

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2014 | ROČNÍK 139



Se Sašou Dobrovolnou o tom, jak mentoring vstupuje do škol

Rituály v životě jedné školy

Vědecká expedice: jak zapojit do výuky
opravdu všechny žáky

Obsah

EDITORIAL	4		
ROZHOVOR			
<i>Lucie Chaloupková</i> Počátky mentoringu v Česku	5	<i>Hana Cídllová, Eva Trnová</i> Nahlédnutí do učebnic chemie z Oxfordu	42
Z VÝZKUMŮ		<i>Iva Frýzová</i> Pracovní list nejen v přírodovědném vzdělávání	48
<i>Hana Lukášová, Jiří Mareš</i> Pojetí kvality života žáků 1. stupně základních škol	12	<i>Květoslava Klímová</i> Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací	55
<i>Jana Kratochvílová</i> Rituály v životě jedné školy	19	PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
<i>Ivana Hrozková</i> Jak strategicky na strategie učení..	26	Šikana mimo školu	59
REPORTÁŽ		RECENZE	
<i>Marie Plíhalová a žákyně 8. ročníku ZŠ a MŠ Olešnice: Lucie Štěpánková, Petra Dobiášová, Markéta Nedělová, Jaroslava Šafářová</i> Soutěž O pohár Heyrovského očima vítězného družstva	31	<i>František Tomášek</i> Inspiromat k řízení školy	60
DO VÝUKY		<i>Iva Žlábková</i> Hodnocení přínosné pro žáka	62
<i>Martina Svobodová</i> Zmizelí sousedé	33	5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	64
<i>Lenka Dvořáková</i> Vědecká expedice: jak zapojit do výuky opravdu všechny žáky	36	JAZYKOVÁ PORADNA	65
		<i>Odpovídá Květoslava Klímová, Radek Vogel</i>	

Editorial

Začíná nový školní rok. Po prázdninách jste vy – učitelé – i vaši žáci plni sil, energie a zdraví. Je důležité, abychom si tuto pozitivní energii uchovali co nejdéle. Ne zcela náhodou otevíráme nový školní rok příspěvkem Hany Lukášové a Jiřího Mareše. Text nás uvádí do problematiky subjektivního hodnocení kvality života očima žáků pátých tříd. Dětské pojetí dobrého života i pocit, že každý je součástí třídního společenství, kam opravdu patří, mohou být podpořeny různými rituály v životě třídy i školy. Inspirujte se názory dětí i příklady těchto rituálů, aby i vaše subjektivní posouzení kvality života vedlo k závěru: *máme dobrý život*, podobně jako to říkají žáci školy *Přijímající* v textu Jany Kratochvílové: „Máme tady příjemný učitele a prostě se k sobě chováme hezky“.

S novým ročníkem časopisu přichází jedna novinka. Inspirovala nás k ní myšlenka Jana Ámose Komenského: „Přejeme si, aby každému národu jeho vlastním jazykem bylo vykládáno.“ a podněty kolegů češtinářů. Ti upozorňují, že s jazykem českým někdy zápasí žáci i učitelé a že čeština občas přináší zapeklité badatelské problémy i samotným bohemistům. Jazykovým otázkám jsme se proto rozhodli v našem časopise věnovat v nově otevřené rubrice *Jazyková poradna*, která má dvě části – český jazyk a cizí jazyk.

Ve škole je „vlastním jazykem vykládáno“ stále, bez cizího jazyka však jen těžko „vytáhneme paty“ z české kotliny. A to nejen fyzicky, s kufrem v ruce, ale i intelektuálně. Chceme-li

být součástí globální komunity, neobejdeme se bez znalosti některé z lingua franca, a stejně tak se bez ní těžko obejdou naši žáci. Jeden ze způsobů využití cizího jazyka na základní škole ukazuje v tomto čísle text o pátrání žáků po zmizelých sousedech v období holocaustu. Toto pátrání dovedlo žáky z Ústí nad Labem až do Izraele. Žáci korespondovali s jednou z přeživších obětí holocaustu a rekonstruovali tak její životní příběh. Učitelé se díky znalosti cizích jazyků mohou inspirovat zahraničními učebnicemi, jak ukazuje text Hany Cídlové a Evy Trnové o učebnicích chemie z Oxfordu. Cizí jazyk nám dává v informační době svobodu, nejsme odkázáni jen na texty, které jsou nám dostupné v mateřském jazyce. Chceme-li se učit celoživotně a bez omezení, cizí jazyk je nám k tomu cestovním pasem. Přejeme vám, milí čtenáři, abyste v tomto pase měli co nejvíce razítek.

Za redakci

Jana Kratochvílová a Kateřina Lojdová

Lucie Chaloupková

Počátky mentoringu v Česku

Se Sašou Dobrovolnou o tom, jak mentoring vstupuje do škol

Rozhovor se Sašou Dobrovolnou vznikl na závěrečném setkání projektu „Mentoring a peer learning jako cesta rozvoje profesních dovedností a kolegiální podpory uvnitř školy“ (zkráceně Mentor), který probíhal pod záštitou Společnosti pro kvalitu školy, o. s. působící hlavně v Moravskoslezském kraji. Závěrečné setkání nadšených a motivovaných učitelů – mentorů probíhalo v hotelu Duo na Horní Bečvě. Účastníky projektu byli vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol, ti, kteří chtějí být mentory pro své kolegy ve škole, případně v ní zavádět mentorské programy podpory profesního rozvoje. Saša zde zastávala dvojroli jako členka realizačního týmu projektu a lektorka. Z projektu měla dobrý pocit, podařilo se překonat nedůvěru vůči novým přístupům, nedůvěru účastníků ve své vlastní schopnosti a minimálně ve dvou školách zapojených do projektu se podařilo nastartovat program zavádění mentorské podpory profesního rozvoje. To vyžadovalo značnou míru kreativity ze strany vedení školy a nemalou míru nasazení ze strany učitelů. Se Sašou Dobrovolnou mě spojuje společný záměr: rozšířit v našich školách povědomí o mentoringu jako formě individuální podpory profesního růstu učitelů, podporovat vzdělávání zájemců o práci mentora a další vzdělávání už praktikujících mentorů. O cestě Saši Dobrovolné k mentoringu a o možnostech a úskalích jeho rozšiřování v našich školách jsme si povídaly v následujícím rozhovoru.

Sašo, děkuji ti, že sis našla čas na rozhovor. Ráda bych se dozvěděla něco více o tom, jak ses dostala ke vzdělávání učitelů.

K dalšímu vzdělávání dospělých jsem se dostala jakoby omylem. Celý život jsem sice chtěla učit, nejprve jsem chtěla být učitelkou v mateřské škole, pak na prvním stupni, druhém stupni, střední škole. Co jsem však věděla jistě, že nikdy nechci učit na vysoké škole nebo dospělé. Odříkaného chleba ale i v mém případě největší krajíc. V roce 1997 jsem dostala výpověď z důvodu nadbytečnosti v první škole, kam jsem po dokončení studia VŠ nastoupila. Nepodařilo se mi sehnat jiné učitelské místo, proto jsem se zkusila přihlásit do konkurzu na pozici metodičky dalšího vzdělávání na Středisko služeb školám ve Vsetíně, který jsem vyhrála. Mým úkolem bylo znovu vzkřísit kdysi dobře fungující systém dalšího vzdělávání pedagogů.

V současné době se učitelům věnuješ v rámci školení mentorských dovedností. Mentoring s sebou přináší novou terminologii, která mnohdy bývá prvotní bariérou v seznámení se s ním. Jak mentoring učitelům vysvětluješ?

Mentoring vysvětluji jako jeden ze způsobů individuální podpory profesních dovedností. Potřebujeme-li znalosti, můžeme je získat z knížek, seminářů či jiných zdrojů. Když však potřebujeme dostat do praxe nové dovednosti, absolvování dalších kurzů nám je nezaručí. Užitečnejší je požádat o podporu mentora, který nás bude při učení provázet a podporovat. Já



sama jsem se k mentoringu dostala přes koučování. Hledala jsem způsob, jak účastníky kurzů efektivněji podpořit v přenesení znalostí a dovedností získaných na kurzech do jejich praxe. Myslela jsem si, že právě koučování mi v tom pomůže. Naštěstí jsem však na své profesní cestě potkala kolegu Václava Šnebergera¹, který mi ukázal, že to, co hledám, je vlastně mentoring. Od té doby se věnuji vzdělávání mentorů a propagaci mentoringu mezi odbornou i laickou veřejností, protože mi přijde z hlediska rozvoje profesních dovedností velmi užitečný.

Jak může být mentoring užitečný právě učitelům? Co si pod tímto pojmem mohou představit?

Kdysi byl na internetu zveřejněn velmi zajímavý článek, který se jmenoval: *Proč mozek potřebuje kouče?* Zaujal, protože z pohledu biologů a neurologů vysvětloval mechanismus změny. Je v něm vysvětleno, že lidské chování je běžně stereotypní a že k tomu, abychom ve svých životech začali dělat věci jinak, je potřeba v mozku rozrušit staré spoje a vytvořit nové. K tomu je nutná velká dávka energie a podpory. Mentoři jsou právě těmi, kteří mohou učícím se tuto podporu poskytnout. Mentor nám může pomoci při ujasnění profesního cíle, dává nám popisnou zpětnou vazbu, podporuje naši vnitřní motivaci, vede nás k sebereflexi, dbá na to, abychom si stanovili na své cestě konkrétní kroky, a vyhodnocuje s námi, jak se nám je daří naplňovat.

Kdo by – podle tebe – měl být mentorem?

Mentoring je dnes – i díky evropským projektům – velmi populární. Přesto je však mnoha pedagogy vnímán spíše negativně. Spojují si jej hlavně s mentorováním, tzn. poučováním, káráním někoho. Toto vnímání podporují i některé zastaralé výkladové slovníky. Nutno říci, že toto pojetí mentoringu neodpovídá současným trendům nejen v mentoringu, ale i obecně ve vedení lidí. Mentor je člověk, který rozumí tomu, jak se učí dospělí, má znalost expertní a ovládá i mentorské řemeslo, to znamená, že umí facilitovat proces učení. To, že má expertní znalost, nemusí nutně znamenat, že všechno umí, ale musí hlavně vědět, jak vypadá určitá pedagogická kompetence, když je naplňována kvalitně. V této souvislosti je třeba zmínit i to, že nutnou podmínkou k tomu, aby učitelé začali systema-

„Mentor nám může pomoci při ujasnění profesního cíle, dává nám popisnou zpětnou vazbu, podporuje naši vnitřní motivaci, vede nás k sebereflexi, dbá na to, abychom si stanovili na své cestě konkrétní kroky, a vyhodnocuje s námi, jak se nám je daří naplňovat.“

tičtěji pracovat na zlepšování kvality své pedagogické práce, je zapotřebí, aby tato kvalita byla jasně definována a existoval alespoň nějaký, byť i omezenou skupinou (např. pedagogickým sborem jedné školy) sdílený standard pedagogické práce. Pokud tomu tak nebude, bude ještě dlouho mentoring mnoha lidmi vnímán jako nějaký výmysl shora, který je potřeba pouze „přežít“, protože začas stejně přestane být aktuální. Já osobně mentoring vnímám jako velkou příležitost ke kultivaci pedagogické profese. Mentor podporuje své klienty při jejich vlastním učení, učí je být reflektujícími profesionály.

Čím si vysvětluješ nedůvěru v individuální formy profesního rozvoje ve školství?

¹ Václav Šneberger se dlouhodobě věnuje koučování a mentorování. Získal řadu zahraničních zkušeností se zaváděním mentorské podpory do škol. V současnosti působí v České republice v občanském sdružení Společnost pro kvalitu školy v řadě projektů podporujících výcvik učitelů-mentorů a připravujících školy pro zavádění mentorské podpory v profesním růstu učitelů.

„Ten obrat, který mentoring přináší, spočívá ve stanovování pouze takových cílů, které máte na sto procent ve své moci a které mohou zvýšit kvalitu vašeho života.“

Zdá se mi, že přestože učíme druhé, paradoxně nejsme ve školství zvyklí systematicky pracovat na svém profesním rozvoji. Neznamená to, že se učitelé nevzdělávají, ale vzdělávají se většinou ad hoc – objeví se „moderní“ téma, udělá se na něj mnoho seminářů – příkladem může být tvorba ŠVP, mediální výchova, finanční gramotnost, čtenářská gramotnost apod. Přestože každá škola musí mít svůj plán dalšího vzdělávání pedagogů, na mnoha školách není tento plán provázán s individuálními plány rozvoje pedagogů, které by vznikly vyhodnocením jejich pedagogických kompetencí. Jak už bylo zmíněno, je to do jisté míry způsobeno i tím, že dosud nemáme kariérní řád. Profesnímu rozvoji pedagogů neprospívá ani to, že ředitelé škol jsou zahlceni administrativou související především s řízením školy, a na vedení lidí nemají většinou čas. Je to přirozené, protože většinu zřizovatelů škol zajímá především to, jak škola hospodaří, v lepším případě, jak jsou s ní spokojeni rodiče. Ještě jsem se nesetkala s tím, že by byl ředitel školy hodnocen za to, jakým způsobem se stará o profesní rozvoj svých pedagogů. Nedůvěra souvisí s neznalostí a nezkoušeností s individuální podporou profesního rozvoje a s nedostatečnými podmínkami pro její zavedení do škol.

Přesto řada škol už nyní vysílá učitele na semináře s mentorskou tematikou nebo se o zavádění mentoringu pokouší. S čím se tedy učitelé na mentory obracejí nebo mohou obracet?

Zakázky, které mentoři dostávají, jsou v první řadě závislé na tom, zda se jedná o mentoring externí či interní. V současné době se setkáváme hlavně s tím, že se učitelé na mentory obracejí v případě, že mají nějakou potíž s žákem či

se žáky. Často očekávají, že se s nimi mentor bude bavit o tom, co s daným žákem dělat, aby problém zmizel. Jenže mentor není ten, kdo řeší problémy, ale kdo se zaměřuje na učení. Nejtěžší je v první fázi zakázky klienta přivést k tomu, aby přijal skutečnost, že nemůže změnit žáka, ale změnit může pouze sebe. Klienti mají tendenci stanovovat si cíle ne pro sebe, ale pro druhé, např. žáci budou motivovanější, žáci se budou více připravovat, výsledky žáků se zlepší apod. Mentoři nepracují s žáky, ale s učiteli. Proto vedeme klienty k tomu, aby si cíle formulovali pro sebe, např. do konce školního roku vyzkouším tři konkrétní metody, které zvýší aktivitu žáků v mých hodinách, zavedu čtyři opatření, která mohou pozitivně ovlivnit motivaci mých žáků atd. Už tímto přináší mentoring zcela zásadní obrat. Pracovala jsem například s paní učitelkou, která říkala, že ji hrozně obtěžuje pozdní příchod jednoho žáka do hodiny. Bavily jsme se potom o cíli, co by se tedy mělo stát, aby byla spokojená, a ona trvala jedině na tom, že od teď už onen žák nebude chodit pozdě. To je sice pěkné, ale je to něco, na co má paní učitelka velmi malý nebo vůbec žádný vliv. Je to něco, za co nemůže převzít odpovědnost. Ona si může vzít stoprocentní odpovědnost pouze za to, že udělá tři nápravné kroky k tomu, aby onen žák chodil včas. Ale nemůže zaručit, že opravdu včas chodit bude. Ten obrat, který mentoring přináší, spočívá ve stanovování pouze takových cílů, které máte na sto procent ve své moci a které mohou zvýšit kvalitu vašeho života. Pokud ředitel školy chce, aby paní učitelka začala pracovat kooperativními metodami, tak užitečně formulovaný cíl v případě, že paní učitelka ví, co je to kooperativní učení a má k zavedení kooperativních metod výuky patřičné znalosti, může

vypadat například takto: od ledna do června si vyzkouším tři metody kooperativního učení a vyhodnotím jejich užitečnost v rámci výuky.

Jak potom funguje konkrétní spolupráce paní učitelky s mentorem?

Učitelé, kteří se připravují na roli mentorů, jsou zpočátku překvapeni tím, že vlastně největší práce je nejčastěji na začátku zakázky. Nejvíce energie musíte jako mentoři vložit do toho, aby si klient (podporovaný učitel, mentee) zformuloval užitečný cíl.

Jaká může být další fáze jejich spolupráce?

Každá fáze spolupráce mentora a klienta je odvozena od cíle, který je stanoven na začátku spolupráce a který je průběžně reflektován. Mentor může jít k učiteli do třídy na pozorování, po kterém mu poskytne popisnou zpětnou vazbu, může mu pomáhat při plánování vyučovací hodiny, může jít společně s ním učit do třídy atd. Jak už bylo zmíněno, mentor nemusí být oborovým didaktikem, ale musí vědět, jak bude učitelova práce vypadat, když bude cíl v požadované míře naplněn. Jsou klienti, kteří, když už si nastaví cíl, tak se poměrně rychle dokáží sebeřídit. Pak už mi někdy jenom píšou e-maily nebo SMS: podařilo se to, vyzkoušel jsem to. A já jim odpovídám: skvělé, to je fajn, jaký bude další krok? A vedu je k uvědomění: A co to pro vás znamená dál? Co vám to přineslo dobrého? V čem se vám to osvědčilo? Co příště zopakujete? Co uděláte jinak?

Znamená to, že mentor nemusí být učitel češtiny, když jeho klient (mentee, podporovaný učitel) je učitel češtiny?

Jak už bylo několikrát zmíněno, v mém pojetí nemusí být mentor odborníkem na předmět, který jeho klient učí, ale musí vědět, jak vypadá kvalita, a umět řídit proces učení klienta. Nicméně mohou se najít kolegové, kteří se mnou nemusí souhlasit. Z mých zkušeností a ze zkušeností kolegů však vyplývá, že když mentor není odborníkem na předmět, který jeho klient učí, je pro něj daleko snadnější udržet se v tzv. mentorské pozici – neradit, nekritizovat, nehodnotit – jen a jen pozorovat, zapisovat si konkrétní věci,

které v hodině vidí a slyší. Já osobně si myslím, že pro učitele je pro začátek práce s kolegou své aprobace příliš těžkým úkolem. Proto účastníkům našich kurzů nedoporučujeme získávat první mentorské zkušenosti s takovými kolegy. Naopak, i když je bereme do škol na trénink pozorování, tak jim doporučujeme navštívit jinou hodinu, než kterou běžně učí. V momentě, kdy totiž pozorují učitele „svých“ předmětů, tak zhruba do pěti až deseti minut začnou „učit s ním“, začnou přemýšlet, jak by to dělali jinak, co by použili nebo nepoužili. Pak nejsou v kontaktu se svým klientem, s procesem, ale se sebou a nemohou být pro svého klienta užiteční.

Kdy končí spolupráce mentora a menteeho?

Aby byla spolupráce mentora a klienta užitečná a systematická, měla by trvat alespoň tři měsíce. Školám, které v rámci našich projektů zavedly mentoring, se osvědčuje např. roční model mentoringu, zejména u začínajících učitelů, čímž nemyslím jenom čerstvé absolventy fakulty, ale každého učitele, který začíná učit na dané škole. Ředitelé škol tím chtějí docílit, aby všichni učitelé na dané škole sdíleli společnou vizi a představu o kvalitě pedagogické práce a systematicky pracovali na jejím zvyšování.

Jaké je potřeba ve škole připravit podmínky k tomu, aby se zde mentoringu dařilo?

Daleko lepší podmínky pro přijetí mentoringu jsou ve školách, kde vedení uplatňuje partnerský přístup ve vedení lidí, kde chyba je brána jako běžná součást učení, kde je běžné bavit se o své práci, o tom, co a jak dělám, jak se rozvíjím, nikoliv jen o dětech, rodičích a systému. V řadě škol, které chtějí mentoring zavést, se ukázaly jako velmi užitečné pravidelné individuální rozhovory vedení školy s jednotlivými pedagogy. Obsahem těchto rozhovorů byl, mimo jiné, profesní rozvoj učitelů, úroveň jejich pedagogických kompetencí, jejich motivace k učení a změně. Realizace těchto rozhovorů je sice pro ředitele škol časově náročná, ale ti, kteří je zavedli, oceňují jejich užitečnost pro nastartování společného učení. Ukazuje se také, že mentoring je důležitým krokem na cestě k učící se organizaci.

Mentoring je v současné době realizován jak v interní, tak externí podobě. V českých školách, pokud se vyskytuje, tak více v podobě externí. Jak vidíš přednosti té či oné podoby mentorské podpory?

Na základě svých dosavadních zkušeností ze spolupráce se školami v rámci naší republiky se domnívám, že v současné době je z hlediska rozvoje škol užitečný mentoring externí i interní. Má-li mentoring podpořit kurikulární reformu, tak si myslím, že je velmi nebezpečné spoléhat se na to, že změnu zvládnou uskutečnit výhradně interní mentoři. Do některých škol prostě musí přijít impulz zvenčí, který způsobí, že se něco začne dít. Pro interní mentory je v mnoha případech velmi obtížné nastavit svým kolegům zrcadlo, protože ve sborovnách jsme zvyklí především na kamarádké, nikoliv profesionální vztahy. Nic na tom nezmění fakt, že mentoring se zaměřuje na pozitivní věci, na to co už klient zvládá a umí. I tak jsem přesvědčena o tom, že zpětná vazba je pro mnoho lidí bolestná a lépe ji snesou od člověka zvenčí, ke kterému nemají žádný jiný vztah.

Co se prozatím v zavádění mentorských aktivit do škol osvědčilo?

V rámci projektů se nám osvědčilo, když v první fázi přijel do školy někdo úplně cizí a pouze informoval pedagogy o tom, co je to mentoring, kdo je to mentor, jaké může učitelům spolupráce s mentorem přinést benefity. Pak je důležitá už zmiňovaná podpora ze strany vedení. Jak už bylo zmíněno, úspěšnost zavádění mentoringu úzce souvisí se způsobem vedení lidí. Pokud je vedení v dané škole více direktivní, autoritativní, nebo když ředitel školy vůbec nehledí na procesní kvalitu, ale hodnotí u pedagogů jiné věci, tak se dá předpokládat, že mentoring nemá v takové škole příliš mnoho šancí. Řada ředitelů pod vlivem našich projektů zavedla každoroční setkání s učiteli, kdy se společně baví o tom, jak učitel hodnotí svou práci, kam se posunul, co potřebuje pro to, aby se jeho práce zlepšila. Pro zavádění mentoringu je v neposlední řadě také důležité dlouhodobé a systematické vzdělávání pedagogů v mentorských dovednostech, které zahrnuje jak vzdělávání

expertní, tak vzdělávání v mentorských dovednostech (formulace cíle, vedení rozhovoru, aktivní naslouchání, poskytování zpětné vazby, pozorování atd.). Osvědčilo se nám, když ředitelé škol navrhli účast v tomto vzdělávání lidem, kteří jsou v rámci pedagogického sboru vnímáni jako neformální autority, lidem, kteří se sami rádi učí a mají zájem podporovat v učení i své kolegy.

Na podzim loňského roku vznikla Česká asociace mentoringu ve vzdělávání. Ty jsi jednou ze zakládajících členek. Jak podporuje asociace mentoring v českých školách?

Společně s kolegy si myslíme, že dříve nebo později bude mentoring zaveden v rámci celé České republiky. Tyto signály jdou i od kolegů, kteří pracují na projektu Kariérní řád, i z MŠMT. Zkušenost se zaváděním různých změn, u kterých jsme se v průběhu své praxe vyskytli, říká, že buď to jde dělat kvalitně, nebo se řada lidí spokojí s „českou cestou“ – udělat to papírově, formálně, a hlavně aby byl klid. Já a má kolegyně, kteří věříme mentoringu jako užitečnému nástroji, chceme, aby se mentoring dělal kvalitně, aby přinášel klientům užitek a smysl, který nebude jenom formální a na papíře. Tento postoj podporujeme tím, že jsme založili Českou asociaci mentoringu ve vzdělávání². Neděláme to proto, že bychom si mysleli, že bez asociace to nepůjde, nebo že bez ní nebude mentoring zaveden. Myslíme si však, že jako skupině lidí, kteří mentoringu fandí, se nám podaří prosadit více než jednotlivcům. Úkolem asociace je i poskytovat další systematickou podporu mentorům, kteří byli jako mentoři vyškoleni v rámci projektů různých organizací. Asociaci vnímáme jako otevřenou organizaci, organizaci spolupracující, která přizývá ke spolupráci všechny zájemce o mentoring. Jedním z cílů asociace je vytvořit pro zájemce o mentoring, ať už praktikující mentory, pedagogy či vedoucí pracovníky škol, dostupný zdroj informací o mentoringu. Nechceme být primárně poskytovatelem mentoringu, ale chceme všem zájemcům o mentoring

² Webové stránky České asociace mentoringu ve vzdělávání jsou dostupné na www.camv.cz.

poskytnout různé informace o tom, kde najít mentory, kde se nechat vyškolit v mentorských dovednostech, které organizace realizují projekty zaměřené na mentoring. Chceme vytvořit informační platformu jak pro ty, kteří mentorské aktivity školí, koordinují, financují, tak pro ty, kteří je chtějí realizovat, využívat, rozvíjet. Jako další důležitý cíl, který může rozšíření mentoringu podpořit, vidíme propojení neziskového sektoru a akademické půdy. Považujeme za užitečné realizovat výzkumy o různých aspektech mentoringu a práce mentorů.

Co teď v oblasti mentoringu plánuješ?

Hodně mě baví podporovat všechny zájemce o mentoring, a to jak učit mentorské dovednosti budoucí mentory, tak učit vedení škol, jak mentoring u sebe ve školách podpořit. Baví mě pozorovat změny v myšlení lidí, vést je k sebe-reflexi. Moc mě těšila práce na projektu Mentor, protože jsem viděla, že řada účastníků během projektu udělala velký pokrok. Staly se z nich učitelské osobnosti, které umějí reflektovat svou práci a mají chuť na sobě dál pracovat. I díky naší podpoře se teď mnohem více zamýšlejí nad konkrétními kroky, které ve své práci dělají, a nad tím, co tím své žáky učí. Mým cílem je, aby učitelé o své práci přemýšleli a systematicky ji vylepšovali. Jedině tak to mohou naučit své žáky. My všichni jsme součástí systému a cokoliv v tomto systému děláme, vysíláme tím impuls a signál ostatním lidem. Konkrétně teď s kolegy v týmu projektu Mentor pracujeme na dokončení metodiky zavádění interního mentoringu, společně s kolegy z Vysočina Education začínáme realizovat další projekt, který má podpořit zavádění mentoringu v mateřských a základních školách v Kraji Vysočina. Na stránkách asociace jsme otevřeli diskusi, jejímž cílem je přispět k definování základních pojmů v mentoringu a ustálenosti jejich používání v praxi – zavedení pojmů *mentoring*, *mentor*, *mentee*. Na stránkách asociace chceme vytvořit seznam praktikujících mentorů, v rámci projektu ve Zlínském kraji dokončujeme další kurz mentorských dovedností a chceme vytvořit e-learning, který by byl na webu asociace volně přístupný všem zájemcům o mentoring.

Sašo, velmi ti děkuji za rozhovor. O mentoringu v českých školách bychom mohly hovořit ještě celé hodiny. Věřím, že mnohé čtenáře budou zkušenosti, o které ses s námi podělila, motivovat k tomu, aby se dozvěděli o mentoringu více např. z webinaru, který je dostupný na metodickém portálu www.rvp.cz, na některém z tvých kurzů k mentoringu nebo na webu České asociace mentoringu ve vzdělávání.



