

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Karolína Dundálková, Veronika Rodová
Rozhovor s Tomášem Kasperem
o významu historie pro porozumění
současnosti školství 5

HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE

Kateřina Lojdová
O dění ve vzdělávací politice
s ústředním školním inspektorem .. 9

Z VÝZKUMU

Jana Navrátilová
Slabší vs. silnější, hlásíme se
všichni: žákovská aktivita
v půlených hodinách 13

Jana Létalová, Jakub Jelínek
Výchova v práci učitele: pohled
studentů Pedagogické fakulty
Masarykovy univerzity 18

REPORTÁŽ

Lucie Škarková
Jak rozumět mezipředmětovému
přístupu ve výuce: téma pro
společensví praxe 24

DO VÝUKY

Darina Mísařová
Koncepce terénní výuky
pro základní školy 30

Helena Durnová
Elektronická žákovská
ve škole bez mobilů? 38

Karolína Fikejšová, Jitka Panáčková
Diferencovaná výuka matematiky
zaměřená na potřeby žáků
ve 3. a 4. ročníku ZŠ 42

DO VÝUKY

Veronika Kašparová
Muž jako učitel na prvním
stupni základní školy 51

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Nevýchova nevychová 55

RECENZE

Nevšední výprava
do umělecké galerie 56

NAHLÉDLI JSME

Jana Chocholatá
Nevyhazujte tištěné knihy aneb
Jaký je rozdíl v tom, čteme-li
z papíru, nebo z obrazovky 58
Budování bezpečného
a efektivního prostředí ve škole ... 58

JAZYKOVÁ PORADNA

Ailsa Marion Randall
a Mgr. Ivana Hrozková
You should hit the books 60

Hana Žižková
Slovo v kostce 60

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 61

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

pomalou se uzavírají první dvě desetiletí jednadvacátého století. Každý milník je příležitostí pro ohlédnutí se do minulosti. Prosincové číslo časopisu Komenský proto otevíráme rozhovorem s významným historikem pedagogiky z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Tomášem Kasperem.

Na základě zkušeností z minulosti můžeme poučeněji uvažovat o budoucnosti. Tomáš Kasper vybízí k tomu, abychom zkušenosti z dřívějších reformních procesů využili v aktuálním úsilí o reformu školy. Tři významné oblasti změn, které nás v blízké budoucnosti čekají, komentuje v rubrice *Hovory o vzdělávací politice* ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal. Zeptali jsme se ho na revize rámcových vzdělávacích programů, na novelu zákona o pedagogických pracovnících, která by měla umožnit vstup do učitelské profese vysokoškolákům bez pedagogického vzdělání, a také na možnosti inspekce v podpoře jedné ze tří priorit Strategie vzdělávací politiky 2020 – podporu kvalitní výuky a učitelů.

Jádrem časopisu jsou jako vždy texty přinášející inspiraci do výuky. Jak zapojit do výuky opravdu všechny žáky ukazuje na příkladu půlených hodin Jana Navrátilová. Někdy opomíjené výchovné působení učitele tematizují Jana Létalová a Jakub Jelínek. Za pozornost mimo jiné stojí význam, který studenti učitelství obecně připisují výchově v učitelské profesi, a také výchovné ambice, se kterými by studenti chtěli vstoupit do praxe. *Reportáž* nás přenesení do

společnosti praxe, jehož hlavním tématem je mezipředmětový přístup. V rubrice *Do výuky* poté nalezneme aktuální témata: terénní výuku pro základní školy, elektronické žákovské knížky a zákaz mobilů ve školách, diferencovanou výuku matematiky zaměřenou na potřeby žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ.

Doufejme, že 20. léta 21. století v sobě neponesou některé dramatické události podobné těm, kterými prošla 20. léta století minulého. Koneckonců škola je jednou ze stěžejních institucí, která může také naplňovat úkol historie popsaný Tomášem Kasperem, tedy přispět k tomu, aby naše odborná kolektivní paměť „nezapomínala“ či aby nebyla různě „deformována“, tedy aby na něco vzpomínala a na jiné osoby či události zapomínala, či je dokonce vytěsňovala.

Všem našim příznivcům přejeme klidné vánoční svátky, zdraví a tvůrčí inspiraci do nového roku. Budeme se těšit na čtenářskou a autorskou spolupráci našeho společenství praxe prostřednictvím časopisu Komenský.

*Za redakci
Kateřina Lojďová*

Karolína Dundálková, Veronika Rodová

Rozhovor

s Tomášem Kasperem o významu historie pro porozumění současnosti školství

Vaším profesním zájmem je historie pedagogiky, zejména reformní pedagogika. Co vás přivedlo právě k této problematice?

Problematika historické reflexe procesů výchovy a vzdělávání je velmi napínavá a nesmírně zajímavá. Studujete „skutečné osoby“, jejich život, myšlení, jejich úspěchy, omyly a nejistoty. Rekonstruuje jevy a procesy, které se odehrály a jsou součástí naší kolektivní paměti. Sdílení v odborné komunitě pro mě – v jistém ohledu – představuje něco, co nazývám „archeologií vědění“. Výsledky historického bádání mě vždy znovu překvapují a pak stojíte před zásadní otázkou – jak tyto příběhy interpretovat, jak je složit, jak je „přečíst“? Domnívám se, že nelze dopustit, aby naše odborná kolektivní paměť „zapomínala“ či aby byla různě „deformována“, tedy aby na něco vzpomínala a na jiné osoby či události zapomínala, či je dokonce vytěšňovala. Jsem navíc přesvědčen, že pečlivá historická reflexe pedagogického dění je v jistém ohledu taková „psychologická ochrana“ pro naše pedagogické jednání. Poznáváte-li nějakou historickou zkušenost či událost, nahlížíte úsilí, motivaci, ale i „prohry“ učitelů, pedagogických odborníků. Historická reflexe může posilovat pocit vážnosti či důstojnosti učitelského stavu a podporovat procesy profesionalizace učitelstva v době, která učitelské profesi mnohdy nepřije. Ale nejen to. Když poznáváte minulost, pochopíte i otázky, které se vám mnohdy v horizontu současnosti mohou jevit jako obtížně řešitelné. Studium minulosti nám pomáhá rozhodovat se uvážlivěji, s nadhledem a se zodpovědností.

Jeden z největších velikanů české didaktiky byl bezesporu Jan Amos Komenský. K jeho myšlenkám se vracíme i dnes. Souhlasíte s tvrzením, že jeho odkaz ještě nebyl překonán?

Nemyslím, že je nutné si klást otázku, zda něčí odkaz byl či nebyl překonán. V letošním roce byly zahájeny tzv. Národní oslavy Komenského, které se váží k jeho výročí narození i úmrtí. V jejich rámci si zajisté budeme připomínat mnohé myšlenkové koncepty J. A. Komenského a budeme se ptát, co tvoří odkaz Komenského. Odkaz se mění, není statický. Odkaz záleží nejen na tom, kdo odkazuje, co je odkazováno, ale i na tom či na těch, kteří odkaz přijímají, kteří jej de facto konstruuji či vytvářejí. Je důležité se ptát, co je z odkazu podtrhováno, co z něj považujeme za zásadní, co rezonuje v naší diskusi. V tomto ohledu je dílo Komenského natolik bohaté a zásadní, že má v dnešní době nesmírnou inspiraci.

V čem konkrétně? Co má v Komenského díle přesah do dnešní doby?

Čteme-li Komenského spisy, vystávájí v „jeho odkazu“ jako zásadní otázky etické povahy, ale i otázky hranic způsobu novověkého přírodovědného způsobu poznávání, které ovlivnilo i společenské vědy. Na jedné straně přinesl tento způsob poznání moderní evropské a americké civilizaci moc a bohatství, na druhé straně mnohdy zastínil takové pohledy na svět a člověka, které mu ukazovaly hranice daného způsobu poznávání.



Zásadní je otázka, jaký koncept výchovy a vzdělání rozvíjet v době a v civilizaci, která se nazývá otevřená, globální, tekutá a vyznačuje se na jedné straně důrazem na individuální svobody, na druhé straně rovněž konzumerismem (tendence k nadměrnému hromadění věcí a požitků ve snaze zajistit a zvýšit osobní štěstí, pozn. redakce), překračováním tradičně sdílených hodnot a civilizačních zásad, což může ohrožovat jak fyzickou, tak i „mentální“ krajinu této planety, respektive naši přírodu i kulturu.

V roce 2018 jsme si připomínali stoleté výročí založení Československé republiky. Jaké mezníky vidíte pro českou školu za toto uplynulé období? Co bychom měli udržovat v „živé paměti“?

Pokud bychom to trochu zjednodušili a pojali dějiny jako jistou diskontinuitu „dat“ – pak to jsou ona „osmičková“ výročí. Tedy roky 1918, 1938, 1948, 1968 a nakonec rok 1989. Mezníky či data se však nutně interpretovat opatrněji. Jsou výsledkem historické kontinuity v našem uvažování, jednání a prožívání. Ony mezníky

jsou – např. v případě pedagogiky – projevem našeho komplexnějšího uvažování o škole, o výchově a o vzdělání. Jsou výhrami i prohrami našich snah o českou vzdělanost. Z mého pohledu je proto důležité udržovat v „živé paměti“, že dvacáté století bylo stoletím, které chtělo najít odpověď na otázku, jak má škola, respektive vzdělání a výchova, podpořit jistý společensko-politický směr. Zjednodušeně řečeno: stály proti sobě jak v meziválečném období, tak i po druhé světové válce dva pohledy – demokratický a totalitní. Každý instrumentalizoval školu a výchovu jinak, ale vždy nesla škola a školní či mimoškolní výchova „pochodeň budoucnosti“. Je nutné, abychom křehké demokratické ideály výchovy a vzdělávání, které ve 20. století tolik utrpěly, dokázali chápat jako ty, o jejichž posílení chceme usilovat a zasazovat se o ně naší každodenní školní činností.

Proměnila se od té doby role učitele?

Role učitele se velmi proměnila. V meziválečném období ve 20. století jsme svědky tzv. první fáze profesionalizace učitelstva. V západní

Evropě jsme svědky od sedmdesátých let 20. století tzv. druhé fáze profesionalizace učitelstva, která však v tehdejší Československu nemohla být svobodně naplňována, neboť tlak marxistické ideologie a komunistické moci byl v oblasti „obrazu socialistického učitele“ silný a zásadní. Od devadesátých let 20. století, po pádu železné opony a berlínské zdi, jsme svědky další etapy změn role učitele. Ty jsou dány „zřícením starého světa“, nástupem rozkolísaného nového geopolitického uspořádání světa, dopady globální ekonomiky a nebývalé propojenosti světa díky moderním technologiím překotně rychle měnícím sociální vazby člověka, ale i emocionálně-sociální stabilitu a hodnotovou ukotvenost člověka v jeho okolním světě. To vše destabilizuje či mění „klasickou roli“ učitele. To však nemusí znamenat „katastrofu“. Změna může být i výzvou, kritické ovšem je, že nemáme na danou výzvu odpovědi a jediné co sledujeme, je „podrývání“ stability učitelské role.

Jak se díváte na dnešní reformy školství? Mají společné znaky s těmi dřívějšími?

Současná doba je především přeplněna reformním jazykem. Společnost, samozřejmě i procesy vzdělávání a výchovy, jsou pod neustálým reformním tlakem. Cíle reformy pak mnohdy zůstávají v rovině proklamací. Předsevzetí z různých reformních koncepcí, z usnesení a memorand se nestávají závazná pro změny v praxi. To pak подрývá akceschopnost reform, které mnohdy mají hluboký smysl a opodstatnění. Ale k vaší otázce. Dnešní programové požadavky na reformu především základního školství nevychází z cíle a bohaté diskuse mezi učitelstvem. Tomu bylo v meziválečné Československé republice jinak. Bohatá spolková činnost učitelstva, postavení učitelstva v tehdejší veřejném životě, propojenost či „síťování“ učitelstva s politickými elitami sehrávalo mnohem závažnější roli a přinášelo požadavky a tlak na reformu školy „zespodu“, od samotných učitelů. Samozřejmě, že i tehdy se pohledy v mnohém lišily dle národnosti učitelstva (české, německé, slovenské, maďarské, polské či ruské a případně i židovské učitelstvo), dle jeho stavovské příslušnosti (učitelé obecných škol,

učitelé měšťanek, učitelé odborných škol, reálek či gymnázií). Zásadní však byla skutečnost, že o program reformy se tehdejší učitelstvo „pralo“ a vedlo o něm zásadní diskusi, při níž se stýkalo s akademickými elitami a s aktivními představiteli pedagogického a psychologického výzkumu. Takto nastavenou diskusi o reformě školy dnes postrádám a je mi to skutečně velmi líto.

Jak byly reformy školství přijímány v minulosti?

Zase platí jak kým a jak kdy. Byla období, která reformě přála a doba byla „školskou reformou těhotná“. Byla naopak období, která volala konzervativně po jistotách či dokonce po neměnných podobách společnosti rezonujících s jejich ideologickým vymezením. Ukazuje se, že nesmíte doufat, že nastane nějaké období, kdy všichni budou bezmezně školskou reformu podporovat. Je důležité racionálně konstruovat program školské reformy, získat pro ni hlavní aktéry a jisté finanční prostředky. Zásadní jsou však aktéři, ti kteří odborně i společensky reformní program formulují, prosazují, zdůvodňují, ohajují. Ti, kteří se o něj zasazují nikoli pro úspěch svého odborného pohledu, pro svůj prospěch, ale obhajují význam reformy v permanentním „společenském plebiscitu“ o reformě školy. Jsou to ti, kteří neustále reflektují naplňování reformního programu, reformní zkušenosti, společenskou či veřejnost diskusi na adresu školy a výchovy a dokáží v této dynamice reformní program prosadit. Pokud máte takto otevřené „lídry“ reformy, pak se vám daří odpovídat na skepsi ve veřejné diskusi či na různé zpochybňování reformy ze strany odborníků. Obojí v reformním ruchu „nutně“ nastane.

Můžeme na základě zkušeností z minulosti předvídat další reformní vývoj?

Určitě můžete predikovat zásadní otázky, cíle či reformní snahy na základě dosavadního směřování společenské i odborně pedagogické diskuse. Můžete i využít zkušenosti z dřívějších reformních procesů v aktuálních snahách o reformu školy. Nemůžete se však domnívat, že reforma školství je proces, který můžete naprogramovat, jeho realizaci dle programu

spustit a kontrolovat jak „reformní postup“, tak i reformní výstupy, případně „adekvátně“ reagovat na průběžné výsledky a „pružně“ upravit reformu „na vstupu“. Školská reforma je „permanentní soutěž“ o formulované reformní cíle a její průběh je nutné číst jako demokratickou soutěž odborné, ale především širší veřejnosti o podobu školy, výchovy a vzdělávání.

Působil jste na univerzitách v zahraničí. Zajiště vám tyto zkušenosti přinesly nový pohled na české školství. Jak je na tom naše školství v porovnání se zahraničím? V čem vynikáme a kde máme rezervy?

