každý žák si vybere jednu pověst, kterou zpracuje.*

Při plánování výukové jednotky účastníci vycházejí z následující struktury hodiny zaměřené na výuku psaní:

- uvedení úkolu,
- společné sbírání nápadů (brainstorming),
- samotný proces psaní,
- editace a opravy textu samotnými žáky (vlastní, ve dvojicích, ve skupinách),
- zpětná vazba od učitele.



Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. působí jako vedoucí katedry anglistiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

E-mail: 33747@mail.muni.cz



Mgr. Naděžda Vojtková působí jako lektorka na téže katedře.

E-mail: vojtkova@mail.muni.cz

Účastníci kurzu zároveň dostanou také návrhy, jak pomoci žákům s SPU v jednotlivých fázích. Návrhy zahrnují např. vytváření myšlenkových map k brainstormingu, přípravu užitečné slovní zásoby a základních struktur pro daný slohový útvar, využití různých technologií (text to speech software, voice recognition software, automatická kontrola pravopisu v textovém editoru), citlivá zpětná vazba v oblasti opravy chyb (např. využití tužky při opravě, účinná pomoc v průběhu psaní), možnost vybrat si způsob prezentace výsledku (tj. např. místo souvislého textu vytvořit komiks, prezentaci v PowerPointu aj.). Úkolem účastníků je naplánovat hodinu psaní tak, aby žáci s SPU dostali dostatečnou podporu a byli schopni zadaný úkol úspěšně splnit.

Své přípravy si účastníci porovnají a sdělí si, které z navržených postupů využili a proč. V závěrečné reflexi se zamýšlejí nad tím, zda by některá opatření a postupy mohly způsobit problémy ve výuce a jak by se těmto problémům dalo čelit (např. využití technologií při psaní).

Závěrečné pozvání

Kurz DysTEFL je v současné době nabízen v České republice ve dvou variantách. Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU nabízí kontaktní výuku akreditovaného kurzu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických

pracovníků (DVPP). Pokud dávají zájemci přednost samostudiu, celý kurz je zdarma k dispozici online na webové stránce www.dystefl.eu.

Doufáme, že vás ukázky z kurzu inspirovaly k tomu, abyste se přizpůsobení výuky žákům s SPU dále zabývali a abyste se podívali na další návrhy na webové stránce projektu. Můžete se také zúčastnit dalšího běhu kurzu DysTEFL na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU, který je plánován na podzim 2015, a podělit se o své zkušenosti s ostatními učiteli.

Literatura

- Kormos, J., & Smith, A. M. (2011). *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. & al. (2013). *Dyslexia for Teachers as a Foreign Language – Trainee's Booklet*. Cham, Germany: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.
- Nijakowska, J. & al. (2013). *Dyslexia for Teachers as a Foreign Language – Trainer's Booklet. CD-Rom*. Cham, Germany: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.

<http://www.dystefl.org>

Intimita a „přečiny“ dětí

VÁŠ DOTAZ »

V předškolní třídě jsme se setkali u jednoho chlapce s tím, že v šatně opakovaně předváděl holčičkám svou mužskou chloubu. Rodiče, které jsme na to upozornili a požádali je

NAŠE ODPOVĚĎ »

S analogickými situacemi se setkáváme i u starších dětí. Z nedávné doby si vybavuji, že o něco starší chlapec poslal několika dívkám mailem svou fotku s odhalenými intimními partiemi a požadoval, aby mu poslaly stejnou. Jeho rodiče to velmi zklamalo a cítili se znejistěni v tom, jak ho mají dále vychovávat. Jde zřejmě o vcelku běžné situace, které se vyskytovaly i dříve, jen tehdy děti více cítily, že jde o věc nepatřičnou, za kterou by byly potrestány, takže se s ní lépe schovávaly a rodičům ani případně nepříjemné zážitky nesdělovaly. Myslím, že bych mohl dodat řadu dalších „minipříběhů“, které nás starší mohou šokovat. To když se osmiletá holčička zeptá, jestli „pindík musí být v pipince celou noc“, nebo starší dívka se zeptá u oběda rodičů, jak často souloží. Za podstatné pokládám, že s námi mluví i o těchto záležitostech.