Mgr. Saša Dobrovolná (1971)

vystudovala jazyk český a dějepis na FF UP Olomouc, od roku 1998 se v různých rolích věnuje dalšímu vzdělávání pedagogů. Na počátku její profesní kariéry ji nejvíce ovlivnily projekty Dokážu to? a Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jejichž byla dlouhá léta lektorkou. Nyní se zabývá především zaváděním koučovacího přístupu a mentoringu do praxe českých škol. Ve spolupráci se Společností pro kvalitu školy, o. s. realizovala s tímto cílem několik projektů. Je zakládající členkou České asociace mentoringu ve vzdělávání.

Hana Lukášová, Jiří Mareš

Pojetí kvality života u žáků 1. stupně základních škol

Ve vyspělých zemích (a nyní také v České republice) přibývá výzkumů, které se zajímají o kvalitu života dětí a dospívajících. Buď ve vztahu k jejich zdravotnímu stavu, anebo – což je mnohem vzácnější – ve vztahu k učení a vyučování, tedy ve vztahu k jejich životu ve škole. Problémem bývá, že ke zjišťování názoru dětí se obvykle používají dotazníky. Jejich slabinou je, že se ptají dětí na kvalitu života z pohledu dospělých osob a slovníkem dospělých lidí. Badatelé konstruují dotazníky pro děti podle svých hledisek a zjišťují ty aspekty dětského života, o nichž se domnívají, že jsou pro děti důležité.

Naše výzkumná sonda je koncipována odlišně: zajímá se o to, co si myslí děti samy, jaké představy mají a jakými slovy o kvalitě svého života uvažují. Jsme si vědomi toho, že názory dětí ve věku 10–11 let nejsou pouze jejich osobními názory, ale jsou výsledkem spolupůsobení řady vlivů: osobních zkušeností dítěte; názorů, které mají jeho spolužáci a kamarádi mimo školu; názorů jeho rodičů; názorů jeho učitelů; názorů, které se dítě dozvídá ze sdělovacích prostředků. Pro školní praxi ovšem není tak zajímavé, odkud se názory berou, ale spíše, jakou *výslednou podobu* mají, které hodnoty jsou v nich obsaženy a na co by měli učitelé reagovat.

Dosavadní stav poznání

Pojem „kvalita života“ je většinou lidí intuitivně srozumitelný, avšak jeho odborné chápání se delší dobu vyvíjelo. Do obecného povědomí vstoupil v šedesátých letech dvacátého století jako výraz metaforický, který shrnoval

sociálně-politické cíle americké vlády prezidenta Johnsona. Teprve později se z něj postupně stával pojem vědecký, nejprve v sociologii a potom i ve vědách o člověku. Rozvíjel se třemi směry: a) objektivním – byl chápán jako souhrn objektivních indikátorů, např. o kvalitě životních podmínek v dané zemi; b) subjektivním – byl chápán jako souhrn subjektivních indikátorů, např. o kvalitě jedincovy „cesty životem“; c) kombinací objektivních a subjektivních indikátorů.

Pojem kvalita života postupně vstoupil do odborné literatury mnoha vědních oborů, včetně ekologie, sociologie, architektury, medicíny, psychologie. Vzhledem k tomu, kolik různých, *věcně* odlišných oborů pracuje s tímto pojmem, liší se pochopitelně i jeho definice. Prvním problémem je proto oborová různost, neboť se těžko hledá zastřešující pojetí, které by současně dovolovalo nejrůznější praktické aplikace.

Druhým problémem je, že pojem sám (i v rámci každého jednotlivého vědního oboru) navozuje dojem souhrnného, integrujícího. Jak výstižně upozorňuje Veenhoven (2000), je to jen iluze, neboť vždy jde jen o výběr, o selektivní, tedy nekompletní zachycení složité skutečnosti.

Třetím problémem je, že pojem kvality života je nutné z teoretických i praktických důvodů jemněji rozčlenit, odlišit jeho jednotlivé aspekty. Obvykle se mluví o jednotlivých oblastech (doménách) kvality života. Díky různosti oborů, různosti teoretických přístupů i různosti diagnostických metod nepadají shoda v tom, co považovat za konstitutivní oblast, kolik těchto oblastí existuje, ani jak je nazvat.

Zdá se, že není možné usilovat o vytvoření jediné univerzální definice, jež by se dala používat v různých oborech. Ukazuje se, že bude třeba koncipovat definice zakotvené v jednom daném oboru, rozdílné podle úrovně obecnosti a vázané na určitý aplikační kontext. Pro naši práci je užitečná definice kvality života, kterou navrhla Světová zdravotnická organizace: jde o jedincovo individuální vnímání své pozice v životě, v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž žije. Vyjadřuje jedincův vztah k jeho vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům... Kvalita života vyjadřuje subjektivní hodnocení, které se odehrává v určitém kulturním, sociálním a environmentálním kontextu (Mareš, 2006, s. 25).

Výzkumy kvality života se zpočátku týkaly hlavně dospělých lidí, jen výjimečně se zkoumaly názory dětí a dospívajících. V České republice však proběhla řada výzkumů u žáků základních škol. Např. byla popsána a analyzována kvalita života u 426 žáků 6. – 9. tříd základních škol (Koukola & Ondřejová, 2006) a 277 žáků 6. – 9. tříd základních škol (Škoda, Doulik, & Hajer-Müllerová, 2007). Svatoš se spolupracovníky vyvinul a ověřil originální rozhovorovou a obrázkovou metodu, která dovoluje zachytit **dětské prekoncepte** pojmu „kvalita života“, tedy dětské uvažování o tom, co je výborná, průměrná a špatná kvalita života dětí. „Dětské (žakovské) prekoncepty jsou svébytné představy o obsahu pojmů, které si vytváří dítě samo a které neodpovídají vědeckému poznání. Dítě k nim dospívá na základě vlastních zkušeností. Vytváří si své ideje o tom,

jaký je svět a jak funguje. Prekoncepty nemůžeme označit za chybné, jde spíše o předstupu odborného obsahu pojmu, o předvědecké, alternativní pojetí, o předponové stadium. Od tohoto stadia vede cesta dál, až ke skutečnému pojmu.“ (Mareš, 2013, s. 395). Metoda vychází z diskuse v ohniskové skupině žáků a byla vyzkoušena jak u českých dětí, tak u dětí jiných etnik (Svatoš & Švarcová, 2007, 2008). Studentky vedené H. Lukášovou zpracovaly kvalifikační práce, které popsaly kvalitu života žáků 1. stupně základní školy (např. Šaparová, 2007; Švikurová, 2009; Hasalová, 2012). Celkový pohled na využití poznatků o kvalitě žakovského života v pedagogické práci učitelů přinesla monografie H. Lukášové (2010).

Naše práce navazuje na výzkum Mareše a Neusara (2010; 2012) a klade si **tři cíle**. U vybraných souborů dětí ve věku 10–11 let: 1. zjistit, co si představují pod pojmem „kvalita života“, jak by jeho obsah vysvětlily svým vrstevníkům; 2. zjistit, co si děti *konkrétně* představují pod pojmy špatný, normální a výborný život dítěte; požádat je, aby si vybraly mezi svými spolužáky, kamarády a známými dětmi ty, které mají špatnou, normální a výbornou kvalitu života a podrobněji takovou kvalitu života popsaly; 3. požádat děti, aby nakreslily svou představu dobrého či špatného života.

Použité metody

Ve výzkumu, o němž referujeme, byly použity tři metody. První metodu představovalo **polostrukturované psaní názorů**. Dotazník se

skládal ze tří úkolů na stránce o velikosti A4, kde bylo jak zadání, tak i prostor pro odpovědi.

Úkol 1. *Když uvidíš někde v časopise titulek Kvalita života u dětí, co všechno si pod tímto označením představíš ty sám, když se trochu zamyslíš?* Úkol zjišťuje osobní smysl výrazu „kvalita života“, tedy dětský pohled na kvalitu života.

Úkol 2. *Jak bys vyložil mladšímu kamarádovi titulek Kvalita života u dětí, aby tomu opravdu porozuměl?* Tento úkol doplňuje předchozí a snaží se nejen o ověření předchozí odpovědi, ale také o poznání slovníku, který dítě používá při vysvětlování kvality života, o zachycení jeho postupu při výkladu, jeho způsobu vysvětlování kvality života.

Úkol 3. Při tomto úkolu žáci obdrželi následující zadání: *Máme připravenou jednu tabulku, kterou je třeba doplnit. Představ si v duchu své spolužáky, kamarády, známé děti a dopiš do tabulky tři příklady. Nechceme od tebe žádná jména, jen vystižení zvláštností jejich života. Popis toho, proč si myslíš, že mají špatný, průměrný nebo výborný život.* Pod tímto textem byla v levém sloupci doplňující instrukce a do pravého volného sloupce měli žáci psát své odpovědi (viz tabulka 1).

Tabulka 1. Ukázka úkolu č. 3

Typ dítěte	Popis zvláštností jeho života
Asi má špatný život, jeho kvalita života není podle mě moc dobrá; je na tom hůř než u většiny dětí, které znám.	
Asi má takový normální život, jeho kvalita je podle mě průměrná.	
Asi má výborný život, jeho kvalita je podle mě lepší než u většiny dětí, které znám.	

Třetí úkol vycházel z myšlenky, že pro děti i dospívající je jednodušší představit si konkrétní vrstevníky a na nich demonstrovat hlavní rozdíly v kvalitě života, než abstraktně uvažovat

o pojmu kvalita života. Dá se předpokládat, že o obsahu a rozsahu pojmu kvalita života do té doby děti zřejmě hlouběji nepřemýšlely; není to pojem z jejich slovníku.

Druhou metodou byl **rozhovor** s 23 žáky, který doplnil výsledky získané dotazníkem u těchto žáků. Učitelka se ptala dětí: *V dotazníku jsi napsal/a, že... Můžeš mně vysvětlit, jak jsi to myslel/a?*

Třetí metodou byla **dětská kresba**. Stejný soubor 23 dětí dostal za úkol kresebně vyjádřit rozdíl mezi třemi pojmy: špatný, normální a výborný život. Děti měly k dispozici čtvrtku formátu A3. Rozdělily si ji na tři pruhy: do horního pruhu nakreslily špatný život dětí, do středního normální život a do dolního pruhu výborný život dětí. Také kresba byla u některých dětí doplněna rozhovorem. K hlubšímu rozhovoru byly vybrány ty děti, jež nakreslily (oproti očekávání dospělých) obrázek výborného života s negativní náplní. Rozhovor zjišťoval, jak k tomuto pohledu dospěly.

Zkoumané soubory žáků

Zkoumání názorů dětí na to, co je kvalita života a čím se vyznačují děti, které mají špatný, průměrný a výborný život proběhlo u **47 žáků a žákyň** základních škol v Ostravě-Porubí a **41 žáků a žákyň** v Ostravě-Petřkovicích. Celkem bylo do souboru zařazeno **88 žáků pátých tříd**, z toho **40 chlapců** (45 %) a **48 dívek** (55 %). Výběr byl dán dostupností základních škol a ochotou ředitelů, učitelů a žáků zapojit se do výzkumné sondy. Jednalo se o běžné žáky, kteří byli požádáni D. Hasalovou (2012), aby vyplnili jednoduchý dotazník (Mareš & Neusar, 2012), který se týkal jejich představ o kvalitě života dětí. Kresbu a rozhovory absolvoval následně podsoubor 23 žáků z Petřkovic, tj. jedna 5. třída této základní školy (Hasalová, 2012).

Vybrané výsledky a jejich interpretace

V tomto oddíle podáme stručný přehled hlavních zjištění o pohledech žáků 5. tříd na téma kvalita života dětí. Nejprve se budeme věnovat tomu, co si žáci představují pod pojmem kvalita života.

Tabulka 2. Pořadí dětských výroků charakterizujících kvalitu života dětí (vybrané výsledky)

Co si představíš ty sám			Jak bys to vyložil kamarádovi	
Pořadí kategorií	Kategorie, které se objevily v žákovských odpovědích (67 výroků žáků)	Četnost výroků	Kategorie, které se objevily v žákovských odpovědích (71 výroků žáků)	Četnost výroků
1.	Rodina	25 %	Rodina	44 %
2.	Vzdělání ve škole	15 %	2.– 3. Prostředí, ve kterém žijeme	11 %
3.–4.	Prostředí, ve kterém žijeme	12 %	2.– 3. Výchova v rodině	11 %
3.–4.	Psychická stránka člověka	12 %	4. Pocity – psychika	10 %
5.–6.	Materiální zázemí	8 %	5. Vzdělání ve škole	8 %
5.–6.	Přátelství	8 %	6.– 9. Materiální zázemí	4 %

Z tabulky č. 2 k prvnímu úkolu a druhému úkolu můžeme vyčíst, že pod pojmem „kvalita života dětí“ si žáci na prvním místě vybavily kvalitu spojenou s rodinou, například, zda má dítě hodné rodiče, kteří se o něho starají, věnují se mu, zda má domov, zda se dítě netrápí, zda s ním rodiče všude jezdí, mají ho rádi, milují ho, starají se o něj. Tato kategorie se objevila v 25 % výroků dětí v prvním, a dokonce ve 44 % výroků ve druhém úkolu. Výroky jsou formulovány převážně pozitivně:

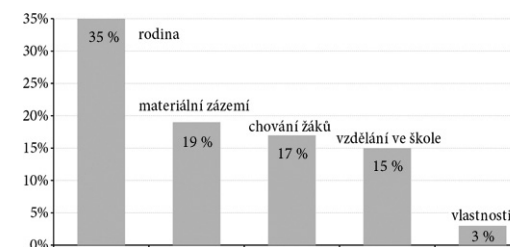
- „Život u dětí je mnohem lehčí než život dospělých, važte si toho.“ (Ch, 11 let)
- „Správná výchova bez násilí.“ (D, 11 let)
- „Ona má dobré rodiče a starají se o ni, dělají pro ni všechno.“ (D, 11 let)

Žáci spojují kvalitu života se vzdáváním ve škole. Sami je chápou na druhém místě, při výkladu kamarádům na pátém místě. Např.: „je chytrý, dobře se učí, dobré známky nebo špatné známky, že jsou děti inteligentní, jak dítě uvažuje, jak myslí, že není moc chytrý, může chodit do škol“. Takové výroky se objevily v 15 % případů.

Na třetím až čtvrtém místě (při výkladu kamarádům na druhém místě) co do četnosti figuruje prostředí, ve kterém žáci žijí. Např. „každodenní strava, mají co jíst a pít, teplá postel, děti si mohou hrát, hygienické návyky, dobrá hygiena, život dětí v Africe, život v Somálsku, jestli se u nich kouří, nedýchají špinavé ovzduší“. Tyto výroky se objevily v 12 % případů.

Žáci mají pojem kvalita života spojen i s psychologickými potřebami. Jde o výroky typu: kvalita života je „jak prožíváme dětství, s radostí, se smutkem, jestli je dítě bito nebo týráno, jak se dítě cítí, život dětí v dětských domovech, že má nějakou špatnou příhodu ze života“. Takové výroky se objevily v 12 % případů.

Nyní postoupíme k žákovským odpovědím, které charakterizují (z pohledu dětí deseti až jedenáctiletých) co si představují pod pojmy špatný, průměrný a výborný život. Začneme špatným životem (viz obr. 1). Výroky zastoupené méně než 2 % s ohledem na čitelnost grafiky nezobrazujeme. Pro informaci k nim náleží: pocity, prostředí, hygiena, zdraví, národnost, životní styl, zájmy, povinnosti.



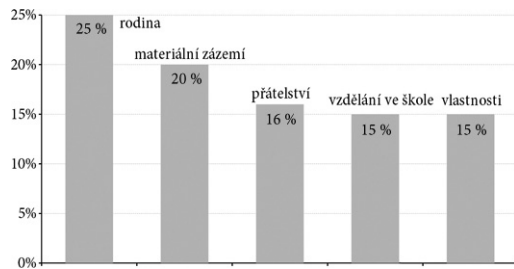
Obrázek 1. Pořadí četnosti dětských výroků v odpovědi na otázku: Jak si představuješ špatný život dětí?

Z obrázku 1 pro třetí úkol můžeme vyčíst, že když si žáci představí **špatný život dětí**, vybaví se jim na prvním místě kvality spojené s kategorií rodiny, například:

- Dítě nemá rodinu a rodiče, má jen jednoho rodiče, nezná rodiče, žije s prarodiči.
- Rodiče se o něho nestarají, starají se špatně, nevěnují se mu, nemají ho rádi.
- Rodiče mu nic nedovolí, žádné hry.
- Rodiče nejsou moc často doma, apod.

Nejčastěji (tj. u 35 % žáků) se dětem ve spojení s pojmem špatný život vybaví, že takové dítě nemá rodinu a rodiče, má jen jednoho rodiče, nezná rodiče nebo žije s prarodiči, rodiče ho týrají a bijí, jsou na něho zlí, šikanují ho.

Co si děti myslí o běžném, normálním životě dětí, specifikuje obrázek 2

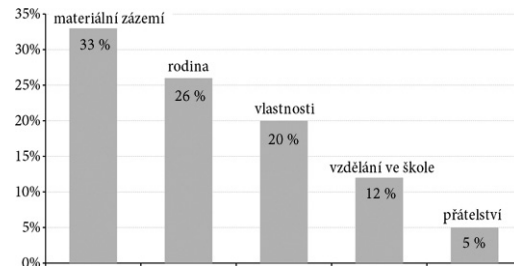


Obrázek 2. Pořadí četnosti dětských výroků v odpovědi na otázku: Jak si představuješ normální život dětí?

Normální život: děti si pod tímto pojmem představují pozitivní kvality, nejčastěji spojené s rodinou (25 % výroků žáků). Druhé místo patří materiálnímu zázemí (20 %).

- „Normální život, je tam láska a tak.“
- „Normální, udělá něco dobrého, maminka jí něco koupí. Nemá se ani špatně ani výborně, dělá co má rád, co ji baví.“
- „Já, když něco proved, je to špatný život, když udělám něco dobře, je to výborný život, něco mezi.“

Ještě nám zbývá kategorie **výborný život dětí**. Z obrázku 3 můžeme vyčíst, že pokud si žáci představí **výborný život dětí**, vybaví se jim na prvním místě kvality spojené s materiálním zázemím: např. mít hodně peněz, být bohatý, mít hezký velký dům, velký pokoj, počítač, hodně hraček, vše, co chce, má, vše se mu plní, má saunu,



Obrázek 3. Pořadí četnosti dětských výroků v odpovědi na otázku: Jak si představuješ výborný život dětí?

tělocvičnu, bazén, apod. Tato kategorie je zastoupena v 33 % žákových výroků.

Až na druhém místě se dětem při představě výborného života vybaví kvality spojené s rodinou tj. 26 % „dobrý vztah s rodiči, mají ho rádi, starají se o něho, věnují se mu, pomáhají mu při učení, jsou hodní, nebijí ho a netýrají, apod. Na třetím místě si spojují výborný život žáci s přivlastňováním dobrých vlastností tj. 20 % „je přátelský, kamarádský, pomáhá ostatním, hezký, usměvavý, má velké srdce, rozmazlený, pyšný apod.“

Čtvrté pořadí zaujímá vzdělání ve škole (15 %). Ostatní kategorie jako zájmy, prostředí, povinnosti, víra, životní styl, chování jsou zastoupeny minimálně (4–1 %).

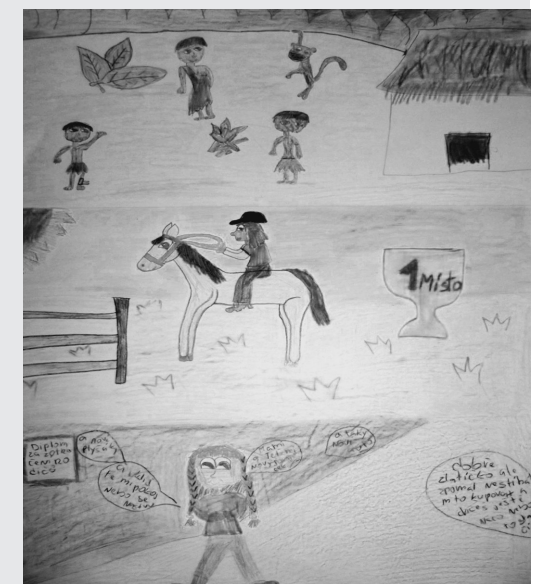
Velmi zajímavé je zjištění, které bylo provedeno v dodatečných rozhovorech a v doprovodné kresbě (viz příloha). Pojem výborný život dítěte je pro některé žáky spojen s pojmem být nejlepší, odlišit se a je mu přiřazena charakteristika „rozežranost“, což je nečekané. Ukazuje se, že děti v řadě případů přikládají výbornému životu negativní odstíny. Potvrdilo se tedy zjištění Mareše a Neusara (2012): „Zdá se, že výborný život není pro mnoho dětí kýženou metou a vnímají ho někdy negativněji nežli život normální. Tento jev je výrazný právě u mladších žáků.“

Lze to doložit i úryvkem z rozhovoru učitelky se žákyní:

Učitelka: „Prosím tě, co tě napadlo, když jsi odpovídala na otázku: Asi má výborný život, jeho kvalita života je podle mě lepší než u většiny dětí, které znám?“

Žákyně: „Má všechno, co chce, rodiče jí koupí, co chce, má bohatou rodinu, spoustu zvířat,

Příloha: Rozhovory nad obrázky žáků k pojetí kvality života.



Zajímavé jsou výroky žáka samotného k obrázku a odpovědi na otázky paní učitelky:

Špatný život: „Ty děti se nemají tak dobře, nemají víc věcí na oblečení, máme víc věcí než oni. Nemají boty, nemají domy.“; Normální život: „Normální život, je tam láska a tak.“; Výborný život: „Ta holka pořád něco chce, maminka jí to nechce dovolit, ale ona si stojí za svým.“

U: „Proč jsi v kresbě použila slovní vyjádření rozežranost?“

Ž: „Ta holka je rozežraná, všechno chce, nechová se hezky. To ale není dobře!“

U: „Proč jsi tedy toto nakreslila pod výborný život, když to není dobře, že se tak někdo chová?“

Ž: „Podle mě to není výborný život, podle toho člověka, který je na obrázku, to je výborný život.“

Zajímavé jsou výroky žáka samotného k obrázku a odpovědi na otázky paní učitelky:

Špatný život: „Nemají se dobře, musí si sami dělat oheň, aby mohli jíst, mají domy, které jim mohou spadnout. Mají špatnou péči, nemají léky na nemoci.“; Normální život: „Normální, udělá něco dobrého, maminka jí něco koupí. Nemá se ani špatně, ani výborně, dělá, co má rád, co ji baví.“; Výborný život: „Taková rozežraná holčička, myslí si, že to, jak žije, je výborný život, je to ale výborné pro ni.“

U: „Proč jsi nakreslila tento obrázek do výborného života, když si nemyslíš, že je to výborný život?“

Ž: „Ta holka je rozežraná, může mít, co si zamane, nemyslím si, že je to výborný život, to si myslí ona!“

U: „Proč jsi do obrázku nenakreslila další postavu, jen odpověď v bublině?“

Ž: „Už se mi nechtělo kreslit.“

U: „Zkus se zamyslet, proč jsi to tak nakreslila?“

Ž: „Maminka si píše v kuchyni seznam toho, co ještě musí koupit. Sedí v místnosti a píše, jak ta holka křičí, co chce.“

krásný dům, prostě všechno. Myslím, že úplně všechno mít taky není moc dobré.“

Takovéto kritické pohledy bude potřebné v budoucnosti prozkoumat a zjistit, do jaké míry jsou pro žáky ve věku 10–11 let reprezentativní.

Závěr

Uvedené empirické nálezy subjektivního pojetí kvality života dětí u žáků pátých tříd ukazují, jak velmi významný je pro žáky kontext s rodinou, školou i s vnímáním materiálního zázemí života. Žáci jsou citliví na problémy spojené s kvalitou života i mimo své nejbližší okolí, dokonce i mimo Českou republiku (uváděli např. africké země). Za významné zjištění lze považovat, že výroky dětí k výbornému životu nejsou vždy jen pozitivní a mají pro ně řadu negativních souvislostí. V budoucnu bude třeba ověřit, zda jde o typický jev. Zatím jsme se zaměřili na žáky pátých tříd. Výhledově se pokusíme zjistit, zda i žáci čtvrtých tříd mají podobné názory na kvalitu života dětí jako žáci pátých tříd. Rozdílů můžeme předpokládat také mezi městem a venkovem, na což by se měl zaměřit následující výzkum. Přihlédnutí ke zvláštnostem pojetí kvality života dětí může napomáhat učitelům v jejich diagnostické i didaktické práci. Postup ke zjišťování prekonceptů žáků si může vyzkoušet každý vyučující.

Poděkování: Autoři článku děkují všem studentkám učitelství pro 1. stupeň základní školy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, které se ve svých diplomových pracích věnovaly zkoumání kvality života žáků 5. tříd. Jmenovitě chceme poděkovat Mgr. Dagmar Hasalové a Mgr. Marii Švikrukové.

Literatura

- Hajer-Mülerová, L., Škoda, J., Procházková, Z., & Doulik, P. (2006). Hodnocení kvality života zdravých žáků (inspiratione španělským výzkumem). In J. Mareš et al., *Kvalita života u dětí a dospívajících I* (s. 159–167). Brno: MSD.
- Hasalová, D. (2012). *Kvalita života dětí v pojetí žáků primárního vzdělávání* (diplomová práce). Ostrava: PdF OU.
- Hurajtová, G. (2012). *Výzkum pojetí kvality života dětí u žáků v primárním vzdělávání* (diplomová práce). Ostrava: PdF.

- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2006). Problémy s pojetím pojmu „kvalita života“ a jeho definováním. J. Mareš et al., *Kvalita života u dětí a dospívajících I* (s. 11–28). Brno: MSD.
- Mareš, J., & Neusar, A. (2010). Silent voices: children's quality of life concepts. *Studia psychologica*, (52)2, 81–100.
- Mareš, J., & Neusar, A. (2012). Kvalita života očima dětí z prvního stupně základní školy. *Komenský*, 136(3), 8–11.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Saparová, A. (2007). *Výuka v primárním vzdělávání z hlediska prožívání žáka* (diplomová práce). Ostrava: PdF OU.
- Svatoš, T., & Švarcová, E. (2007). Zkoumání kvality života žáků ZŠ v podmínkách ohniskové skupiny. In J. Mareš et al., *Kvalita života dětí a dospívajících II* (s. 159–178). Brno: MSD.
- Svatoš, T., & Švarcová, E. (2008). Kvalita života pohledem žáků základní školy. In J. Mareš et al., *Kvalita života dětí a dospívajících III* (s. 135–157). Brno: MSD.
- Švikruková, M. (2009). *Kvalita života dětí v prekonceptech žáků* (diplomová práce). Ostrava: PdF OU.
- Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 1–39.



Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc. působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Celoživotně se zabývá profesionalizací vzdělávání učitelů a rozvojem primární pedagogiky.

hlukasova@fhs.utb.cz



Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. pracuje na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové. Dlouhodobě se zabývá komunikací a interakcí mezi lidmi, sociálním klimatem školní třídy, styly učení. Nejnověji vydal publikaci *Pedagogická psychologie* (Portál, 2013).

mares@lfhk.cuni.cz

Jana Kratochvílová

Rituály v životě jedné školy

Ve třetím čísle minulého ročníku časopisu *Komenský* jsme upozornili na skutečnost, že základem inkluzivní školy je systém jejích hodnot, který by měl být všemi pracovníky školy pojmenován, diskutován a jehož přijetí by se mělo odrážet v každodenním životě školy. Uvedli jsme příklad vize a strategií jedné školy, jimiž jsou hodnoty a principy školy aplikovány v praxi. Pojdme nahlédnout na uplatňování jednoho z principů inkluzivní školy – vzájemného respektu ve škole *Přijímající* (Kratochvílová, 2013) – a to skrze rituály, které inkluzivní étos školy podporují.