Řekl bych, že jsme ztratili klid, zdravou sebedůvěru, že si věci veřejné (včetně školství) dokážeme spravovat na základě křehkého, ale demokraticky přijatého konsensu. Oslabujeme péči o základní veřejné školství, které by mělo společnost stmelovat, nikoli podporovat její rozdělování. Věnujeme málo pozornosti, jak dostat snahám o „jednotné“ školství a současně v něm respektovat přirozenou různorodost žáků a tedy diferencovat (obsah i metody) v rámci výuky. Nevěnujeme pozornost významu zázemí školy pro odpolední činnosti žáků. V pedagogické diskusi málo zaznívá téma společné zodpovědnosti rodičů a učitelů ve „vzdělávacím příběhu“ každého žáka. Škola jen málo využívá bohatství mezigeneračního dialogu. Veškerá pozornost je tak směřována na učitele a žáka, což „sociální vztahy a vazby“ ve škole „opotřebovává“ a vede k nebezpečné rutině.

Na co mohou být dnešní čeští učitelé hrdí?

Čeští učitelé a učitelky mohou být hrdí na mnohé. Především však byli a jsou pilířem střední společenské třídy a nenechali se masově „svést“ různými společenskými agitátory „nové, lepší“ či jakékoli společnosti. Učitelé dokáží být otevření občanským i odborným výzvám a mnozí na ně dokáží odpovídat patřičnými postoji a odbornými schopnostmi.

Kam by měla dnešní škola směřovat, abychom se vyvarovali chyb z minulosti?

Dnešní škola by si měla vážít upřímného pedagogického nasazení učitele, ctít jedinečnost

dětí a žáků a důvěřovat, že žák v pracovním školním společenstvím vyznačujícím se otevřeným a demokratickým školním životem dokáže být zásadním aktérem vlastní vzdělávací cesty a současně se nechá podporovat zkušeným a odborně připraveným učitelem. Vyvarujeme se tak nebezpečného pedagogického romantismu, ale i neplodné autoritativní poslušnosti „systému“.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
(1974)

se zabývá historickou reflexí procesů výchovy a vzdělávání, kterou chápe jako zásadní součást diskuse, jež umožňuje současnému učitelstvu porozumět mnohdy „zakrytým“ vrstvám historie vlastní profese a procesům, s nimiž pedagog musí ve své každodennosti pracovat. Svoji vědeckou činnost zaměřuje především na oblast reformy školství v 19. a 20. století, na problematiku reformního pedagogického hnutí, na utváření moderních školských systémů, na problematiku profesionalizace učitelstva, na sociálně historickou problematiku mládežnických organizací a jejich roli v socializaci osobnosti a v společensko-reformačním hnutí 19. a 20. století. Po studiích na Filozofické fakultě v Praze absolvoval dlouhodobé vědecké pobyty na univerzitě v Heidelbergu (2003/04), na univerzitě v Curychu (2004/05), v Bochumi (2005) a naposledy na Humboldt Universität v Berlíně (2019). Přednáší na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Kontakt: tomas.kasper@tul.cz

O dění ve vzdělávací politice s ústředním školním inspektorem

V tomto čísle jsme nahlédli do dění ve vzdělávací politice očima ústředního školního inspektora Tomáše Zatloukala. Zastavíme se nejen u vývoje ČŠI, ale i u aktuálních témat, která se nyní ve vzdělávací politice řeší.

1. Český vzdělávací systém má za sebou tři desetiletí vývoje ve změněných společenských podmínkách. Jakou cestu jsme urazili? Co v tomto vývoji považujete za nevýznamnější?

Za nejvýznamnější změny považuji zrušení odvětvového řízení školství, získání právní subjektivity škol a zavedení dvouúrovňového kurikula. Vytvořili jsme prostředí, které by mělo být pro školy příznivé a žáky by mělo podporovat v dosahování vzdělávacích výsledků odpovídajících jejich potencionálu. Předpokladem pro jeho uskutečnění ale je, že každý takový významný zásah je proveden v okamžiku, který odpovídá stavu a vývoji celého systému. To se však u žádné z těchto změn v České republice nepodařilo. Také společenský vývoj a technologický pokrok výrazně proměnil prostředí, ve kterém vzdělávací proces probíhá. Přinesl řadu příležitostí, ale také problémů, na které se musí vzdělávací systém adaptovat. K tomu chyběla a doposud chybí systematická podpora školám.

2. V minulých číslech časopisu Komenský jsme se věnovali záměrům Strategie vzdělávací politiky 2020. Zastavme se u nich.

2.1 Jak se inspekci jeví naplňování záměru snižovat nerovnosti ve vzdělávání?

Vzdělávání žáků ovlivňuje mnoho faktorů, mezi nejvýznamnější z nich patří socioekonomický status žáka (SES) a výše sociálního kapitálu obyvatel regionu. Tato skutečnost vyplývá z různých oblastí testování v mezinárodních šetřeních. Potvrzuje se, že socioekonomické charakteristiky českých krajů jsou výrazným faktorem ovlivňujícím výsledky českých žáků a stojí za podstatnými rozdíly mezi školami. Velký podíl žáků pod tzv. druhou gramotnostní úrovní je obrovskou zátěží pro budoucnost země. Žáci nevládají základní dovednosti v matematice a čtení. To má následně obrovský vliv na výskyt negativních jevů, jako je například vysoký podíl exekucí pramenící i z nízké finanční gramotnosti, která je se základními dovednostmi úzce provázána. Nízká čtenářská gramotnost má pak důsledek takový, že absolventi nejsou schopni vyhledávat a analyzovat informace nejen z knih, ale i z médií, málo se orientují v současném dění, a nejsou schopni získané informace vyhodnotit a využít v osobním, občanském i pracovním životě. Pozitivnější vývoj ve snižování nerovností zaznamenáváme na prvním stupni základních škol, na druhém stupni se objevují příklady, které by mohly být inspirací i pro ostatní školy, a ve středním vzdělávání je situace nejméně příznivá. Je však potřebné zdůraznit, že některé systémové zásahy situaci školám neulehčují, ale naopak komplikují.

2.2 Jak to vypadá s podporou kvalitní výuky a učitelů?

Nároky na učitele a na kvalitu vzdělávacího procesu se neustále zvyšují, jsou kladeny stále

větší požadavky na jejich kompetence a zodpovědnost. Na současného učitele působí řada vlivů, které musí zvládat, jako například: důsledně naplňovat obsah vyučovaného předmětu, naplňovat cíle, které si škola zvolila ve svojí strategii, požadavky ze strany rodičů, požadavky na úspěšnost svých žáků, tlak na využívání moderních metod a technologií, na které nebyli učitelé připravováni, a systematickou podporu nemají ani nyní.

Podpora, která by měla učitelům pomáhat v realizaci kvalitní výuky, musí přicházet zejména ze školy, kde učí. Cílený koučink a mentoring učitelů však není ve všech školách samozřejmostí. Často chybí odborné vedení jednotlivých učitelů, systematická zpětná vazba ke kvalitě výuky s případnými adekvátními podpůrnými opatřeními pro její zlepšování. Rovněž předmětové komise, které by mohly napomáhat odborné diskusi ve škole a napomáhat sdílení příkladů dobré praxe, pracují často formálně. Vzdělávací programy, které by mohly školy využívat, jsou v některých krajích obtížně dostupné nebo nemají požadovanou kvalitu.

2.3 Jak je z pohledu inspekce hodnocena problematika řízení vzdělávacího systému?

Již několik let v našich výročních i tematických zprávách rozdělujeme doporučení na ta, která mají sloužit školám, a na ta, která jsou určena pro zřizovatele a pro systémovou úroveň v podobě MŠMT a jeho přímo řízených organizací. V nich opakovaně zdůrazňujeme význam práce s daty zejména u prováděných legislativních nebo ekonomických opatření. Dopady některých z nich, které byly provedeny bez ohledu na zjištění z reálného prostředí škol, působí v jejich práci potíže doposud. Naopak připravovaná

strategie vzdělávací politiky 2030+ velmi intenzivně s širokou datovou základnou pracuje.

3. S jakým očekáváním a jakým způsobem se inspekce podílí na přípravě Strategie 2030+?

Česká školní inspekce se zejména podílela na tvorbě analytických podkladů, které slouží k přípravě tzv. tezí a navrhovaných opatření. Účastníme se také kulatých stolů, konzultací a dalších aktivit spojených s její přípravou. Je důležité, abychom si při tvorbě Strategie 2030+ ujasnili, jaký by vlastně měl být „absolvent 21. století“. Musí být vybaven znalostmi a dovednostmi pro celoživotní učení, řešení problémů a přijímání zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Musí být připraven pohybovat se v komplexním a nejistém světě. Aby mohl na tyto výzvy reagovat, bude potřebovat schopnost analyzovat, kriticky myslet a jednat. Základem je dostatečná úroveň čtenářské a matematické gramotnosti, povědomí o přírodních a společenských vědách, zejména s ohledem na praktické využití poznatků a schopnost přenést tyto poznatky na aplikační úrovni v rámci běžného osobního i pracovního života. Měl by mít také osvojeny zásady zdravého životního stylu, komunikační dovednosti, sociální a občanské kompetence a zásady bezpečného chování v rizikových situacích nejrozumnějšího charakteru. Absolvent 21. století by měl být připraven a – a zejména ochoten – učit se nové věci.

4. Na závěr se věnujme aktuálním problémům vzdělávací politiky. Zajímá vás váš názor na tato tři témata:

4.1 Co si myslíte o revizích kurikula (RVP)? Jak by měly vypadat?

Smyslem RVP je stanovit úroveň výstupů pro jednotlivé etapy vzdělávání a zároveň umožnit realizaci různých pedagogických přístupů schopných reagovat na různost podmínek škol. Existují však významné rozdíly mezi očekávanými výstupy RVP a výsledky žáků, což dokládají národní šetření realizovaná Českou školní inspekcí. Ukazuje se, že současná podoba RVP umocněná způsobem jejich rozpracování do ŠVP, vytváří tlak na školy, vede k direktivní výuce spojené s jejími negativními důsledky, snižuje profesní sebevědomí učitelů a snižuje spokojenost učitelů s výsledky žáků. ČŠI doporučuje v rámci revizí jednoznačně vymezit povinný obsah vzdělávání pro každého žáka, který bude reflektovat výzvy současnosti i budoucnosti. Tedy upravit vzdělávací obsah jako základ, nadstavbu a volitelnou složku. S takto nastaveným obsahem vzdělávání budou moci školy efektivněji pracovat. Pro to, aby žáci dosáhli stanovených cílů, bude však nutná systémová metodická podpora učitelům. Navíc je nutné vytvořit tlak na tvůrce učebnic, aby důsledně pracovali s očekávanými výstupy, a ne pouze s učivem jako takovým.

4.2 Jaký je váš názor na novelu zákona o pedagogických pracovnících, která by měla umožnit vstup do učitelské profese vysokoškolařům bez pedagogického vzdělání?

ČŠI ve svých výročních zprávách již několikrát upozorňuje na to, že je třeba bezodkladně řešit neustále se zhoršující situaci s nedostatkem zájemců o práci pedagogů. Prohlubuje se rozdíl mezi kraji s nejvyšším a nejnižším podílem kvalifikovaných učitelů. Pokračuje trend nejen v poklesu odborné kvalifikace, ale i v zajištění výuky aprobovanými učiteli. Zjištění

ČŠI dokládají fakt, že nejen odborná kvalifikace, ale i aprobovanost učitele a jeho další vzdělávání mají významný vliv na kvalitu vzdělávacího procesu. Přípravení učitelé dokáží například lépe nastavit a udržet pozitivní učební atmosféru, volit efektivnější učební metody a formy vzdělávání vzhledem ke stanovenému cíli hodiny, uplatňovat individualizovaný a diferencovaný přístup k žákům a poskytovat jim komplexní zpětnou vazbu k výsledkům jejich vzdělávání.

Na druhou stranu je – zejména v přírodních vědách – důležité, aby učitel znal nejnovější poznatky a trendy v oboru. Dokázal vědecké myšlenky žákům vysvětlit, dokázal diskutovat o otázkách žáků, názorně demonstrovat nové poznatky a propojovat s praxí. Například šetření PISA 2015 prokázalo, že oproti jiným zemím se výše uvedené aktivity v našich školách vyskytují sporadicky. Odborníci z praxe by mohli ve školách zdokonalit proces vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji. Samozřejmě, doplnění pedagogického vzdělání je nutností, aby odborná výuka byla realizována s co nejširším uplatňováním účinných moderních pedagogických přístupů a metod.

4.3 Jak vidíte možnosti posilovat roli inspekce v podpoře kvalitní výuky a učitelů?

Uznání, že učitelé, ředitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci ve školách jsou ve své oblasti odborníci, je klíčové. Základem je odborný dialog mezi inspektory a zúčastněnými stranami. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci a vedení školy chápali proces externího hodnocení pozitivně a byli jeho součástí. Je posilován význam vlastního hodnocení školy a jeho efektivita, tzn. přijímání účinných opatření ke zlepšování činnosti školy na základě vlastních zjištění.

Základem je odborný dialog mezi inspektory a zúčastněnými stranami. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci a vedení školy chápali proces externího hodnocení pozitivně a byli jeho součástí.

Při inspekční činnosti je využívána triangulace dat, využívá se názorů pracovníků školy i žáků a vlastní hodnocení školy je propojováno se zjištěními získanými z inspekční činnosti. Česká školní inspekce vytvořila v uplynulém období několik nových metod, postupů a nástrojů pro hodnocení kvality a efektivity škol a školských zařízení i vzdělávací soustavy jako celku. Některé z těchto nástrojů byly konstruovány tak, aby byly využitelné v rámci autoevaluačních aktivit přímo jednotlivými školami či školskými zařízeními. V rámci metodické podpory je dává ČŠI školám a učitelům k dispozici. Pro podporu práce škol se nám jeví jako účinné a efektivní propojit naše komplexní hodnocení s cílenou metodickou podporou v oblastech, které vyžadují u školy zlepšení. Ta by následovala po inspekční činnosti ve škole, byla by z hlediska její kvality pod naší supervizí, a po ní by s dostatečným odstupem následoval vybraný typ inspekční činnosti, který by mohl vyhodnotit dopady této podpory. Uskutečnění tohoto modelu je však podmíněno legislativními úpravami.



Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M. je absolventem Pedagogické fakulty UP a Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci, kde vystudoval učitelství pro základní a střední školy. Působil jako středoškolský učitel a později ředitel gymnázia. Vedle své pedagogické a pedagogicko-managerské praxe zastával také různé pozice v rámci řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na regionální, celostátní i evropské úrovni. Působil jako člen výboru pro vzdělávání a kulturu Evropského parlamentu, pracoval jako náměstek ústřední školní inspektorky, následně jako zástupce vrchní ředitelky sekce evropských fondů a ředitel odboru vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V roce 2013 byl jmenován do funkce ústředního školního inspektora. Zkušenosti má také se zřizovatelskými kompetencemi a s řízením školství na úrovni územně samosprávných celků. Je zástupcem České republiky v Centru pro výzkum a inovace ve vzdělávání OECD (CERI), v řídicích radách mezinárodních šetření PISA a TALIS, ve Valném shromáždění Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a také ve Valném shromáždění Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI). Pedagogicky spolupracuje s akademickými institucemi.