Bez objasnění širších souvislostí dnešních přístupů k výchově však nemohu dobře odpovědět. Liberalizace výchovy je u nás v posledních desetiletích trvalá. Rovněž se mění vztahy mezi rodiči a dětmi. Dnešní děti jsou mnohem otevřenější, nebojí se zeptat, a není se co divit, vždyť my je k tomu sami povzbuzujeme, někdy dokonce i ve škole. Chceme, aby byly aktivní, samostatné, kritické, aby se co nejlépe naučily. Navíc mají snadný přístup prakticky ke všem informacím a také je využívají.

Pro děti neexistují zakázaná témata. Není žádná oblast, o kterou by se nezajímaly. Teprve postupem času se učí, že není vhodné ptát se zvonivým hláskem mámy v autobuse na to, proč ten pán má tak velké břicho, jestli bude mít miminko, a jestli ta paní je ježibaba, když má takovou velkou bradavici a velký nos. Otázkám spojeným s pohlavím se věnují stejně jako jiným. Teprve přístup nás dospělých zvyší

o pomoc, celou záležitost bagatelizovali s tím, že na tom nevidí nic špatného. Nevíme, jak na situaci reagovat.

Kamila

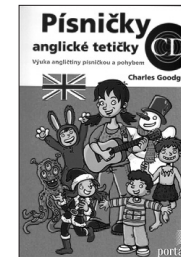
atraktivitu některých témat. Současně je svými reakcemi vedeme někdy k tomu, že už se v těchto otázkách neobracejí na nás.

Děti se dnes programově i zcela náhodně seznamují s velmi intimními záležitostmi. Bylo to tak vždy, jen dnes nám už tolik nepřijde, že se jedná o něco nepatřičného. Ani se nebojíme, že si dítě znalostí z této oblasti pro budoucnost pokazí potěšením ze sexu. Naopak se domníváme, že pozitivní důsledky převažují.

Posuzování jednotlivých dětských „přečinů“ v sexuální oblasti je velmi ošidné. Děti získávají v řadě případů útržky znalostí, které pro ně nemají „ani hlavu, ani patu“. Přitom my je zpravidla posuzujeme očima dospělých a připisujeme jim úplně stejné významy, jako mají u nás. Nikdy bychom neměli dospělými zkušenostmi mechanicky vysvětlovat slova a činy dětí. Ani bychom neměli hledat dospělou odpověď na dětskou otázku. Takže na první otázku odpovězte stejně jako má kolegyně: „Nemusí.“ a naberte si další lžičku polévky a na druhou: „Podle toho, jak máme chuť.“ A nepřemýšlejte o tom, jakého máte zvrhlíka.

Nedá se nic dělat, musíte opakovaně vysvětlit rodičům a samozřejmě i všem dětem, že na některých věcech nevidíte sice skutečně nic špatného, ale přece jen chcete děti naučit, že se nedělají na veřejnosti. Rozhodně bych nedoporučoval označovat chování chlapce za nějakou úchytku, jen bych ho požádal, aby se podobným způsobem ve školce nechoval a o totéž bych poprosil jeho rodiče. S jejich případným zlehčením situace bych souhlasil, leč bych trval na tom, že ve školce máme nastavená pravidla, a ta je třeba respektovat.

PhDr. Václav Mertin



S písničkou jde všechno líp

Goodger, Ch. (2014) *Písničky anglické tetičky*. Praha: Portál.

Goodgerova kniha *Písničky anglické tetičky* s podtitulem *Vyuke angličtiny písničkou a pohybem* je novinkou z produkce nakladatelství Portál. Na první pohled nenápadná útlá knížka v černobílém provedení. Ve skutečnosti vynikající doplňkový materiál pro angličtináře na 1. stupni základní školy hledajícího alternativu k písničkám obsaženým v běžně používaných učebnicích či k notoricky známým a po zásluze oblíbeným Jazz chants Carolyn Grahamové.

Publikace je členěna do 11 oddílů, z nichž každý obsahuje text písničky, znázornění výukových pohybů včetně odkazu na výukové video, sadu kopírovatelných pracovních listů a instrukce pro jejich realizaci ve třídě – jakési metodické poznámky. Instrukce jsou koncise formulovány a ocení je zejména začínající učitelé. Přiloženo je i CD s nahrávkami všech písniček interpretovaných britskými rodilými mluvčími, za každou písničkou následuje její karaoke verze. Text knihy je doprovázen sympatickými ilustracemi Honzy Smolíka, které nepochybně ocení žáci i učitelé.