Každý tu má své místo

Škola Přijímající pojmenovává *vzájemný respekt* ve svém školním vzdělávacím programu jako jednu ze stěžejních hodnot. Respekt podle učitele spočívá v bezpodmínečném přijetí každého jednotlivce a v zabezpečení jeho místa ve škole (každý tu má své místo), v sounáležitosti s ostatními, což ředitelka zdůrazňuje slovy: „Priorita je, aby se dítě cítilo přijaté, aby vědělo, že neschvaluju, jak se chová, neschvaluju jeho jednání, ale přesto ho beru, že sem patří, že je důležitý, má tady svoje místo. Jako že jeho zlobení mu nebere vztah.“ Podle dětí je tato škola školou pro všechny, jak říká jeden žák: „I pro děcka, kteří něco neumí, neovládají, neovládají svůj vztek a zapadnou tady.“ Na druhou stranu žáci připouštějí, že se někdo nemusí cítit vždy ve škole dobře a že mezi nimi občas konflikty vznikají. Výroky dětí korespondují se sdělením učitele, že rozmanitost žáků s sebou nese konflikty i v prostředí, kde se snaží o jejich minimalizaci.

O tom, že každý má ve škole své místo, vypovídá i celková výzdoba školy a úprava jejího prostředí: na stěnách vstupní haly i chodeb jsou

fotografie a záznamy ze společných činností, akcí, projektů, výtvarné a písemné práce všech dětí, kruhový kalendář s narozeninami, fotografiemi a měsíčním znamením všech žáků, informace o radě školy, dětské ředitelce školy¹, právech a povinnostech žáků. Ve vstupní hale je rovněž prezentována vlajka školy, její hymna a erb se symbolem rukou, které představují přátelství a spolupráci; s otazníkem, jenž je symbolem zvědavosti dětí; a s kostkou, která představuje hravou výuku. To, že ve třídě má rovněž každý své místo, prezentují i portfolia žáků, jejich košíky na pracovní listy, židličky s fotografiemi žáků. Každý se tu, podle svého zájmu a svých možností, na něčem podílí: na péči o ZOO koutek, na dodržování pitného režimu, na správě knihovny, na vedení „obchodu“ se zdravou výživou, na péči o školní jezírko. Širokospektrá je i nabídka volnočasových aktivit, k nimž mají přístup všechny děti, což sborově potvrzují v rozhovoru. Z praxe školy je zřejmé, že škola usiluje o vytváření podporujícího, bezpečného školního prostředí. Její pracovníci se snaží o to, aby všichni žáci cítili, že přináležejí ke své škole, že jsou v ní vítáni, oceňováni a že jim umožněna participace na všech aktivitách školy (Ross & Berger, 2009). K tomu jim pomáhají rituály.

Rituály v životě školy

Pro posílení sounáležitosti s ostatními, školní kultury a individuality využívají učitelé mnohé

1 Dětský ředitel či dětská ředitelka školy jsou voleni jednou ročně všemi žáky v řádných volbách školy, které probíhají podle stanovených pravidel. Viz text k rituálům ve škole.

rituály, které se pojí např. s oslavami narozenin žáků či přijetím žáků nových. V obou případech se děti scházejí před školou, vztyčují vlajku školy a zpívají svoji hymnu. Přivítání prvňáčků se děje v rámci *Zahradní slavnosti*, která probíhá první den školy odpoledne a jsou na ni pozváni rodiče, prarodiče i bývalí žáci školy. Jde o netradiční zahájení školního roku, v jehož průběhu je vztyčena školní vlajka, hraje se a zpívá hymna školy a noví žáci obdrží „medaili“ se znakem školy. Začlenění prvňáčků (i nových žáků z vyšších ročníků) pokračuje systematicky organizovanými aktivitami v rámci školního výletu zvaného *Motýl*, který probíhá zpravidla v první polovině měsíce září, a mohou se ho zúčastnit i rodiče. Jeho cílem je podle slov učitelek: „Prostřednictvím různých, zejména prožitkových aktivit posílit začlenění nových žáků do kolektivu a posilovat sebeúctu a sebevědomí každého dítěte.“ Na tomto pobytu dochází také k tvorbě či revizi školních pravidel, žáci se vzájemně poznávají a „ladí“ na nový školní rok. Tento výlet má již více než patnáctiletou tradici. Z výletu se do školy vrací „parta“ spolužáků, kteří o sobě hodně vědí, znají své slabé i silné stránky a respektují je.

Slavnostní rituál přijetí dítěte do kolektivu školy se odehrává i při příchodu každého nového žáka v průběhu školního roku, na což se připravují učitelé i žáci. Učitelky na to mají prý vypracovaný postup, který není nikde popsán, ale jak uvádí ředitelka, je již „zaběhnutý a každý ví, co má dělat a nachystá potřebné. Připravuje se nejdřív třída, pokud to není ze dne na den – informujeme je, aby se na dítě těšili, připravují pro něho něco, dělají se rituály přijetí, povídají o sobě, jeden až dva žáci se o nového spolužáka starají. Jde o to, aby dítě mělo jistotu, aby se mohlo stát dítěte, ne dospělého.“

Slova ředitelky dokresluje rozhovor s žáky, při němž vysvětlují, jak přijímají nového spolužáka: „My se snažíme, když někoho přijmeme, tak se mu snažíme přizpůsobit, aby k nám dobře zapadl. Tak se o něj staráme. Rada se o něj stará. Když k nám přijde, máme si s ním chvíli povídat. Sedneme si na koberec, řekneme mu, jak se jmenujeme, co máme rádi. On nám třeba řekne, kde byl, na jaký škole.“ Pocity z úvodního přijetí popisuje jedna žákyně slovy: „Mně to bylo hrozně příjemné, sedli jsme si do kroužku. Přivítali mě moc hezky.“

Svoji roli plní při přijetí žáka i dětská ředitelka školy, která se o „nováčka“ stará a na niž se může kdykoliv obrátit. Učitelky uvádějí, že každému žákovi je věnována po přijetí v průběhu dvou měsíců zvýšená pozornost, která není nikde oficiálně deklarována. To se dle výpovědi ředitelky promítá i do způsobu hodnocení: „Je-li žák hodnocen známkami (což je v této škole až ve 4. a 5. ročníku), je zprvu klasifikován z toho, co se naučil společně s novou třídou. Postupně se dolaďuje individuálně, co má probrané jinak – někde je napřed, některé učivo žák neprobíral. Pokud přichází chvíli před vysvědčením, žádáme známky s komentářem od předchozí školy a ty respektujeme. Někdy to proběhlo tak, že respektujeme známky z minulé školy a připišeme vlastní slovní hodnocení o tom, jak dítě vidíme my za tu krátkou dobu, co je u nás.“

Přijímání nových žáků má však i svá rizika. Ředitelka musí společně s učitelkami posuzovat, zda mohou další žáky přijmout.² Kritériem pro posouzení není jejich počet, ale specifika jejich podpůrné pomoci a frekvence, s jakou noví žáci do třídy přicházejí. Ředitelka vysvětluje:

2 Škola vykazuje 16 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Třída si musí na nového žáka vždy zvyknout, a on na ně. Jejich větší počet v rámci jedné třídy, pokud přicházejí v krátkém čase, vnímám jako slabé místo inkluze ve škole.“³ Škola musí pečlivě zvažovat, zda může nově příchozího žáka ještě přijmout do konkrétní třídy daného ročníku. Vyšší procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole upozorňuje na možné ohrožení školy, že škola dostane nálepku „problémová škola“. To, že se umí škola postarat o žáky s rozmanitými potřebami, se může stát její nevýhodou. Z tohoto důvodu usiluje ředitelka o zvýšení informovanosti rodičů a veřejnosti o inkluzi obecně.

Pravidelným každoročním rituálem je volba dětského ředitele nebo dětské ředitelky školy. Umožňuje žákům zažívat demokratické jednání. Ze záznamů školy vybíráme, jak volba probíhá:

„Volby probíhají až po adaptačním pobytu nazvaném *Motýl*, kde se všechny děti navzájem lépe poznají. Možnost ‚kandidovat ve volbách‘ mají všichni žáci ze 4. a 5. ročníku. ‚Voličí‘ se stávají všichni žáci 1. až 5. ročníku, včetně kandidátů. Průběh voleb je důstojný, každý z ‚kandidátů‘ si vylosuje číslo, pod kterým bude vystupovat, a přednese krátký proslov o sobě a o tom, co by pro školu a spolužáky chtěl udělat nebo jakou má o svém působení v roli dětského ředitele představu. Poté nastává chvíle pro voliče – každý žák školy vhodí, dle svého rozhodnutí, lístek s číslem jednoho z kandidátů do ‚urny‘. Nejsou opomenuty ani státní symboly (státní vlajka, znak a hymna) a symboly školy (vlajka, znak a hymna školy). Počet ‚hlasů‘ pak sečtou učitelé, kteří se na výsledcích voleb jinak nepodílejí. Dětským ředitelem je jmenován žák s největším

3 Např. za měsíce říjen až prosinec přišli do jedné třídy čtyři noví žáci, zpravidla na doporučení PPP.

počtem hlasů, ostatní kandidáti se stávají členy dětské rady.“

Podle ŠVP si rada každoročně vybírá nějaký problém dětí nebo obce a snaží se jej řešit. Při jeho řešení oslovují občany z obce, městský úřad, odborníky v oboru. Tím se zapojují aktivně do řešení problematiky ve svém okolí, rozvíjejí občanské kompetence a v praxi realizují vizi školy *vést žáky k aktivnímu podílení se na činnostech ve škole i mimo ni*. Pod vedením dospělých se učí přiměřeně jednat v různých sociálních situacích.

K významným rituálům (také ritualizacím in Kašák, 2009) školy patří i pravidelná víceúčelová ranní setkávání dětí v jejich třídách, která probíhají v kruhu. Ze školního vzdělávacího programu vyplývá, že slouží k řešení aktuálních problémů jednotlivce i kolektivu, diskutím o tématech, která děti zajímají, a v 5. ročníku k občasným diskusím, které se orientují na politickou situaci v ČR i ve světě. Děti v rozhovorech uvádějí, že věnovaly například velkou pozornost volbě prezidenta České republiky. Žáci prvního ročníku a předškoláci používají ranní setkání pro zahájení dne. Jeho cílem je u mladších dětí rozvíjet komunikativní dovednosti – klást otázky, aktivně naslouchat, vyvozovat závěry z odpovědí dětí. Děje se tak často skrze překvapení, kdy si děti nosí do školy nějaký zajímavý předmět, který ostatní hádají. Učí se tak i pozornosti, soustředěnosti, a zejména dovednosti klást otázky. Setkávání v kruhu oceňuje i nově příchozí žákyně: „Ve *starý škole* nám paní učitelka řekla, že budeme sedat do kroužku, jenomže jsme to dělali asi jednou v měsíci.“

I z pozorování výuky je zřejmé, že kruh jako prostředek ritualizace v ní má své místo. V matřičním uspořádání školy je často využíván pro přímou práci učitelky s jedním ročníkem

(zatímco druhý pracuje samostatně); jindy pro vysvětlení skupinové práce a rozdělení dětí do skupin nebo pro společné čtení. V tomto duchu hovoří učitelka 2. a 4. ročníku: „Při čtení je třeba zažít takovou tu pohodu s knížkou, že se nečte v lavicích, ale aby se četlo v tom kruhu. Je velikánský rozdíl, když děcka čtou v lavicích, kdy sice lépe sedí, ale více jsou vtaženi, když čtou společně. U nás se osvědčilo, že jsme dali všechny lavice dohromady jako jeden stůl, jako že jsou v kruhu.“ K otázce, proč zrovna kruh, dodávají: „Nevím, toto je intuitivní. Všichni na sebe vidí, je tam možná vyšší míra pozornosti, děti mají kruh rády, centrum je střed, ke kterému mají všichni stejně daleko. Opravdu jsem o tom ještě takto nepřemýšlela.“

Rituály v komunikaci

Z pozorování je patrné, že mezi žáky a učiteli panuje zcela přirozený respekt, který se projevuje na úrovni *komunikace všech jejich účastníků*.

Učitelé v komunikaci s žáky neopomíjejí slova „prosím“, „děkuji“, nezvyšují zbytečně hlas, jednájí s klidem a rozvahou. Žáky oslovují většinou jejich zdvořilým jménem podle přání dětí, jak sami žáci potvrzují v rozhovoru. Podle dětí je i většina spolužáků oslovena tak, jak si přejí. Žáci učitelkám tykají. Jak k tomu došlo, popisuje ředitelka: „Vzniklo to zcela přirozeně, příchodem nové učitelky. Původně byla na škole na praxi a tykání si v té době nastavila. Pak odešla učit do jiné školy. Vrátila se asi po dvou letech a některé děti ještě byly ve škole a začaly jí spontánně tykat. Nevadilo jí to a my ostatní jsme v tom také neviděly problém. Dál už to funguje samospádem a vzájemným učením. Je to něco, co mohou děti využívat, když

respektují partnerství. Asi dvěma dětem byla možnost tykat učitelce na nějakou dobu odebrána – pro kázeňské problémy. Mám pocit, že odebrat výhodu je výchovně nosnější než udělit trest.“ Za naší přítomnosti ve výuce jsme neznamenalí nějaké projevy zneužití této možnosti. Žáci respektovali pokyny učitelky a uznávali jejich přirozenou autoritu.

Komunikace je založena na bezpečí všech. Žáci zcela otevřeně hovoří o svých silných i slabých stránkách, nebojí se kdykoliv ve výuce zeptat, pokud něčemu nerozumí. Nikdo se většinou nikomu nesměje. Stejně tak jsou otevření i učitelé a explicitně před žáky akceptují jejich rozdílnou úroveň znalostí a dovedností, což je patrné např. z výpovědi: „Poslední úkol, pro ty, kteří písmenka ještě neznají, a je to v pořádku, nemusíte je ještě znát.“ Učitelky se nebojí přiznat i svoji chybu.

Z analýz vyučovacích hodin vyplývá, že vzájemného respektu dosahují učitelky také tím, že nechávají žáky často *prožít a procítit* roli učitele, popřípadě nepedagogického pracovníka školy (žáci občas vyučují ostatní, vyvolávají žáky, provádějí hodnocení spolužáků, kontrolují práce spolužáků, řídí diskuse, rozhodují o školním výletě; uklízejí nádobí). V rozhovorech s učitelkami zaznívá, že tato změna role a s ní spjatá zodpovědnost jim pomáhá minimalizovat problémy s kázní ve výuce i mimo ni a uvědomovat si, co práce učitele a dalších pracovníků školy představuje.

Uvedené příklady dokládají, že respekt mezi učitelci a žáky není hodnotou, která je deklarována pouze ve formálním kurikulu, ale „žije“ v různých podobách, vztazích a činech aktérů vzdělávacího procesu v realizovaném kurikulu, což by se dalo shrnout slovy žáků: „*Máme tady příjemný učitele a prostě se k sobě chováme hezky.*“

„Pravidelným každoročním rituálem je volba dětského ředitele nebo dětské ředitelky školy. Umožňuje žákům zažít demokratické jednání.“

Ředitelka přiznává, že budování vzájemného respektu není mnohdy jednoduchou záležitostí.

Učitelky si uvědomují odkázanost dětí mladšího školního věku na jejich pomoc a podporu. Zároveň je však postupným podněcováním směřují k zodpovědnosti, samostatnosti a spolupodílení se na bezpečném prostředí pro všechny. Slovy Z. Heluse (2004, s. 92) „*nahlížejí na odkázanost jako aktivní projev, kdy se žák postupně stává aktivním subjektem vlastní aktivity*“, a budují tak respektující vztah, který je možné charakterizovat jako *slušnou a otevřenou komunikaci poskytující bezpečí všem*. Společným řešením svých osobnostních diferencí posilují rozvoj interpersonální inteligence, snahou porozumět svému jednání inteligenci intrapersonální.

Respekt mezi žáky je možné vnímat i z komunikace mezi žáky a z jejich chování. Pravidla slušného jednání uplatňují nejen vůči dospělým, ale snaží se o to i vůči sobě. V průběhu výuky jsou slyšet slova jako „promiň“, „děkuji“, „prosím“, vzájemné omluvy, a to bez připomínání dospělými osobami.

Přestože žáci konstatují, že jsou většinou všichni kamarádi, nezastírají občasné neshody, které mezi nimi vznikají: „Když se na ni zlobíme, tak jí říkáme hnusně.“ Vzniklé problémy mezi spolužáky se snaží řešit svými silami: „Třeba když máme nějaké konflikty mezi děckama, že se třeba pořád dvě nebo tři osoby hádají, tak se je snažíme nějak odreagovat,“ nebo skrze autoritu dětské ředitelky školy, kterou si sami zvolili a uznávají ji: „Když se někdo hádá, tak třeba Šárka se je snaží usmířit.“ Sama dětská ředitelka potvrzuje, že se na ni žáci obracují, mají-li nějaký problém, a pokud jim neumí sama pomoci, zavede je k ředitelce školy, která jim pomůže. Při rozhovorech s žáky se ukazuje, že

umí otevřeně svým spolužákům sdělit výhrady vůči jejich chování, ví o jejich obtížích, ale přijímají se a vzniklé konflikty jsou ochotni nějak řešit: „Třeba Nikol, Valča ... chodí do kecacího kroužku, protože se k sobě někdy chovají jako kočky, tak tam jsou, aby se měly rádi.“

„Kecací kroužek“ zavedla ředitelka školy (třídní učitelka vybraných žáků) dočasně, asi po dobu čtyř měsíců v průběhu roku 2012 pro skupinu pěti žáků své třídy 4. a 5. ročníku. Ve třídě bylo celkem 20 žáků, z toho čtyři integrovaní: jeden s poruchou chování, jeden žák s mentálním postižením, u dvou žáků byly diagnostikovány specifické poruchy učení; ve třídě jsou další tři žáci s poruchami učení (bez integrace) a jeden žák opakující ročník. Toto sešupení žáků v jedné třídě způsobilo vyšší výskyt konfliktů mezi žáky. Ředitelka školy (dále třídní učitelka) se tedy rozhodla s pěti vybranými žáky, mezi nimiž byly konflikty nejčastější, setkávat jednou týdně po výuce v době školní družiny v kroužku, který je růstovou skupinou. Všichni žáci si založili svůj deník, do něhož si zapisovali, s kým se dostávají do konfliktu a jak se při tom cítí. Pro práci s deníkem existovalo pravidlo, že deník smí číst jen žák a třídní učitelka. Není určen ani rodičům. K jejich záznamům psala třídní učitelka poznámky. Žáci i třídní učitelka toto pravidlo respektovali. V kroužku dochází k otevírání různých témat, která děti tíží. Děje se tak prostřednictvím vhodně zvolených prožitkových aktivit, které třídní učitelka promýšlí na základě potřeb daného kolektivu. Částečnou odpovědnost za program kroužku nesou i žáci – připravují si společně jednu hru. Aktivity jsou spjaty se silnými emocemi, které jsou reflektovány. Učitelka včas danou aktivitu zastaví a s dětmi hovoří o jejich prožitcích. Sama se často účastní aktivit, z role pak vystupuje a pomáhá

žákům vyjádřit své emoce. Ty vyvolávají vzpomínky na negativní zkušenosti dětí spjaté především s jejich odmítáním v minulosti, šikanou a dalšími negativními zážitky.

Otevírají se staré rány, spolužáci mají možnost pochopit minulost žáka a porozumět hlouběji jeho dnešnímu jednání. Setkání končí podporou od ostatních a poskytnutím opětovného bezpečí a přijetí všech.

I přes to, že ředitelka školy absolvovala pětileté specializované vzdělávání „Metodik prevence“, uvědomuje si rizika spjatá s činnostmi růstové skupiny: „Moje možnosti pomoci dětem jsou omezené. Je třeba rozlišit, kdy problémy mezi dětmi jsou tak vážné, že jejich řešení přísluší odborníkům, zejména psychologům. V letošním roce bylo už potřeba požádat o odbornou pomoc pro děvče s poruchami chování – na tomto jsme se domluvili s rodiči, kteří to podobně viděli i z domácího prostředí.“ Zdá se tedy, že ředitelka dokáže posoudit, v jakých situacích může dětem pomoci a kdy je třeba se obrátit na odborníky. V každém případě, na konci „kecacího kroužku“ je cítit jistou úlevu, jako kdyby se děti zbavily něčeho, co je tížilo. Ohledně dopadů na vzájemné vztahy a klima ve třídě učitelka dodává: „Díky němu se zklidnila situace ve třídě, efektivita byla vidět asi po měsíci a půl. Děti z kroužku začaly některé aktivity i plánovat společně, dokázaly se častěji domluvit. Bylo vidět, že jim svědčí prostor, kde si mohou povídat.“

V souvislosti s výše uvedeným příkladem třídy, v níž se koncentrovalo větší množství dětí

s obtížemi, ředitelka po této zkušenosti sděluje, že je třeba „hlídat“ počet dětí ve třídě se speciálními vzdělávacími potřebami a typy jejich obtíží vzhledem ke složení třídy. Je nutné zmínit, že žáci ochotně přijímají nové spolužáky, což vidí jako příjemnou změnu ve svém kolektivu, a dokládají to slovy: „Mně se líbí, že jsme vlastně od školky a postupně se přidávají děcka.“

Respekt mezi žáky není podporován jen příkladem jednání dospělých, ale i jejich odkazováním na pomoc od ostatních spolužáků, čímž je zcela nenásilně učí všimnout si jejich silných stránek. Text: „Nevíš-li si rady, oslov nejprve svého spolužáka.“ je vyvěšen v každé třídě jako jedno z třídních pravidel a jeho dodržování všemi učitelkami je důsledně požadováno, což potvrzují žáci: „Prvně, když to nevíme, tak si pomáháme s dětmi, a pak když už to nevíme, tak s učiteli.“ Žáci pomoc mezi sebou vítají a vnímají ji jako něco pozitivního. Mají ji spjatou s příjemnými pocity, kdy někomu druhému na nich záleží: „Máme pěkné pocity, když vám někdo pomůže, nejsme v tom sami.“ Uvědomují si svoji odkázanost na sebe, svoji odlišnost, kterou přijímají jako zdroj obohacení, jak vysvětluje jedna žákyně: „Děcka jela nakupovat na Vánoce dárky a my jsme byli zrovna rozděleni na takové skupinky a já jsem byla zrovna s Martinem. S ním jsme zrovna nechtěli být moc, ale pak jsme zjistili, že toho hodně odpracuje. Takže nevíme, co nám ten druhý přinese.“ Jsou schopni pojmenovat zcela konkrétně, v čem jsou pro ně ostatní žáci přínosem, a to nejen ve výuce, ale i v životě mimo školu.



Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D. pracuje na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

kratochvilova@ped.muni.cz

I přes neshody, které občas v kolektivu dětí vznikají, žáci pojmenovávají vztah mezi sebou jako „kamarádství“, „společnost“, spolupráce“ a doplňují, že se všichni dohromady snesou, že umí spolupracovat a je mezi nimi legrace.

Můžeme konstatovat, že projevy převážně slušné a otevřené komunikace, snaha pomoci si a ochota řešit problémy, které mezi dětmi vznikají, přispívají k jejich vzájemným kamarádkým vztahům a respektování jejich odlišnosti. Princip **vzájemná pomoc a přijímání své odlišnosti** mezi žáky představuje vedle otevřenosti a slušnosti další dimenzi komunikace mezi žáky – komunikaci činem. Projevuje se nejen ve školním prostředí, ale i v realitě mimoškolního života žáků.

Závěr

Z výše uvedených interpretací lze vyvodit, že se v této malé škole uplatňuje respekt ve všech vztahových rovinách. Konflikty mezi žáky nebrání jejich přijetí učiteli i spolužáky. Respekt vůči žákovi se promítá do uspokojování jeho potřeby bezpečí i potřeb vyšších sociálních a seberealizačních prostřednictvím podpory spolupráce, pomoci a oceňování jejich rozmanitosti. Souhrnně lze říci, že v respektu mezi učitelkami a žáky a vzájemném respektu mezi žáky nacházíme stejné prvky: slušnost – otevřenost (nic neskrýváme, vše jasně pojmenováváme) – odkázanost na vzájemnou pomoc – přijímání odlišnosti.

Souhrnně lze konstatovat, že při uvádění vize školy do praxe je nezbytné utváření povědomí

o tom, že žáci i pracovníci školy jsou součástí jednoho společenství se svými rituály a prožitky a společně přijímají každého i přes jeho odlišnost. Přítomnost hodnot školy v edukačním procesu dokládá, že hodnoty jsou členy společenství školy přijímány. Podle Ainscow et al. (2006) můžeme hovořit o uplatňování hodnotového přístupu k inkluzi. *V rámci rituálů se utváří „sociálně“, vzniká nebo se inscenuje společenství účastníků rituálu, představuje se jako soudržná komunita, která jedná skupinově a ve vzájemné závislosti* (Kaščák, 2009, s. 44). V rituálech zažívají žáci úspěch, pozitivní emoce, snižují se rozdíly mezi nimi.

Jako jednu z hybných sil podporujících vizi školy můžeme označit následující princip: **„Jsme součástí jednoho společenství a máme své rituály.“**

Literatura

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Kaščák, O. (2009). Význam a místo rituálů v pedagogické teorii a praxi. *Pedagogická orientace*, 19(2), 38–52.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ross, J., & Berger, M. J. (2009). Equity and Leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, 2009, 29(5), 461–476.

Ivana Hrozková

Jak strategicky na strategie učení

Příspěvek navazuje na předchozí článek v časopise *Komenský 138 (1)*, který pojednává o strategiích učení a výsledcích dotazníkového šetření, které bylo realizováno u žáků s ukončeným primárním stupněm vzdělávání.

Učební strategie mají nezastupitelnou roli nejen v cizojazyčné výuce. Znalost fungujících postupů a technik vlastního procesu učení pomáhá žákům dosáhnout lepších studijních výsledků, být více zodpovědnými za své učení a zároveň umožňuje učitelům odpovědět si na otázku, proč jsou někteří žáci úspěšnější než jejich spolužáci. Jak jsme uvedli v předcházejícím příspěvku v časopise *Komenský* (Hrozková, 2013b), na strategie učení je v současné době nahlíženo jako na koncept podmíněný mnoha individuálními zvláštnostmi, které výběr strategií významně ovlivňují. Autoři, kteří strategie učení definují (Mareš, 1997; Vlčková, 2007), se shodují na tom, že představují mentální a systematický plán, v jehož rámci žák promýšlí a plánuje jednotlivé kroky tak, aby dosáhl učebního cíle. Důvodů, proč jsou strategie učení důležité, je více. Jsou klíčové pro úspěšné a autonomní učení, představují nejvýznamnější část klíčové kompetence k učení, neboť bez efektivních strategií učení by neexistovalo uvědomělé učení. Žák se stává více zodpovědný za vlastní proces učení a dokáže efektivně využívat všech příležitostí k vlastnímu zlepšení.