Kontakt: Tomas.Zatloukal@csicr.cz

Jana Navrátilová

Slabší vs. silnější, hlásíme se všichni: žakovská aktivita v půlených hodinách

Český vzdělávací systém je charakteristický tím, že umožňuje rozdělování žáků do různých typů škol či tříd v relativně brzkém věku. Díky existenci bohaté nabídky škol s určitým zaměřením dochází k tomu, že se žákům v různých školách dostává vzdělání různé kvality. Rozdělování žáků navíc mnohdy neprobíhá spravedlivě. Vzdělanější a dobře situovaní rodiče se ve výběru škol, potažmo tříd pro své děti angažují více než rodiče s nižším vzděláním či rodiče méně movití. Celý vzdělávací systém je z těchto důvodů považován za nespravedlivý. Školy jsou tak v současné době stále zřetelněji vystavovány požadavku vzdělávat všechny žáky společně. Snahou inkluzivního vzdělávání je mimo jiné omezit trvalé rozdělování žáků do různě zaměřených škol a směřovat ke společnému vzdělávání. Jednou z možností, jak stanoveného cíle dosáhnout, je rozdělovat žáky v rámci třídy pouze v některém předmětu a začít výuku přizpůsobovat neboli diferencovat potřebám každého žáka (Strategie vzdělávání 2020). Právě na problematiku diferencované výuky se zaměřuje tento článek. **Cílem je vysvětlit, proč jsou žáci v diferencované výuce výrazně aktivnější než ve výuce, která diferencovaná není.**

Diferenciace na základních školách

Diferenciací je myšleno rozdělování žáků do různých typů škol a tříd. Děje se tak ze snahy vyhovět rozmanitým potřebám žáků. Na

základních školách dochází k rozdělování žáků jak na prvním, tak na druhém stupni. Příkladem jsou výběrové třídy a víceletá gymnázia. Žáci jsou v těchto případech rozdělováni zpravidla podle schopností či výkonu a jejich umístnění je trvalé. To znamená, že se v tomto seskupení vzdělávají ve všech předmětech, po celý školní den (Greger & Holubová, 2010). Trvalé rozdělování žáků do různých institucí se označuje jako **vnější diferenciace**.

Z hlediska vzdělanostních nerovností je vnější diferenciace považována zejména v povinném vzdělávání za kontroverzní. Výzkumy totiž ukazují, že trvalé rozdělování žáků do tříd/škol dle schopností výrazně zvyšuje nerovnosti, neboť žáci z výběrových větví dosahují lepších výsledků než žáci z nevýběrových větví. Výsledky také ukazují, že přijetí žáků do „elitních proudů“ je spíše zásluhou vzdělanějších a movitějších rodičů, kteří jsou schopni a ochotni dítě na přijímací zkoušky řádně připravit (Straková, & Greger, 2013). V nevýhodě jsou potom ty děti, které se nenarodily do vysoce příjmových rodin s podnětnějším rodinným zázemím.

Jako méně sporný způsob rozdělování žáků se nabízí **vnitřní diferenciace**, která probíhá uvnitř třídy a má podobu flexibilní. To znamená, že jsou žáci jedné třídy rozděleni dle určitých kritérií (např. dle úrovně čtenářských dovedností) do skupin přímo ve třídě anebo se v těchto skupinách vzdělávají v oddělených třídách. Rozdíl oproti vnější diferenciaci je v tom,

že jsou žáci takto rozděleni jen pro některé činnosti v rámci jedné nebo několika vyučovacích hodin. Varianta může být i taková, že se v tomto seskupení vzdělávají pravidelně pouze v některých předmětech (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Větší část školního dne tráví všichni žáci pohromadě v jedné třídě. Flexibilita spočívá v tom, že je možný přechod žáků mezi skupinami, pokud dojde ke změně jejich výkonů. Vzhledem k tomu, že k rozdělování dochází v rámci třídy, mají žáci teoreticky možnost přecházet mezi skupinami třeba vícekrát za školní rok. V případě vnější diferenciací je přechod mezi větvemi náročnější, a tudíž méně často realizovatelný. Výsledkem může být situace, kdy se žák několik let vzdělává v jiné úrovni, než která odpovídá jeho schopnostem, možnostem, ale třeba také přání.

Z těchto důvodů bývá považována vnitřní diferenciací za jemnější způsob rozdělování žáků, o což se snaží koncept inkluzivního vzdělávání. Je však důležité si uvědomit, že se jedná pouze o mechanismus dělení žáků. Aby byla naplněna idea inkluzivního vzdělávání, je nutné diferencovat také výuku. V praxi je téměř nemožné přizpůsobit výukový obsah každému žákovi ve třídě. Jedná se spíše o pedagogický ideál, k němuž by mělo inkluzivní vzdělávání směřovat. Pokud jsou ovšem žáci v některých předmětech nebo v některých činnostech rozděleni do početně menších skupin, je snadnější přizpůsobit vzdělávací obsah schopnostem, možnostem a zájmům žáků dané třídy.

Aktivita žáků ve výuce

Na otázku, jak učitelé poznají, že se jim povedla výuka, většina z nich svoji odpověď vztáhne k aktivitě žáků v hodině. **Aktivitou je myšlena ochota žáků komunikovat** ve smyslu hlásit se, vykřikovat, reagovat na učitelské otázky, ale také např. dávat ve výuce pozor (Šedová & Švaříček, 2010). Aktivita, někdy také označovaná jako angažovanost či participace bývá považována za jeden z klíčových předpokladů úspěšného vyučování. Pokud jsou žáci ve výuce aktivní, ochotně odpovídají na otázky učitelů, ale také

otázky sami kladou, zvyšuje se pravděpodobnost, že si probírané učivo lépe osvojí. To může mít příznivý dopad na jejich vzdělávací výsledky (Black, 2004). Ne/zapojení žáků do komunikace přináší také zpětnou vazbu samotným učitelům, kteří tak snáz vyvodí, zda žáci učivu rozumí.

Některé výzkumy uvádějí, že ne všichni žáci mají stejnou příležitost se do komunikace zapojit (Šedová & Šalamounová, 2016; O'Connor et al., 2017). Ukazuje se, že úspěšnější žáci jsou aktivnější než žáci méně úspěšní. Učitelé tyto žáky také více vyvolávají a kladou jim otázky podněcující jejich myšlení. Vedle toho žákům slabším kladou jednodušší otázky zaměřené na memořování (Black, 2004; Murphy et al., 2017). Tyto rozdíly jsou patrné také v diferencované výuce. Žáci umístění do silnější skupiny mají možnost odpovídat na těžší otázky častěji než žáci ze slabší skupiny. Jinou povahu výsledků uvádějí výzkumy zabývající se aktivitou žáků v diferencované a nediferencované výuce. Saleh et al. (2005) zjistili, že v nediferencované výuce žáci komunikují pouze s učitelem, kdežto v diferencované výuce jsou žáci schopni reagovat nejen na učitele, ale také sami na sebe. Výsledky tedy ukazují, že může být aktivita žáků podmíněna zařazením do příslušné skupiny.

Od výzkumu k výsledkům

Předložený text vychází z analýzy dat získaných prostřednictvím rozhovorů s vybranými typy žáků šestého ročníku jedné základní školy. Jedná se o základní školu, která rozděluje žáky v šestém ročníku v předmětech český jazyk a matematika do dvou pŕlených skupin podle výkonnosti. Ve třídě je 26 žáků, skupiny jsou tvořeny po 13 žácích. V tomto seskupení se vzdělávají dvakrát týdně. V ostatních dnech se vzdělávají všichni společně. Skupiny učitelé pojmenovávají jako skupiny slabších žáků a silnějších žáků. Výuka v pŕlených skupinách probíhá rozdílně, neboť učitelé upravují vzdělávací obsah potřebám žáků dané skupiny.

Prezentovaným výsledkům předcházelo celoroční pozorování vyučovacích hodin. Cílem bylo zjistit, jak často žáci v pŕlených hodinách

***Žáci ovšem nejsou aktivnější
jen proto, že je učitelé díky
menšímu počtu častěji
vyvolávají, sami se také
výrazněji hlásí.***

mluví v porovnání s klasickými hodinami. Data ukázala, že jsou žáci výrazně aktivnější v půlených hodinách.¹ Níže jsou uvedeny důvody, kterými žáci svoje odlišné komunikační chování vysvětlují. Některé důvody jsou společné pro obě skupiny žáků, jiné se liší v závislosti na umístění ve skupině silnější a slabší.

Dostane se na všechny

Na otázku, proč jsou žáci aktivnější v půlených hodinách, se všichni bez ohledu na umístění ve skupině silnější/slabší v odpovědích shodli. Tim například uvedl: „Je tam větší šance, že vás vyvolá, prostě méně dětí na učitelku.“ Výuka v menší skupině napomáhá učitelům do komunikace zapojit více žáků, neboť mají přehled o tom, kdo a jak často hovoří a přizpůsobují tomu svůj vyvolávací systém. To, že jsou žáci aktivnější v půlených hodinách, protože je učitelé častěji vyvolávají, je nasnadě. Zkrátka díky polovičnímu počtu žáků ve skupině se učitelům daří vyvolat všechny a je jedno, zda je výuka nějakým způsobem upravena/diferencována nebo není.

Žáci ovšem nejsou aktivnější jen proto, že je učitelé díky menšímu počtu častěji vyvolávají,

sami se také výrazněji hlásí. **Jejich vlastní aktivita je více než dvojnásobná ve srovnání s klasickou výukou.** Katka uvádí: „Já se aji daleko víc hlásím, protože vím, že mě učitelka vyvolá a nehlásím se zbytečně.“ Oproti tomu v půlených hodinách „jsem se třeba hlásil deset minut a mně přišlo, že mě pořád ignorovala“ (Vincent). Ukázky naznačují, že je pro žáky důležité, aby jejich ochota komunikovat nepřišla nazmar. Půlená výuka dokáže zaručit, že k naplnění zmíněných obav nedojde. Tento benefit oceňují zejména žáci ze slabší skupiny, neboť uvádějí, že jim v klasické výuce přebírají komunikační prostor ti „rychlejší“ (Erik). V půlené výuce k tomuto nedochází, protože „se tam dostaneme všichni k tabuli, takže tam nám to vysvětlí každému u tabule“ (Katka). Ukazuje se, že výuka složená z polovičního počtu žáků napomáhá zapojit do komunikace všechny žáky z dané skupiny, ale také umožňuje poskytnout zvýšený prostor pro případné vysvětlení probírané učební látky každému žákovi.

Není šance splynout s davem

Vědomí toho, že se ke slovu dostanou postupně všichni žáci z dané skupiny, může ovlivnit ochotu ve výuce komunikovat. Tato situace platí zejména u žáků, kteří se chtějí komunikaci spíše vyhnout. Nezáleží přitom, do které skupiny

1 Komplexní data budou uveřejněna v časopise *Studia paedagogica*.

patří. Erik porovnává situaci v půlené a klasické výuce: „Když tu látku neumím, tak se tak nakrčím pod lavici, jakože třeba jdu něco dát jen do aktovky, třeba dát nějakou učebnici nebo něco takovýho a vím, že v těch normálních hodinách to projde a nevyvolá mě, když je nás tam tolik, ale v těch rozpůlených nemám šanci se schovat, a tak tu odpověď zkusím ňák vymyslet a trefím se třeba a pak jsem happy, že to bylo dobře.“ Ukázka odkrývá strategii, kterou Erik využívá k tomu, aby nebyla prozrazena neznalost učiva. Dodává ovšem, že takové chování je funkční pouze v klasické výuce, ve které má šanci splynout s davem. V půlených hodinách se díky menšímu počtu žáků před vyvoláním učitelů neschová. Podobnou zkušenost uvádí Vincent, který se v klasické výuce (...) „snaží hrát neutrálně“, protože (...) „ta náhoda je fakt malá, že by mě vyvolala“. Kdežto v půlené výuce je ochoten riskovat, už jen z toho důvodu, že nemá co ztratit: „Stejně by mě jednou vyvolala, tak to třeba risknu a někdy to fakt vyjde.“ Ukazuje se, že v půlených hodinách je možnost vyhnout se interakci minimální. Tento žákovský manévr může být v konečném důsledku prospěšný, jelikož vede žáky k přemýšlení a k ochotě riskovat. Pokud se riskovat vyplatí a žáci odpoví správně, jsou přirozeně šťastní. **Úspěšná zkušenost s aktivitou může žáky povzbudit k tomu, aby ve výuce zůstali aktivní.**

Výuka šitá na míru

Jako další možné vysvětlení aktivního chování žáků v půlené výuce lze vysvětlit samotným zaměřením. Podle slabších žáků je půlená výuka zaměřena spíše na procvičování a opakování probíraného učiva: „V těch půlených hodinách spíš opakuju u tabule nebo děláme něco z pracovního sešitu“, říká Katka. Martin takto koncipovanou výuku s radostí přijímá, neboť uvádí: (...) „V té celé hodině toho tolik nerozumím a v té půlené hodině se snažím pobrat to, co jsem nepobral v té celé hodině.“ Tím, že je výuka zaměřena na procvičování, mají žáci možnost si učivo lépe osvojit, což se v konečném důsledku pozitivně odráží také na jejich aktivitě. Slabší žáci uvádějí, že jim půlená výuka nabízí

možnost učivo důkladně procvičit. Učivu tedy lépe rozumí, a díky tomu se také více hlásí.

Vedle toho výuka v silnější skupině je zaměřena na procvičování obtížnějších úloh. Dita uvádí: „Můžeme se tam toho jakoby dozvědět víc, třeba když jsme dělali tu matematickou soutěž, tak jsme tam mohli procvičovat a víc nám to pomohlo, že už třeba nějaký to, co děláme společně, že nám, jakože už víc jde, a že tam už můžeme jako procvičovat i něco navíc.“ Lenka si zaměření půlené výuky pochvaluje: „Nemusíme jakoby čekat na ty ostatní, když to někdo nepochopí, když máme ty normální hodiny a někdo to potřebuje dovysvětlit, pak na něho musíme čekat a nestihneme toho tolik.“ Z Lenčiny výpovědi je cítit jistý pejorativní akcent ve vztahu k slabším žákům, a to v situacích, kdy se učitelům v klasické výuce nedaří sladit vzdělávací potřeby všech žáků. Naopak půlená výuka nabízí strategii jak problém zmírnit.

Závěr

Důvody, které žáky vedou k aktivitě v půlené výuce, jsou následující. Všichni žáci – bez ohledu na umístění ve skupině slabší/silnější – uvedli, že jsou aktivnější, protože je učitelé častěji vyvolávají. Dokonce se ke slovu dostanou během vyučování všichni. Zasluhu na tom má výuka složená z polovičního počtu žáků. Díky tomu mají učitelé přehled, kdo z žáků a jak často ho-voří, a podle toho je vyvolávají.

Žáci jsou ovšem v půlených hodinách aktivnější také díky tomu, že se sami více hlásí. Lze uvést, že se hlásí dvojnásobně více, než je tomu v klasické výuce. Žáci totiž potřebují vědět, že pokud se opravdu přihlásí, učitelé je vyvolají a jejich snaha nepřijde vniveč. Půlená výuka pomůže toto žákovské přání splnit. Touhu „být vyvolán“ vyslovují v půlené výuce zejména slabší žáci, jelikož jsou v klasické výuce zastíněni silnějšími žáky. Šance prosadit se a ujmout se slova je proto minimální.

To, že se v půlené výuce ke slovu dostanou všichni, na jednu stranu diskvalifikuje ty žáky, kteří se snaží komunikaci spíše vyhnout. V menším počtu je zkrátka obtížnější se před vyvoláním učitele schovat. Situace ovšem vede

k tomu, že se žáci snaží odpověď na učitelskou otázku vymyslet. Mnohdy odpoví správně a tato pozitivní zkušenost může žáky povzbudit ke komunikaci v dalších hodinách.