V úvodu se autor snaží stručně a jednoduše vysvětlit, proč a jakým způsobem napomáhají písničky při výuce cizího jazyka právě u dětí mladšího školního věku. Zmiňuje zejména metodu TPR (Total Physical Response), která spojuje vizuální a sluchový vjem s pohybem a na níž jsou vlastně akční písničky založeny. Pracovní listy a aktivity v nich obsažené jsou zacíleny na žáky s různými učitelskými styly a různými druhy inteligence, čímž mohou pomoci učitelům, kteří se ve své výuce snaží dostat principům diferencovaného učení. Zastoupeny jsou tvůrčí praktické činnosti, hry na procvičení a rozšíření slovní zásoby, zejména vhodné pro obtížně zapamatovatelnou kategorii sloves (např. *punch, push, bang, wiggle, press, hang, touch*); dále aktivity zaměřené na rozvoj řečové dovednosti mluvení, poslechu a čtení s porozuměním a v neposlední řadě také psaní.

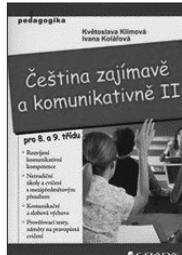
Aktivity v pracovních listech jsou poměrně rozmanité a snaží se o propojení anglického jazyka s učivem z dalších předmětů. Vhodně integrují znalosti žáků z různých oblastí. Obtížnost je adekvátní úrovni žáků mladšího školního věku. Některé jednodušší pracovní listy jsou využitelné i u předškolních dětí (např. vystřihování, vybarvování, kreslení apod.)

Po hudební stránce jsou písničky velmi nápadité. Po stránce intonační, rytmické i harmonické přesahují obtížnost klasických učebnicových písniček, a působí tak mnohem autentičtěji. Texty písniček jsou relativně dlouhé, většinou obsahuje několik slok s refrémem, proto i melodie většinou obsahuje několik motivů. Je dobře, že CD obsahuje i nahrávku karaoke verze, protože vlastní doprovod by od učitele vyžadoval pokročilejší muzikantské dovednosti.

Písničky jsou velmi efektní a je snadné si je představit v případném scénickém provedení. Doporučuji je všem učitelům, kterým se již omrzely písničky z učebnic a kteří by rádi obohatili svůj repertoár a přiblížili se hudební kvalitou autentické písničky. Autentické dětské písničky přitom mohou být poměrně obtížné a nezřídka obsahují výrazy, které by učitelé do výuky pravděpodobně nezařadili. Toto nebezpečí u textů Charlese Goodgera nehrozí.

Jedinou drobnou kritickou připomínkou je snad to, že knize by slušelo přehlednější členění, například číslování písniček a s nimi souvisejících materiálů. Jsou totiž jen volně řazeny jedna za druhou, bez výraznějšího grafického rozlišení, což poněkud ztěžuje orientaci v textu. Černobílý tisk koresponduje s úmyslem materiálu kopírovat a dále je použit k různému vystřihování, vybarvování či lepení.

Mgr. Jana Chocholatá



Nová učebnice češtiny

Klímová, K., & Kolářová, I. (2014). *Čeština zajímavě a komunikativně II*. Praha: Grada.

Nedávno se na pultech knihkupectví objevil druhý díl učebnice českého jazyka pro základní školu od K. Klímové a I. Kolářové. První díl byl určen 6. a 7. ročníku, tento zahrnuje učivo 8. a 9. ročníku. Kniha je koncipována jinak než běžné učebnice, a proto je jistě užitečné se jí zabývat.

Autorky ji pojaly jako doplněk k jiné používané učebnici, má sloužit učitelům zejména jako zdroj inspirace a žákům jako bohatý materiál k rozšíření a procvičování učiva. Neobvyklé je na ní zejména promyšlené propojení jednotlivých částí: 1. *Praktická část* (úkoly a cvičení), doplněná *klíčem* (k většině z nich), 2. *Metodická část*, 3. *Prověřovací testy*. Samostatnou kapitolu tvoří *pravopisná cvičení*. Užitečné jsou i *přílohy* (materiály potřebné k některým úkolům a cvičením) a seznam *doporučené literatury*. Název publikace napovídá, o co autorkám v první řadě šlo: nabídnout zajímavé úkoly, které by žáky vedly k rozvoji komunikativních dovedností.