V autonomním učení se mění i role učitele. Ten vystupuje v roli facilitátora, rádce, konzultanta učebních strategií (Hrozková, 2013a). V tomto příspěvku si představíme různé modely podpory strategií učení, které je možné aplikovat ve výuce cizího jazyka. Rovněž poukážeme na výsledky výzkumu, ve kterém jsme zjišťovali, jak a které strategie učitelé anglického jazyka podporují, jak tuto facilitaci vnímají jejich žáci a zda dokáží nabízené strategie učení využít. Výsledky výzkumu byly získány dotazníkovým šetřením u žáků s ukončeným prvním stupněm základní školy v anglickém jazyce, mohou však být inspirativní nejen pro učitele jiných cizích jazyků. Samotný dotazník autorů Cohena a Oxfordové z roku 2002¹ (Cohen & Weaver, 2006) byl určen žákům mladšího školního věku. Stejný dotazník, jen drobně stylisticky upravený tak, aby oslovoval učitele, jsme nabídli učitelům žáků, kteří se účastnili výzkumu, což nám umožnilo výsledky porovnat.

Učitel v nové roli facilitátora strategií učení

Výzkumy zaměřené na repertoár strategií učení se většinou dotýkají také otázky role učitele.

¹ Dotazník je jako jeden z evaluačních nástrojů pro školy (Vlčková & Příkrylová, 2011) k dispozici v českém překladu na <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>.

Ve výsledcích panuje shoda, že strategie učení jsou učitelem ovlivnitelné, a právě proto je učitelova role zprostředkovatele strategií učení nezastupitelná. K dispozici máme v současnosti několik výzkumů vedených v České republice i v zahraničí. Všemi studii se prolíná důraz na nutnost nabízet a podporovat strategie učení v emočně vyrovnaném stimulujícím prostředí, systematicky a napříč různými předměty (Vlčková, 2010; Hrozková, 2013b).

Podpora strategií učení by měla být zastoupena v cizojazyčné výuce v poměru 70 % jazyk – 30 % strategie učení (Harmer, 2007). Říká-li učitel svým žákům, jak se mají učit, tito žáci jsou schopni používat strategie učení ve větší míře, angličtina je více baví, dosahují lepších výsledků a tvrdí, že se umějí učit (Vlčková, 2010; Hrozková, 2013b). Pokud však učitel vede facilitaci strategií způsobem, který žákovi nevyhovuje, stále ho vrací k opětovnému intuitivnímu hledání vhodných a efektivních strategií učení, žáka to zdržuje a nedovoluje mu to dosahovat takových studijních výsledků, které by odpovídaly vloženému úsilí a které by korespondovaly s jeho vnitřním potenciálem (Hrozková, 2013a). K dalším zajímavým výsledkům, které máme k dispozici z českých i zahraničních výzkumů, patří, že ve facilitaci učení jsou stále jisté rezervy. Učitelé v našem dotazníkovém šetření většinou deklarovali, že o strategiích učení vědí, znají je a pracují s nimi. Na druhou stranu z jejich odpovědí vyplynulo, že ne vždy

byli zcela obeznámeni se způsoby, jak strategie učení nabídnout žákům, a proto byly mnohdy podporovány určité strategie učení na úkor jiných, nebo naopak byly podporovány ty, které již žáci využívali (Hrozková, 2013b). Dále z našeho výzkumného šetření vyplývá, že učitelé zastávali názor, že žáci mladšího školního věku nemají mnoho příležitostí k používání angličtiny mimo školu, a žákům tudíž nedávali žádná doporučení v tomto smyslu. Tato skutečnost se odrazila v odpovědích žáků, kteří se více upínali na učitele samotného, na školní a řízené aktivity než jiné, které by tyto doplňovaly a rozšiřovaly.

Někteří učitelé v dotaznících více zdůrazňovali řízené a kontrolované aktivity, roli gramatiky, což korespondovalo i se strategiemi, jejichž využití žáci deklarovali v dotaznících. Převládaly spíše mechanické techniky procvičování u psaní a čtení, neboť učitelé doporučovali opakované čtení textů z učebnice častěji než tiché čtení nebo čtení s porozuměním. To je podtrženo i skutečností, že čtení bylo v odpovědích žáků spojeno s překládáním textů, což korespondovalo s tím, jak žáci pracují s texty ve škole. Tendence vést žáky k překládání byla z odpovědí zjevná, a to i v situaci, kdy učitelé mohli nabídnout kompenzační strategie, například odhadování významu z kontextu. Z výzkumu vyplývá, že učitelé z výzkumného vzorku podporovali strategie učení spíše nepřímou a v rovině skrytého kurikula. V praxi to znamená, že učitel ovlivňuje strategie učení svým vyučovacím stylem,

způsobem zadávání úkolů, svými očekáváními a způsobem zjišťování znalostí (Lojová & Vlčková, 2011). Upřednostňováno je učivo, ne podpora strategií jako taková. Učitel tak, aniž by si to uvědomoval, může podporovat strategie učení, které jsou neefektivní. A proto si nyní představíme možnosti, jak implementovat strategie do výuky cizího jazyka.

Jak podporovat ty správné strategie?

Na facilitaci strategií učení se budeme dívat jako na proces, jehož cílem je nabídnout žákům strategie nové, pro ně efektivnější, což je realizováno tzv. přímou podporou. To znamená, že naším cílem bude akcelarovat a/nebo optimalizovat proces osvojování strategií učení (Lojová & Vlčková, 2011). Jako optimální se jeví zařazení podpory strategií učení do běžné výuky cizího jazyka a přizpůsobení facilitace podmínkám dané skupiny žáků (Oxford, 1990; Chamot, 1999). R. Oxfordová (1990) zdůrazňuje, že podpora strategií učení také znamená pracovat s přesvědčeními žáků, s jejich emocemi, s obavami z chyb a se specifiky cizojazyčné výuky ve srovnání s ostatními předměty, kterým se žáci učí. V odborné literatuře je popsáno několik modelů podpory strategií učení a jejich společným jmenovatelem je zdůraznění nutnosti začlenit podporu strategií přímo do cizojazyčné výuky. My si podrobněji představíme instruktážní model CALLA², který učitelům nabízí efektivní způsob, jak naplánovat strategicky

zaměřenou výuku (Chamot, 1999). Rámec tvoří pět fází: příprava, prezentace, procvičování, hodnocení a aplikace na jiné úkoly. Během **přípravné fáze** učitel diagnostikuje, které strategie učení žáci využívají, vytváří pozitivní a kooperativní atmosféru a pomáhá žákům stanovit si cíle, a tak je zainteresovat na jejich plnění. K nastavení kooperativní atmosféry ve třídě můžeme sestavit úmluvu mezi učitelem a žáky, ve které jsou formulovány charakteristiky dobrého učitele a dobrého žáka. Obě strany se tak mohou dohodnout, jak konkrétně budou přispívat k vytvoření takové atmosféry ve třídě, která by podporovala výuku zaměřenou na žáka. Konkrétní příklady jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1. Příklad dohody mezi učitelem a žáky

Dobry učitel...	Dobry žák...
dovede zaujmout.	dává pozor ve výuce.
je vzdělaný.	plní domácí úkoly.
je trpělivý.	klade otázky a spolupracuje.
je dobrým posluchačem.	poslouchá jak učitele, tak i spolužáky.

Zdroj: Chamot, A. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.

Pro zjištění konkrétních strategií učení, které již žáci využívají, můžeme použít jednak výše zmíněný dotazník autorů Cohena a Oxfordové (Cohen & Weaver, 2006), který je sestaven podle řečových dovedností, a proto umožňuje učitelům zjistit, které strategie učení žáci používají ve vztahu k poslechu, čtení, psaní, mluvení, slovní zásobě a překladu. Kromě dotazníkového

šetření můžeme dále použít metodu sebereflexe žáků (Chamot, 1999). Ta spočívá v tom, že učitel klade otázky zaměřené na jednotlivé dovednosti a jazykové prostředky a žáci přemýšlejí, jakým způsobem se učí, např. *Jak se učíš cizí jazyk? Co ti vyhovuje?* Potom může učitel nabídnout možnosti, ze kterých si žák vybírá a má samozřejmě možnost je doplnit. Například: *zapisuji si slovíčka do slovníčku, čtu se slovníkem, čtu si autentické texty, dívám se na filmy nebo seriály, poslouchám a učím se písničky, učím se gramatiku* apod. O strategiích učení můžeme také diskutovat s celou třídou, stačí jen dopředu připravit několik otázek, pomocí kterých bychom diskuzi otevřeli: *Co děláš, aby ti šlo čtení v angličtině? Co děláš, aby ti šel poslech?* apod.

Hezkým příkladem této fáze je rovněž diskuze o konkrétní strategii, kterou chceme posléze prezentovat. Řekněme, že budeme žákům představovat kognitivní strategii logického usuzování. Žáci tuto strategii jistě používají v jiných situacích než v těch, které jsou spojeny s učním se cizímu jazyku. Například: když chtějí novou PC hru, logicky usuzují a předvídají reakci rodičů, zvažují, co by mohli rodičům říci, plánují si, které věty budou ty pravé, které budou určitě fungovat. Po té mohou ve skupinách diskutovat o dalších situacích, kdy takovou strategii používají. Tím jsme naplnili přípravnou fázi – zjistili jsme, které strategie učení naši žáci používají, nebo naopak, které opomíjejí, a můžeme přistoupit ke druhému kroku, prezentaci.

Během **prezentace** se učitel snaží nabízet nové či opomíjené strategie učení a zároveň je explicitně pojmenovává. K tomu využívá modelových úkolů a cvičení a vysvětluje důležitost strategií učení. Vrátime-li se k předchozímu

příkladem s nákupem nové PC hry, znamená to, že žákům řekneme, že budeme odhadovat reakci rodičů, budeme se snažit odhadnout veškeré eventuality a snažit se dosáhnout cíle, tedy jejich souhlasu. Dá se říci, že tento postup má analogii s tím, jak logicky uchopit strategii a jak ji vlastně aplikovat případně i na další úkoly. Používáme tak metodu myšlení nahlas (think-aloud) a tuto fázi realizujeme v mateřském jazyce.

Procvičování je zapotřebí realizovat na smysluplných cvičeních, nejlépe autentických. Žáci si procvičují jak jazykový materiál, tak i strategie učení, které jim učitel nabídl během prezentace. Pro žáky mladšího školního věku doporučuje A. Chamot (ibid) spojit prezentaci a procvičování, a modelovat využití strategií učení na jazykové úloze, na které žáci aktuálně pracují. Jako vhodné se jeví problémové úlohy nebo tzv. role-play, z forem organizace výuky vybíráme tzv. výuková centra (learning stations), kde žáci ve skupinách pracují na různých, avšak provázaných úkolech, a poté se vystřídají, takže všechny skupiny žáků splní úkoly na všech centrech. Procvičování může být realizováno také formou domácího úkolu, přípravy do výuky, nebo dokonce testu.

Hodnocení můžeme provést formou diskuzí, portfolií, pomocí techniky myšlení nahlas, apod. Praktickým příkladem využití portfolia je využití autoevaluačních deníčků k učebnici angličtiny Chit-Chat pro žáky mladšího školního věku, které realizovala E. Janková ve třetím ročníku základní školy a jehož výsledky publikovala v předchozím čísle časopisu *Komenský* (Janková, 2014). Během ročního výzkumu se žáky pracovala, vedla si měsíční záznamy, které posléze porovnávala s těmi, které si vedli žáci. Z obojího vyplynulo, že i žáci, kteří s angličtinou začínají,

² CALLA – The Cognitive Academic Language Learning Approach. Je to model, který integruje jazykovou výuku se strategicky orientovanou výukou.



Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

hrozkova@ped.muni.cz

jsou schopni objektivního sebehodnocení, které jim pomohlo nahlédnout do vlastních procesů učení. Autorka také připomíná, že ne všichni žáci mladšího školního věku byli schopni pracovat samostatně, což koresponduje s jejich kognitivním vývojem.

Výše uvedený postup dokládají i dílčí výsledky některých diplomových prací. M. Kozmonová (2008) se zabývala podporou strategií učení u žáků 4. ročníku a v dotazníkovém šetření je identifikovala jako nejméně využívané. Připravila baterii aktivit a poté znovu testem zjistila, že cílenou podporou určitých strategií učení se míra jejich využívání zvýšila. Následnými rozhovory navíc ověřila, že si žáci využívání strategií uvědomovali.

Závěrem

Ze všech dosavadních výzkumů je zřejmé, že strategie učení jsou učitelem ovlivnitelné, a tudíž je role učitele jako facilitátora strategií učení nezastupitelná. V cizojazyčné výuce je žádoucí podporovat strategie učení přímo, a spojit tak podporu strategií učení s výukou (nejen) cizího jazyka. Jedním z přístupů, který lze využít, je pětifázový model CALLA. Strategicky zaměřená výuka nám pomůže zasadit se o to, abychom měli ve třídách žáky, kteří dosahují co možná nejlepších výsledků, jsou schopni si učení plánovat a rozhodovat se, jaké strategie učení budou na daný úkol aplikovat. A to jinými slovy znamená: jít na strategie učení strategicky.

Literatura

- Cohen, A. & Weaver, S. (2006). *Styles – and strategies-based instruction: a teachers guide*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Hrozková, I. (2013a). *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/5582/pedf_d/
- Hrozková, I. (2013b). Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně? *Komenský*, 138(1), 28–31.
- Chamot, A. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Janková, E. (2014). Co prozradí deníček? *Komenský*, 138(4), 15–18.
- Kozmonová, M. (2008). *Language Strategies and Their Training in a Primary English Class* (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/105412/pedf_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKOzmonov%C3%A1%20agenda:th%26start%3D1
- Lojová, G. & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* (Habilitační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf
- Vlčková, K. & Příkrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>



Soutěžní tým a Ing. Marie Plíhalová

Ing. Marie Plíhalová a žákyně 8. ročníku ZŠ a MŠ Olešnice: Lucie Štěpánková, Petra Dobiášová, Markéta Nedělová, Jaroslava Šafářová

Soutěž O pohár Heyrovského očima vítězného družstva

V pondělí 16. června 2014 se konal již 19. ročník soutěže mladých chemiků s názvem *O pohár Heyrovského*. Jde o klání žáků 8. ročníku ZŠ a sekund gymnázií. Je to jediná chemická soutěž v České republice pro žáky této věkové kategorie, takže není divu, že nese jméno nositele Nobelovy ceny za chemii Jaroslava Heyrovského. Přestože se školní rok nachýlil ke konci, byla i letos účast hojná. Přijelo 29 žáků z osmi škol okresu Blansko, kteří se nebáli přihlásit do tak náročného soutěže.

V poledne jsme vyrazily i my ze ZŠ a MŠ Olešnice ve složení Lucka Štěpánková, Petra Dobiášová z 8. A a Markéta Nedělová s Jaroslavou Šafářovou z 8. B pod ochrannými křídly paní učitelky Marie Plíhalové. Autobus nás spolehlivě a včas dopravil do Boskovic, takže jsme

měly možnost rozhlednout se po gymnáziu a najít příslušnou učebnu. Prezenční listina nás potěšila, byly jsme uvedeny na prvních čtyřech místech. Když nám letovičtí kolegové předpovídali, že to budou možná i naše výsledky, docela jsme se tomu zasmály. Postupně se učebna plnila dalšími soutěžícími a nervozita narůstala. V duchu jsme si říkaly: „Připravily jsme se dobře? Nezapomněly jsme na něco? Bude to těžké? Jak to zvládneme?“

Ale to už jsme všichni zasedli do lavic. Paní profesorka Trnová nás mile uvítala a povzbudila: „Snažíme se, aby úlohy byly pro vás lákavé, zábavné, ale také přiměřeně náročné. Naším cílem je, abyste si vyzkoušeli svoje schopnosti. Úlohy jsou proto rozmanité, aby si každý našel to „své“. Jestli vám nějaká úloha nepůjde, nevádi,

Kolik atomů stříbra by Honzík musel králi přinést, jestliže princeznu řetízek měl hmotnost 20 g?

vyřešíte jinou, ve které jste dobří.“ Také naše paní učitelka nám popřála štěstí a pak už to vše začalo. Rozdělili jsme se do dvou tříd a vrhli se do řešení úloh.

Zadání soutěže se každoročně obměňuje a předchozí ročníky jsou dostupné na webových stránkách <http://heyrovsky.ic.cz/>, aby si je každý mohl zkusit. Jednou je součástí doplnění obrázku na základě chemických údajů, jindy vtipy, křížovky. To, co v soutěži najdete pokaždé, jsou vzorce, rovnice, chemické výpočty, ale bez toho by to snad ani nešlo, vždyť na tom chemie stojí! Ani tyto úlohy nejsou nudné, tak jak to obvykle bývá. Místo zadání *napiš vzorec, pojmenuj sloučeninu, vyrovnej rovnici*, se vždy řeší nějaký problém. Letos si soutěžící například vyzkoušeli, jak zvládnout chemické názvosloví doplňováním křížovky – její tajenka byla rovnice. To jsme ještě nikdy nedělaly! Samy jsme vymýšlely sloučeniny, jejich vzorce a názvy. Bylo to náročné, ale zábavné. Hlavně jsme se nebály, že nějaký vzorec nebo název neumíme – vždyť jsme si je samy vymýšlely! Mezi lehčí úkoly patřilo hledání prvků ve větách. Víte, jaký prvek je schován větě: *Kdo nosí Radimovi svačinu?* Kdo nenašel, je to *síra*. Prvky jsme hledaly i v další úloze, ale tam jsme měly jako nápovědu protonová čísla, počet protonů, neutronů nebo elektronů. Ten, kdo úkol splnil, ukázal, že se v periodické tabulce prvků opravdu vyzná.

Při řešení rovnic jsme si připadaly jako detektivové. V jedné úloze byly prvky zakódované a pomocí nápovědy a logické úvahy jsme rovnice řešily. V druhé úloze byly čtyři rovnice dohromady promíchané a určit zpátky, jak byly napsané původně, vyžadovalo už hodně chemického umu. Komu to ale logicky myslí a něco z chemie umí, vyluštil i toto. My jsme to zvládly!

Jako obvykle byly nejtvrdějším oříškem chemické výpočty. Řešily jsme čtyři různé úlohy, a jak jsme zjistily z výsledkové listiny, každý účastník alespoň jeden příklad vyřešil. Dokonce se našli žáci, kteří vyřešili bez problémů všechny. Nám se zdála nejtěžší úloha o Honzovi:

Princeznička na bále, poztrácela korále. Její táta, mocný král, Honzika si zavolal: Honziku, máš nám přinést, přines nám ty korále! Honzík běžel na horu, nakopal tam bramborů. Vysypal je před krále: tady jsou ty korále.

Představ si, že naše princezna žije v „atomovém věku“, proto táta král Honzíkovi poručil, aby sesbíral atomy stříbra. Kolik atomů stříbra by Honzík musel králi přinést, jestliže princeznu řetízek měl hmotnost 20 g?

Testové otázky, ověřující základní chemické vědomosti, byly rozmanité a různé náročnosti. A jsme na konci, čas vypršel. Těch devadesát minut uteklo jako nic. Naši paní učitelce sdělujeme, že máme celkem dobrý pocit, no uvidíme, až přijdou výsledky. A jde se na zmrzku...

Když nám po týdnu přinesla paní učitelka výsledkovou listinu, skoro jsme nevěřily vlastním očím – opravdu: první, druhé, třetí, páté místo, takže je jasné, že jsme soubor škol vyhrály! Ale také jiní ukázali, že chemii umí. Byl vyhlášen nejlepší počtář, nejlepší teoretik, mistr tabulky apod. I když jsme měly z umístění pochopitelně velikou radost, není důležité pouze pořadí. Získaly jsme výbornou zkušenost a už se těšíme na chemickou olympiádu v devátém ročníku. Díky všem organizátorům. A ať se i dvacátý ročník soutěže O pohár Heyrovského vydaří! ■

Martina Svobodová

Zmizelí sousedé

Projekt Židovského muzea v Praze s názvem Zmizelí sousedé¹ vybízí mladé lidi k pátrání po sousedech, kteří z jejich nejbližšího okolí zmizeli převážně v období 2. světové války. Projekt vznikl v roce 1999 ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze a od roku 2004 je finančně a metodicky podporován občanským sdružením Zapomenutí. O svoje dlouholeté zkušenosti z projektu se s námi podělila paní Mgr. Bc. Martina Svobodová ze ZŠ a ZUŠ Husova 349/19, Ústí nad Labem.

Do projektu *Zmizelí sousedé* jsem se se svými žáky zapojila mezi prvními. Tehdy před 14 lety jsem s projektovou prací neměla žádné zkušenosti. Bylo to něco zcela odlišného od výuky ve škole. Vše se odvíjelo od osobní iniciativy zúčastněných, žáci dostali prostor, který překračoval „školní lavici“. Najednou jsme byli partneři, kteří pracují na tomtéž. Moc se mi líbilo, že děti můžu poznávat i z jiného úhlu, v jiném prostředí, mimo školu. Myslím, že tato zkušenost byla oboustranná.

Tematika židovství je mi blízká. Studiu holocaustu se věnuji snad celý svůj dospělý život a vždy jsem žákům chtěla z tohoto tématu předat co nejvíce. Jenže 45 minut hodiny dějepisu dovoluje kantorovi soustředit se jen na základní fakta. Prostoru opravdu moc není, protože – a to ví každý kantor – časový plán je neúprosný. Je však možné využít i mezipředmětové vztahy a prostor v hodinách literatury a výchovy k občanství. Dnes už je díky ŠVP a různým projektům manévrovacího prostoru více, ale v době narození *Zmizelých sousedů* nebylo – kvůli striktním

osnovám – na téma holocaustu času přilíš. Věděla jsem tudíž, že mě čeká práce mimo pracovní dobu, což mi nevyhovovalo. Jen jsem si říkala, kolik žáků asi bude chtít trávit čas prací nad rámec svého rozvrhu hodin. K mému překvapení se zapojilo 16 dětí z 8. a 9. tříd. Tihle kluci a holky byli ochotni dávat si se mnou sraz v sedm hodin ráno, odpoledne realizovat výjezdy do archivu, komunikovat s pamětníky jinak a jinde než na školních besedách. Chvilku nám trvalo, než jsme téma „uchopili“. Dala jsem dětem co nejvíce svobody a možnost, aby každý něčím přispěl. Měla jsem trochu problém s tím, že do práce nemůžeme vměstnat všechno. Žáci byli k nezastavení, a snad i proto je naše práce tak vrstevnatá. Jedná se vlastně o více „miniprojektů“ v jednom.

Jedna skupinka se zabývala osudy židovské komunity v Ústí nad Labem, další žáci realizovali korespondenci s paní Rachel Isserow, ústeckou rodačkou žijící v Jeruzalémě (viz ukázka 1), jiní komunikovali s paní Vierou Siladiovou, která i se svou maminkou přežila koncentrační tábor v Osvětimi a pochod smrti.

Ukázka 1. Dopis do Jeruzaléma.

Dear Rachel,
My name is Pdd Mdd and I am the leader of a group of junior secondary school students from Usti nad Labem, the Czech Republic. We have decided to make a survey on life stories of Jewish residents of our town in the period of the Nazi occupation. We are writing to you having a contact from Dr. Kaiser who has informed us about a group of former residents of our town who now live in Israel. Unfortunately our home (Czech) sources confine

¹ Více informací k projektu je na webových stránkách <http://www.zmizeli-sousedé.cz/>.

themselves only to general facts, while we are interested in particular stories of real people. That is why we would like to ask you and would be very grateful if you could give us information concerning the period we are interested in, either by yourself or through your friends who experienced that period. We realize that remembering Holocaust is very painful for most of the people. However, as we would like to learn as much as possible, we will be very glad if you can help us in our research.

We hope you can understand our intentions and we are looking forward to hearing from you soon.

Yours sincerely Pdd Mdd, age: 13

Veronika zpracovala příběh své romské babičky. Zuzka jednoho dne přinesla deník svého pradědečka, a objevila tak své kořeny, protože do této chvíle nevěděla nic o svých židovských předcích a ani o tom, že téměř všichni zemřeli v Rize či Osvětimi. Do deníku si pradědeček zapisoval transportní čísla svých blízkých a my společně se Zuzanou pátrali v badatelně Památníku Terezín po jejich osudu. Výsledky pátrání jsou k nahlédnutí v ukázce 2.

Ukázka 2. Pátrání po Zuzčiny příbuzných

Naše skupina se při návštěvě terezínského archivu ghetta mimo jiné zaměřila i na dopátrání osudu Zuzčiny příbuzných. Tady jsou výsledky:

- strýc Hugo Lederer, H 375, *22. 6. 1906, 9. 1. 1942 transportován dále do Rigy (transport. 1000 vězňů/přežilo 105), nepřežil;

- strýc Emil Filip, Aac 583, *27. 4. 1874, 22. 10. 1942 transportován dále do Treblinky (transport. 2018 vězňů/nikdo nepřežil), nepřežil;
- teta Emilie Rixová, Aav 140, *14. 12. 1886, přežila v Terezíně;
- babička Ida Ledererová, Cl 506, *26. 4. 1872, 15. 12. 1943 transportována dále do Osvětimi (transport. 2504 vězňů/279 přežilo), nepřežila.

Celý deník Zuzčina pradědečka jsme přečetli. Jedná se vlastně o „rodičovský“ deník, který píše tatínek pro svou malou dceru Haničku. Píše o tom, jak malá roste, jaké dělá pokroky, jaká je s ní legrace. A pak je září 1939 a přibývají záznamy o aktuálních událostech. A rodina začíná mizet. Mrazivé čtení, které zasáhlo všechny.

Žáci si v průběhu projektu poznamenali: „Mysleli jsme si, že nám tato práce pomůže najít odpovědi na naše otázky. Jenže opak je pravdou. Čím více jsme se dovídali, tím větší množství dalších otázek se objevovalo. Tušíme, že na hlavní otázku – jak je to vůbec možné? – odpověď nenajdeme. Přesto se budeme ptát dál.“

Každá z dětských prací by vydala na samostatný projekt. Jsem ráda, že všichni měli možnost ukázat „to své“. Nedlouho po odeslání naší práce do Vzdělávacího a kulturního centra Židovského muzea v Praze se nám ozvala paní Marta Vančurová, která celý projekt iniciovala a stále koordinuje. Žáci byli pozváni na Hrad na setkání s panem prezidentem Václavem Havlem. Setkali se i s panem Arnoštem Lustigem. Média se o ně a o ostatní dětské autory prvních výstavních panelů začala zajímat a děti udělaly krok k dospělosti. Rozhovory pro televizi, rozhlasové stanice, vydání sborníku, natáčení

dokumentu pro ČT. Všichni byli na svou práci pyšní a já jsem byla pyšná na ně.

Martě Vančurové bych chtěla za její nápad i čas, který projektu věnovala a věnuje, moc poděkovat. Přišla s něčím novým a nadmíru užitečným. Umožnila žákům stát se reportéry, badateli, historiky, spisovateli. Umožnila mezigenerační dialog mezi těmi nejmladšími a nejstaršími. Toho si moc vážím. I proto jsem paní Martě po 11 letech kývla na účast v projektu *Stoppy totality*, mapujícím historii 20. století Ale to už je jiný příběh.

Výstupy z projektu neskončily v šuplíku a jsou dále využívány, a to nejen školou, na které projekt probíhal. Ve výuce na ZŠ Husova dosud používají dokumentární film České televize. V projektu také vzniklo více než 20 výstavních panelů, které putují ve čtyřech kopiích po České a Slovenské republice. V přeložené verzi se výstava dostala i do evropských a amerických škol. České a slovenské školy si mohou výstavní panely objednat na stránkách www.zmizeli-sousedem.com a nechat proškolit své žáky k průvodcovství výstavou.