Aktivní komunikační chování lze vysvětlit také samotným zaměřením výuky v půlených hodinách. V silnější skupině je výuka kognitivně náročnější, avšak žáci takové zaměření sdílejí. Je pro ně stimulující a atraktivnější v náročnější výuce komunikovat. Vedle toho výuka ve slabší skupině je zaměřena na procvičování a opakování probíraného učiva. Díky tomu mají žáci více prostoru si učivo procvičit, a tím i osvojit. Výsledkem je, že jsou pak ve výuce aktivnější, protože učivu rozumějí.

Z výsledků je patrná jistá kontroverznost v souvislosti s trendem inkluzivního vzdělávání. Výsledky totiž do jisté míry podporují rozdělování žáků do skupin, neboť jsou žáci v těchto skupinách spokojeni. **Díky menšímu počtu žáků ve skupině a odlišnému zaměření výuky lze v těchto skupinách výuku lépe diferencovat,** a naplnit tak potřeby všech žáků ze třídy.

Literatura

- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Greger, D. & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis* 1(1), 85–101.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
- Murphy P. K. et al. (2017). Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 336–355.
- O'Connor, et al. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5–13.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Saleh, M., Lazonder, A. W. & Jong, T. D. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105–119.

Straková, J. & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníku na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.

Šedřová, K. & Šalamounová, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of educational enquiry*, 15(1), 44–61.

Šedřová, K. & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.



Mgr. Jana Navrátilová, DiS. je studentkou doktorského studijního programu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci svého studia se zabývá zejména diferenciací žáků do různých vzdělávacích proudů, do oblasti jejího zájmu spadá také pedagogická komunikace.

Kontakt: navratilova@mail.muni.cz

Jana Létalová, Jakub Jelínek

Výchova v práci učitele: pohled studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Porozumět výchově, znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.

Zdeněk Matějček

Vedle vnějších vlivů prostředí a genetických dispozic hraje v procesu výchovy¹ klíčovou roli nejbližší okolí jedince. Není však sporu o tom, že rovněž škola je jedním ze zásadních výchovných činitelů. Osobnost pedagoga totiž může svým záměrným i spontánním jednáním a přístupem dítě trvale ovlivnit jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

Předložený text vychází z obsahové analýzy prací studentů prvního ročníku pedagogického asistentství na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kteří v jarním semestru 2019 navštěvovali seminář nazvaný *Výchova v práci učitele*. Téma, nad kterým se studenti zamýšleli, bezprostředně souvisí s názvem zmíněného semináře – konkrétně tedy s výchovou a její rolí v práci učitele. Vzhledem k tomu, že odevzdané práce byly kvalitní a umožňují unikátní vhled do myšlení studentů ještě před jejich nástupem do praxe, rozhodli jsme se podělit se o výsledná zjištění se čtenáři časopisu *Komenský*.

1 Podle J. Pelikána je výchova „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí“ (1995, s. 36). Vedle ostatních činitelů autor klade důraz na vlastní iniciativu jedince, bez níž by výchovné působení postrádalo smysl.

Celkem bylo podrobeno analýze 24 prací, přičemž se ukázalo, že v centru pozornosti studentů byly následující tři základní oblasti:

- význam, který studenti obecně připisují výchově v učitelské profesi,
- vlastní zkušenosti s výchovným působením učitelů z pozice žáků a studentů,
- výchovné ambice, se kterými by studenti chtěli vstoupit do praxe.

Výše uvedené oblasti v následujících řádcích blíže specifikujeme a doplňujeme o autentické výpovědi studentů.

Význam výchovy v pedagogické profesi pohledem budoucích učitelů

Z analyzovaných prací vyplývá, že studenti se přiklání k holistickému pojetí výchovy, jehož podstatou je rozvoj všech složek osobnosti dítěte. V obecné rovině můžeme konstatovat, že v souladu s prosazující se humanistickou orientací současné školy, chápou studenti výchovu jako osobnostně rozvíjející proces založený na vzájemné komunikaci, partnerství a spolupráci jednotlivých aktérů, v němž jde o uskutečnění možností, které jsou každému jedinci přirozeně dány. Jedná se o výchovu respektující, kde respekt k dítěti neznamená podřizování se mu, ale vytváření prostoru pro jeho svobodný projev a prožívání, samostatné hledání, zkoušení i chybění, pochopitelně v určitých mezích (Spilková, 1997, s. 10).

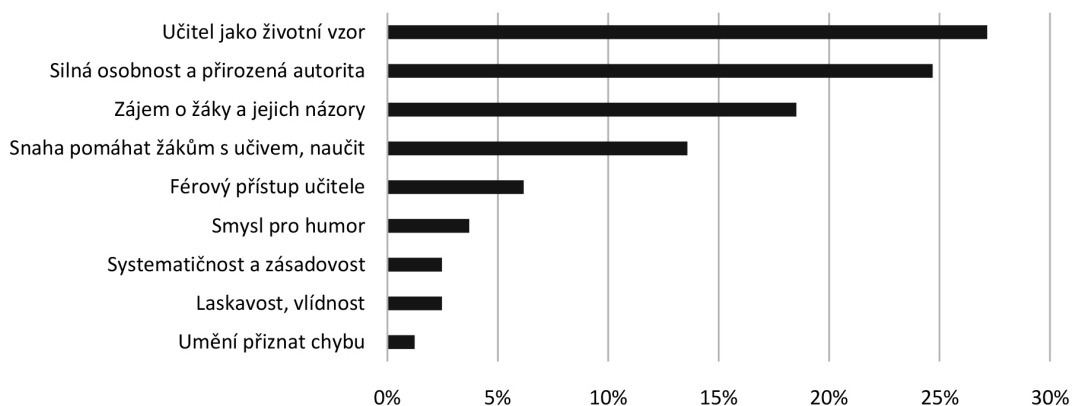
Studenti se jednoznačně shodují v názoru, že školní vzdělávání nemůže být omezeno pouze na vybavování svých svěřenců oborovými

znalostmi. Výchova se podle studentů sice realizuje především v rámci výuky, ale současně tento rámec výrazně přesahuje. Učitel by měl směřovat žáky k tomu, aby si uvědomovali význam vzdělání, vést je k sebedisciplíně a samostatnosti a nenásilnou formou jim vštěpovat takové hodnoty, které jim umožní zaujmout žádoucí postoj k sobě samým i okolnímu světu. Dobrý učitel by tak podle studentů neměl na své výchovné poslání zapomínat ani rezignovat, což ilustrují vybrané ukázky níže.

Student Jindřich² je přesvědčen, že „učitel své svěřence vychovávat musí. Společně s rodinou má největší vliv na výchovu dítěte. Učitel

je člověk, který by měl pomáhat formovat postoje dětí, motivovat je a ctít jejich důstojnost a osobnost. Tím vytváří dobré prostředí pro sociální a emoční rozvoj dítěte. Důležité také je, podle mě, utvářet v dětech určitý ideál chování, pracovat s tématy hodnot a budovat vzájemný respekt k ostatním. To je pro mě výchova. Říkám, že pro mě není důležité, aby mi můj student (žák) odpřednášel bezchybně látku, to vůbec“. Podobným způsobem uvažuje studentka Anna, podle níž učitel sehrává v životě dítěte a studenta velkou roli, je jeho vzorem a vychovatelem. Jelikož s dětmi tráví většinu jejich času, má možnost je naučit mnoho věcí do života. Naučit novému učivu, ale co je podle mého názoru důležitější, může dát dítěti základy mravní a etické výchovy. Měl by dítě naučit spravedlivosti, zodpovědnosti nebo například

2 V souladu s etickými nároky výzkumu byla jména studentů změněna.



Obrázek 1. Charakteristiky související s pozitivním výchovným vlivem.

dobrému chování k ostatním lidem. Rovněž podle Kateřiny je „výchova nedílnou součástí výuky. Přece jenom s dětmi trávíme více času než samotní rodiče, což je podle mne zásadní věc. Můžeme svým postojem, chováním, žáky velmi ovlivnit. Připravujeme žáky na život, můžeme být vzorem, jakousi náhradou dysfunkční rodiny nebo je vést k určitým hodnotám. Učitel s velkým U pouze nevzdělává, ale také vychovává. Stát se jím může jen ten, kdo má rád děti, chce s nimi pracovat, věnovat se jim“.

Není pochyb o tom, že studenti připisují výchovné stránce pedagogické profese značný význam. Jedním z předpokladů účinné výchovy je podle nich učitelova schopnost udržet ve třídě patřičnou kázeň. V době, kdy dochází k liberalizaci vztahu mezi učitelem a žákem, je zřejmé, že učitel bez zdravé autority a jasně vymezených pravidel chování ve třídě nemůže naplňovat výchovné cíle.

Studenti správně usuzují, že učitel by měl v ideálním případě navazovat na výchovné působení v rodinách žáků. Současně si uvědomují, že je to úkol velmi nelehký, neboť učitel se mnohdy může ocitnout v situaci, kdy má napravit to, co někteří rodiče z nejrůznějších příčin zanedbali.

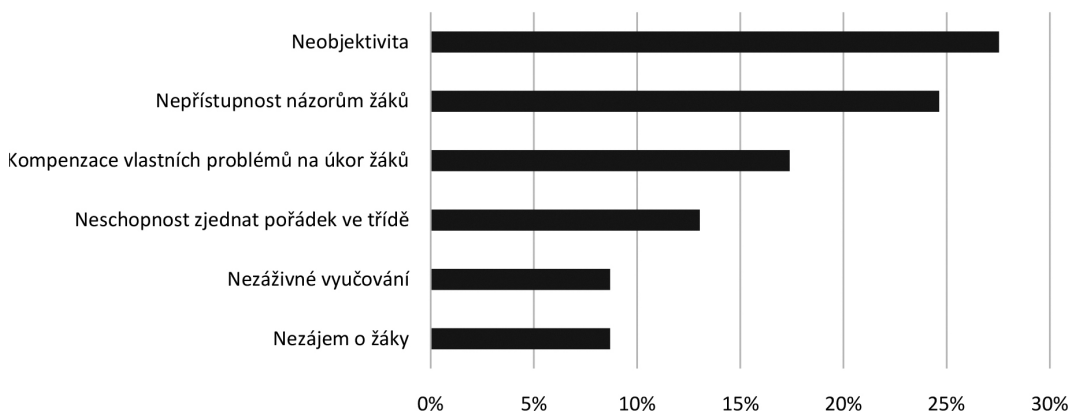
Podle studentů je to právě úroveň spolupráce rodiny a školy, která do značné míry určuje hranice možností výchovné intervence učitelů,

jak potvrzují slova studentky Blanky: „Často se ve třídě sejdou děti se špatnými návyky z domu, a pak je velice těžké naučit je novým, mnohdy naprosto odlišným, hodnotám, přestože má pedagog spoustu příležitostí. Učitel se může snažit sebevíc vstřípit do dětí ideály o chování, ale jeho vliv je poloviční. Pokud doma dítě uvidí naprostý opak, učitel těžko sám něco zmůže. I kdyby moc chtěl, na výchovu sám podle mě nestačí.“

Zkušenosti studentů s výchovným působením učitelů

V průběhu vlastní školní docházky se studenti setkali s různými typy pedagogů. Ve svých pracích zdůrazňovali především pozitivní zkušenosti s výchovným působením učitelů, případně uváděli, že zpětně docenili a pochopili přístup některých učitelů, který se jim ve své době jako pozitivní nejevil. Níže uvedený obrázek 1 je souhrnem charakteristik, díky nimž jejich nositelé studenti pozitivně ovlivnili.

Jednotlivé charakteristiky jsou seřazeny dle četnosti výskytu. Z grafu je patrné, že studenti nejvíce oceňovali učitele, kteří jim šli příkladem a byli pro ně životním vzorem. Velmi pozitivně též vnímali přirozenou autoritu pedagoga, zájem o žáky, snahu pomáhat a schopnost naučit. Další podstatné vlastnosti představuje učitelův férový přístup, smysl pro humor, systematicčnost,



Obrázek 2. Charakteristiky související s negativním výchovným vlivem.

laskavost a umění přiznat vlastní chybu. Nutno podotknout, že ve většině studentských prací se vždy objevovalo více charakteristik současně, což dokumentují následující ukázky.

Studentka Eliška říká: „K mé pozitivní zkušenosti ze strany studentky rozhodně patří má učitelka chemie a biologie na základní škole. Pamatuji si ji jako ráznou, vtipnou a hlavně férovou ženu. Studentům byla vždy nápomocná, látku vysvětlila srozumitelně, ale hlavně jsme cítili, že na předmětu i nás jí záleží a učí ho, protože nám ho chce předat. To pro nás hodně znamenalo. Poprvé se objevil dospělý, který nám takhle otevřeně dával najevo svoji náklonnost a zájem o nás samotné. Zájem dát nám něco víc než jen známky a domácí úkoly.“ Její kolegyně Alžběta dodává: „Měla jsem štěstí na učitele, kteří mě dále motivovali v mých činnostech. Byli to učitelé vlídní, ale i přísní a zásadoví. Postupem času si uvědomuji, že kdyby v mém životě nebyly tyto osobnosti, asi bych neměla takovou snahu učit se. Možná si troufnu i říct, že můj dosavadní život vysekali ze skály právě oni. Jsem ten typ, co potřebuje vidět někoho nad sebou, nějaký vzor. Dalo mi nějakou práci si to uvědomit.“

Přestože dominovaly příjemné vzpomínky a zkušenosti ze školních let, mnozí studenti se svěřili též se zkušenostmi negativními. Je sympatické, že studenti se nesnaží špatné zkušenosti

vytěsnit, ale spíše si z nich vzít životní poučení. Z důvodu přehlednosti znovu uvádíme výčet shrnující tentokrát charakteristiky, které souvisejí s negativním výchovným působením učitelů.

Nejvíce negativně je studenty hodnocena neobjektivita učitele, jeho nepřístupnost názorům žáků a neprofesionalita související s kompenzací osobních problémů na úkor žáků. Mezi záporné vlastnosti patří podle studentů rovněž učitelova neschopnost zjednat si ve třídě pořádek, nezáživné vyučování a nezájem o žáky.

Jan má nejhorší zkušenost s pedagogem, který měl problémy v osobním životě, a tyto problémy ovlivňovaly chování kantora, což se projevilo zaujatostí a výbušným chováním, a to mělo za následek vystavení žáků stresujícím situacím. „Sám jsem se ocitl ve frustrující situaci, kdy byl pedagog vůči mé osobě zaujatý, a toto byl důvod, proč jsem já jako student ztratil zájem se v daném oboru nadále vzdělávat.“ Také studentka Markéta připouští, že by o negativních zkušenostech s pedagogy mohla psát velmi dlouho a tvrdí, že „stejně jako jsou dobří učitelé, jsou i špatní. I malé dítě dokáže samo rozlišit, že učitel by neměl být pomstychtivý, zákeřný a vylévat si své problémy na studentech. Nedělat si oblíbence ani ze studenta dělat terč pro celou třídu. Vyjmenovaným situacím jsem byla během let studia vystavena přímo či jako přihlížející. Už tehdy jsem se ptala a ptám se i teď, jak takoví lidé mohou učit“.



Obrázek 3. Výchovné cíle, které chtějí studenti prosazovat v praxi.

Podle studentů je to právě úroveň spolupráce rodiny a školy, která do značné míry určuje hranice možností výchovné intervence učitelů.