Při řazení učiva autorky respektují jak *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, tak také *Standards pro základní vzdělávání*. Učivo je řazeno do tematických celků *Čeština a slovanské jazyky; Nauka o slovní zásobě; Tvoření slov; Tvarosloví; Skladba; Komunikační a slohová výchova*. Úkoly jsou formulovány tak, aby si žáci zopakovali, co už o daném jevu vědí, v dalších cvičeních si pak vědomosti doplňují a rozšiřují. Důraz je přitom kladen na práci ve skupinách a ve dvojicích. Zařazeny jsou metody

kritického myšlení, práce s informacemi získávanými jak v příručkách, tak na internetu. Důležité je, že výstupy jsou určeny pro prezentaci ostatním žákům – komunikační hledisko skutečně prostupuje celou učebnicí.

V metodické části autorky vysvětlují, jak je třeba chápat zařazené učivo, na co má učitel dbát při jeho procvičování, popřípadě které úkoly jsou zamýšleny jako rozšiřující.

Velkou předností učebnice je promyšlený výběr textů, s nimiž mají žáci pracovat. Jsou to ukázky z česky psané literatury, jak beletristické (i dětské), tak populárně naučné. Texty jsou voleny tak, aby žáky co nejvíce zaujaly a motivovaly je k práci s nimi i k zájmu o četbu knihy, z níž byly vybrány. Významné je i důsledné mezipředmětové propojení s učivem dalších předmětů (dějepisu, zeměpisu, fyziky, chemie, výchov ad.). Žáci se tak učí užívat jazyka v přirozených situacích, všímají si jeho souvislostí s dalšími oblastmi života.

Výbornou pomůckou pro učitele je jistě i zařazení průřezových témat do učiva českého jazyka. Autorky upozorňují na možnosti uplatnění zejména výchovy v globálních souvislostech, osobnostní a sociální výchovy, multikulturní a mediální výchovy, výchovy ke zdraví. Vyznačují také úkoly, které vedou k formování kompetencí, a to nejen komunikativní, ale i dalších (například k řešení problémů, sociální či pracovní).

Užitečné a potřebné je zařazování jazykových rozborů (včetně klíče). Žáci tak mají možnost vnímat různé aspekty textu, souvislosti mezi jevy i jejich funkčnost.

Část věnovaná komunikační a slohové výchově je založena na práci s texty. Žáci v nich vyhledávají charakteristické rysy jednotlivých slohových útvarů, vhodné či nevhodné jazykové prostředky, ale také vytvářejí vlastní texty. Jsou tu uvedeny i ukázky z žákovských prací, které jsou určeny k stylistické úpravě. Na samostatnou práci žáků pak navazuje sebereflexe. Učebnice má několik předností:

- je odborně správná, metodicky promyšlená a propracovaná,
- klade důraz na práci ve dvojicích a skupinách,
- pracuje se zajímavými texty a úkoly,
- zařazuje průřezová témata a mezipředmětové vztahy,
- směřuje k rozvoji kompetencí,
- propojuje učivo s klíčem, metodickými poznámkami a prověřovacími texty.

Velký zájem o učebnici svědčí o tom, že autorky velmi dobře vystihly, co učitelé potřebují. Jsem přesvědčena, že tato publikace jim v práci pomůže a bude zajímavá jak pro ně, tak pro jejich žáky.

PhDr. Helena Adresová Kneselová, CSc.

Velkou předností učebnice je promyšlený výběr textů, s nimiž mají žáci pracovat. Texty jsou voleny tak, aby žáky co nejvíce zaujaly a motivovaly je k práci s nimi i k zájmu o četbu knihy, z níž byly vybrány.

5× stručně ze školství

Přípravných tříd přibývá

Přípravné třídy (tzv. nulté ročníky) navštěvují šestileté děti s odkladem školní docházky, ale mohou do nich nastupovat i děti pětileté, které by jinak nastoupily do posledního ročníku mateřské školy. O zařazení žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě doporučení školského poradenského zařízení. Ve školním roce 2010/2011 navštěvovalo 235 přípravných tříd na 192 školách 2922 žáků. Do minulého školního roku se počet přípravných tříd rozrostl na 277 ve 235 školách s 3520 žáky. Vzhledem k plánům MŠMT ČR bude nadále přípravných tříd přibývat. Žáci se v přípravných třídách učí v malých kolektivech do 15 dětí 20 hodin týdně a nejsou známkováni, takže se vyhnou stresu. Přípravné třídy jsou pro rodiče bezplatné.