Projekt je 15 let od svého vzniku metodickou inspirací, jak zpracovávat období holocaustu v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a zároveň výzvou k setkání s poslední generací svědků událostí holocaustu. Tento projekt byl v roce 2008 Evropskou komisí oceněn jako občanská aktivita hodná následování a jako příklad dlouhodobého společensko-vědního projektu. MŠMT jej podporuje také jako nástroj k dosažení klíčových kompetencí. Od roku 2005 (pod názvem 2. fáze – Pocta dětským obětem holocaustu) je projekt více zaměřen na pátrání po osudech dětí a mladých lidí ve věku přibližně stejném, jako jsou dnešní badatelé, a klade větší důraz na autorské zpracování výstupů samotnými žáky.



Mgr. Bc. Martina Svobodová
působí na ZŠ a ZUŠ
Husova 349/19,
Ústí nad Labem.

cz347906@tiscali.cz

Lenka Dvořáková

Vědecká expedice: jak zapojit do výuky opravdu všechny žáky

Zaujmout žáky ve třídě a výuku uzpůsobit tak, aby se aktivně zapojili opravdu všichni žáci, je obtížné. Při frontální výuce se setkávám s tím, že se žáci příliš nehlásí, neradi se zapojují do diskuse a většinou mluví tytéž osoby. Při skupinové práci mnohdy vnímám fakt, že ve skupině pracují dva „nejsilnější články“ a ostatní pouze přizvukují nebo pomáhají podle toho, co jim ostatní řeknou. Méně sebevědomí žáci se bojí vyjádřit své vlastní názory a jít do konfrontace s jinými žáky. Někdy nechtějí, aby si o nich ostatní mysleli, že jsou jejich nápady špatné. Jak dát ale žákům pocit, že jsou důležití? Jak je všechny zapojit do práce opravdu zábavným způsobem?

Jako učitelka českého jazyka a občanské výchovy vidím značné nedostatky žáků v písemném i mluveném projevu. Proto si myslím, že by do výuky měly být již od 6. ročníku zařazeny aktivity, které propojí více předmětů, a umožní tak trénování obou typů projevů.

Důležitost psaného projevu je v dnešní době zcela jasná – všichni lidé musejí ovládat prapopis, potřebují se orientovat v médiích, tiskopisech, pochopit rozmanité typy textů. Výuku k rozvoji tzv. čtenářské gramotnosti bychom proto neměli podceňovat a měli bychom žákům do výuky pravidelně zařazovat práci s textem, která slouží k hlubšímu zamýšlení a dalšímu využití informací z textu. Nejedná se nyní jen o český jazyk – s textem by žáci ve škole měli pracovat napříč různými předměty, aby si osvojili základní návyky práce s textem co možná nejdříve. Osvojit si dobře písemný projev je třeba snad ještě více než dříve. V souvislosti

s využitím sociálních sítí a některým omezením internetové a mobilní komunikace se žáci velmi často vyjadřují písemně bez interpunkčních znamének, následně pak ani nevědí, zda udělali, nebo neudělali chybu. A textové editory vše neopraví.

Mluvený projev jde ruku v ruce s projevem písemným – žáci se mnohdy neumějí vyjádřit celou větou, bez „vycpávkových“ slov, souvisle, vlastními slovy jen s oporou v podobě osnovy k příslušnému tématu. Považuji proto za vhodné zařazovat do výuky diskuse či mluvní cvičení, kdy žáci prezentují svou práci, něco, co sami aktivně zjistili, vytvořili, mají k dané problematice vztah. Cílem každého učitele, nejen češtináře, by mělo být naučit žáky základním pravidlům mluveného projevu, nechat je se navzájem zpětně hodnotit. I tento způsob výuky by měl mít ve škole své podstatné místo.

Jak a proč to začalo

Společně s kolegy, z nichž dva vyučují informatiku, já občanskou výchovu a kolegyně výtvarnou výchovu, jsem se rozhodla právě v šestém ročníku realizovat projekt, který by jim mohl pomoci naučit se žáky nejen novým vědomostem, ale také spolupracovat ve skupině a zlepšit jejich komunikační dovednosti.

Propojili jsme výuku v českém jazyce, informatice, občanské a výtvarné výchově, což bylo přínosné především pro souvislou přípravu a zapojení žáků do projektu. Vzhledem k časové náročnosti projektu jsme museli zvážit, zda nám „sedí“ učivo určené školním vzdělávacím

programem pro šestý ročník, a pečlivě vybrat téma, které by se dalo aplikovat ve všech zmíněných předmětech, tedy aby bylo společné všem předmětům tak, abychom mohli aktivity a výukové metody aplikovat právě na toto téma. V českém jazyce byl projekt zasazen do slohu, protože v šestém ročníku je klíčovým učivem vypravování a popis, v informatice žáci začínali s tvorbou jednoduchých prezentací a v občanské výchově právě probíhal blok nazvaný „Tolerance a spolupráce“, tedy – stručně řečeno – ideální podmínky pro náš nápad. Jen začít.

Náš projekt měl jeden společný cíl – naučit žáky lépe spolupracovat, komunikovat nejen s ostatními ve skupině, ale také se postupně naučit vyjadřovat se před ostatními lidmi. Žáci měli v rovině dovedností něco společně vytvořit a vážit si toho. Účelem tedy bylo žáky zaktivizovat a přesvědčit je, že výuka může být zábavná, vedená netradiční formou. Samozřejmě jsme ale také chtěli, aby žáci nabyli nových poznatků (pravidla tvorby prezentací, psaní popisu a poznámek). Projekt jsme pracovníčně označili jako *Vědecká expedice*. V naší škole máme v každém školní roce vyhrazeny dva speciální dny pro blokovou výuku, aby žáci mohli na projektech pracovat souvisle, během celého dne. Výstupem žáků byla příprava a realizace vědeckého sympozia, kde se poté před odbornou veřejností (rodiči a učiteli) sešli všichni naši „vědci“ a přednášeli o nových objevech, které učinili.

Začátek celého projektu spočíval v tom, že tříčlenné skupiny, které vznikly na základě hry, měly za úkol odjet na fiktivní vědeckou výpravu na extrémní či něčím zajímavé místo na planetě

Zemi. To bylo předem určeno námi, učiteli. Následně se aktivita přesunula na samotné žáky a my s kolegy jsme byli pouze poradci a pomáhali jsme žákům dosáhnout jejich cíle, poskytovali jsme zpětnou vazbu.

Každý ze skupiny si vybral svou novou identitu – pro úspěch expedice bylo potřeba mít s sebou jen samé odborníky, tedy vedoucího vědce, technika a biologa. Tuto roli si žáci volili dobrovolně podle toho, co se jim nejvíce líbilo, aby ke své roli měli alespoň trochu vztah. Každý ze členů expedice měl samozřejmě splnit řadu úkolů. V zadání, které bylo žákům rozdáno, měl každý ze skupiny přesně popsáno, co se od něj při expedici (a následně i po ní) očekává.

Aby mohla být považována výprava za úspěšnou, měla každá skupina vědců nalézt nového, dosud neobjeveného živočicha. Tohoto živočicha měli vědci hledat v dané lokalitě, kterou nejdříve biolog podrobněji popsal, poté už se vědci měli věnovat jen novému tvorovi. První tematický den si ho žáci měli pouze schematicky namyslet a zakreslit, poté rozpracovávat. Živočich měl být zakreslen detailně na velký plakát průběžně v hodinách výtvarné výchovy.

První projektový den

Ráno, první den blokové výuky, jsme se se žáky sešli v sále školy, kde proběhla úvodní motivační aktivita. S kolegy jsme připravili hru „Zvířata“. Žáci měli po zemi různě položené obrázky zvířat a jejich prvním úkolem bylo najít ke zvířeti, které si na zemi vybrali, kartičku se jménem tohoto zvířete. Vybírali jsme zvířata méně známá,

Tabulka 1. Vědecká expedice

Vědecká expedice

Stali jste se členy vědeckého týmu, který se vypravil na nějaké extrémní místo planety Země, např. místo s velkou nadmořskou výškou; místo, kde je velká zima nebo teplo, neprostupná džungle apod.

Při průzkumu tohoto místa jste objevili nový, dosud nepopsaný živočišný druh, který může žít jen na tomto místě (endemit). Má pro život v těchto – pro nás nepříznivých – podmínkách dokonale přizpůsobený organismus.

Cíl

Organizovat a realizovat vědecké sympozium před odbornou veřejností (včetně vhodného oděvu), jehož účelem bude informovat o průběhu expedice a o novém živočichovi, kterého jste objevili.

1. DEN**Etapa 1 – Příprava expedice**

- vytvoření vědeckých týmů
- výběr místa expedice + mapa
- příprava materiálního zabezpečení expedice

Etapa 2 – Výzkum a objevy

- průzkum místa a okolnosti objevu tvora
- zkoumání tvora – obrázek, popis vzhledu, vlastností a chování

Etapa 3 – Řízené samostudium

- pravidla pro vytváření prezentací a prezentování

2. DEN**Etapa 4 – Příprava na sympozium**

- plánování, organizace skupin

Členové týmu

Vedoucí expedice má za úkol popsat cíl expedice, představit její členy a vysvětlit, proč si je do týmu přizval. Popíše také průběh přípravy expedice a na závěr expedici zhodnotí.

Technik expedice popíše cestu na místo a zpět, průběh expedice, vědecké a technické vybavení, způsob stravování, ubytování.

Biolog má za úkol obecně představit faunu a flóru na daném místě a nového živočicha. Jakým způsobem byl objeven? Jak vypadá? Jaké jsou jeho vlastnosti umožňující mu žít v extrémních podmínkách? Jak se rozmnožuje?

Každá skupina vytvoří obrázek nového tvora, všichni členové upraví obrázek tak, aby mohl být nafocen a použit v prezentaci. Společně se dohodnete na vzhledu prezentace. Vyberete pozadí, barvy, typy a velikost písma. Potom každý vytvoří část prezentace podle úlohy v týmu. Až budou mít všichni hotovo, spojíte všechny snímky do jedné prezentace.

navíc tak, aby se jednalo vždy o deset masožravců, všežravců a býložravců (podle počtu žáků). Když již bylo jasné, kdo je jaké „zvíře“, žáci utvořili skupinky podle toho, zda se jednalo o masožravce, všežravce nebo býložravce. My s kolegy jsme představovali zástupce jednotlivých skupin. Po rozřazení žáci odevzdali učitelům kartičky se jmény i fotkami zvířat a zahráli jsme si míčovou hru „Lov býložravců“. Tato hra byla obměnou vybíjené. Masožravci měli za úkol „lovit“ (tzn. vybějet míčem) všežravce a býložravce. Býložravci se po vybití stávali slabými, a museli čekat na záchranu v podobě plácnutí od ještě nevybitého všežravce. Jen všežravci totiž mohli zachraňovat ostatní. Cílem hry bylo, aby masožravci „sežrali“ co nejvíce býložravců a všežravců. Žáky úvodní aktivita velmi bavila a podařilo se nám je motivovat k činnostem v následující části dne.

Po úvodní aktivitě jsme se přesunuli do tříd. Žáci byli rozděleni pomocí barevných lístků do tříčlenných skupin a začala práce ve skupinách. Seznámili jsme žáky s náplní dne, vysvětlili zadání. V rámci blokované výuky měli žáci vymezený čas na rozpracování a promýšlení projektu. Dohodli se, kdo bude mít jakou roli, na jaké místo se která expedice vydá, utřídili si a ujasnili informace. Získali rovněž několik nových informací pro práci s počítačovými prezentacemi – součástí prvního dne byl blok zaměřený na práci s textem, jehož výsledkem bylo seznámení s programem PowerPoint. Poté žáci vytvořili

Obrázek 1. Pracovní list Vědecká expedice – strana 1.

Název expedice: _____

Členové expedice: _____

Místo expedice: _____

Termín expedice: _____

Zápis vedoucího expedice: _____

Zápis technika expedice: _____

Pozn.: Mapa světa na obrázku 1 byla převzata z: http://publicdomainvectors.org/cs/volnych-vektoru/Politick%C3%BD-sv*%C4%9Bt-mapa-vektorov%C3%A1-grafika/4775.html.

nákresy nového živočicha a jeho životního prostředí v rámci bloku výtvarné výchovy.

První den žáci tedy potřebovali pouze chuť vymyslet něco nového, papír a tužku na nákresy a pracovní deník, který měla k dispozici každá skupina pro postupné zaznamenávání všech nápadů. Pokyny měl vytištěny každý člen skupiny a mohl si k nim připisovat poznámky. Tento den byl zlomový, motivoval žáky k další práci a bylo úžasné vidět, jak se o přestávkách někteří začínají bavit o své expedici.

Mezidobí

Po „návratu z expedice“ čekal naše výzkumníky těžký úkol – provést zápis z expedice, aby všechny informace, důležité poznatky a výzkumy byly zaznamenány na jednom místě. K tomu sloužil pracovní list (obrázky 1 a 2), který měl ve výsledku

Obrázek 2. Pracovní list Vědecká expedice – strana 2.

Zápis biologa expedice: _____

Nákres živočicha s popisem: _____

Vyhodnocení expedice: _____

Podpis vedoucího expedice: _____

obsahovat vše, co měli žáci za úkol zjistit. Pracovní list byl připraven tak, aby se v něm mohli žáci snadno orientovat, jednoduše zapisovat a poté informace zpracovat pro ústní přednes. Zápisu z expedice se žáci věnovali v hodině slohu.

Po blokované výuce, která trvala jeden celý den, jsme měli vyhrazené čtyři hodiny ve slohu, v informatice a ve výtvarné výchově, kdy jsme pokračovali v práci. S kolegy jsme se scházeli a společně konzultovali postup žáků a jejich práci. Připravovali jsme také aktivity pro druhý den blokované výuky, který byl věnován přípravě sympozia. Žáci se i na druhou celodenní práci na projektu velmi těšili.

Druhý projektový den

Po měsíci práce v jednotlivých hodinách jsme měli možnost znovu pracovat s žáky souvisle

Obrázek 3. Kajkala rychlá.

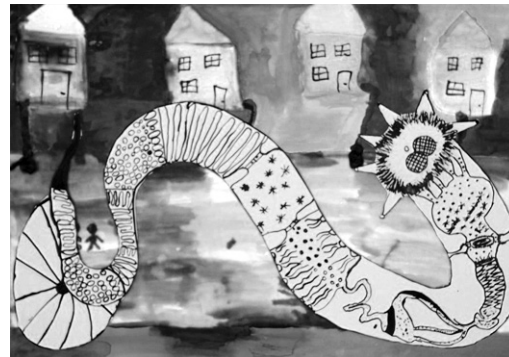


během celého dne. Žáci měli vyplněné pracovní listy, téměř hotové prezentace a nakreslené nalezené tvory. Druhý den byl koncipován nejen jako skupinová práce při nácvičku prezentování, ale žáci také pracovali samostatně na dokončení prezentací, a poté se shromáždili do jiných skupin na přípravu sympozia.

První část dne byla znovu věnována zvířatům. Dohodli jsme se s kolegy, že budeme držet linku „živočichové na planetě Zemi a nález nového tvora“ a použijeme nejzajímavější zvířata z aktivity prvního dne, na kterých si žáci budou trénovat svůj přednes před třídou. Rozdali jsme do každé skupiny informace o daném zvířeti a žáci měli hodinu na to, aby vypsali do odrážek nejdůležitější informace, zkusili si říci ve větách, jak by mluvili před tabulí, a pak jednotlivé skupiny představily své zvíře ostatním. Byla to poměrně rychlá akce, ale žáky bavila a uvědomili si díky ní, že budou muset na svém projevu ještě zapracovat. Ostatní žáci, kteří zrovna nemluví, měli hodnotící lístky, kam si zaznamenávali klady a záporné přednesu spolužáků, poté jsme společně diskutovali o tom, co je správné a co je třeba zlepšit. Díky tomu si žáci uvědomili význam mluveného projevu a také to, že mnozí mají velké nedostatky.

V další části dne žáci dokončili v počítačových učebnách své prezentace. V rámci skupiny se museli žáci dohodnout na návrhu prezentace a typu písma, což také nepřímo podpořilo náš cíl: dosáhnout spolupráce a tolerance k druhým.

Obrázek 4. Baktomýdlovec.



V závěru dne se žáci rozdělili do skupin, které měly za úkol připravovat sympozium před rodiči a učiteli. Jakožto vědci, kteří se navrátili z úspěšné expedice, měli žáci vystoupit v sále školy a ostatní skupiny i odbornou veřejnost (pozané rodiče a učitele) seznámit se svými objevy.

Rozřazení jsme nechali na žácích. Ti také tajným hlasováním zvolili „režiséra“ celé akce, který měl na jednotlivé skupiny dohlížet. Sekce, které se utvořily, byly následující: příprava sálu (materiální zabezpečení), catering (zajištění drobného občerstvení), výzdoba sálu (přípevnění obrázků jednotlivých skupin, květinová výzdoba na stůl atd.), technické zabezpečení (technika – mikrofon, projektor, počítač, osvětlení), moderátor a propagace sympozia (nachystání pozvánek, organizace sympozia). Na občerstvení se složili žáci ve třídě, květiny jsme s žáky natrhali ráno před sympoziem u řeky blízko školy, materiální a technické potřeby zabezpečila škola.

Příprava sympozia

Domlouvání ve skupinách a trénování vystoupení probíhalo v hodinách slohu a občanské výchovy po dobu dalších dvou týdnů. Vědecké sympozium se tedy konalo po čtrnácti dnech od druhého dne blokové výuky, v pátek v rámci hodin občanské a výtvarné výchovy.

Na pozvání žáků přišlo poměrně velké množství hostů. I přes nervozitu „vědčů“ se sympozium vydařilo. Nutno podotknout, že

místa, kam se jednotlivé výpravy vydaly, byla nesmírně zajímavá, stejně jako živočichové, které tam objevily. A samotní vědci, kteří se výpravy účastnili? Ti byli tvůrčí a plní fantazie. Cestovali se např. na Madagaskar, Sibiř, k Mariánskému příkopu, do Afriky k Nilu nebo do Indie. Za zmínku stojí také objevení živočichové, např. Lávovec azbestový, žijící na Madagaskaru, Šolim (z Afriky), Dírovec saharský (žijící na poušti Sahara), Kajkala rychlá, žijící v jezeře Bajkal (obrázek 3), Baktomýdlovec žijící v řece Ganga (obrázek 4).

Našeho cíle se nám podařilo dosáhnout, žáci si prohloubili své dovednosti v oblasti komunikace, spolupráce a tolerance, ale také vědomosti týkající se práce s počítačem a tvorby prezentací, vypravování a popisu, kresby, plánování a organizace, které se jim v dalších letech bezpochyby budou hodit. Velmi se osvědčilo rozdělit žáky do skupin ne podle kamarádství, ale podle slabších a silnějších, průbojných a méně průbojných žáků, protože bylo jasné vidět, že žáci spolupracují účelněji.

Závěr celého projektu

Tento projekt měl časovou dotaci tři měsíce, což bylo – vzhledem k náročnosti projektu – dostačující. Propojením předmětů a souvislou prací žáků vznikl projekt atraktivní a zábavný nejen pro žáky, ale i pro nás, učitele. Bylo skvělé vidět, jak se žáci zlepšují, snaží se a mají plno nápadů.



Mgr. Lenka Dvořáková vystudovala český jazyk a literaturu a občanskou výchovu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době vyučuje tyto předměty na Tyršově základní škole v Brně, kde také vede česko-indický projekt La Ngonpo a školní časopis.

ldvorakova@zskuldova.cz

Řadu výše popsaných aktivit lze využít i v jednotlivých vyučovacích hodinách. V českém jazyce můžeme pracovat s pracovním listem individuálně, kdy si žák sám za sebe vymyslí a popíše expedici i tvora. Přizpůsobit bychom tomu však měli zadání, délku pracovního listu, motivační hry i aktivity pro jednotlivce. V informatice žáci mohou zpracovávat obrázek tvora v příslušných programech, mohou si jednoduše začít vymýšlet a tvořit „objeveného“ živočicha rovnou v počítači. Ve výtvarné výchově je práce jasná – živočicha nakreslit či zajímavou výtvarnou technikou ztvárnit. Možnosti máme i v tělesné výchově, hra „Lov býložravců“ by se žákům mohla líbit a učitel má další variaci pro vybíjenou. V občanské výchově můžeme s žáky zavést diskusi na ekologická témata: proč chránit endemitní druhy; co byste udělali, pokud byste jako vědci objevili nového živočicha, který nikde jinde nežije; jak se chovat k lidem ve skupině, pokud byste měli sestavit expediční skupinu? Iniciativě učitele se v tomto směru meze nekladou.

Myslím si, že tato atraktivní výuka by měla být na školách zařazována v každém ročníku alespoň jednou ročně, aby se žáci již od mladšího věku učili spolupráci a neprobíhala jen tradiční frontální výuka, která mnohdy není natolik efektivní, jako když si žáci vyzkouší ve výuce něco sami. V dnešní době žáci touží po jiném stylu výuky, chtějí se sami na řadě věcí podílet, a pokud jim dáme možnost, výuka bude bavit nejen nás, ale hlavně žáky. A také o to ve škole jde. ■

Hana Cídllová, Eva Trnová

Nahlédnutí do učebnic chemie z Oxfordu

Každý učitel jistě mnohokrát pomyslel na to, jak se liší naše učebnice od učebnic zahraničních. V dnešní době, kdy učitelé v rámci projektů navštěvují partnerské školy v zahraničí, mají zřejmě možnost nahlédnout do cizojazyčných učebnic. Problémem však bývá jazyková bariéra. Je sice pravda, že v případě učebnic chemie, kterým se v následujícím textu budeme věnovat, si lze vytvořit určitou představu už při pouhém listování – rovnice, vzorce a schémata aparatur není potřeba překládat – ale podrobnější prostudování učebnic již vyžaduje znalost jazyka.

Abychom napomohly učitelům, které by zahraniční učebnice mohly zajímat, ale buď k nim nemají přístup, nebo je omezuje právě jazyková bariéra, rozhodly jsme se přiblížit jim mezinárodní řadu učebnic chemie vydavatelství Oxford University Press. **Učebnice byly zakoupeny z grantu č. MUNI/FR/0026/2014 „Zavedení vyučovacího předmětu Compendium of Chemistry“.** Tato řada učebnic je využívána ve výuce chemie ve Velké Británii a současně je určena pro výuku chemie po celém světě ve školách s výukou předmětů v anglickém jazyce. Podotýkáme, že článek se nezabývá odbornou analýzou učebnic. Pouze se snažíme nahlédnout na uvedenou řadu britských učebnic z úhlu pohledu českého učitele. Cílem článku tedy není přesně vymezit rozdíly mezi touto konkrétní řadou učebnic a českými učebnicemi, protože i ty se mnohdy velmi výrazně liší, ale poukázat na ty klady britských učebnic, které by si zasloužily následování. Vzhledem k rozsahu článku uvádíme ukázky pouze ze dvou učebnic: *Chemistry for Higher Tier (1)* a *Chemistry made Clear (2)*.

Shodně s českými řadami učebnic, a to nejen chemie, jsou ve zmíněné britské řadě vytvořeny vždy pro příslušnou věkovou kategorii učebnice, metodické příručky pro učitele a cvičebnice pro žáky. Učebnice jsou většinou barevné, ale metodické příručky a cvičebnice jsou pouze černobílé. Další skutečnost, která zaujme i učitele, jenž neumí anglicky, je **formální stránka**. Učebnice jsou (jak je i u nás obvyklé) členěny na kapitoly zabývající se určitou problematikou a obsahují tematické celky (podkapitoly). Ty v uvedených učebnicích (1) a (2) **vždy zabírají pouze jednu dvojstránku učebnice**. Každá kapitola má **krátký působivý motivační úvod**. Úvodní dvojstránku tvoří barevný obrázek s krátkým motivačním textem povzbuzující zájem žáků.

Postřehy k učebnici *Chemistry for Higher Tier*

To, co nás zaujalo, přiblížíme popisem kapitoly *Kyseliny a zásady*. Začíná poutavým barevným obrázkem alchymistické laboratoře. V souladu s ilustrací krátký motivační text zmiňuje objevy kyselin a jejich význam pro alchymisty. Kapitola obsahuje následující tematické celky: *Kyseliny a hydroxidy*; *Reakce kyselin*; *Bližší pohled na neutralizaci*; *Kyseliny a hydroxidy v každodenním životě* a *Otázky ke kapitole*. Jak již bylo uvedeno, jednotlivá témata zabírají jednu dvojstránku učebnice. Žák, který otevře učebnici, má tedy před sebou vždy celý text k danému tématu.

Charakteristickým znakem učebnice je **názornost**. Například v tematickém celku *Kyseliny a hydroxidy* je na dvojstránce osm obrázků. Žák

není zahlcen textem. Každá podkapitola začíná obrázkem zachycujícím pokus, popisované učivo nebo schéma aparatury. Zkrátka postupuje se podle jedné ze zásad Komenského, od konkrétního k abstraktnímu. Většina textu se vztahuje k obrázkům, schémátům apod. Autoři používají krátké jednoduché věty. Například v podkapitole se pod nadpisem *Kyseliny* a úvodní větou *Jedna důležitá skupina chemických látek se nazývá kyseliny*, nacházejí tři obrázky s příslušným krátkým doprovodným textem. Jedním z nich je obrázek lahvi s neznámějšími kyselinami – dusičnou, sírovou a chlorovodíkovou. Pod ním je text:

Toto jsou kyseliny. Pravděpodobně jste je viděli v laboratoři. Všechny jsou kapaliny. Ve skutečnosti jsou to vodné roztoky čistých látek.

Obdobně je na dalším obrázku představena pro žáky neznámější organická kyselina (kyselina octová) a na ní jednoduše vysvětlen pojem *slabá kyselina*. Na třetím obrázku jsou demonstrovány žíravé účinky silných kyselin (poleptaný kus látky). Žáci tedy nezískávají informace pouze z rozsáhlého textu, jak je to obvyklé v našich učebnicích, ale také z obrázků a schémat. Dokladem je, že na zmiňované dvojstránce je osm obrázků, dva schematické výčty neznámějších kyselin a zásad v barevně zvýrazněných plochách a pouze čtyřicet vět textu, včetně popisu obrázků!

Jako další významný kladný rys těchto učebnic můžeme uvést **jazyk**: je jednoduchý, srozumitelný a přiměřený věku žáků. Spíše připomíná populárně naučný text než odborný text, jak je patrné z následující ukázky:

Co způsobuje, že je kyselina kyselá? Všechny kyseliny reagují podobným způsobem. Musí tedy mít „něco“, co způsobuje, že se chovají stejně. To „něco“ jsou vodíkové ionty. Kyseliny obsahují vodíkové ionty.

Stejným způsobem jsou „definovány“ hydroxidy. Učitelé chemie si jistě vybaví mnohé

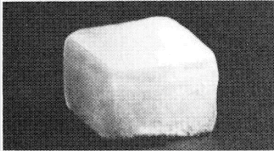
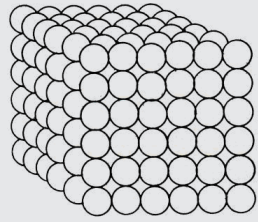
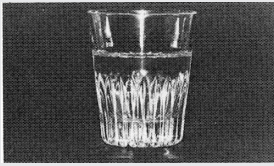
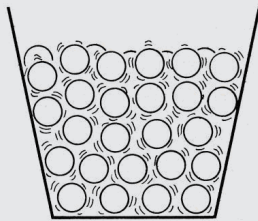
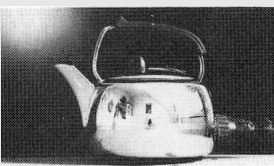
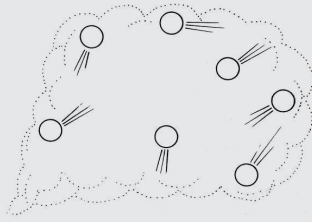
komplikované definice kyselin a zásad z našich učebnic. Možná by někteří naši odborníci protestovali, že v učebnici je omezena odborná terminologie. Ale pro žáky je tento jazyk jistě mnohem srozumitelnější a je jasné, že při čtení tohoto textu nebudou mít problémy s nadměrným počtem odborných termínů a budou rozumět tomu, co čtou.