Uvedené výpovědi svědčí o tom, že jak pozitivní, tak negativní zkušenosti s výchovným působením učitelů jsou studenty vnímány velmi intenzivně. Potvrzuje se tak teze z úvodu našeho textu, že učitel silou svého přímého i nepřímého působení může ve svých svěřencích zanechat trvalou stopu.

Výchovné ambice budoucích učitelů

Výchovný přístup každého pedagoga je formován kombinací více vlivů. Můžeme sem zařadit objem a hloubku teoretických znalostí, osobnostní vlastnosti, rodinné prostředí, životní vyzrálost, ale též znalost sebe sama. Právě v profesionálním a lidském sebepoznávání vidí Slavík a Siňor (1993, s. 157) jednu z nejdůležitějších dovedností, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe. Autoři vycházejí z přesvědčení, že poznatky mohou zastarat, ale schopnost sebepoznávání a sebehodnocení je předpokladem aktualizace znalostí a nutnou podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

Ve výchovných ambicích studentů, jejichž práce jsme analyzovali, se bezprostředně odráží jejich dosavadní zkušenosti s pedagogií. Provázanost těchto dvou prvků je u některých studentů natolik těsná, že ovlivnila jejich rozhodnutí stát se učitelem. V obecné rovině lze tvrdit, že studenti ve své budoucí praxi chtějí zopakovat výchovné úspěchy svých *dobrých* učitelů a vyvarovat se chyb, kterých se dopouštěli špatní učitelé. Jejich cíle jsme shrnuli do pěti oblastí.

Touha pozitivně ovlivnit kvalitu života svých budoucích žáků, být jejich vzorem, nadchnout je pro vzdělávání a zanechat v nich pěkné

vzpomínky byla explicitně i implicitně patrná téměř ve všech studentských pracích. Lišil se pouze způsob vyjádření této skutečnosti, který byl mnohdy velmi specifický.

Student Václav své výchovné ambice shrnul následovně: „Rád bych žákům něco předal. Něco ze sebe, aby mě třeba i za 20 let pozdravili, až se potkáme někde v obchodě. Rád bych, aby moji žáci byli primárně dobří lidé a aktivní občané. K čemu mi bude, když vím, že tento chlapec umí výborně dějiny starověku, když pak nepomůže paní, co zrovna upadla na schodech? Doba se stále mění, a proto je třeba na ni reagovat. Rád bych se studenty rozvíjel kritické myšlení, bavil se s nimi o věcech, které se kolem nich dějí a které je ovlivňují. Chtěl bych prostě jako učitel pomáhat ostatním, ať již výchovou nebo samotným mým chováním.“

Velmi osobitě působí vyjádření studentky Jitky: „Jednou jsem četla knihu³ o učiteli, který dostal rakovinu, a tak se rozhodl, že bude cestovat po celých Spojených státech. Během své cesty navštěvoval svoje staré žáky a ptal se jich, jestli pro ně něco znamenal a jestli jeho život měl tedy smysl. Neměl totiž nic jiného než svoji práci a své žáky a skrze nemoc začal o sobě pochybovat. Ta kniha byla vytvořena právě těmi žáky, kteří na svého učitele nikdy nezapomněli a chtěli se mu tímto způsobem odvděčit za ty roky, kdy byl jejich mentorem. Myslím si, že se tehdy odehrálo něco naprosto úžasného, co je ryzím důkazem toho, jak může být učitel skutečně důležitý. Kéž bych se jako budoucí učitel mohla přiblížit tomu

3 Studentka odkazuje na knihu D. Menascheho nazvanou *Mělo to smysl?!*, kterou v roce 2014 vydalo nakladatelství Fortuna Libri v Praze.

světlu. Nechci o sobě žádné knihy nebo tak, stačí mi, že se nějakým způsobem zaryju do srdce svých žáků. A i kdybych měla nějak ovlivnit jednoho posledního, stálo by to vše za to.“

Shrnutí

Není pochyb o tom, že práce učitele je v kontextu rychle se měnících vnějších podmínek nesmírně náročná. Požadavky na výkon této profese se neustále stupňují, učitel je mnohdy konfrontován s nereálnými očekáváními ze strany společnosti i rodičů, jeho práce je ekonomicky i společensky nedoceněná (Juklová, 2013, s. 12). Navzdory uvedeným skutečnostem z analyzovaných prací vyplynulo, že většina studentů je pro učitelské povolání pevně rozhodnutá, přičemž mnozí uvádějí, že se jejich rozhodnutí formovalo již na základní škole.

Tradiční obraz učitele jako autoritářské osoby s pomyslnou rákoskou v ruce je v jejich pojetí nahrazen empatickým člověkem, který, na základě svých profesních i lidských kvalit, dokáže být žákům oporou při řešení nejrozličnějších problémů a životních situací. V této souvislosti si studenti uvědomují, že součástí práce učitele je především práce na sobě samém. Dítěti totiž imponuje osobnost pedagoga, který svým slovům dává vnitřní obsah tím, že je – mnohdy bezděčně – potvrzuje svým jednáním. Potřebu neustálého sebezdokonalování proto vnímají jako výzvu, nikoli jako nutné zlo.

Ukázalo se, že studenti mají ucelenou představu o výchově, kterou, na rozdíl od mnohých dnešních pedagogů působících ve školách, nepovažují za vedlejší produkt vzdělávání, ale za jeho integrální součást.

Použité zdroje

- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Menasche, D. (2014). *Mělo to smysl?!*. Praha: Fortuna Libri.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Slavík, J. & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–163.
- Spilková, V. (1997). *Jakou školu potřebujeme?*. Praha: Agentura STROM.



Mgr. Jana Létalová. Autorka je interní doktorandkou na katedře pedagogiky PdF MU v Brně. Výzkumně se zabývá možnostmi biofilní transformace vzdělávání z perspektivy evoluční ontologie.

Kontakt: 199761@mail.muni.cz



Jakub Jelínek. Vystudoval gymnázium T. G. Masaryka ve Frýdlantě nad Ostravicí. V současnosti studuje obory český jazyk se zaměřením na vzdělávání a dějepis se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Chce se stát učitelem.

Kontakt: 475199@mail.muni.cz

Lucie Škarková

Jak rozumět mezipředmětovému přístupu ve výuce: téma pro společenství praxe

Reportáž přináší pohled na společenství praxe učitelů, které participuje na projektu Eduforum¹. Stěžejními momenty tříletého projektu byly otázky spojené s mezioborovou spoluprací a s přípravou rozvojových aktivit umožňujících mezioborovou spolupráci. A protože projekt *Eduforum: Společenství praxe – platforma pro rozvoj klíčových dovedností* jde do finále, řada aktivit hromadného setkání² měla evaluační charakter s přesahem do budoucí spolupráce. Cílem hromadného setkání ve Valči, které se konalo již po třetí, bylo jednak vytvořit příležitost pro rozvoj profesních kompetencí učitelů, dále umožnit příležitost pro diskusi o mezipředmětovosti a reflexi mezipředmětovosti v běžné

praxi učitelů na základních a středních školách, a do třetice otevřít prostor pro zhodnocení spolupráce při realizaci projektových aktivit. Hromadnému setkání ve Valči předcházela pracovní společenství praxe diskutující přínosy a limity mezioborové spolupráce. Hromadné setkání s názvem *Voda (ne)voda* se letos ve Valči odehrálo ve dnech 4.–6. září 2019 a bohaté nabídky aktivit využilo 186 účastníků z Jihomoravského a Jihočeského kraje, učitelé a ředitelé základních a středních škol zapojených v projektu i jejich kolegové – vysokoškolští učitelé z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a z Masarykovy univerzity v Brně. Příprava a realizace této akce probíhaly v duchu mezioborové spolupráce s cílem podpořit mezipředmětovost ve výuce.

Ve Valči se sešli zástupci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, učitelé různých aprobací z celkem 60 škol Jihomoravského a Jihočeského kraje, dále zástupci neziskové organizace Rezekvítek, zabývající se ochranou přírody a ekologickou výchovou.

Zvolené téma *Voda (ne)voda* přímo vyzývá pro mezioborovou spolupráci. Společně jsme hledali, jak propojit tolik různých zájmů a tolik různých cílů. Věčná otázka pedagogů a lektorů, kteří se nebojí překračovat hranice jednotlivých oborů a v kontextu rozvoje klíčových kompetencí pro 21. století objevovat nosná témata, objasňující žákům a studentům smysl vzdělávání pro život. Na programu hromadného setkání a zajištění akce spolupracovaly desítky odborníků, šlo o inspirativní spolupráci, která přinášela názorovou rozmanitost. Tříletá spolupráce

1 Projekt je zaměřen na vytvoření spolupráce mezi pedagogickými pracovníky na ZŠ a SŠ a oborovými didaktiky na VŠ. V průběhu realizace projektu participují dvě společenství (Didaktika přírodovědných předmětů pro učitele ZŠ a Didaktika odborných předmětů pro učitele SŠ) na plánování a realizování společných vzdělávacích aktivit. Napříč oběma společenstvími se řeší témata modulovým způsobem s důrazem na vytvoření sítě spolupráce. Moduly jsou zaměřeny na vzdělávání v oblasti pedagogiky a psychologie, oborových didaktik a mezipředmětových vazeb. O projektu Eduforum jsme referovali v časopise Komenský č. 142/2. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000659.

2 Hromadné setkání je název několikadenní akce, kdy se každoročně setkají všichni účastníci a projektový tým Eduforum (kolem 200 účastníků) na jednom místě a vzdělávají se, diskutují, společně plánují mezioborové aktivity a vyhodnocují jejich dopad.



Obrázek 1. O tom, jak se natáčí přírodovědný film, mohli účastníci diskutovat s Mariánem Polákem.

různých odborníků umožnila otestovat způsoby efektivní spolupráce i identifikovat její úskalí. Při evaluaci pak Tereza Žižková (ředitelka Rezekvítku) vyzdvihla přednosti vyvíjející se mezioborové spolupráce a podotkla, že jde o proces, který vyžaduje velké časové nasazení a ochotu vykročit z vlastní komfortní zóny a chtít se učit nové přístupy k učení druhých.

Hromadné setkání bylo zahájeno úvodním slovem hlavní řešitelky projektu doc. Hany Svaatoňové a partnerů projektu – promluvil zde dr. Lukáš Rokos z Jihočeské univerzity a Ing. Tereza Žižková, ředitelka Rezekvítku. Následovala motivační přednáška režiséra dokumentu *Planeta Česko*, Mariána Poláka o tom, jak se točí přírodovědný film, s následným promítáním.

Organizátoři vsadili na rozmanitost vzdělávacích formátů, vedle diskusí a tematických

seminářů se v programu vyskytly exkurze (např. do Dalešického pivovaru, Dalešické přečerpávací elektrárny a do Dukovanské elektrárny). Nechyběla ani ochutnávka integrované terénní výuky zaměřená na poznání přírodě blízké říční krajiny na příkladu údolí Oslavy a seznámení s krajinou v okolí vodního díla – přehrady Dalešice, kam se účastníci vypravili. Diskutována byla problematika přínosů a úskalí spojených s výstavbou přehradní nádrže, která je na této řece plánována v úseku mezi Senorady a Čučicemi. Aktivita byla spojena nejen s přímým zážitkem vzdělávacích aktivit v přírodě pro učitele, ale účastníci si odnesli upravené didaktické materiály pro výuku žáků na základní škole.

Účastníci v bohatém programu přecházeli z jedné sekce do druhé, diskuse střídala seminář a v tvářích převládala spokojenost. Obavy



Obrázek 2. Společenství praxe – evaluace projektových aktivit.

a nejasnosti objevovaly snad jen v souvislosti s povinností vést si profesní portfolio, jemuž se při každém setkání společenství věnoval čas nejen na workshopech, ale i v rámci diskusí se supervizory či oborovými didaktiky. Zdá se, že zatímco mezioborová spolupráce vyzývá k hledání nových cest ve výuce žáků a k zlepšování profesních dovedností učitelů, dokládání kvality pedagogické práce např. formou profesních portfolií budí spíše negativní emoce a posiluje rezistenci vůči profesionalitě učitelství. Ať už je důvodem absence legislativního rámce v podobě neschváleného Kariérního řádu učitele nebo smyslu, který by vedení profesního portfolia učitelům dávalo pro jejich práci.

Na to, co učitelům účast na hromadném setkání přinesla, jsme se zeptali několika účastníků. Zároveň jsem se zaměřili na přenositelnost

naučeného do školní praxe. Zde je několik postřehů, které mohou napovědět něco více o tom, co může být učitelům v projektech tohoto druhu užitečné.

„Já jsem z oboru fyzika, takže my tady sledujeme pokusy a ty já teda potom používám ve výuce. Takže to je úplně ideální stav, že si tak polovinu těch pokusů, co jsem viděl, aplikuji sám do výuky“, uvádí učitel fyziky, který zároveň ocenil perfektní organizační zajištění. Podotkl, že k tomu, aby mohl pokusy realizovat, bude muset řadu jednorázových pomůcek zakoupit nebo si je vypůjčit, třeba i z katedry, kde působí odborníci, jejichž semináře absolvoval.

Vedle odborných seminářů, kde učitelé získávají nové dovednosti a znalosti, se ukázal velmi ceněný formát oborových diskusí a sdílení,



Obrázek 3. Odpalujeme raketu: fyzikální pokusy do výuky.

jehož velkorysejší časovou dotaci by nejen oslovený fyzikář uvítal. „Představuji si to tak, že si fyzikáři sedneme a ukážeme si třeba videa, která používáme, a řekneme si k tomu, co kdo jak dělá, co mu funguje.“

Hromadné setkání ve Valči umožnilo na jednom místě propojit nejen kolegy – učitele z různých stupňů škol, ale především odborníky z jiných vzdělávacích organizací, jako např. Vida science centrum nebo Rezekvítek, který svými semináři inspiroval k mezipředmětovosti ve výuce, jak uvádí učitel zeměpisu a ředitel zapojené školy v jedné osobě: „Svět není rozdělený na předměty, to říkám s oblibou děckám. Na to se mi zdá je tady ten Rezekvítek dobrý. Hezká krajina bývá daleko, tak je potřeba se s žáky rychle přesouvat, to jsem se nechal inspirovat jejich aktivitou *Pokladolovkou* s létajícím talířem

(UFO³), který zároveň využiji na lovení breberek z vodních zdrojů. Dají se pěkně pozorovat.“

- 3 Motivací bylo, že všude kolem nás jsou poklady, jen to nemusí být vždy jen zlato, šperky a drahé kamení. Zadáni pro žáky zní: Zkuste si svůj vlastní poklad najít. Účastníci jsou rozděleni do skupin (po 4–5), každá skupinka dostane jedno UFO (frisbí). Každý má za úkol si hodit a na místě, kam dopadne, (přesněji řečeno pod ním), najít svůj poklad. Záleží na každém, co je pro něho tím pokladem (barevný lísteček, pěkný kvítek, klacík, živočich). Pokud žáci mohou a chtějí, tak si poklad vezmou a schovají do ruky či kapsy. Z tohoto místa pak hází další člen týmu. Jakmile se všichni vystřídají, vytvoří kruh a představí si navzájem své poklady. Žák jednou větou zkusi popsat, z jakého důvodu zvolil věc za svůj poklad (Hra je převzatá z knihy Venduly Šimkové *Krajina nápadů*). http://rezekvitek.cz/?idm=12&id_zbozi=142).