Ze školních automatů zmizí sladkosti

Nový školský zákon přináší od září 2015 jednu zásadní změnu: ze školních automatů zmizí potraviny, v nichž je příliš mnoho cukru nebo tuku. Zákaz se týká i reklamy na tyto potraviny. Obsah automatů musí být nahrazen zdravými potravinami a nápoji. Před dodavateli zboží vystává tedy otázka, jak sladkosti nahradit výrobky, které splňují tzv. „výživové požadavky“ dané zákonem.

Zavedení registru pedagogických pracovníků se odkládá

O zavedení registru pedagogických pracovníků usiloval ministr školství Marcel Chládek. Jeho cílem bylo získat přehled o tom, kterých učitelských aprobačních je nedostatek. Poslanecká sněmovna však zavedení registru odmítla. Podle

kritiků, včetně ochránců soukromí, by nákladně sdružoval citlivá osobní data o pedagogických pracovnících, například jejich věk a pohlaví. Vznik registru by podle odpůrců stál 2,8 miliónu korun, provoz 700 tisíc korun ročně, a to bez započtení výdajů škol.

Genderová vyváženost ve vzdělání

K Mezinárodnímu dni žen zveřejnila OECD analýzu vzdělávání z hlediska genderu. S využitím poznatků z PISA 2012 bylo poukázáno na oblasti, které jsou z hlediska genderu nevyvážené: chlapci si vedou hůře ve čtenářských dovednostech, zatímco dívky se nehrnou do kariéry v technických a přírodovědných oborech, i když v nich dosahují výborných výsledků. Chlapci se ve škole výrazně méně snaží než děvčata, což má za následek jejich horší učební výsledky. Zpráva upozorňuje i na fakt, že mladí muži opouštějí předčasně školu ve vyšší míře než mladé ženy. Na pedagogických pozicích v zemích napříč OECD tvoří absolutní většinu ženy. Naproti tomu počet mužů na postech ředitelů škol je vyšší, než by odpovídalo jejich procentuálnímu zastoupení v učitelské profesi.

Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy

Česká školní inspekce zveřejňuje publikaci věnovanou hodnocení vzdělávacích výsledků žáků prostřednictvím didaktických testů. Jejím smyslem je poskytnout učitelům, ředitelům škol i dalším uživatelům komplexní informaci o didaktických testech a jejich specifické úloze při hodnocení výsledků vzdělávání. Publikace je dostupná na webu ČŠI. ■

Jazyková poradna

Dvě/obě, dvoje/oboje nebo dvojí/obojí?

Ráda chodím do divadla a na koncerty. Prostředí bývá noblesní, atmosféra slavnostní, lidé příjemní, zážitky hluboký... Ale to vše se týká pouze samotného dění. Pokud si totiž zakoupíte program, zjistíte například, že se bude hrát na *obou* varhanách, nebo budete upozorněni, abyste po skončení představení či koncertu odcházeli ze sálu *oběma* dveřmi. Co se mi na tomto počítání nelíbí?

Některá podstatná jména, přestože označují pouze jednu věc, mají jen tvary čísla množného. Jsou to např. *varhany, dveře, housle, duďy*, ale i *kalhoty, kleště, narozeniny* aj. Takovým slovům říkáme pomnožná. Protože mají pouze tvary množného čísla, jejich prostý počet vyjadřujeme číslovkou souborovou, která u těchto podstatných jmen plní funkci číslovek základních. Vyjádření *oboje/dvoje varhany* znamená tedy dva kusy varhan, *oboje/dvoje dveře* zase například dva vchody či východy, spojením *troje kalhoty* rozumíme tři kusy kalhot. V 1. a ve 4. pádě se ve spojení číslovky (dvoje, oboje, troje, čtyři) a podstatného jména pomnožného nechýbají, protože by asi nikdo z nás nepoužil vyjádření *obě/dvě/tři/čtyři varhany, housle, dveře* apod. Chýbají se však v pádech ostatních. Ve 2., 3., 6. a 7. pádě jsou tvary jmeně nahrazeny tvary složenými, tj. *dvojích, dvojím, (o) dvoji, dvoji, a* proto se může hrát na *obojích varhanách*, odcházet *obojími dveřmi* a na dovolené vystačit s *trojími* kalhotami. Pokud však chceme vyjádřit počet druhů některých podstatných jmen pomnožných, použijeme číslovku druhovou: vyjádření *obojí/dvojí varhany* znamená např. varhany kostelní nebo elektrofonické, staré či nové, spojením *dvojí dveře* vyjadřujeme zase např. dveře plně nebo prosklené, posuvné či shrnovací, trojí kalhoty jsou např. společenské, klasické nebo sportovní. Pokud jste se do toho zamotali, tak jednoduchá pomůcka na závěr:

1. a 4. pád: dvoje, troje (kalhoty) = počet kusů x dvojí, trojí (kalhoty) = počet druhů; v dalších pádech skloňujeme číslovku jako přídavná jména měkká, nebo tvrdá.

Už víte, co si s sebou vezmete na dovolenou k moři? Já osobně si vezmu *dvojí* plavky, a to celkové a dvojdílné. A co vy?

PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.

Dá se použít zájmeno v podmětovém tvaru ve vazbách typu „younger than I“ (vedle „younger than me“)?

Není neobvyklé slyšet srovnávací vazbu typu „She’s better than I.“ nebo „My brother is two years younger than I.“ místo spíše očekávané vazby „...than me“. Učebnice nám skutečně většinou tvrdí, že náležitý tvar je předmětový. Mělo by se tedy říkat „She’s better/younger/faster than me/him/us.“ Situace však není tak jednoduchá. Jak již bylo řečeno v jiném čísle tohoto časopisu u problému s „for/with/about you and me“ versus „for/with/about you and I“, po předložce v předložkové vazbě či frázi (angličtina totiž zná tzv. *prepositional phrase*) je podstatné jméno, zájmeno nebo rozvitá jmenná fráze předmětem. Je však *than* předložka? Někteří lingvisté ji správně analyzují spíše jako spojku, protože vlastně připojuje neúplnou, eliptickou větu: „She’s younger than I (am(young)).“ Po spojce tedy následuje podmět další věty a jeho tvar by měl být nominativní. Nevěšme však hlavy, oba přístupy mají něco do sebe a oba tvary zájmena jsou tedy v angličtině přijatelné. Někdy dokonce rozlišení umožněné uplatněním spojkové hypotézy pomůže zabránit nepochopení významu sdělení, např. ve větách „My friend likes money more than me.“ a „My friend likes money more than I.“ Použitím předmětových tvarů jen pro srovnávané předměty (první věta) bychom se tak vyhnuli dvojitému významu a v případě absence vztahového problému bychom použili druhou větu. Její sdělení sice není důvodem k velké radosti, ale pro nás osobně je asi přijatelnější než alternativně pochopené sdělení věty první.

Mgr. Radek Vogel, Ph.D.

Čeká nás další ročník časopisu

Ve 139. ročníku jste se mohli dočíst například o tom:

- jak vést žáky k radosti z objevování **matematiky podle profesora Milana Hejného**
- co přináší **Montessori pedagogika** na 2. stupeň základní školy
- co brát v potaz při **hodnocení slohových prací**

Na co se můžete těšit v příštím ročníku Komenského:

- zkušenosti učitelů s **Feuersteinovou metodou** vedoucí žáky k samostatnému učení
- zamyšlení nad **interaktivní tabulí**: dobrý sluha, nebo zlý pán?
- jak rozvíjet čtenářství žáků **se sociálním znevýhodněním**
- možnosti **spolupráce školy s Organem sociálně právní ochrany dětí**
- **poradna Václava Mertina** k aktuálním pedagogickým a psychologickým otázkám
- **jazykové poradny** a mnohé další

Objednejte si další ročník časopisu.
První číslo vychází už v září!

Podpořte fungování našeho časopisu

libovolnou částkou. Přispět můžete na číslo účtu 85636621/0100.

Prosím uvádějte vždy v. s. 4110501590.

Děkujeme vám!!!

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2015 | ROČNÍK 139

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 23. 6. 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

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 Nedebová, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, 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

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.

P.O.BOX 169
830 00 Bratislava
www.press.sk

ISSN 0323-0449



muni
PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2015 | ROČNÍK 139



Rozhovor s Ivonou Princílikovou o domácím vzdělávání

Nuda ve škole

Když to bylo ve zprávách, musí to být pravda:
jak ve výuce interpretovat novinové zprávy