Z uvedených ukázek už mohl pozorný čtenář vyzorovat, že autoři se zaměřují na **základní učivo**, a navíc jej zasazují do **kontextu každodenního života**. V uvedené kapitole kromě zmínek o aplikaci poznatků v každodenním životě v jednotlivých tématech je celá podkapitola *Kyseliny a hydroxidy v každodenním životě* zaměřena na propojení probrané teorie se životem (praxí). Už z nadpisů jednotlivých částí textu *Kyseliny a hydroxidy v kuchyni*; *Neutralizace jako ochrana*; *Napadení kyselým deštěm* je patrné, čemu se věnují. Neutralizace je objasňována na příkladech ošetření rány po včelím žihadle zásadou, neboť byla vstříknuta do kůže kyselá látka. Nebo u vosího žihadla kyselinou, protože byla vstříknuta do kůže látka zásaditá. Dále je ukázáno využití neutralizace v praxi, například při úpravě pH půdy nebo při úpravě odpadů z továren.

Shodně s našimi učebnicemi jsou vždy na konci podkapitoly (v pravé dolní části dvojstránky) otázky. Je patrné, že autoři při jejich tvorbě postupovali podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Úvodní otázky sledují spíše znalosti, porozumění a postupně se dostávají přes aplikaci až k hodnocení. Stejně je koncipována i podkapitola *Otázky ke kapitole*. Jako ukázku uvádíme otázku navazující na výše uvedené informace z podkapitoly *Kyseliny a hydroxidy v každodenním životě*: „Žahavé trichomy kopřivy [v originále učebnic je uvedeno jednoduše žihadlo kopřivy! – pozn. autorů] obsahují kyselinu mravenčí. Navrhněte, co by se mohlo použít k jejich neutralizaci.“

Postřehy k učebnici *Chemistry Made Clear*

V následujícím textu jsou uváděny ukázky z učebnice (2). Tato učebnice je určena žákům připravujícím se na zkoušku GCSE (General

Obrázek 1. Částice v pevných látkách, kapalinách a plynech.		
Skupenství	Uspořádání částic	Částicový diagram
Pevná látka		
	Částice v pevné látce jsou pevně spojeny do fixního uspořádání. Síly, které je k sobě poutají, jsou intenzivní, takže částice nemohou opouštět své pozice. Jediné pohyby, které vykonávají, jsou drobné vibrace tam a zpět.	
Kapalina		
	Částice v kapalině se mohou pohybovat a klouzat po sobě. Jsou stále blízko u sebe, ale nemají fixní uspořádání. Síly, které je k sobě poutají, jsou slabší než u pevných látek.	
Plyn		
	Částice v plynu jsou daleko od sebe a pohybují se velmi rychle. Mezi nimi nepůsobí téměř žádná síla. Vzájemně se srážejí a odrážejí se do všech stran.	

Certificate of Secondary Education). Jedná se o zkoušku, kterou obvykle skládají žáci ve věku 14–16 let během sekundárního vzdělávání (odpovídajícímu v České republice osmiletému gymnáziu, respektive návaznosti 2. stupně základní školy a čtyřletého gymnázia) v Anglii, Walesu a Severním Irsku.

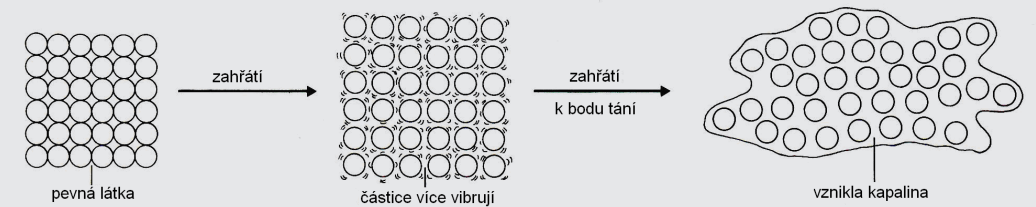
Přestože výše uvedená učebnice je provedena černobíle, a na první dojem by tak mohla působit jako „nezajímavá“, opak je pravdou. Od českých učebnic se liší neobvyklou názorností a pečlivým, přehledným uspořádáním textu.

K přehlednosti a srozumitelnosti přispívá např. současné víceúrovňové znázorňování popisovaných objektů a jevů.

V první kapitole jsou vysvětleny vlastnosti jednotlivých skupenských stavů látek. K pochopení problematiky přispívá, že souběžně vedle sebe nalezneme čtenář fotografii vody v daném skupenství (led, kapalná voda, pára), dále slovní popis uspořádání a pohybu částic v daném skupenství a konečně „částicový diagram“ (diagram of particles), což je grafické znázornění částic jako kuliček, přičemž vyznačen je i rozsah jejich pohybu (obr. 1).

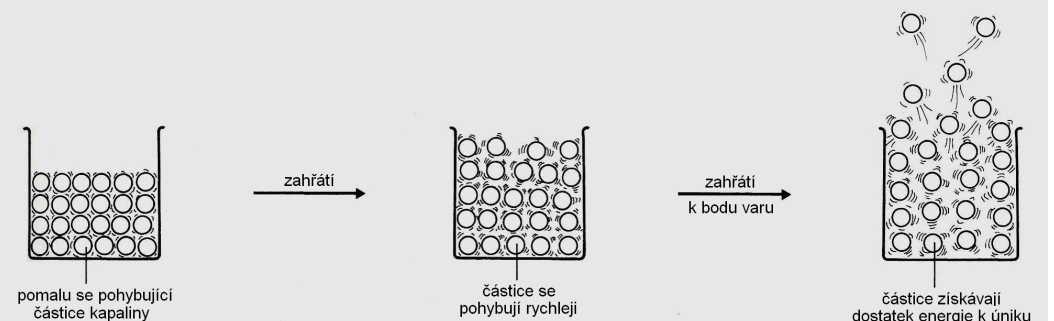
Následující problematika (skupenské změny) je opět vysvětlena nejen slovně, ale též pomocí „částicového diagramu“. Velmi názorně je objasněna teplotní roztažnost pevných látek (obr. 2) a změny pohybu částic při postupném zvyšování teploty látky k varu (obr. 3). Je ovšem nutno

Obrázek 2. Částice v pevných látkách, kapalinách a plynech; skupenské změny: tání.



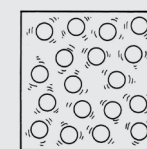
Tání – Když je pevná látka zahřata, její částice získají více energie, a proto více vibrují. To vede k roztažení látky. V bodě tání částice vibrují tak silně, že se vytrhávají ze svých pozic. Pevná látka se stává kapalinou.

Obrázek 3. Částice v pevných látkách, kapalinách a plynech; skupenské změny: var.

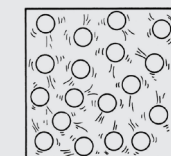


Var – Když je kapalina zahřata, její částice získají více energie a pohybují se rychleji. Narážejí jedna do druhé častěji a odrážejí se dále od sebe. To vede k roztahování kapaliny. V bodu varu získávají částice již tolik energie, že překonávají síly, které je drží pohromadě. Uvolňují se z kapaliny a vytvářejí plyn.

Obrázek 4. Bližší pohled na plyny: jak se tlak plynu mění s teplotou.

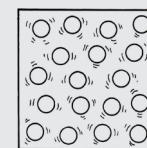


Částice tohoto plynu se pohybují určitou rychlostí. Narážejí na stěny nádoby a působí na ně tlakem.

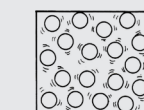


Nyní je plyn zahřátý. Částice přijaly tepelnou energii, a pohybují se ještě rychleji. Narážejí na stěny častěji a větší silou. Proto tlak plynu vzrůstá.

Obrázek 5. Bližší pohled na plyny: jak se tlak plynu mění s objemem.



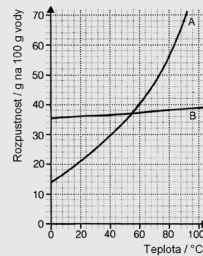
Zde je opět stejný plyn jako na obrázku 4. Jeho tlak je způsoben nárazy částic na stěny nádoby.



Tentokrát byl plyn stlačen na menší objem. Částice nyní narážejí na stěny častěji. Tlak je proto větší.

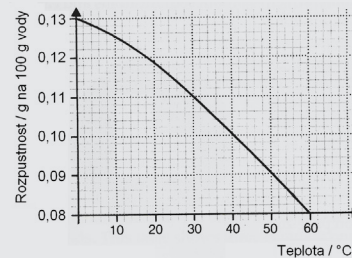
1. Graf ukazuje křivky rozpustnosti pro síran měďnatý (A) a chlorid sodný (B), vynesené ve společném souřadnicovém systému.

- Jaká je rozpustnost každé z uvedených látek při
 - 40 °C?
 - 60 °C?
- Která z látek je lépe rozpustná při
 - 30 °C?
 - 70 °C?
- Při jaké teplotě mají obě látky stejnou rozpustnost?
- Při jaké teplotě by se 45 g síranu měďnatého právě rozpustilo ve 100 g vody?
- Bylo by možné rozpustit 50 g chloridu sodného ve 100 g vody?



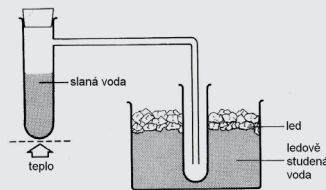
2. Níže uvedený graf ukazuje, jak se rozpustnost hydroxidu vápenatého mění v závislosti na teplotě.

- Co je neobvyklého na rozpustnosti hydroxidu vápenatého?
- Jaká je jeho rozpustnost při 50 °C?
- Co by bylo vidět, kdyby byl nasycený roztok hydroxidu vápenatého postupně pomalu zahříván k bodu varu?



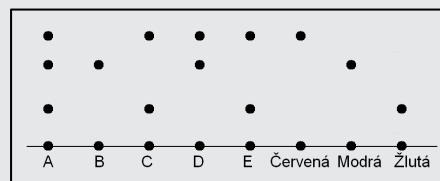
3. Aparatura zobrazená výše může být použita na získání čisté vody ze slané vody.

- Jaký je důvod použití ledově studené vody?
- Proč musí skleněné rameno první nádoby sahat až úplně dolů do druhé nádoby?
- Vysvětlete, jak metoda funguje.
- Jak se tato separační metoda nazývá?



4. Osm barevných látek bylo v kapkách naneseno na kus filtračního papíru, který byl následně postaven do uzavřené skleněné nádoby obsahující malé množství propanonu. Tři z látek byly základní barvy, červená, modrá a žlutá. Zbývající látky byly vzorky barviv, označené A, B, C, D, E. Výsledný chromatogram je zobrazen níže:

- Který ze vzorků obsahuje pouze základní barvu?
- Který vzorek obsahuje všechny tři základní barvy?
- Která ze základních barev je v propanonu nejrozpuštěnější?



připustit, že obrázky nejsou v učebnici natolik názorné, aby správně vysvětlily rozdíl mezi vařením a vypařováním, který je v učebnici vysvětlen pouze textem.

Učivo je dobře vysvětleno pomocí „částicových diagramů“ a je doplněno i o následující téma (plyny – závislost tlaku na teplotě, závislost tlaku na objemu) – obr. 4, obr. 5.

Na závěr každého dvoustránkového tématu najde čtenář otázky, které by mu měly napomoci při samostudiu. Učivo každé kapitoly je uzavřeno dvěma stranami cvičení, která by měly být ukázkou úkolů zařazených ke zkoušce GCSE. Tato cvičení vyžadují řešení komplexních úkolů, nikoli pouze pamětní reprodukci učiva.



Doc. Mgr. Hana Cídllová, Dr. je docentkou na katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně.

cidlova@ped.muni.cz



RNDr. Eva Trnová, PhD. pracuje jako odborná asistentka na katedře Fyziky, chemie a odborného vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně.

eva.trnova@email.cz

Celá učebnice (2), včetně úkolů pro samostatnou práci studentů, mnohem více než současné české učebnice pro sekundární vzdělávání (tj. 2. stupeň základní školy a čtyřleté gymnázium, resp. osmileté gymnázium) pracuje s grafy. V případě zařazení experimentů do úkolů je od žáků mnohem více vyžadováno porozumění funkci zvolené experimentální metody i funkci jednotlivých částí použité reakční aparatury. Jako příklad je možno uvést čtyři vybrané úkoly ze závěrečného opakování k první kapitole v učebnici (2). Jsou uvedeny v následujícím textu v českém překladu. Grafy a obrázky jsou ponechány v původní podobě, pouze text je přeložen do češtiny.

Shrnutí

Pokud bychom na závěr měly shrnout hodnocení obou učebnic (ale závěry lze aplikovat na celou zmiňovanou řadu učebnic), můžeme říci, že jsou psány jazykem, který je jednoduchý, a proto blízký žákům. Učebnice jsou přehledné a názorné, téměř všude, kde to je možné, při vysvětlování nového učiva využívají současně text

a grafické znázornění, případně i fotografii, snaží se rozvíjet žákovskou dovednost práce s grafy, propojují teorii a praxi, při vysvětlování téměř vždy postupují od konkrétního k abstraktnímu a zaměřují se na základní učivo. Pro žáky i učitele jsou díky tomu dobrým pomocníkem.

Literatura

- Gallagher, R., & Ingram, P. (Eds.). (1987). *Chemistry Made Clear*. GCSE Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, R., & Ingram, P. (Eds.). (2001). *Chemistry for Higher Tier*. Oxford: Oxford University Press.

Iva Frýzová

Pracovní list nejen v přírodovědném vzdělávání

Pracovní listy se staly díky dostupnosti informačních technologií nedílnou součástí každodenní výuky učitelů a mnoho z nás je pravidelně připravuje pro své žáky. Uvědomujeme si však potenciál zařazení pracovního listu do naší výuky? A dokážeme plně využít všech možností, které nám tento didaktický prostředek nabízí?

Pracovní list řadíme mezi materiální didaktické prostředky, a podobně jako učebnice a pracovní sešity, patří mezi pomůcky textové. Obsahují obdobné typy úloh jako pracovní sešity (jinak také cvičebnice), avšak na rozdíl od nich umožňují učitelům zařazením konkrétních učebních úloh reagovat na aktuální potřeby dané třídy.

Význam pracovního listu

Pracovní list může plnit ve výuce několik funkcí, mnohé z nich pak současně. Pracovní list ve výuce může sloužit:

- **k motivaci žáků** – může zaujmout žáka svou grafickou úpravou i obsahem, možností výběru pořadí zpracování jednotlivých úloh apod.;
- **k aktivizaci žáků** – svým charakterem neumožňuje žákovi být pasivním příjemcem informací, ale nutí jej využívat své dovednosti a vědomosti při plnění zadaných úkolů;
- **k posilování samostatnosti žáků** – žák volí vlastní postup, zadání úloh může směřovat k vyhledávání informací v učebnicích, encyklopediích, na internetu; nebo si žák může utvářet a ověřovat vlastní závěry na

základě pozorování či experimentování;

- **k záznamu nových informací** – především v expoziční fázi hodiny umožňuje rychle, jasně a přehledně zapisovat nová fakta;
- **k procvičování a fixaci probraného učiva** – nad rámec úloh v učebnici či v pracovním sešitu opakovat to učivo, které žáci dosud nezvládli na požadované úrovni;
- **k individualizaci a diferenciaci přístupu k žákům** – žáci mají možnost pracovat vlastním tempem, pro žáky se specifickými potřebami je možné zvýšit či snížit náročnost pracovního listu změnou typu učebních úloh nebo úpravou jejího rozsahu;
- **jako prostor pro tvůrčí činnost učitele** – umožňuje mu zařadit učivo, které v učebnici chybí, procvičit učivo, se kterým mají žáci problémy, přizpůsobit učivo regionálním zvláštnostem;
- **jako diagnostický prostředek pro učitele** – umožňuje učitelům zjišťovat, které učivo je pro žáka problematické, jaké postupy či strategie používá při řešení úloh, případně i postoj žáka k učivu či samostatné práci;
- **jako prostředek pro sebehodnocení žáka** – žák může hodnotit svůj postup, porovnat své výsledky s výsledky spolužáků, s pomocí učitele vyhodnotit, které úlohy a učivo mu činily obtíže, a pokusit se zjistit, proč tomu tak bylo, a navrhnout opatření, jak být příště úspěšnější;
- **jako zpětná vazba pro rodiče** – jaké úlohy by měl být žák schopen plnit, jaké učivo žák ve škole probírá, jakou úroveň zvládnutí učiva učitel požaduje apod.

Mnohé z výše uvedených funkcí plní pracovní listy, aniž by si toho byli učitelé vědomi. Např. při průběžné kontrole zjišťují, jak rychle žáci postupují a zda se nedopouštějí chyb (diagnostika), nechávají žákům pracovní list dopracovat doma (zpětná vazba pro rodiče) nebo doporučují některým žákům vynechat vybrané úlohy či části úloh (diferenciace). Pokud práce s pracovním listem (nebo spíše některé z úloh) žáky nadchnou a současně plní dílčí vzdělávací cíle, je to pro učitele povzbuzení a motivace pro přípravu dalších pracovních listů.

Příprava pracovního listu

Práce s pracovním listem není sama o sobě výukovou metodou. Nejčastěji se používá jako doplňující didaktický prostředek k různým metodám, jako např. zaznamenávání informací vyhledaných v textu, mapách, ale také z pozorování, experimentů apod. Pracovní listy mohou obsahovat návody k těmto činnostem v podobě upřesňujících zadání, postupů či modelových příkladů. Jen výjimečně je samostatné práci s pracovním listem věnována celá vyučovací jednotka.

Prvním a nejdůležitějším krokem při přípravě pracovního listu je **volba dílčích vzdělávacích cílů vyučovací hodiny**. Typy použitých učebních úloh by měly vyplynout z charakteru vyučovací hodiny nebo konkrétní fáze vyučovací hodiny (např. motivace k tématu, expozice nového učiva, opakování), ve které má být pracovní list použit.

Dalším neméně důležitým **krokem je formální úprava pracovního listu**. Na základě svých mnohaletých zkušeností s přípravou pracovních listů doporučuji stanovit si tyto parametry již od počátku. Nedochozí tak k situaci, kdy je nutné při následné formální úpravě pracovního listu vypouštění nebo krácení některé z úloh, protože se zkrátka „nevejde“.

Formát pracovního listu by měl korespondovat s jeho dalším využitím. Pokud bude pracovní list vkládán do složky (portfolia) žáka, je vhodný formát A4. V případě, že pracovní list obsahuje více úloh (pro použití k obsáhlejšímu tematickému celku), než se vejde na tento

formát, doporučuji použití formátu A3 a jeho přeložení.

Má-li sloužit pracovní list jako náhrada zápisu, na základě zkušeností doporučuji jeho vložení do sešitu (a přizpůsobit tomu velikost na A4 nebo A5), neboť pracovní list založený na konci sešitu žáci k domácímu opakování již nepoužijí nebo jej ztratí.

Písmo, tedy především jeho velikost, by mělo odpovídat věku žáků. Ideální z hlediska čitelnosti je písmo bezpatkové (např. Arial, Tahoma, Calibri apod.). U velikosti je pak vhodnější, a to i pro starší žáky, volit větší velikost písma. Nejde o ostrost vidění, ale ve větším textu se žáci lépe orientují. Na základě zkušeností s prací se žáky 1. stupně i analýzy pracovních listů připravovaných a v praxi používaných studenty lze doporučit následující velikost písma:

- 1. a 2. ročník – velikost písma 16–18,
- 3. ročník – velikost písma nejméně 16,
- 4. a 5. ročník – velikost písma nejméně 14,
- druhý stupeň ZŠ – velikost nejméně 12.

Zadání jednotlivých úloh by mělo být vždy zvýrazněno, nejlépe tučným písmem, případně podtržením. Klíčová slova a negace je vhodné uvádět velkým tiskacím písmem.

Např. *Zakroužkujte obrázky toho OVOCE, které NELZE PĚSTOVAT v našich klimatických podmínkách, a musí se k nám dovážet.*

Mimo podmínky jasnosti, srozumitelnosti a jednoznačnosti zadání je nutné, aby v případě, že úloha obsahuje více než jeden pokyn, byly tyto jasně odděleny.

- Zakroužkuj název měsíce, ve kterém ses narodil(a).
- K měsíci, ve kterém začíná nový KALEN-DÁŘNÍ ROK, napiš písmena KR.
- K měsíci, ve kterém začíná nový ŠKOLNÍ ROK, napiš písmena ŠR.
- U názvů měsíců pomocí 4 barev rozliš, které jsou JARNÍ, LETNÍ, PODZIMNÍ a ZIMNÍ.

Pokud jsou použity **obrázky**, měly by být podřízeny vzdělávacím cílům učebních úloh, kdy v nich žáci vyhledávají, doplňují, popisují, dokreslují atd. Jen málo učitelů je schopno nakreslit obrázek přesně podle svých potřeb, navíc je

na internetu dostupné ohromné množství kvalitních obrázků zcela vyhovujících potřebám učitele. Využití obrázků z internetu je možné, ovšem pracovní list s převzatými obrázky by neměl být dále šířen mezi učiteli a měl by být využit jen pro potřeby výuky. Současně je pak vhodné pod každý obrázek umístit odkaz na webovou stránku, odkud byl získán.

Návaznost úloh by měla být opět dobře promyšlená. Úlohy je dobré řadit v logickém sledu, ale také s ohledem na čas, který plnění jednotlivých úloh žákům zabere. Při řazení úloh je nutné přihlížet k následujícím aspektům:

- **aktivizace** již probraných relevantních pojmů, které budou použity v následujících fázích výuky,
- **vyvození** nového učiva,
- **fixace** právě probraného učiva,
- **aplikační** úlohy v závěru.

Určité úlohy by měly být řazeny až na konec pracovního listu. Jedná se o **doplňující úlohy** (jako jsou přesmyčky, doplňování chybějících písmen ve slovech, vybarvování obrázků), které jsou pro žáky zábavné, ale často nesouvisejí se vzdělávacími cíli. Nesplnění těchto úloh nijak nenaruší žákovo učení a současně se žáci k těmto úlohám rádi vracejí o přestávce nebo doma.

Problém tak může nastat u úloh, při jejichž plnění se **výrazně naruší pracovní tempo** žáků. Jedná se např. o úlohy jako je charakteristika pojmu či jevu vlastními slovy, nakreslení obrázku, atd. Někteří žáci jsou pečliví, a pak jim vypracování úlohy může zabrat neúměrné množství času, u charakteristiky se pak někteří žáci doslova „zaseknou“ ve svém postupu.

Nedostatečné střídání různých typů úloh je další častou chybou pracovních listů. Úlohy následující za sebou by se měly lišit ve své kognitivní náročnosti. Opakování stejného typu učebních úloh několikrát za sebou vede zvláště u mladších žáků k rychlé únavě a ztrátě motivace pro práci.

Délka jednotlivých úloh by měla být opět podřízena schopnostem žáků. Platí jednoduché pravidlo přímé úměrnosti: čím jsou žáci mladší, tím kratší či méně obsáhlé by měly jednotlivé úlohy být.

Učební úlohy v pracovních listech mohou mít nejrozmanitější podobu a umožňují pracovat s informacemi v jejich slovní, symbolické i obrazové podobě. Pro jejich plnění mohou žáci využívat výhradně svých dosavadních znalostí, nebo informace získávat z rozmanitých zdrojů (text, mapa, pozorování) a dále s nimi pracovat, případně kombinovat obě tyto možnosti. Základní rozdělení **typů učebních úloh** uvádíme podle Vosičkové a Francové (1998).

Úlohy s tvořenou odpovědí

Patří k nejnáročnějším, neboť vyžadují vybavení si konkrétního pojmu. Tyto úlohy mají mnoho variant:

- Odpovědi na otázky, např. Čím se liší minerály od hornin?
- Doplnění nedokončených vět, např. Člověk vydrží bez kyslíku jen několik _____, protože _____.
- Doplnění chybějících pojmů v textu, pojmů k definicím, definic k pojmům apod.
- Doplnění informací do tabulek či grafů, které žáci vyhledají v jiných zdrojích.
- Doplnění názvů či popisu u vyobrazených přírodnin, předmětů, strojů, situací apod.
- Zakreslování či dokreslování přírodnin, předmětů, strojů, atd., případně jejich vybarvování v reálných barvách, např. *vybarvování jarních rostlin jako orsej, jaterník, dymnivka*, apod.
- Křížovky jsou alternativou tohoto typu úloh, kdy žák doplňuje pojem dle definice či vyobrazení.

Úlohy s volenou odpovědí

Nabízejí žákovi možnosti výběru, čímž zjednodušují či evokují správnou odpověď. Jejich výhodou je, že značně zrychlují práci žáků, na druhou stranu učitel ztrácí kontrolu, zda žák věděl, nebo jen odhadl odpověď. Pro tento typ úloh opět existuje více variant:

- Nejčastější je podoba testových položek, kdy je správná odpověď volena zakroužkováním jedné (případně více) z variant odpovědí.

Např. Astronomické léto začíná:

- a) vždy 21. června,
- b) okolo 20. června,
- c) v den letního slunovratu,
- d) v den letní rovnodennosti.

- Doplnění neúplného textu výběrem ze společné nabídky, kdy je výčet uveden před nebo pod textem a označen jako **nápověda**.
- Označování chybějících pojmů dle nabídky. Zde je vhodné nabízené pojmy odlišit od ostatního textu. *Např. Jako první jarní den označujeme den JARNÍHO SLUNOV RATU – JARNÍ ROVNODENNOSTI.*
- Označením platnosti, či neplatnosti tvrzení zakroužkováním pojmů ANO – NE, případně symboly označujícími souhlas, či nesouhlas: J, L, CD.

Úlohy přiřazovací představují opět jednu z jednodušších operací, kdy žáci označují související dvojice čarou, stejnými symboly, stejnou barvou apod. Může se jednat o nejrůznější typy dvojic jako například:

- přiřazování pojmů a definic,
- přiřazování dvojic souvisejících pojmů, označení, faktů atd. (pohoří a jeho nejvyšší hora),
- spojení vyobrazené části na obrázku s jeho označením.

U úloh **roztřídovacích** náročnost spočívá v tom, že je nutné s pojmy myšlenkově dále operovat. Do této skupiny učebních úloh patří varianty, kdy:

- žáci určují správné pořadí např. postupu určité činnosti či výčtu určité řady pojmů, např. *planet sluneční soustavy podle vzdálenosti od Slunce;*
- alternativou je určování pořadí vyobrazených fází, např. *Označte správné pořadí, jak roste obilí od semínka po sklizeň;*
- označují barvami či symboly pojmy nebo názvy patřící do společných podskupin, např. *Označte jednou barvou názvy minerálů a druhou barvou názvy hornin;*
- označování pojmů (obrázků) z výčtu, které patří k dané podskupině;
- vyškrtávání pojmů (obrázků) z výčtu, které k dané podskupině nepatří.