Obrázek 4. Oddělení chlorofylu od jiných listových barviv: inspirace do výuky přírodopisu i chemie.

Učitelka chemie zase obdivovala výstižnost a přenositelnost prezentovaných aktivit, které hned využila ve výuce:

„Pro mě je to inspirativní těsně po návratu z Valče, pak si vezmu 1–2 věci, které uplatňuji. Například domácí čistička odpadních vod. A když jsem s dětmi probírala vodu, tak jsem pokus zařadila a moc se jim to líbilo. Je to dobře aplikovatelný do škol, bez náročného materiálu. Efekt pro děti byl velký, zkoušely si to i doma.“

Závěrem k přínosu realizovaných aktivit zmiňuje začínající středoškolský učitel další benefit své účasti: „Minimálně, že člověk byl přinucený se s touto realitou konfrontovat, jako nějak zamýšlet, protože pokud je člověk v tom běhu školního roku, pokud tedy není vycvičený se zastavit a dát si zpětnou vazbu nebo teda má prostor, že mu tu zpětnou vazbu dá někdo jiný, tak se to v té rutině zaměstnání sráží na minimum nutného. Když

člověk byl vystavený tomu, že se musí zastavit a přemýšlet, že dojde k nějakému setkání s kolegy, to člověka donutí se nad tím zamyslet a utřídit si myšlenky. Že se člověk dostane do jiného prostředí apod. Jsem rád, když se mohu podívat na obor nebo na oblast, která s mou odborností nesouvisí, já mám rád všeobecný přehled. Mě moc vyhovovala ta perspektiva, kterou jsem zde získával.“

Díky propracovanému programu hromadného setkání mohli účastníci v koncentrovaném čase získat řadu zkušeností s tím, jak rozumět mezipředmětovosti, jak spolupracovat na jednom tématu z různých pohledů v tandemu nebo v týmu učitelů různých aprobací. Přesto se na evaluačních setkáních dospívalo k neuspokojivému závěru ohledně zvládnutí mezipředmětové výuky a její smysluplné a plnohodnotné realizaci zejména na základní škole. Dalo by se říci,



Obrázek 5. Zpracování profesních portfolií učitelů.

že podmínky pro realizaci mezioborové spolupráce ve školách převažují nad přínosy, co je však pozoruhodné, že účastníci diskuse vnímali účast v projektu Eduforum a otevření otázek o mezioborové spolupráci a o principech mezipředmětového přístupu ve výuce jako výzvu pro pokračování v navázané spolupráci. Popisovali potřebu osobnostně i profesně se rozvíjet a pokládat si obtížně řešitelné otázky o aplikaci naučeného v běžné školní praxi s žáky a dokázat posilovat mezipředmětové souvislosti ve výuce. To se mi zdá jako relevantní výstup korespondující s nemalými cíli, které si organizátoři hromadného setkání stanovovali. Nezbyvá než si přát, aby pro další spolupráci našli účastníci projektu nejen čas a chuť, ale i dostatek finančních zdrojů.



Mgr. Lucie Škarková, Ph.D. je absolventkou Filozofické fakulty MU v Brně. Působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zajímá se o další profesní rozvoj učitelů, mentoring ve vzdělávání a reflexi pedagogické praxe. V projektu Eduforum pracuje jako pedagogický supervizor a expert na evaluaci.

Kontakt: skarkova@ped.muni.cz

Darina Misařová

Koncepce terénní výuky pro základní školy

Ačkoliv je terénní výuka (zejména v zahraničí) považována za vlivnou výukovou strategii pro pochopení dnešního světa, v České republice dosud neexistuje metodika tvorby uceleného systému terénní výuky pro základní školy, která by učitelům napomohla k její koncepční realizaci, a to jak z hlediska výběru vhodných forem terénní výuky, tak z hlediska obsahu terénní výuky. Zlepšováním podmínek pro realizaci terénní výuky lze rozšiřovat nabídku příležitostí k učení¹ směrem k žákům tak, aby byli podporováni v rozvíjení klíčových kompetencí a kritického myšlení. Vedlejším efektem terénní výuky je také to, že vede ke zvýšení pohybové aktivity, kterou můžeme v současné době u žáků školního věku považovat za nedostatečnou. Níže představená koncepce² by měla sloužit učitelům jako návod **jak, kdy, kde, v jaké formě, a hlavně proč** je možné zařazovat terénní výuku připravenou a vedenou učitelem tak, aby obsahově navazovala na učivo probírané ve škole a prohlubovala jej. Naše koncepce je primárně zaměřena na učitele 1. stupně vyučující předmět člověk a jeho svět a na učitele na 2. stupni vyučující předmětu zeměpis. Záměrem je metodicky podpořit učitele v jejich snaze o zařazování

především krátkodobých a střednědobých forem terénní výuky na základních a středních školách.

Vymezení pojmu terénní výuka

V anglicky psané odborné literatuře se k souhrnnému pojmenování terénní výuky nejčastěji užívá pojmů *outdoor education/learning* či *fieldwork* (viz např. Biddulph, Lambert, & Balderstone, 2015, Rickinson et al., 2004 a další). Lambert a Reiss (2014) uvádějí, že pojem *fieldwork* může být chápán jako kterákoliv součást školní výuky, jež zahrnuje jednak opuštění prostoru klasické školní třídy, jednak aktivity vedoucí k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů prostřednictvím osobně vytvořených zkušeností (*first hand experiences*) a využívá přitom fenoménu výuky „pod širým nebem“ (*out of door*).

Pro účely naší koncepce vycházíme při vymezení terénní výuky z definice E. Hofmana (2003, s. 7; úprava Svobodová et al., 2019), kdy terénní výuku chápeme jako „zastřešující“ pojem pro rozmanité formy výuky, jejichž společným rysem je realizace v terénu, tj. mimo budovy školy. Terénní výuka může nabývat rozmanitých organizačních forem od vycházky přes terénní exkurze, terénní cvičení až po několika-denní výlety či školy v přírodě. V závislosti na cílech a použitých výukových metodách mohou být žáci buď jen pasivními posluchači a pozorovateli, nebo badateli aktivně shromažďujícími a zpracovávajícími informace z primárních i sekundárních zdrojů za pomoci výzkumných

1 Podrobněji o konceptu příležitostí k učení viz např. přehledová studie Petra Knechta (2014).

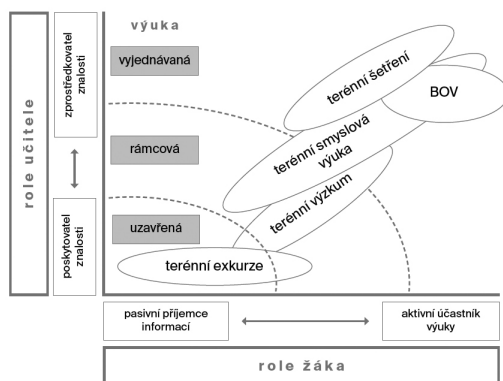
2 Žádná koncepce terénní výuky nebude nikdy definitivní, protože musí reagovat na neustálé změny ve škole, v učitelském sboru, kurikulárních dokumentech, obci, ve světě apod. Více viz Svobodová et al., 2019.

metod a pomůcek jednotlivých vědních oborů.

Dále je nutné podotknout, že někteří autoři (např. Turčová, Martin, & Neuman, 2005) do terénní výuky řadí i výuku v prostorách jiné vzdělávací instituce, než je škola (např. muzeum, galerie, obecní úřad, průmyslový či zemědělský podnik). Z pohledu současných trendů v terénní výuce je však zásadní, že se žáci stávají při návštěvě těchto institucí aktivními účastníky výuky (viz obr. 1), a ne pouze posluchači výkladu. Toho lze dosáhnout např. zapojením aktivizačních metod výuky nebo přípravou pracovních listů s učebními úlohami vztaženými ke konkrétní instituci.

Charakter terénní výuky v současnosti

Během posledních padesáti let se formy terénní výuky vyvíjely od tradiční terénní exkurze přes terénní výzkum založený na testování hypotéz až po badatelsky orientovanou výuku. Tyto formy odrážejí různé pohledy na styl vyučování v terénu a učení žáků (viz obr. 1). Jednotlivé formy terénní výuky se liší v pojetí rolí učitele a žáka. V závislosti na zvolené formě terénní výuky se role učitele proměňuje z **poskytovatele znalostí** na **zprostředkovatele znalostí** a role žáka se proměňuje z **pasivního příjemce informací** na **aktivně se učícího jedince**. Obě role – jak učitele, tak žáka – se vzájemně vyvažují, buď je výuka více zaměřená na vedení učitelem, nebo je více orientovaná na žáka (Oost et al., 2011, s. 311).



Obrázek 1. Mění se role žáků a učitelů v závislosti na různých přístupech k terénní výuce. Převzato z Oost a kol., 2011, s. 311.

Schéma se pokouší vyjádřit proměnlivý charakter role učitele a žáka v různých výukových situacích (vyjádřených v kontextu různých organizačních forem výuky). Po absolvování vhodně koncipované terénní výuky na základní škole by pak měli být studenti na střední škole schopni pracovat samostatně a badatelsky.

Realizace terénní výuky znamená pro učitele mj. překonání celé řady organizačních, bezpečnostních i metodických překážek. Není proto překvapením, že stále zůstává doménou těch „nejodvážnějších“ pedagogů (Smrtová, Zabadal, & Kovářiková, 2012). Zavedením rámcových vzdělávacích programů (2007) byli učitelé postaveni do situace, kdy musí sami (v kooperaci s kolegy) převést závazný obsah kurikula

formulovaný na národní úrovni vzdělávání do školní úrovně kurikula. Jednou z priorit současného rámcového vzdělávacího programu³ je důsledné využívání mezipředmětových vazeb a integrace vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů (vzdělávacích oborů). Terénní výuka je vhodnou výukovou formou k vytváření mezipředmětových vazeb, která v ideálním případě vede ke kooperaci a spolupráci učitelů různých vzdělávacích oblastí.

Prínosy terénní výuky

Publikované výzkumy dokládají přínosy terénní výuky v mnoha rovinách. Výhody kombinovaného modelu výuky (opakovaná výuka v terénu provázaná s aktivitami ve třídě) popisují Anderson, Lucas, Ginns a Dierking (2000), podle nichž umožňuje žákům lépe (re)konstruovat znalosti. Přínosy v rovině sociální spatřují Karppinen (2012) nebo Knapp (2000), podle kterých dochází během terénní výuky k prohlubování vztahů mezi žáky i učitelem či k vytváření vztahu k místu (prostředí). Zahraniční studie rovněž upozorňují na přínos terénní výuky v oblasti afektivní dimenze vzdělávacích cílů (Meredith, Fortner, & Mullins, 1997; Rickinson et al., 2004) nebo popisují pozitivní vliv pobytu v přírodě na duševní zdraví žáků i učitelů (Shin, 2007). Velmi důležitým přínosem je také podpora pohybové aktivity žáků, ať už subjektivně pocítovaná (Mygind, 2009) nebo exaktně doložená měřením na reprezentativním vzorku (Cooper et al., 2010). Terénní výuka též otevírá možnosti pro rozvoj mezipředmětových vazeb s tělesnou výchovou (Vlček, Resnik Planinc, Svobodová, & Witzel Clausen et al., 2016). Komplexní přínosy terénní výuky shrnují též E. Hofmann, M. Trávníček a P. Soják (2011), kteří tvrdí, že „prostřednictvím terénní výuky dochází k propojování teoretických poznatků s praktickými, k procvičování a upevňování vědomostí a dovedností pro každodenní využití“ a také,

že terénní výuka napomáhá učitelům a žákům naplnit stanovené vzdělávací cíle, očekávané výstupy i klíčové kompetence jak komplexně, tak v rámci jednotlivých oborů.

Potenciální překážky realizace terénní výuky

Ukazuje se, že nízký podíl zastoupení terénní výuky ve školách je zřejmě zapříčiněn vícero faktory. Vnímání nejvýznamnějších překážek terénní výuky se s historickým vývojem mění, od vysokého počtu žáků ve třídě, počtu vyučovacích hodin „obětovaných“ terénní výuce na úkor ostatní výuky, směrem k časové náročnosti přípravy terénní výuky a přístupu žáků k terénní výuce. Ve výzkumech provedených na Taiwanu a v Číně (Han & Foskett, 2007 a další) označovali učitelé za nejvýznamnější obavy o zdraví a bezpečnost žáků, finanční zajištění účasti na terénní výuce, počet žáků ve třídě nebo postoj žáků k terénní výuce.

Učitel, který zvolí formu terénní výuky, se kromě vyšších (zejména časových) nároků na přípravu výuky a její následnou realizaci potýká s množstvím organizačních a administrativních problémů, a to ve vztahu k vedení školy, ke kolegům i k rodičům žáků. Často zmiňovaným argumentem učitelů proti zařazení terénní výuky je vyšší riziko úrazu než při běžné výuce ve třídě. Dlouhodobé formy terénní výuky jsou náročné také z hlediska finančního. Administrativně a finančně náročné je také pořizování pomůcek pro výuku v terénu.

Tvorba koncepce terénní výuky na ZŠ

Terénní výuce a její realizaci se věnovala řada didakticky zaměřených publikací v Česku i v zahraničí. Žádná však neměla ambice zkoordinovat uskutečňované formy terénní výuky tak, jak to učinila metodika realizace environmentální výchovy (viz Díář koordinátora EVVO, 2012). Pokud má mít terénní výuka pozitivní dopady na rozvoj myšlení a kompetencí žáků, je nutné, aby probíhala **cíleně a kontinuálně, nikoliv nahodile**. Z tohoto důvodu je vhodné, aby si učitelé na konkrétní škole vytvořili **ucelený**

3 Výchozím kurikulárním dokumentem národní úrovně byl pro tento text aktualizovaný RVP ZV s účinností od 1. 9. 2017.

a **promyšlený systém terénní výuky**, který bude odrážet specifika prostředí, ve kterém se škola nachází, její zaměření a věk žáků. Tento systém by měl zohlednit mezipředmětové vazby a návaznosti jednotlivých forem terénní výuky. Za koncepci vyučování považujeme optimální pojetí formální i procesuální stránky vyučování, která se v pedagogické praxi odráží v podobě výběru cílů, obsahu, podmínek, zásad, organizačních forem, prostředků a metod vyučování (Petty, 1996; Průcha, 1992 a další).

Aby řazení terénní výuky mezi ostatní formy výuky nebylo nahodilé (s žádnými nebo minimálními návaznostmi na ostatní výukové formy) je při tvorbě koncepce žádoucí pamatovat na tyto dílčí zásady:

1. Návaznost terénní výuky na učivo předchozích ročníků a progresu učiva

Formy terénní výuky by měly být do výuky v jednotlivých ročnících základní školy zařazeny podle schématu progresu učiva, aby tak postupně rozvíjely dílčí dovednosti a kompetence žáků (viz obr. 2). V nižších ročnících jsou tedy

v rámci terénní výuky zařazovány jednoduché činnosti, které zadává učitel. Postupně se k těmto činnostem ve vyšších ročnících přidávají aktivity vyžadující znalosti předchozích činností a vyžadující větší samostatnost žáka. V poslední fázi je pak žák schopen samostatně pracovat v terénu a role učitele je spíše kontrolní.

2. Propojenost s kurikulem a přímá návaznost na výuku v učebně

Provázáním terénní výuky s výukou ve třídě lze dosáhnout efektivnějšího upevnění učiva (podrobněji viz např. Činčera & Holec, 2016; Kvasničák, 2013; Rickinson et al., 2004). Propojení terénní výuky s výukou v učebně vychází i z celkové organizace terénní výuky, která v sobě zahrnuje tři základní fáze výuky: **přípravnou** – probíhá zpravidla ve třídě jako součást běžné výuky; **realizační** – probíhá v terénu; a **hodnotící** – může proběhnout i v terénu a je vhodné na ni navázat v další výuce ve třídě.

3. Propojenost různých forem terénní výuky z hlediska jejího trvání

Forma terénní výuky	KN1 pozorovací přístup	KN2 pozorovací + průzkumný přístup	KN3 problémový přístup
ČINNOSTI ŽÁKŮ	pozorování	pozorování	pozorování
	vedení terénního deníku (zaznamenávání)	vedení terénního deníku (zaznamenávání)	vedení terénního deníku (zaznamenávání)
	foto/videodokumentace	foto/videodokumentace	foto/videodokumentace
	popisování	popisování	sběr dat/materiálu
	orientace	orientace	popisování
	odpovídání na otázky učitele	odpovídání na otázky učitele	orientace
	kreslení	kladení vlastních otázek	kladení vlastních otázek
		vysvětlování	vysvětlování
		kreslení (náčrty, schémata)	argumentování
			porovnávání
			kreslení (náčrty, schémata, mapy)
			měření
			mapování
			šetření (dotazníkové)
			analyzování
			hodnocení
			navrhování opatření a řešení problému

Zdroj: autoři podle Bland et al. (1996); Marada & Fenklová (2013).

Pozn. Tučně jsou označeny průřezové činnosti vyskytující se u všech forem terénní výuky.

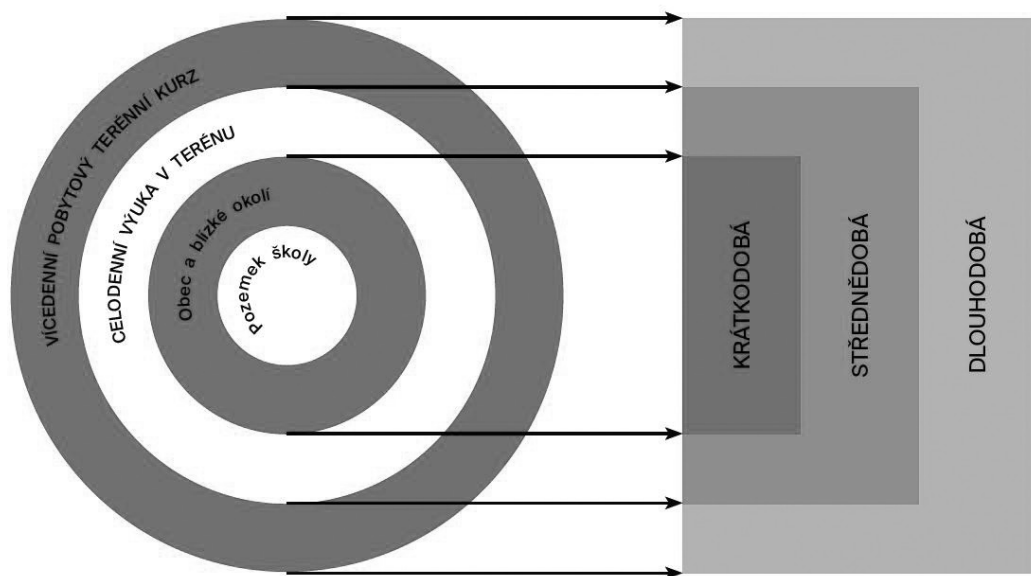
Obrázek 2. Vybrané činnosti definující základní formy terénní výuky a jejich progresi (KN = kognitivní náročnost).

Fáze	Učitel	Žák
Přípravná Prostředí: třída Data: sekundární Činnost: analýza Kartografické dovednosti: čtení, analýza, interpretace mapy	- vytyčení cílů terénní výuky - příprava tématu/obsahu, metod terénní výuky - načasování terénní výuky vzhledem k vyspělosti a zkušenostem žáků - stanovení způsobu hodnocení - zakomponování terénní výuky do ŠVP a tematického plánu - volba délky a místa konání terénní výuky - rekognoskace terénu - příprava pomůcek a pracovních listů - příprava informací pro žáky a rodiče (délka konání, místo, vybavení, doprava, náklady...) - zajištění nezbytné administrativy, dalších učitelů, bezpečnosti, logistiky... - zjištění žakovských prekonceptů o tématu - motivace žáků	- teoretická příprava na terénní výuku - seznámení s navštíveným místem a cíli terénní výuky - příprava podkladů pro vlastní činnosti - zapojení do organizace výuky
Realizační Prostředí: terén Data: primární Činnost: sběr Kartografické dovednosti: čtení, analýza, interpretace mapy, tvorba mapy	- dohled nad žáky - pozorování a mentorování aktivity žáků - pomáhá řešit úkol	- práce v terénu – řešení zadáných úkolů nebo problémů identifikovaných přímo žáky
Závěrečná vč. hodnocí Prostředí: třída/terén Data: sekundární + primární Činnost: syntéza Kartografické dovednosti: tvorba mapy, interpretace mapy	- hodnocení výstupů žáků - reflexe nad uskutečněnou výukou	- dokončení a prezentace výstupů (map, posterů apod.) - poskytnutí zpětné vazby vyučujícímu

Obrázek 3. Činnosti učitele a žáka během jednotlivých fází terénní výuky.

Krátkodobé formy terénní výuky probíhají zpravidla v bezprostředním okolí školy, na školním pozemku nebo ve venkovní učebně/laboratoři a nepřesahující více než dvě vyučovací hodiny. Za **střednědobé** označujeme takové **formy**, které svým trváním nepřesáhnou jeden vyučovací den a jsou zpravidla realizovány v blízkosti školy nebo na území příslušné obce, kde se škola nachází. Do této kategorie řadíme i exkurze do podniků či školských/mimoškolních zařízení. Jejich trvání může přesáhnout čas, který je vyčleněn pro přímou výuku, protože je často nutné započítat např. čas potřebný pro přepravu do lokality a zpět.

Za **dlouhodobé formy** považujeme ty, jejichž trvání přesáhne jeden vyučovací den (a noc), a často tedy zahrnují přespání mimo domov. Výuka tak může probíhat vícero dní soustředěnou formou (intenzivní kurz) nebo tzv. etapově, pokud je předmětem zájmu např. dlouhodobější pozorování či měření konkrétního jevu. U dlouhodobých forem terénní výuky je z hlediska koncepce žádoucí, aby při jejich přípravě a realizaci docházelo k zúročení dovedností, návyků a zkušeností získaných nácvikem jednotlivých činností během krátkodobých a střednědobých forem. Těžiště činnosti žáků při dlouhodobých formách školní terénní výuky by mělo



Obrázek 4. Délka trvání terénní výuky v závislosti na zvoleném prostoru a formě výuky.

ležet především v badatelsky orientované výuce (*inquiry-based education*), viz např. Karvánková a kol. (2017), realizované prostřednictvím samostatné a skupinové práce. Komplexnější a dlouhodobější formy terénní výuky mohou zahrnovat tematicky užší a krátkodobější formy terénní výuky. Důležité je, aby veškeré formy terénní výuky měly stanovené vzdělávací cíle, aby např. někdo nepovažoval vycházku za pouhou relaxaci.

4. Propojenost aktuálních témat s terénní výukou v různých typech krajiny

Další kritérium klasifikace terénní výuky je tvořeno charakteristikami prostoru/území, ve kterém je tato výuka realizována. Na nejvyšší úrovni rozlišujeme výuku ve venkovské nebo městské krajině (Řezníčková, 2008). Venkovská krajina se dále rozlišuje (Jelínek & Kysučan, 2014) na přírodě blízkou (listnatý/smíšený les, louka, pastvina) nebo více či méně pozměněnou lidskou činností (monokultura smrku, agrokultura polních plodin). Člověkem velmi silně pozměněná městská krajina je pro účely terénní výuky reprezentována buď přímo celým

územím sídla, nebo jeho vybranou částí (např. čtvrť, areál podniku, brownfield, park). Výuka v konkrétní krajině prohlubuje podle Knappa (2000) vztah k místu, čímž může přispívat ke zvyšování senzitivity žáků k prostředí. Výuka v různých typech krajin popsaných výše umožňuje postihnout široké spektrum výukových témat s přímým přesahem do praktického života.

5. Zřízení funkce koordinátora terénní výuky

Pro efektivní a koncepční zařazování terénní výuky v jednotlivých ročnících, předmětech a během školního roku by bylo vhodné na škole zřídit funkci koordinátora terénní výuky (obdobně jako již v českých školách funguje koordinátor environmentální výuky). Koordinátorem terénní výuky by měl být pověřený učitel – odborník pro integraci terénní výuky na ZŠ. Náplní jeho práce je organizační, koordinační a obsahová garance jednotlivých forem terénní výuky ve škole, kde působí. Pro podporu koncepčního plánování terénní výuky na základních školách je důležité, aby byl koordinátor oficiálně jmenován vedením školy.

Tabulka 1

Náplň práce koordinátora terénní výuky

1. garantuje přípravu koncepce terénní výuky a dbá na systémové zařazení terénní výuky mezi ostatní formy výuky podle čtyř výše uvedených zásad;
2. komunikuje a spolupracuje s učiteli ve škole při výběru jednotlivých forem terénní výuky a jejich zapracování do ŠVP a tematického plánu;
3. poskytuje učitelům konzultace a odbornou a administrativní podporu při přípravě a realizaci terénní výuky (např. zajištění bezpečnosti, uvědomění rodičů, informování vedení školy a ostatních vyučujících apod.);
4. dbá, aby koncepce terénní výuky byla v souladu s dalšími strategickými dokumenty školy (např. školním programem EVVO);
5. vyhledává možnosti a příležitosti pro smysluplnou terénní výuku v okolí školy i ve vzdálenějších místech;
6. navazuje kontakty s organizacemi, které mohou externě zajistit některé formy terénní výuky;
7. zajišťuje a eviduje pomůcky pro terénní výuku;
8. informuje rodiče a spolupracuje s nimi;
9. prezentuje průběh a výsledky terénní výuky veřejnosti (např. prostřednictvím webu, facebooku, nástěnky), spolupracuje s obcí;
10. účastní se dalšího vzdělávání pedagogů, které prohlubuje odborné znalosti vhodné pro terénní výuku.

Pro činnost koordinátora terénní výuky je důležitá spolupráce s ostatními pracovníky školy, a zejména podpora od vedení školy. Pro úspěšnou a koncepční realizaci terénní výuky může podle potřeby na škole vzniknout „pracovní skupina“ pro terénní výuku.

Závěrem

Více o koncepci terénní výuky pro základní školy na příkladu námětů pro krátkodobou a střednědobou terénní výuku vlastivědného a zeměpisného učiva se lze dočíst v naší metodice (viz Svobodová et al., 2019), která získala certifikaci Národním ústavem pro vzdělávání dne 28. 3. 2019. Cílem metodiky bylo vytvořit návrh, jak postupovat při koncipování uceleného a prováděného systému krátkodobých a střednědobých

forem terénní výuky pro základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií. Součástí metodiky jsou příklady témat, která mohou být vyučována prostřednictvím terénní výuky, pokyny k zajištění bezpečnosti terénní výuky a příklady specifických pomůcek pro jednotlivé formy výuky. Zkušenosti učitelé se mohou metodikou inspirovat při tvorbě i při revizích školního vzdělávacího programu a začínajícím učitelům by pak uvedené náměty měly pomoci s přípravou a vlastní realizací terénní výuky.

Metodický materiál je volně stažitelný v čítárně Masarykovy univerzity viz <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1238>.

Příspěvek je výstupem projektu č. TJ01000127 *Systém terénní výuky pro základní školy* podpořeného Technologickou agenturou České republiky, program ZÉTA.

Literatura

- Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S., & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658–679.
- Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
- Bland, K., Chambers, W., Donert, K., & Thomas, T. (1996). Fieldwork. In P. Bailey & P. Fox (Eds.), *Geography teachers' handbook* (s. 165–175). Sheffield: Geographical Association.
- Cooper, A. R., Page, A. S., Wheeler, B. W., Hillsdon, M., Griew, P., & Jago, R. (2010). Patterns of GPS measured time outdoors after school and objective physical activity in English children: The PEACH project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 31. Dostupné z <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-31>
- Činčera, J., & Holec, J. (2016). Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika*, 11(2), 0–19.
- Diář koordinátora EVVO_2012*. (2012). Vsetín: LÍSKA. Dostupné z <http://www.liska-evvo.cz/doc/bb0086b0-62b9-11e5-a7cd-52540021ce28/@download>.
- Han, L. F., & Foskett, N. (2007). Objectives and constraints in geographical fieldwork: Teachers' attitudes and perspectives in senior high schools in Taiwan. *International Research in Geographical*, 16(1), 5–20. DOI: <http://doi.org/10.2167/irg203.0>.

- Hofmann, E. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Hofmann, E., Trávníček, M., & Soják, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In T. Jelínek, P., & Kysučan, L. (2014). *Venkov a krajina: evropská krajina mezi venkovem a městem, mezi antikou a novověkem*. Brno: Masarykova univerzita.
- Karppinen, S. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 41–62. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/14729679.2011.569186>.
- Karvanková, P., Popjaková, D., Vančura, M., & Nedvěďová, Š. (2017). Inquiry-Based Education of Physical Geography. In Karvanková, P., Popjaková, D., Vančura, M., & Mládek, J. (Eds.), *Current Topics in Czech and Central European Geography Education* (s. 63–86). Cham: Springer.
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science And Mathematics*, 100(2), 65–72.
- Knecht, P. (2014). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184.
- Kvasničák, R. (2013). Krátkodobý vliv zkušenostního vyučování v terénu na vedomosti žiaků o ekosystéme. *Pedagogika*, 63(2), 198–219.
- Lambert, D., & Reiss, M. J. (2014). The place of fieldwork in geography and science qualifications. London: University of London, Institute of Education.
- Marada, M., & Fenklová, E. (2013). Výuka v krajině jako účinná forma učení. *Geografické rozhledy*, 22(3), 12–14.
- Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for nonformal science education facilities. *Journal Of Research In Science Teaching*, 34(8), 805–818.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J., A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1992). *Pedagogické teorie a výzkumy na západě*. Praha: Karolinum.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). Praha: MŠMT
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research outdoor learning*. National Foundation for Educational Research: King's College London.
- Řezníčková, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Shin, W. S. (2007). The influence of forest view through a window on job satisfaction and job stress. *Scandinavian Journal of Forest Research*, 22(3), 248–253.
- Smrtová, E., Zabadal, R., & Kovářiková, Z. (2012). *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*. Praha: Apus.
- Svobodová, H., Durna, R., Misařová, D., & Hofmann, E. (2019). Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její realizace na modelových základních školách. *Orbis Scholae*, 13(2).
- Svobodová, H., Misařová, D., Durna, R., Češková, T. & Hofmann, E. (2019). *Koncepce terénní výuky pro základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Turčová, I., Martin, A., & Neuman, J. (2005). Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and Britain. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 5(2), 101–117.
- Vlček, P., Planinc, T. R., Svobodová, H., & Clausen, S. W. (Eds.). (2016). *Integrating physical education and geography: a case study of the Czech Republic, Slovenia and Denmark*. Brno: Masarykova univerzita.