Důvod, proč učitel věnuje čas a námahu tvorbě pracovního listu, souvisí především s očekáváním, které do jeho použití ve vyučovací hodině vkládá. **Zařazení pracovního listu** do výuky by mělo mít vždy své opodstatnění, jako např. prezentace informací regionálního charakteru chybějících v učebnici, opakování problematických částí učiva, záznam informací a následná práce s nimi. Vyučovací hodinu by mělo použití pracovního listu obohatit, nikoliv jen vyplnit čas. Jak bylo zmíněno v úvodu, pracovní list nebo jeho jednotlivé části by měly být přizpůsobeny fázím vyučovací hodiny, kdy je plánováno jeho použití, a současně by měl být podřízen dílčím vzdělávacím cílům daného tématu.

Jednotlivé úlohy a jejich řazení v pracovním listu by měly odpovídat funkcím, které mají plnit v kontextu vyučování.

Aktivizace stávajících vědomostí – pokud učitel potřebuje použít ve výuce pojmy, jejichž znalost u žáků předpokládá, je vhodné použít některé z úloh s volenou odpovědí nebo přiřazujících úloh. U těchto učebních úloh žáci pracují přibližně stejným tempem a nedochází tak k časové disbalanci v práci žáků. Současně umožňují rychlou kontrolu správnosti.

Pro zvýšení motivace žáků je také možné použít křížovky nebo doplňovačky, což však může rozhodit tempo třídy.

Úlohy zaměřené na aktivizaci již probraných pojmů by měly být zařazeny hned v úvodu pracovního listu a jejich plnění a kontrola by neměly zabrat mnoho času.

Vyhledávání a zápis nových informací – v expoziční fázi hodiny často chceme po žácích, aby si zaznamenali důležité pojmy, definice či fakta související s probíraným učivem. Především u mladších žáků nelze použít diktování zápisu, a navíc má toto transmisivní předávání informací velmi malý potenciál z hlediska učícího se.

Pro pochopení učiva je neúčinnější, aby si žáci zaznamenali zjištěná fakta do přehledných srovnávacích tabulek, grafů, rovnic, schémat či náčrtů a na základě jejich zpracování vyvozovali vlastní závěry.

Pokud učitel preferuje z časového nebo jiného důvodu transmisivní přístup, jako efektivní

pro přesný a rychlý zápis lze využít úlohy využívající doplňování chybějících pojmů.

Opakování a procvičování učiva – k této funkci pracovního listu se na základě mých dlouhodobých pozorování vztahuje největší procento pracovních listů tvořených učiteli. Lze v nich využít všech typů úloh, při předpokladu dobrého zvládnutí učiva úlohy s tvořenou odpovědí, úlohy s volenou odpovědí a přiřazovací, především pro fixaci právě probíraného učiva.

Současně by neměla chybět úloha či úlohy na aplikaci, tedy využití nových poznatků a vědomostí v kontextu reálných situací. Např. po probírání učiva o měření veličin: *Vyber ty sporty, u kterých je výkon sportovce měřen v jednotkách délky, času či hmotnosti.*

Shrnutí a poukázání na souvislosti – po probírání dílčích úseků učiva je vždy vhodné poukázat na vztahy mezi jednotlivými informacemi a vést žáky k zapojení nových informací do stávající kognitivní sítě znalostí, ideálně s využitím mezipředmětových vztahů. Např. v učivu o horninách a jejich zvětrávání se žáci dozvědí, že horninou usazenou s vysokým obsahem vápníku je vápenec a jaké faktory působí při procesu zvětrávání. V učivu o člověku se dozvědí o významu vápníku pro tvorbu kostí a svalů a v učivu o výživě o potravinách bohatých na vápník. Lze tedy zařadit integrující úlohy, například: *Seřadte obrázky podle toho, jak se dostane vápník z půdy do potravin na našem stole.*

Zjišťování vědomostí žáků – pracovní list zaměřený převážně diagnosticky zná většina učitelů v podobě čtvrtletních testů nebo testů hodnotících probírané celky učiva. Bohužel jsou často zaměřeny výhradně na testování vědomostí, již méně na testování naučených dovedností a zcela ignorují testování postojů žáků k učivu.

Tento typ pracovních listů může obsahovat všechny typy úloh, nejčastěji však úlohy s otevřenou a volenou odpovědí a úlohy na třídění. Výběr úloh by měl být v tomto případě striktně podřízen předem stanoveným vzdělávacím cílům. Zařazení různých přesmyček, doplňovaček a křížovek je lépe se vyvarovat, případně upozornit žáky, že tyto úlohy mohou plnit pouze v případě splnění všech předchozích.

Využití pracovních listů ve výuce má svá pozitiva i negativa. Mezi negativa patří časová náročnost na jejich přípravu, finanční náročnost na jejich tisk a v případě jejich nadužívání ve výuce ztrácejí svůj motivační a aktivizující účinek na žáky.

Mezi pozitiva nesporně patří možnost reagovat na potřeby žáků konkrétní třídy a v některých případech i jednotlivců se specifickými potřebami. Dále je pak možné podřídit úlohy regionálnímu principu a zařadit do výuky takové informace a fakta, které vycházejí z regionu školy a podporují u žáků vnímání významu učiva pro jejich život a rozvíjejí kladné postoje k regionu bydliště. Pracovní listy, zvláště na 1. stupni, využívají mezipředmětových vztahů, kdy učitel přirozeně prolíná učivo různých předmětů. V neposlední řadě pracovní listy zrcadlí profesní dovednosti učitele, a mnohdy jsou jediným hmatatelným důkazem učitelova didaktického smýšlení.

Literatura

Altmann, A. (1975). *Metody a zásady ve výuce biologií*. Praha: SNP.

Tymráková, I., Jedličková, H., & Hradilová, L. (2005). Pracovní list a tvorba pracovního listu pro přírodovědné vzdělávání. In *Metodologické aspekty a výzkum oblasti didaktik přírodovědných, polnohospodářských a příbuzných oborů* (s. 104–110). Nitra, 2005.

Vosičková, J., & Francová, M. (1998). *Didaktika přírodovědné části prvouky a přírodovědy*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.



Mgr. Iva Frýzová je oborový didaktik předmětů o přírodě a společnosti pro předškolní a primární stupeň vzdělávání na katedře biologie Pedagogické fakulty MU.

12077@mail.muni.cz

Příloha: Pracovní list

IV. ročník ROSTLINY POLE

1) Doplňte informace o biotopu pole.

Pole jsou biotopy (přirozené/umělé), z hlediska délky trvání (dočasné/trvalé).

Pole slouží člověku především pro _____, ale v krajině má pole také funkci _____ a _____.

2) Na poli najdeme rostliny kulturní – užitkové. Napište příklady těchto rostlin do jednotlivých sloupců tabulky.

OBILOVINY	LUSKOVINY	OKOPANINY	OLEJNINY	PŘADNÉ R.

3a) Prohlédněte si nejbližší pole a na základě pozorování запиšte nebo doplňte údaje o polní plodině pěstované na tomto poli.

Pěstovaná plodina – _____ (název) byla vyseta na **JAŘE-PODZIM**.

Dnes _____ (datum) je vysoká _____ cm, **MÁ-NEMÁ** vytvořené květy/květenství, právě **JE – NENÍ** v období květu.

Barva stonku a listů je _____ a barva **KVĚTŮ-PLODŮ** je _____.

Tato polní plodina se využívá pro výrobu _____.

Ve vyznačeném dílci (1 m²) – roste _____ různých druhů rostlin.

Mimo záměrně pěstovanou plodinu to jsou plevy jako _____.
(Jako nápovědu použij druhou stranu pracovního listu.)

3b) Stejným způsobem pozorujte a запиšte údaje o další polní plodině ve vašem okolí.

Pěstovaná plodina – _____ (název) byla vyseta na **JAŘE-PODZIM**.

Dnes _____ (datum) je vysoká _____ cm, **MÁ-NEMÁ** vytvořené květy/květenství, právě **JE-NENÍ** v období květu.

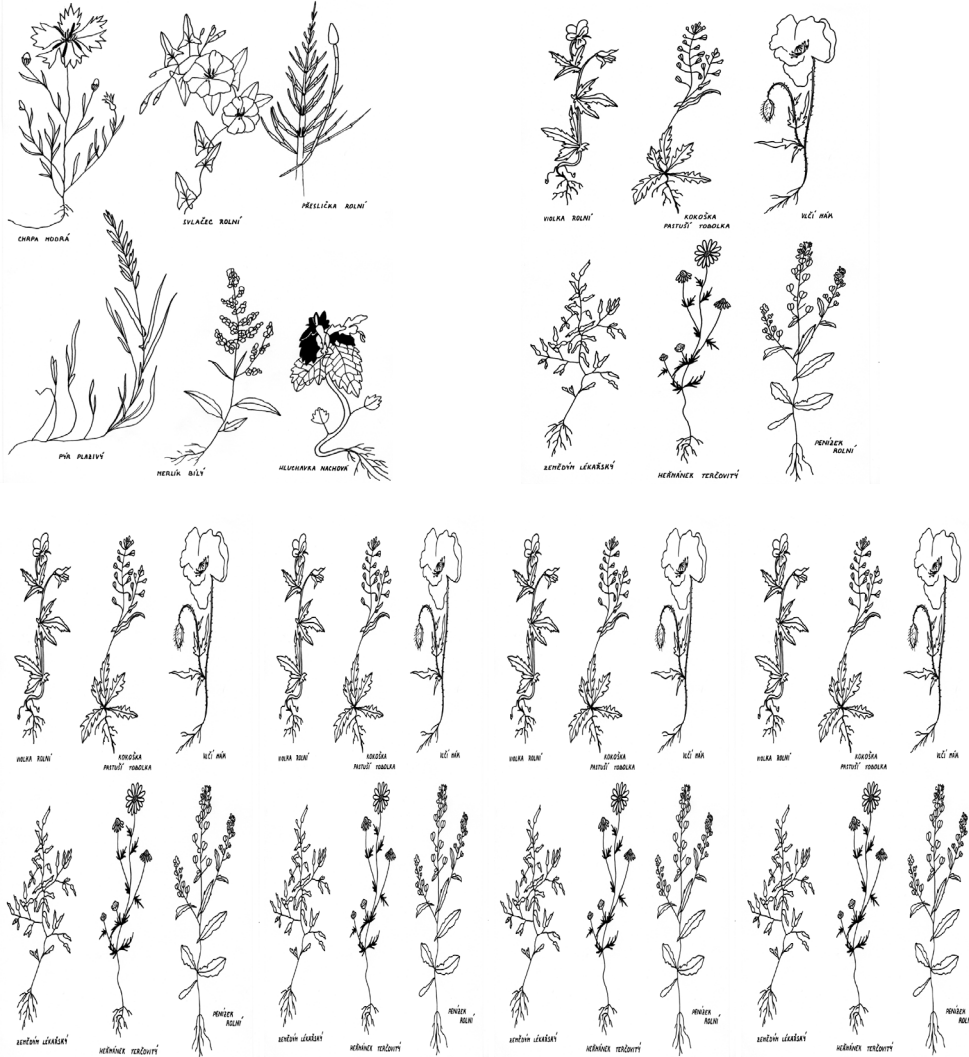
Barva stonku a listů je _____ a barva **KVĚTŮ-PLODŮ** je _____.

Tato polní plodina se využívá pro výrobu _____.

Ve vyznačeném dílci (1 m²) – roste _____ různých druhů rostlin.

Mimo záměrně pěstovanou plodinu to jsou plevy jako _____.

4a) Jako plevely označujeme rostliny, které rostou tam, kde je nechceme mít. Prohlédněte si obrázky plevelů a pokuste se je najít na „vašem“ poli.



4b) Pokud jste našli jiné druhy plevelů, pokuste se je určit s pomocí atlasu rostlin nebo určovacího klíče.

5) Utrhněte si na poli po jedné rostlině od každého druhu, který zde roste, a přineste je do třídy.

5a) Pozorované polní plodiny zakreslete do obdélníků vedle záznamu o jejich pozorování.

5b) Plevely z „vašeho“ pole vybarvěte ve cvičení 4a podle skutečnosti.

Květoslava Klímová

Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací

Nácvik psaného projevu na základních školách je dán očekávanými výstupy RVP ZV, které jsou dále konkretizovány ve Standardech pro základní vzdělávání (zatím pro minimální úroveň). Standardy, které vstoupily v platnost k 1. 9. 2013 a jejichž plnění je pro základní školy závazné, jsou vytvořeny pro všechny složky mateřského jazyka a stanovují *minimální* úroveň vědomostí a dovedností, které by měl žák klasifikovaný na konci 1. a 2. stupně známkou *dostatečně*, dosáhnout.¹ RVP (www.rvp.cz) je uvádí takto:

Splnění očekávaných výstupů není vůbec jednoduché. Je všeobecně známo, že žáci i studenti málo čtou, nemají odpovídající slovní zásobu, vyjadřují se většinou způsobem SMS zpráv, tj. heslovitě, často pomocí různých zkratk, a o kultivovanosti jejich projevu se mnohdy vůbec hovořit nedá. Je zarážející, že mnohdy ještě na vysoké škole mají studenti problém vyjádřit svoje myšlenky přesně a výstižně, zformulovat větu či text tak, aby měly odpovídající stylistickou úroveň. Týká se to bohužel i projevu

5. ročník

Očekávaný výstup RVP ZV	ČJL-5-1-09 Žák píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> žák píše vypravování obsahově i formálně správně, dodržuje dějovou posloupnost; pracuje podle rozvité/heslovité osnovy žák sestaví popis předmětu (zvířete/osoby) a popis pracovního postupu, dodržuje logickou návaznost; pracuje podle otázkové osnovy žák v ukázce dopisu doplní, co chybí

9. ročník

Očekávaný výstup RVP ZV	ČJL-9-1-10 Žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> žák uspořádá části textu tak, aby byla dodržena logická návaznost či dějová posloupnost a aby text dával smysl žák vytvoří souvislý a srozumitelný text, v němž svou myšlenkou nebo pocitem a s vlastním záměrem osloví adresáta, kterého si sám zvolí. Délku textu přizpůsobí potřebě svého sdělení.

¹ Standardy pro optimální a excelentní úroveň se připravují, budou k dispozici k 1. 9. 2015.

psaného, jehož obsah si mají možnost promyslet, zvážit kompozici, vhodná vyjádření, stylizaci vět či souvětí.

Proto je hlavním cílem komunikační a slohové výchovy, a to na všech stupních škol, naučit žáky (studenty) vyjadřovat se jak v projevu psaném, tak mluveném *kultivovaně*, tj. souvisle, výstižně, stylisticky správně a pokud možno spisovně, s využitím vhodných metod a forem práce. Jednou z cest, která vede k postupnému osvojování této dovednosti, je oprava a hodnocení slohových prací žáků a studentů.

Každý učitel jistě potvrdí, že opravy slohových prací patří v českém jazyce k opravám nejnáročnějším. Pokud jsou však prováděny soustavně, systematicky a pečlivě, jsou velkým přínosem jak pro žáka, tak pro učitele samotného. Opravou stylistických nedostatků a jiných chyb vedeme žáky už od nejtítlejšího věku k postupnému zdokonalování vyjadřovacích schopností, rozšiřování slovní zásoby, a v neposlední řadě také k samotné sebereflexi. My učitelé máme zase možnost sledovat, zda se žák zlepšuje a v čem, co mu při písemném vyjadřování působí největší potíže, a zároveň se pro nás mohou žákovy chyby stát také ukazatelem (signálem) správnosti či nevhodnosti námi zvolených postupů.

K samostatnému písemnému projevu žáků přistupujeme vždy až po důkladné přípravě. Naším cílem není, aby žák napsal text co nejdříve, ale aby se k vybranému tématu dokázal vyjádřit vhodně, výstižně, spisovným jazykem a s využitím jazykových prostředků charakteristických pro daný slohový útvar. K tomu, aby si žák tuto dovednost osvojil, je třeba jak ze strany učitele, tak ze strany žáka vynaložit velké úsilí a prokázat vysokou míru trpělivosti. Jen tak můžeme dosáhnout odpovídajících výsledků. Při nácviku jednotlivých slohových útvarů bychom měli věnovat náležitou pozornost jak části *invenční* (rozšiřování slovní zásoby), tak *kompoziční* (výstavba textu, práce s osnovou) i *stylizační* (formulace jednotlivých vět a souvětí) a využívat různé formy práce, jako je např. práce ve skupinách nebo ve dvojicích. Velmi důležité je také uplatnění vhodných metod, zvláště pak při řešení problému nebo některé z metod kritického myšlení. Teprve poté můžeme přistoupit

k samostatnému písemnému projevu.

Je vhodné, aby si žák k vybranému tématu připravil ve škole nejprve tzv. *koncept*. Předjedeme tím různému škrtání, nadepisování, přepisování, což často vede k tomu, že je slohová práce nečitelná, a musíme ji proto žákovi vrátit k přepsání. Na základě vlastní dlouholeté praxe mohu potvrdit, že se tato „dvojitá“ práce učitele i žáka vyplatí. Je však velmi důležité, aby *opravené koncepty* vrátil učitel žákům v co nejkratším termínu, tj. dokud mají obsah textu v paměti. Nejvhodnější je věnovat dokončení, úpravě textu slohové práce a jejímu přepsání tzv. „načisto“ (tj. do sešitů, pracovních listů apod.) nejbližší hodinu českého jazyka. Vymezený čas by měl odpovídat individuálním a věkových zvláštnostem žáků, které zároveň vedeme k tomu, aby si práci ještě před odevzdáním zkontrolovali.

Při opravě konceptu doporučuji postupovat následujícím způsobem: nejprve si celý text přečteme a opravíme pravopisné chyby. Na procvičené jevy pouze podtržením upozorníme (*Kluci naskákaly rychle do vody.*); jevy, které dosud nebyly ani probrány, ani procvičeny, opravíme nadepsáním či doplněním správného řešení (*Po snídani | která nám moc chutnala | jsme se vydali na túru. (ú)*) Důležité je, abychom vždy používali „dohodnutý“ způsob opravy a žáci použitým značkám rozuměli. Stylistické nedostatky **neopravujeme**, ale po přečtení textu si vybereme jeden, který považujeme za nejzávažnější, a žákovi napíšeme pod text doporučení, na co si má dávat pozor, nad čím se má ještě zamyslet, co může ještě zlepšit aj. Např.: *dávej pozor na opakování tvarů slovesa být (mít); nahraď některá opakující se přídavná jména vhodnými synonymy; spoj některé věty jednoduché vhodným spojovacím výrazem v souvětí; pozor na logickou (dějovou) posloupnost vět a souvětí; ve které části textu můžeš použít přímou řeč?* apod. Poznámky by nikdy neměly být formulovány v obecné rovině, např. *stylisticky nevhodné; špatná kompozice* aj. Musíme mít stále na paměti, že naším cílem *není* dovést žákův projev k dokonalosti, ale postupně a trpělivě upozorňovat na nedostatky, kterých se při samostatné tvorbě textu dopouští. Zabývat se všemi stylistickými nedostatky je u žáků průměrných a slabších prakticky nemožné. Po

vrazení opravených konceptů nejprve žákům sdělíme, jaké stylistické nedostatky byly v jejich pracích nejčastější, a prodiskutujeme s nimi možnosti nápravy. Poté jim necháme čas, aby se nad textem zamysleli a případné stylistické nedostatky odstranili. Teprve poté je vyzve-me k přepsání do konečné podoby. Dokončení práce provádí žák samostatně a námi opravený koncept odevzdá společně se slohovou prací. Tím, že jsme text žákům pravopisně „předopravili“, bývá výsledný efekt mnohem lepší, a my se při konečné opravě můžeme zaměřit především na nedostatky stylistické. Pokud totiž opravujeme vše najednou, mnohdy žáka „červeným morem“ odradíme a vzbudíme u něj pocit, že se mu vlastně nepovedlo vůbec nic. Musíme mít stále na zřeteli, že i samotnou opravou lze žáky motivovat k lepšímu výkonu. *Méně* učitelových zásahů mnohdy znamená pro žáka *více* povzbuzení.

Při opravě *definitivní podoby* slohové práce je třeba brát v úvahu žákovy individuální a věkové zvláštnosti a k opravě přistupovat diferencovaně. Složení třídy bývá z hlediska schopností žáků rozmanité, ve třídě najdeme zpravidla žáky, kterým psaní slohových prací nečiní potíže, a žáky, kteří potřebují pro dokončení své práce různou míru podpory.

Tuto skutečnost bychom měli zohlednit také při samotné opravě, a to vhodným diferencovaným systémem oprav, jak ukazuje následující příklad:

- *Honza se furt s každým hádá.* |
- *Honza se furt s každým hádá.*
- *Honza se furt* (stále, pořád) *s každým hádá.*

U žáků výborných můžeme na konci věty, ve které objevíme stylistickou chybu (v našem případě použití nespisovného slova *furt*), udělat pouze značku (|), která znamená: Pozor, ve větě je stylistická chyba! Necháme na něm, zda chybu objeví a správně opraví. V případě, že si nebude vědět rady, přijde se za vyučujícím poradit. U žáků, kteří vyžadují větší vedení, nevhodně použité slovo (slovní spojení) podtrhneme a žákům, kteří potřebují přímou pomoc, nabídneme slovo vhodnější. Může se také stát, pokud např. u popisu nebyla použita osnova, že věty na sebe logicky nenavazují a text je neuspořádaný.

V takovém případě je nejvhodnější jednotlivé věty (souvětí) očíslovat, tj. 1–x, a nechat žáka celý text přepsat.

A v čem žáci obvykle chybují? K častým chybám vyplývajícím z přílišné situačnosti projevu patří zařazování tzv. „nadbytečných slov“. Jsou to především výrazy ukazovací a odkazovací (*to, ten, takový...*), některé spojky (*když, že, a...*) a příslovce (*potom, a potom, pak...*). Většinou je žáci do projevu psaného, ale i mluveného zařazují proto, že jim pomáhají při tvorbě souvislého jazykového projevu, který ještě vhodnějšími prostředky vytvořit neumí. Je to typické zvláště pro žáky 1. stupně ZŠ. V psaném projevu obvykle stačí, když je přeškrtneme, např.: *Moje maminka má takové krásné hnědé vlasy.*

Dalším stylistickým nedostatkem bývá opakování stejného slova. Nejčastěji je to přídavné jméno (např. *velký, malý, pěkný*) nebo při popisu tvaru slovesa *být* a *mít*. Chyby tohoto druhu stačí obvykle jen podtrhnout a nechat žáka, aby sám vymyslel vhodné, výstižnější synonymum. Tomuto typu chyb se však dá předejít vhodnými stylizačními cvičeními, např. opravou stylisticky chybně formulovaných vět a souvětí. Pokud žák opakuje výraz, za který není vhodná náhrada, je oprava složitější. Žákovi můžeme doporučit vyjádření opisem (*ruže = květina, malá louka = loučka, byli jsme rádi = zaradovali jsme se, potěšilo nás* apod.). V místě, kde je to vhodné, doporučíme použití zájmena. Do kompozice textu však nezasahujeme! Např.: *Na plyšovém medvídkovi se mi nejvíc líbí jeho hebkost. Když si s medvídkem nehraji, ukládám medvídku na poličku ve svém pokoji.* x *Na plyšovém medvídkovi se mi nejvíc líbí jeho hebkost. Když si s ním nehraji, ukládám ho (hračku) na poličku ve svém pokoji.*

Pod opravenou slohovou práci můžeme, pokud to považujeme za nutné, opět napsat žákovi doporučení (např. se může stát, že žák naše doporučení uvedené v konceptu nerespektoval, nebo je respektoval jen částečně, žáka chceme pochválit za zlepšení apod.), rozhodně by se ale naše poznámky neměly v této fázi stát pravidlem.

Protože se jedná o celkový výkon žáka, klasifikujeme slohovou práci vždy pouze **jednou** známkou. Z vlastní zkušenosti vím, že to někdy ve školské praxi vypadá tak, že učitel použije 2–3

známky: většinou jednu za jazykovou složku, druhou za slohovou, a třetí dokonce za úpravu. Bohužel klasifikace slohových prací zatím není nikde přesně stanovena, ale přední didaktické shodně doporučují známku jednu. Copak např. při interpretaci literárního textu známkuje, jak žák text přečetl? Nebo známkuje úpravu při psaní diktátu? Jako podklad pro konečnou známku by měla posloužit následující kritéria:

- splnění slohového útvaru,
- zvládnutá kompozice – dodržení dějové (logické) posloupnosti v textu, členění na odstavce,
- úroveň slovní zásoby – volba vhodných jazykových prostředků vzhledem k probíranému slohovému útvaru,
- přihlížíme k pravopisné úrovni, úpravě apod.

V psaném slohovém projevu by v žádném případě *neměl* být pravopis nejdůležitějším hodnotícím kritériem. Měl by však být ve výsledném hodnocení zastoupen natolik, aby si žák uvědomoval jeho závažnost i v práci slohové, aby nebyl k pravopisným chybám ve své práci lhostejný. Přestože jsme koncept tzv. „předopravili“, bylo by naivní si myslet, že žák, zvláště průměrný a slabší, opíše opravený text bez chyby nebo že neudělá chyby další. Domnívám se však, že u slohové práce je třeba primárně posoudit stránku *stylistickou*, protože pravopisnou úroveň žáka známe ze složky jazykové a v mluveném projevu bychom chyby nepoznali. Považují proto za chybné a demotivující klasifikovat žáka za jedno a totéž dvakrát. Všem nám jde přece o to, abychom žáky naučili vyjadřovat se kultivovaně, plynule a stylisticky správně, a to jak v projevu mluveném, tak i psaném. Postupně ho vedeme k tomu, aby k tématu přistupoval kreativně, uměl vhodně formulovat své myšlenky a měl bohatou slovní zásobu. Učíme ho vyjádřit svůj vlastní názor a také jej obhájit, tedy umění argumentace.

Možná se někomu bude zdát tento způsob opravy a hodnocení slohových prací zdoluhavý a dnes už zastaralý. Ale i nejmodernější metody, např. kritické myšlení, využívají pro psaní tzv. „hrubou“ verzi. Autoři (Steelová, Kurtis et

al. 2007) doporučují, aby teprve po napsání hrubé verze „měli žáci možnost své práce konzultovat s učitelem nebo s někým, kdo jim řekne, co se mu v textu líbí, kdo jim bude klást otázky. Např.: *Jsou použita slova dost konkrétní a názorná, nebo text obsahuje pojmy neurčité a příliš obecné? Je někde potřeba doplnit informace? Je text sestaven tak, aby vedl čtenáře od jednoho bodu k druhému, aby celek dával smysl? Má text jasný úvod? Má působivý a jasný závěr?*

Z uvedeného je patrné, že bez naší pomoci, tj. bez pomoci učitele, se žák, a to zvláště v počátcích samostatné tvorby souvislého textu, neobejde. Je tedy jen na nás, jaký způsob, metodu zvolíme, abychom mu pomohli a zároveň jej motivovali k dalšímu, stále lepšímu výkonu.

Domnívám se, že uvedený text může posloužit jak začínajícím učitelům, tak těm, kteří si s opravou slohových prací zatím moc nevědí rady, jako určitý metodický návod, který mohou v praxi vyzkoušet. Jsem přesvědčena, že pokud vytrvají a budou pracovat důsledně a systematicky, očekávané výsledky se dostaví. Ne hned, ale dostaví.

A jak to děláte vy? Přivítali bychom, kdyby se obsah článku stal podnětem k diskusi a kdybyste se s ostatními učiteli našeho jazyka mateřského podělili o své zkušenosti s opravami, hodnocením a klasifikací slohových prací na základních školách, a to jak s těmi dobrými, tak s negativními.

Literatura

Steelová, J., Kurtis, J., Meredith, S., Temple, C., & Walter, S. (2007). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VIII, Dílna psaní – od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, o. s.



PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.
působí na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, zaměřuje se na současný český jazyk a didaktiku mateřského jazyka a slohu.

klimova@ped.muni.cz

Šikana mimo školu

VÁŠ DOTAZ »

Jsem třídní učitelkou žáka 7. třídy a mám podezření, že je tento žák šikanován. Šikana se však neodehrává ve třídě ani v prostorách školy. Naše škola se nachází na malém městě,

a tak se tu leccos proslechne. Chtěla bych se proto zeptat na Váš názor, jak by měl učitel v takovém případě postupovat.

Marie

NAŠE ODPOVĚĎ »

Děti mezi 6. a 15. rokem tráví ve škole nezanedbatelnou část svého času. Je proto logické, že značný počet antisociálních projevů se odehrává právě ve škole v čase vyučování. Existují však ještě další místa, která jsou pro děti riziková. Jde zejména o cesty do školy a ze školy, z různých mimoškolních aktivit. Některé přestupky se ve větší míře týkají rovněž míst, kde se děti častěji shromažďují – např. parků, laviček na návsí, čekáren autobusů i samotných dopravních prostředků. Podstatné pro realizaci nevhodného jednání je, že děti nejsou pod přímým dohledem dospělých.

Řada učitelů si neumí představit, že by dopoledne vedla žáky ke slušnému chování a odpoledne nad případnými stejnými přečiny dětí jednoduše mávla rukou a tvářila se, že je to nezajímá. Jenže nesmíme zapomenout, že učitel a žák mají své specifické role. Výkon obou rolí je dnes spojen téměř výlučně se školou a jejich práva a povinnosti jsou upraveny předpisy. Proč vykládám takové banality? Protože tomu tak vždy nebylo. Učitel uplatňoval dříve svůj vliv podobně jako např. farář – časově i místně neomezeně. Ve škole byl učitel téměř neomezeným pánem nad dětmi, ovlivňoval i některá rozhodování rodičů. Škola například zakazovala žákům sportovat mimo školu, určovala, které divadelní představení smí student gymnázia vidět ve volném čase se svými rodiči, trestala žáka podle svých zvyklostí. Naštěstí tato doba, kdy škola přesně určovala, co dítě smí dělat i mimo školu, je nenávratně pryč.

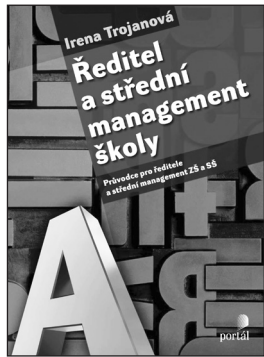
Dnešní pravomoci školy se tedy týkají především školního areálu a času. Mimo školu má učitel stejná práva i povinnosti jako kterýkoli jiný občan. Pokud se tedy setká s nepravostí mimo školní prostory, záleží na jeho občanské

angažovanosti a statečnosti, jak zareaguje. Pokud ovšem nejde o takovou nepravost, u které nám všem zákon ukládá ohlašovací povinnost.

Víme, že současná doba příliš nepřeje angažovanosti cizích lidí při výchově dětí. Učitel má však ve vztahu k žákovi přece jen poněkud výhodnější pozici než běžný občan v tom, že dítě přijde druhý den do školy a je na něm značně závislé. Učitel také mívá lepší přístup k informacím – leccos se může dovědět od žáků, někdy i od rodičů. Tím, že žáky docela dobře zná, může zachytit i drobné náznaky změn projevů. Ovšem přenášet řešení přestupků skutečných mimo školu do školy stejně nemůže. Jestliže tedy někomu ubližují děti odpoledne na hřišti, nemůže je za to škola potrestat napomenutím třídního učitele.

Učitele by podezření na ubližování některému žákovi mimo školu mělo vést k tomu, že zvýší bdělost a ostražitost ve škole. Je pravděpodobné, že zachytí podobně nevhodné chování nebo alespoň jeho náznaky i o přestávce nebo při cestě na oběd, do tělocvičny. Pak by naopak zasáhnout měl, protože má povinnost chránit fyzické i duševní zdraví všech svých žáků. Učiteli také nikdo nemůže bránit, aby např. v třídnických hodinách nebo při jiné vhodné příležitosti probíral konkrétní témata mezilidských vztahů a podporoval slušné chování. Podobně může mluvit i s rodiči – pokud se např. budou víc zajímat o to, jak jejich děti tráví volný čas, mohou získat cenné podněty k jejich ovlivnění.

PhDr. Václav Mertin
katedra psychologie, Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze



Inspiromat k řízení školy

Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy. Průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál

Uvedený titul svou koncepcí a obsahem vyplňuje mezeru v souboru titulů orientovaných na působení vedoucích pracovníků – manažerů a jejich nejbližších spolupracovníků tvořících střední management, a to právě v oblasti školství, řízení škol, a zejména vedení lidí. Autorka zcela správně vystihla, že manažerské funkci a funkci středního managementu ve školství není věnována náležitá pozornost na rozdíl od oblasti ekonomiky a práva, které jsou stabilními okruhy studia řídicích pracovníků škol a školských zařízení (funkční studium, studium managementu, různé monotematické semináře apod.). Ukazuje se, že řídicí kompetence ředitele a středního managementu ve školách jsou neméně důležitou, ne-li nejdůležitější součástí celého souboru kompetencí. Pro oblast ekonomickou či právní si může škola zajistit externí odbornou pomoc, ale ve vlastním vnitřním řídicím systému jsou vedoucí pracovníci nezapustitelní, ať už směrem k pracovníkům školy či k rodičům, ale zejména pak na úrovni utváření interpersonálních vztahů, a zejména vedení lidí či modelování příznivého klimatu školy.

Pokud by někdo očekával, že je tato publikace jakousi „kuchařkou“, mohl by být zklamán. Přesto v ní lze nalézt řadu praktických návodů, jak postupovat, co brát v potaz, nač nezapomenout, jak co řešit – právě ve víceúrovňovém systému řízení školy či školského zařízení.

Publikace je členěna do tří kapitol. První kapitola **Střední management v současné škole** definuje pojem střední management, vymezuje

vedoucí funkce ve škole náležející do středního managementu, a to včetně delegování činností a odpovědnosti. V této kapitole se v bloku „Zamyšlení“ (s. 24) uvádí: „... ale v rámci předmětů a ročníků jsou jednotně vybírány učebnice, slaďuje se hodnocení a stejné jsou i počty kontrolních prací, takže určité sjednocení...“ Jako polemické se mi jeví zmiňované „slaďování hodnocení žáků“ nebo „stejně počty kontrolních prací“, neboť je považují za kontraproduktivní ve vztahu ke stále zdůrazňované potřebě individualizovat vzdělávací proces, respektovat osobnostní dispozice žáků, jejich životní zkušenosti apod.

Kapitola druhá **Ředitel školy** seznamuje čtenáře s charakteristikami ředitele školy jako „top manažera“, kompetentního pracovníka s jasně vymezeným postavením v organizační struktuře, jež je vybaven příslušnými pravomocemi i následnou odpovědností za výsledky. Zajímavý je *Hierarchický model struktury kompetence*. Významná, byť velmi stručná, je část týkající se osobnosti ředitele školy, protože právě od jeho osobnostních charakteristik a zvolených stylů řízení či vedení se následně odvíjí i struktura a kvalita personálního obsazení středního managementu školy, jež má přímý vliv na kulturu školy. Součástí této kapitoly jsou i otázky motivace středního managementu, a to jak finanční, tak i nefinanční.

Za nejzávažnější považují třetí kapitolu nazvanou **Kompetenční model středního managementu školy**. Zabývá se kompetenčními modely ředitele školy (kompetence lidrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální,

řízení a hodnocení edukačního procesu). Na kompetenční model ředitele školy navazují možné podoby kompetenčních modelů středního managementu, které tvoří kompetence v sociální, osobnostní, manažerské a odborné, přičemž definice obsahu jednotlivých kompetencí je dána cílovou skupinou středního managementu (jiný bude např. pro zástupce ředitele školy a jiný např. pro vedoucí metodiky apod.). Kompetenční modely středního managementu ještě doplňuje tzv. cvičný kompetenční model středního managementu školy. V další části této kapitoly jsou pak podrobněji popsány jednotlivé typy kompetencí doplněné názornými grafickými zobrazeními a pomůckami (hodnocení kultury školy, vztahy schopností a postojů, kreativita středního managementu ve vztahu ke vstřícnosti ředitele školy, ukázka využití SWOT analýzy, motivační typy podle pyramidy vitality, chování lidí v problémových situacích, způsob řešení problémů, typy lidí z hlediska komunikace, přehled sociálních kompetencí a jejich pozorovatelného chování a řada dalších).

Za důležité považují zastavit se u pojmu „loajalita“ (viz s. 83), jenž je v publikaci chápán jako součást osobnostní kompetence středního managementu. Nemohu totiž souhlasit s tvrzením, že: „Loajalita středního managementu je velmi důležitá kompetence z hlediska ředitele školy, protože ho utvrzuje v přesvědčení, že zvolil správné směřování školy...“ Domnívám se, že loajalita se odvíjí především od stylu řízení. Střední management mnohdy nediskutuje a přitakává, a to

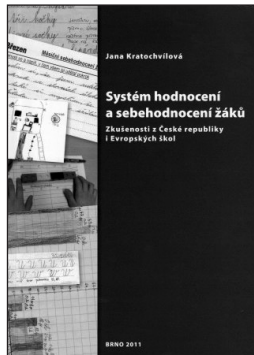
i přesto že směřování školy nemusí být správné. Nabízí se otázka pro střední management a mnoho pedagogických sborů důležitá – JAK se vypořádat se situací, kdy s řízením školy či jejím směřováním nesouhlasí – jakým způsobem a kdy mohou být otevření?

S poukazem na tabulku „Příklad ročního plánu vzdělávacího týmu“ si kladu otázku, proč by měla být vytvářena portfolia jen nadaných žáků? Vždyť se jedná o velmi významný a bohatý zdroj pro formativní hodnocení kteréhokoli žáka a zjišťování jeho osobního pokroku.

Celková koncepce publikace propojuje důležitá témata – obsažená v řadě jiných publikací – a uvádí je do vzájemných vztahů a souvislostí. Nelze opomenout ani bloky: *Tip pro ředitele, Příklad z praxe, Zamyšlení* nebo shrnující informace v rámečcích. I díky nim působí publikace jako rukověť, kterou by si měl pečlivě prostudovat každý řídicí pracovník na kterékoli úrovni řízení v organizační struktuře školy. Z výše uvedených důvodů ji lze považovat za inspiromat. Publikaci lze označit jako velmi čtivou také proto, že se autorka nesnažila napsat objemné vědecké pojednání, přestože publikaci vědeckost nelze v žádném případě upřít.

Závěrem si dovoluji doporučení – zvážit možnost přetisknout, se souhlasem autorky, některé vybrané pasáže z této publikace jako separáty v časopise Komenský, protože mají mnohem širší platnost než jen pro management školy.

Mgr. František Tomášek



Hodnocení přínosné pro žáka

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno, MSD.

V současnosti je kladen důraz jak na hodnocení žáků učitelem, tak i na jejich vlastní sebehodnocení. Oba tyto procesy totiž podporují proces učení. Hodnocení už není jen nástrojem v ruce učitele, ale je i nástrojem jednotlivých žáků, sloužícím mimo jiné k jejich osobnostnímu rozvoji. Na procesy hodnocení a sebehodnocení se zaměřila Jana Kratochvílová, která ve své publikaci přináší konkrétní možnosti jejich využití v českých školách.

Publikace *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* s podtitulem *Zkušenosti z České republiky i Evropských škol* přináší popis konkrétního systému rozvíjecího hodnocení pro první stupeň základní školy. V publikaci najdeme teoretické základy procesu školního hodnocení vhodně doplněné příklady z praxe, které autorka čerpá ze svých učitelských zkušeností získaných na základní škole v České republice a v Evropské škole v Bruselu.

V první kapitole je stručně popsána historie a poslání Evropských škol. V druhé kapitole jsou uvedeny požadavky na hodnocení v českých a Evropských školách. Autorka v ní odkazuje na českou legislativu týkající se hodnocení a popisuje tři základní dokumenty, které vznikly v letech 2005–2007 a ve kterých jsou popsány požadavky na hodnocení a autoevaluační činnost učitele v Evropských školách. Proces hodnocení v Evropských školách je zaměřen na hodnocení osvojených všeobecných a specifických kompetencí. Při hodnocení je kladen důraz na průběžné formativní hodnocení žáků a na spolupráci

mezi učitelem a rodiči žáků. Konkrétní metody formativního hodnocení autorka podrobně popisuje v dalších kapitolách.

Na začátku třetí kapitoly s názvem *Hodnocení a sebehodnocení žáků* autorka objasňuje význam hodnocení, vztah mezi hodnocením a koncepcí vyučování a vymezuje základní pojmy vztahující se k hodnocení. V dalších třech podkapitolách vysvětluje různé funkce, typy, formy hodnocení a práci s hodnotícím jazykem. V těchto podkapitolách je výklad vhodně doplněn velkým množstvím autentických ukázek hodnocení žáků zařazených buď přímo do textu, nebo do příloh.

V následující podkapitole se autorka podrobně zabývá kritérii hodnocení jak ve vztahu k všeobecným (klíčovým) kompetencím, tak ve vztahu ke specifickým kompetencím. Popisuje práci učitele i žáků s kritérii hodnocení a uvádí konkrétní příklady kritérií jako inspiraci pro hodnotící činnost učitele.

Nejrozsáhlejší podkapitola je věnována hodnocení kompetencí. V této podkapitole je nejprve uveden přehled všeobecných kompetencí pro Evropské školy, následují ukázky popisu vybraných klíčových kompetencí z RVP ZV a příklady metod hodnocení všeobecných a klíčových kompetencí. Mezi tyto metody patří například: pozorování žáka, rozhovor se žákem, obsahová analýza prací žáků a portfolií. Další část podkapitoly je věnována specifickým kompetencím (očekávaným výstupům předmětů) a metodám jejich hodnocení. Podrobně jsou popsány

některé vybrané metody: dlouhodobé pozorování žáka, práce s portfoliem, ústní a písemné zkoušky, didaktické testy a hodnocení projektové výuky.

V poslední podkapitole se autorka zabývá sebehodnocením žáků. Vymezuje vhodné podmínky pro realizaci sebehodnocení, ke kterým patří pozitivní klima třídy, partnerský vztah mezi žáky a učitelem, pocit bezpečí a sounáležitost. Zamýšlí se také nad časem, který by měl být věnován sebehodnocení žáků ve vyučování, a uvádí nástroje vhodné pro jeho realizaci. Sebehodnocení žáků vnímá jako nedílnou součást učebních procesů ve škole a rozvíjí koncept komplexního rozvíjecího hodnocení, v němž se vzájemně sebehodnocení žáka a hodnocení učitele doplňují.

Ve čtvrté kapitole s názvem *Pololetní a závěrečné sumativní hodnocení na konci školního roku v Evropských školách* autorka navazuje na východiska hodnocení v Evropských školách, která jsou popsána ve druhé kapitole, a kriticky popisuje nedostatky procesu sumativního hodnocení na Evropských školách, zároveň však navrhuje možnosti jejich odstranění.

V poslední kapitole s názvem *Systém hodnocení* autorka zdůrazňuje, že hodnocení je součástí procesu výchovy a vzdělávání ve škole, proto by mělo být v souladu s definovanou filozofií školy, jejími cíli i paradigmatem vzdělávání. K tomu na s. 99 uvádí: „Model hodnocení v současné škole by měl odpovídat požadavkům na osobnostně rozvíjecí model vzdělávání a jeho cílem

by měl být rozvoj osobnosti v souladu s jeho individuálními možnostmi.“ Dále zdůrazňuje, že proces hodnocení má být systematický, podporující, poznávací, korektivní, motivační a rozvíjecí funkci hodnocení, přispívající k rozvoji žáka a zahrnující sebehodnocení žáka. Na závěr kapitoly je zařazeno schéma systému hodnocení a sebehodnocení, které vhodně uzavírá text celé publikace a poskytuje ucelený přehled o průběhu celého procesu hodnocení.

V celé publikaci jsou pro čtenáře – učitele – připraveny tzv. úkoly k zamyšlení, které mu umožňují reflektovat svoji hodnotící činnost, přemýšlet o tom, jak ji zlepšit, zefektivnit a inovovat.

Kniha přináší aktuální informace využitelné v hodnotící a autoevaluační činnosti učitele. Je určena především učitelům prvního stupně základní školy. Teoretické poznatky i praktické příklady hodnocení žáků mohou být také inspirací pro hodnotící a autoevaluační činnost učitelů působících na druhém stupni základní školy.

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

5× stručně ze školství

Učitelé nelitují svojí profesní volby

ČŠI zveřejnila výsledky mezinárodního šetření o vyučování a učení – TALIS 2013. Toto šetření je jedním z klíčových projektů OECD, kterého se účastní celkem 34 zemí. Ve srovnání se zahraničím byla v českých školách zaznamenána nižší míra využívání skupinové, individuální i projektové výuky. Vyšší spokojenost oproti mezinárodnímu průměru vyjádřili čeští učitelé s pracovním prostředím. V ČR i v mezinárodním průměru učitelé v naprosté většině uváděli, že nelitují svého rozhodnutí stát se učitelem (více než 90 %).

Výhled na omezení opakovaného zaměstnávání učitelů

Někteří učitelé mají pracovní smlouvu na dobu určitou jen do června, od září je přitom stejná škola opět zaměstná. MŠMT chce praxi opakovaného zaměstnávání učitelů změnit buď úpravou zákoníku práce, nebo novelou zákona o pedagogických pracovnících. „Učitelé budou mít pracovní poměr na dobu určitou nejméně na dvanáct kalendářních měsíců,“ uvedl ministr školství Marcel Chládek. Změna má platit od 1. července 2015.

Novela zákona o pedagogických pracovnících připouští výjimky

Vláda schválila novelu zákona o pedagogických pracovnících. Ta umožní od ledna 2015 udělení výjimek pro některé tzv. nekvalifikované pedagogy. Učitelé, kteří k 1. lednu 2015 dosáhnou věku 55 let a mají nejméně dvacetiletou praxi, nemusí odbornou kvalifikaci splňovat. Zavedením institutu „rodilých mluvčích“ by tak tyto osoby mohly být považovány za kvalifikované, i kdyby podmínky kvalifikace nesplňovaly. Novela rovněž umožní na základě rozhodnutí ředitele zaměstnávat na

zkrácený úvazek (do 0,5) odborníky z praxe, aktivní umělce či trenéry. Všichni ostatní by měli do konce roku alespoň zahájit studium pro získání řádné pedagogické kvalifikace.

100. výročí první světové války ve škole

MŠMT zaměřilo pozornost na významné historické události let 1914 až 1918 a doporučuje školám dílčí témata a metodické přístupy k začlenění uvedených výročí do výuky. Na webové stránce <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vyznamna-historicka-vyroci-v-letech-2014-2018-v-rezortu> učitelé najdou seznam přednášek, besed, výstav a dalších aktivit k jednotlivým událostem první světové války. Nabízeny jsou vzdělávací programy pro učitele rozmanitých aprobací. Jejich tématem je například role výtvarného umění ve válečné propagandě, věda a technika ve službách války, obraz fronty a vojáka 1. světové války v literatuře 20. a 21. století, výchova k vlastenectví.

Výběrové ověřování výsledků žáků na úrovni 4. a 8. ročníku

Výběrové ověřování výsledků žáků na úrovni 4. a 8. ročníku provedla elektronicky ČŠI v květnu a červnu 2014. Do vzorku bylo zařazeno 305 základních škol. Hlavní výsledky:

- Anglický jazyk – 8. ročník: průměrná úspěšnost je o 5 procentních bodů nižší než průměrná úspěšnost, které dosáhli v minulém školním roce žáci 9. ročníku ZŠ – rozdíl odpovídá chybějícímu roku výuky. Významně pozadu prozatím žáci zůstávají v úlohách založených na poslechu.
- Německý jazyk – 8. ročník: velmi dobrý výsledek, průměrná úspěšnost o 9 procentních bodů vyšší než u loňských žáků 9. ročníku ZŠ. ■

Jazyková poradna

Balící, nebo balící?

Už jste si všimli, kolik je kolem nás různých pravopisných chyb a stylistických nedostatků? Dnes na ně narazíme téměř všude: v denním tisku, časopisech, knihách, v názvech obchodů, na vývěsních štítech, v jídelních lístcích aj. Někdy pouhá *čárka* označující kvantitu samohlásky může způsobit, že prodejce nabízí zboží, které vlastně vůbec nemá. Nedávno jsem chtěla zabalit kamarádce dárek k narozeninám do nějakého pěkného ozdobného papíru. Vyšla jsem se tedy do příslušného oddělení jednoho obchodního domu a se zájmem jsem vybírala. Vtom jsem si všimla cedulky s nápisem *Ozdobný balící papír*. Chvilí jsem si nápis nevěřicně prohlížela, a protože jsem zvyklá na „klamání“ kupujícího, šla jsem si raději ověřit k prodáváči, zda opravdu nabízejí to, co prodávají. Nechápat se na mě dívala. Mezi přídatnými jmény *balící* a *balící* je totiž velký významový rozdíl. Slovo s krátkou samohláskou uvnitř slova, tj. *balící*, vyjadřuje, k čemu je daná věc určena, k čemu slouží, vyjadřuje její *účel*. Kdežto přídatné jméno *balící*, slovo s dlouhou samohláskou, vyjadřuje *děj*, např. co někdo s danou věcí dělá. Proto je papír *balící*, neboť slouží k balení, a to čehokoli, ale já jsem ta, která musí dárek do balícího papíru zabalit, tedy *žena balící dárek do balícího papíru*. Když jsem prodáváči celou situaci vysvětlila, upřímně ji to pobavilo. Od té doby si se zájmem všímám cedulek u nabízeného zboží. Postupně jsem tak už objevila mj. *holící* strojek, *plnicí* pero, *kropící* kovec, *řadicí* páku, a dokonce *žehlící* prkno! Já osobně bych si vybrala to poslední – žehlící prkno. Pokud by totiž prodáváči opravdu to, co nabízejí, stačilo by, abych večer, když přijdu unavená z práce, postavila „žehlící“ prkno vedle koše s prádlem a měla bych po starosti – vyžehlilo by totiž za mě! Ale neradujeme se předčasně. Zatím se totiž jedná pouze o pravopisnou chybu v pojmenování zboží...

Second grade of basic school

„I had English at high school for the last and then nothing.“ Takovou a podobné věty produkují pravidelně a zcela očekávaně dospělí studenti v kurzech angličtiny. Když odhlédneme od jiných gramatických a lexikálních problémů takové věty, její autoři bývají překvapeni následující otázkou učitele

částečně obeznámeného s jejich kvalifikací: „So you had no English classes at university?“ Studenti se brání, že angličtinu měli i na vysoké škole, a někteří už v tom okamžiku chápou, co bylo špatně na doslovném překladu českého víceslovného termínu „vysoká škola“. Podobně, o úroveň výše, píšou a říkají i studenti anglistiky: „I (would like to) teach at the first/second grade of basic/primary school.“ Tím opět působí problém s porozuměním nejen svému čtenáři i posluchači, ale zejména co do smysluplnosti svého sdělení. Má se to totiž tak, že v anglicky mluvících zemích žádnou „basic school“ neznají. Obávám se, že by tomuto slovnímu spojení rozuměli i v tom smyslu, že jde o nějakou hodně jednoduchou školu, kde se raději nepustí ani do velké násobilky.

V Británii, USA, Kanadě i Austrálii ekvivalent naší ZŠ začíná pětiletá „primary school“ (v USA většinou „elementary school“). Po ní následuje „secondary school“ (od asi 11 let věku žáka, ale v Austrálii například od 12–13), v USA (ale nejen tam) zvaná „high school“, jinde často i jinak (ve Skotsku jsou vedle sebe „high schools“, „secondary schools“, „academies“, ba i pár „colleges“, nadaným dětem v Británii slouží „grammar schools“ atd.). „Primary school“ tedy nemá žádné stupně a „grade“ v kontextu školství navíc znamená ročník. Místo pubertáků si tedy na základě výše citované věty Anglosas představí prvňáčky či druháčky ze základní, možná i „pomocné školy“. Náš druhý stupeň ZŠ tedy již spadá pod označení „secondary school“ nebo „high school“, a chceme-li ho odlišit od druhé poloviny střední školy, je nutno použít výraz „lower secondary school“ nebo americký „junior high school“, popřípadě paralelně existující „middle school“. Naši celé základní školy takto odpovídají dvě odlišné sady termínů pro její dva stupně. Výraz „elementary school“, navrhovaný někdy jako kompromisní označení celé naší devítiletky, má pro rodilé mluvčí angličtiny stejné „národnácké“ asociace jako „primary school“.

A pozor, „first class pupils/children“, „second class pupils/children“ apod. zavání pedagogicky nepřijatelným kastováním na ty chytřejší a na ty, ehm, druhé a nižší jakosti. Výrazy „grade“ nebo „form“ jsou našemu ročníku či třídě (avšak ne třídě ve smyslu učebny či jednoho kolektivu) vhodnějšími ekvivalenty. ■

Diskutujte s námi na našem webu!

www.ped.muni.cz/komensky

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY
KOMENSKÝ

Zadejte text k vyhledání...

Vyhledat

[HOME](#) [REPORTÁŽE](#) [ROZHOVORY](#) [DIDACTICA VIVA](#) [DO VÝUKY](#) [Z VÝZKUMU](#) [REDAKCE](#) [ARCHIV](#)

Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy

Časopis Komenský založil v roce 1873 v Olomouci moravský středoškolský profesor, etnograf a spisovatel Jan Havelka. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Je nejstarším pedagogickým periodikem v České republice.

Časopis Komenský je určen především učitelům základních škol, studentům učitelství a blízkých oborů, ale také široké veřejnosti, která má zájem o problematiku vzdělávání.

Časopis Komenský přináší odborné články zprostředkovávající výsledky pedagogických výzkumů, zkušenosti a náměty z praxe, reportáže (nejen) ze škol, návrhy alterací autentických výukových situací, recenze českých i zahraničních publikací a řadu dalších postřehů a glos souvisejících s edukační realitou. Časopis tak poskytuje prostor pro prezentaci kvalitních odborných příspěvků, podporuje výměnu zkušeností mezi učiteli z praxe a vytváří platformu k diskusi široké veřejnosti k současným problémům české školy.

Časopis Komenský je otevřen různým názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, a nabízí své stránky všem, kdo chtějí vyjádřit svůj názor či odborné stanovisko. V souladu s přijatou obsahovou koncepcí se i nadále bude orientovat na aktuální problematiku pedagogické teorie a její reflexe v moderní školní praxi.

Obálka aktuálního čísla:



Inzerujte v časopisu Komenský

Nabízíme možnost uveřejnění inzerce
ze široké oblasti vzdělávání, výchovy a poradenství.

Ceník inzerce:

jedna strana – 8 000 Kč

polovina strany – 4 000 Kč

čtvrtina strany – 2 000 Kč

Inzerce zašlete na adresu komensky@ped.muni.cz

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2014 | 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 15. 9. 2014.
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:

Světlana Hanušová, Lucie Chaloupková, Tomáš Janík,
Květoslava Klímová, Václav Mertin, Vladimíra Neužilová,
Karolína Pešková, Veronika Rodriguezová, Zuzana Šalamounová,
Markéta Švrčková Nedevovalá, 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 01 | ZÁŘÍ 2014 | ROČNÍK 139



Se Sašou Dobrovolnou o tom, jak mentoring vstupuje do škol

Rituály v životě jedné školy

Vědecká expedice: jak zapojit do výuky
opravdu všechny žáky