Mgr. Darina Misařová, Ph.D., působí na katedře geografie Pedagogické fakulty MU a zaměřuje se na sociální geografii, kartografii a geoinformatiku. Je spoluautorkou publikace Svobodová, H., Misařová, D., Durna, R., Češková, T. & Hofmann, E. (2019). *Koncepce terénní výuky pro základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt: misarova@ped.muni.cz

Helena Durnová

Elektronická žákovská ve škole bez mobilů?

Informační a komunikační technologie se staly nedílnou součástí našich životů: už ani nevímáme, že pro některé z nás v podstatě přestaly existovat papírové mapy či jízdní řády a chvíli se zdálo, že i knihy, a to včetně krásné literatury, budou zcela nahrazeny elektronickými čtečkami. Příkladů bychom kolem sebe našli řadu.

Tyto technologie nás také stále častěji doprovázejí doma, v zaměstnání, v dopravních prostředcích i na ulici. Patrně nejvíce nás ruší mobilní telefony. I ty, které mají k dispozici děti, dnes standardně obsahují nejen telefon, ale také fotoaparát a miniaturní, avšak výkonný počítač. Při výuce vadí nejen jako nedovolená pomůcka, ale také proto, že odvádějí pozornost dětí od toho, co se děje ve třídě. Po všeobecné shodě, že není vhodné používat mobilní telefony během výuky, přichází ještě přísnější zákaz, neboť učitelé pozorují, že děti a studenti tráví přestávky s mobilem místo se spolužáky. Tzv. Zvyšuje se počet tzv. „bezmobilových škol“, často s plným souhlasem rodičů.

Škola je veřejná instituce, která má svůj vnitřní řád a může si nastavit pravidla. Tak, jako na sjezdovku nesmíme bez lyží či snowboardu, tak, jako do bazénu nesmíme v běžném oblečení, můžeme (dokonce máme) chtít po dětech, aby vnější svět nechaly před dveřmi do školy. Lingvista Vladimír Šmilauer ve svém článku „Etymologická procházka po škole“ (*Naše řeč*, roč. 28, 1944, č. 1, str. 1–8) připomněl slovy starověkého gramatika Sexta Pompeia Festa, že „školy nemají své jméno podle nečinnosti a úplně prázdně, nýbrž proto, že se hochům má dostat prázdně od ostatních věcí, aby se mohli věnovat svobodným studiím“. Zdi školy chrání žáky

před vnějším světem, aby se mohli soustředit na výuku.

Na druhou stranu by však rodiče mohli (a snad i měli) vyžadovat stejné chování od školy: dítě, které odchází ze školy, opouští prostor řízeného vzdělávání a smí se věnovat věcem jiným, přičemž se samozřejmě očekává, že do svého programu kromě návštěvy hřiště a kamarádů vpraví také přípravu na vyučování. V poslední době řada škol tuto svobodu nabourává, a to skrze elektronickou žákovskou knížku (zkráceně EŽK), systém, který v sobě zahrnuje zpravidla tři moduly: výpis známek, platformu pro komunikaci učitele s rodiči a platformu pro komunikaci učitele s žáky. Tento poslední modul zavádí něco nového, neboť umožňuje komunikaci učitele s žákem mimo vyučování a mimo budovu školy. Zbývající dva moduly kopírují to, co už existovalo dříve v podobě deníčku od 1. třídy a žákovské knížky později. Proč by mělo vadit, že je máme k dispozici elektronicky, tedy kdykoliv a kdekoliv?

Nesnesitelná všudypřítomnost elektroniky

První změna spočívá v tom, že dítě přestává být prostředníkem v komunikaci mezi rodiči a učitelem. V papírové podobě deníčku či žákovské je to dítě, které se stává poslem zprávy ze školy rodičům a od rodičů škole. To je patrně jediná změna, k níž dochází v modulu komunikace rodiče a učitele: dítě přestává být prostředníkem mezi těmito dvěma dospělými. Dá se říci, že jsou zprávy, které si mohou rodič a učitel vyměnit, aniž by tím zatěžovali dítě. Vezměme si

například žádost o příspěvek pro SRPŠ: skutečně potřebuje dítě vědět, co je Sdružení rodičů a přátel školy a proč a kolik na ně rodiče přispívají? Na druhou stranu se dítě nenápadně setká se zkratkou SRPŠ a tak nějak mimochodem pochopí, že souvisí se školou. V modulu „Známky“ má zproštění dítěte role prostředníka podle mě citelnější důsledky. Dovolte mi proto malé zamyšlení na téma této změny. EŽK se totiž právě tím, že je dostupná kdykoliv a kdekoliv, stává nástrojem kontroly, totiž kontroly známek dětí rodiči, samozřejmě prováděné z nejčistších úmyslů: rodiče přece mají právo dozvědět o známkách svých dětí i v situaci, kdy se ony zdráhají s nimi komunikovat.

Všechny děti by však si asi přály, aby jim rodiče věřily: že mluví pravdu a že dělají vše tak, jak nejlépe umí. Koncept EŽK v modulu „Známky“ je však založen na předpokladu nedůvěry: nedůvěry v to, že si dítě ohlíží své známky a že se rodičům svěří. Prostřednictvím EŽK se rodič může dozvědět známky kdykoliv a kdekoliv. Stává se dokonce, že se rodič o známce dozví dříve než dítě, protože vyučující písemky opraví, výsledky zadá do EŽK, ale žákům je sdělí až na příští hodině. Dítě tak ztrácí možnost rodiče na situaci připravit a sdělit jim poněkud nepřijemnou zprávu jako první. Nádavkem k neúspěchu ve škole tak ztrácí šanci uspět alespoň při sdělení této noviny a procvičit si tak komunikační dovednosti, které jsou dnes ceněné čím dál tím víc. Proto by si rodiče měli rozmyslet, k čemu je dobré nastavit si automatické upozorňování na nové známky dítěte. Opravdu je potřebujeme vědět hned? Vždyť rodič ani nemá srovnání se zbytkem třídy a nemůže tedy posoudit, zda

třeba písemka nebyla příliš těžká. Krom toho by se měli rodiče, jejichž děti ze školy nenesí samé jedničky a pochvaly, zamyslet, že nosit špatné známky je asi taková tragédie jako nejezdit na snowboardu jako Ester Ledecká, nehrát hokej jako Jaromír Jágr, nebýt houslovým virtuosem jako Pavel Šporcl. To rodiče svým dětem vyčítají málokdy, ale ve škole by děti podle nich měly mít samé jedničky, i když je dobře známo, že samé jedničky neměl ani Albert Einstein, byť byl – navzdory všeobecně rozšířené představě – velmi dobrým studentem.

Nedorozumění a nepříjemnosti, k nimž při používání EŽK dochází, by mohla mít své řešení v disciplíně samotných učitelů, ale na druhou stranu by většinou představovala zvýšení byrokratické zátěže. Například by bylo možné se dohodnout, že známky do EŽK budou zadávány teprve tehdy, když se děti seznámí s výsledky ve škole. Dovedeno do důsledku by to znamenalo, že by si učitel musel vést evidenci toho, kdo byl ve škole při rozdávání testu či jiné práce, a to není účelné. Jiný problém nastává, pokud učitel používá průběžné bodování a převod bodů na známkovací stupnici 1 až 5 při zápisu do EŽK je tedy pouze orientační. Při bodovacím systému hodnocení si totiž mohou žáci svůj neúspěch při ústním a písemném zkoušení vyrovnat zvýšenou snahou, která ale není vidět v EŽK, protože ta poměrně jednoduše počítá ze známek průměr nebo vážený průměr. Přepočtení bodování na známky tak, aby stav odpovídal, by opět vyžadovalo práci navíc. Snadno tedy dojdeme k závěru, že EŽK představuje sama o sobě pro učitele často práci navíc, a tedy po nich nemůžeme chtít, aby vlastní disciplínou napravovali

nedokonalost EŽK, připravené zpravidla pro používání klasické stupnice pěti známek. To je samozřejmě další aspekt, který s sebou nese používání EŽK: těžko si lze představit, že by byla EŽK naprogramována tak, aby dopředu myslela na všechny možné varianty hodnocení, s nimiž by mohli učitelé přijít.

Situace však – naštěstí pro rodiče a zejména jejich děti – má poměrně snadné řešení i v případě, že nebudeme po učitelích výše zmíněnou disciplínu požadovat. Rodič má totiž vždy možnost existenci EŽK ignorovat nebo si případně nastavit vlastní pravidla pro kontrolu EŽK. Tak, jako máme svobodnou volbu o víkendů či dovolené nekontrolovat pracovní e-mailemou schránku, máme volbu nekontrolovat elektronickou žákovskou. I rodiče, kteří s výše uvedeným přístupem v zásadě souhlasí, by ale mohli namítnout, že EŽK ředitelé často zavádějí bez dohody s rodiči a jejich kontrolu vyžadují. Někdy je například třeba každých čtrnáct dní stvrdit podpisem v papírové žákovské, že rodiče elektronickou žákovskou zkontrolovali. I v takovém případě si rodič může pomoci docela jednoduše: na známky se bude dívat pouze v přítomnosti dítěte, kterého se to týká. Při takovém postupu zůstane zachován výchovný moment zhruba ve stejném rozsahu jako při kontrole papírové žákovské.

Dítě má právo nebyť rušeno školou

Podívejme se ještě na poslední modul, ten, který EŽK zavádí jako novinku, tedy na zprávy mezi dítětem a učitelem skrze EŽK. Někteří učitelé zadávají přes EŽK dobrovolné domácí úkoly. Měli by to však činit takovým způsobem, aby měly všechny děti šanci reagovat. Chceme přece po dětech, aby trávily čas venku, a ne na počítači – podobně jako ve škole chceme, aby trávily přestávky se spolužáky, nikoliv s mobilem. Proto by mělo být pravidlem, že například domácí úkoly zasláné přes EŽK v pondělí se odevzdávají nejdříve ve středu, ty zadané v úterý na čtvrtek, a tak dále. V opačném případě budeme bonifikovat děti, které tráví celá odpoledne u počítače, a úlohu tak objeví včas, a budeme naopak stresovat děti, které mají snahu dobrovolné

úkoly splnit, tím, že budou místo jiné činnosti opakovaně během odpoledne kontrolovat, zda náhodou pan učitel neposlal dobrovolný domácí úkol. Pokud však takové dítě například navštěvuje hodiny hry na hudební nástroj, může sice mít dnes možnost EŽK kontrolovat i během pobytu v ZUŠ, ale i ZUŠ je škola, a jako taková může být také „bezmobilová“. Podobně si lze lehko domyslet, že i trenér florbalového družstva svým svěřencům zakáže mobily během tréninku kontrolovat.

Je samozřejmě možné, že je cílem učitele upřednostňovat žáky, kteří se kromě školy ničemu jinému nevěnují, pravděpodobnější však je, že si tuto skutečnost učitel vůbec neuvědomuje, a děti, které se odpoledne věnují sportovním či uměleckým aktivitám, tak zbytečně diskriminuje a potažmo jim způsobuje zbytečně frustrující situace. Jejich neplnění takových domácích úkolů totiž není známkou lajdáctví, nýbrž zaneprázdněnost jinými kvalitními činnostmi. V neposlední řadě by si učitel, který takto zadává domácí úkoly, měl uvědomit, že i rodič má právo po dítěti doma vyžadovat abstinenci od elektronické komunikace, podobně jako to zpravidla vyžaduje škola. Ne nadarmo se však říká, že všechno zlé je k něčemu dobré. I v tomto případě má rodič šanci situaci využít pozitivně a poukázat na to, že takto život funguje. Náš čas je omezený a i v dospělosti si budeme muset vybírat, která z daných činností je pro nás přínosnější: zda jednička za dobrovolný domácí úkol či například lekce hry na hudební nástroj.

Závěrem

Na školním hodnocení je záležející jedna věc: zatímco naše výkony v oblasti umělecké či sportovní jsou pouze chváleny, naše výkony ve škole jsou klasifikovány a jakákoliv jiná známka než jednička je na prvním stupni ZŠ považována za špatnou. Takto ale známkování nefunguje: známkováním si učitel dělá rychlou poznámku o tom, kdo učivo zvládá bez problémů, kdo s obtížemi a kdo to ještě vůbec nepochopil. To rodiče jsou ti, kteří známkám dávají význam, který je pro dítě podstatný. Nyní takřka všudypřítomná

Všechny děti by si asi přály, aby jim rodiče věřily: že mluví pravdu a že dělají vše tak, jak nejlépe umí. Koncept EŽK v modulu „Známky“ je však založen na předpokladu nedůvěry: nedůvěry v to, že si dítě ohlídá své známky a že se rodičům svěří.

EŽK těžko něčemu pomůže a nápravě náctiletých už vůbec ne.

Krom toho je tu ještě jeden zádrhel elektronických aplikací: zatímco pro nás nahrazují něco, co jsme dříve znali v papírové podobě (deníček, žákovská knížka, ale také stravenky nebo peníze), dnešní děti tuto představu nemají. Uvědomme si například, co dítě vidí při placení bankovkami a mincemi a co naopak při placení platební kartou, jaký je rozdíl mezi čitelnými stravenkami a neprůhledným čipem. Učitelé matematiky si například všimli, že děti v první třídě už nechodí samy nakupovat, a pokud jsou vůbec nákupu přítomny, často jsou svědky tajemného placení kartou. Podobně navigace a mapa nám poskytují jinou průpravu pro prostorovou představivost; to je opět téma na jinou debatu. Elektronické komunikace se asi už nezbavíme, a tak bude smysluplnější přistupovat k ní s rozmyslem a pokorou, při vědomí toho, co se při elektronické komunikaci učitel – rodič ztrácí: totiž osobnost dítěte. Elektronická žákovská knížka za rodiče problém (ne) komunikace s vlastními dětmi nevyřeší. Na individuální řešení problémů se žáky a rodiči existuje řada vhodnějších způsobů, mezi něž patří zejména osobní setkání, například v rámci třídních schůzek nebo konzultačních hodin. Ke kontaktování problematických rodičů pak bude snaha kontaktovat je skrze EŽK sotva úspěšnější než skrze jiná média. Jinými slovy, EŽK uměle

zaměstnává učitele, rodiče i děti, přičemž neposkytuje téměř žádné výhody. Snad jen tu, že si známky svého dítěte mohou zkontrolovat dokonce i během pobytu u protinožců.

Literatura:

Šmilauer, V. (1944) Etymologická procházka po škole. *Naše řeč*, 28(1), 1–8.



Mgr. Helena Durnová, Ph.D. po absolvování magisterského studia v oboru Anglický jazyk a literatura (FF MU) a Učitelství matematiky (PřF M) a doktorského studia v oboru Obecné otázky matematiky a informatiky působila na Ústavu matematiky FEI (později FEKT) VUT v Brně. Od roku 2010 se na Pedagogické fakultě MU v Brně věnuje vzdělávání učitelů matematiky. Publikuje v oboru historie vědy a techniky, zejména v historii matematiky, informatiky a výpočetní techniky.

Kontakt: hdurnova@ped.muni.cz

Karolína Fikejsová, Jitka Panáčová

Diferencovaná výuka matematiky zaměřená na potřeby žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ

Podnětem pro zpracování tématu diferencované výuky v rámci své diplomové práce pod vedením Mgr. Jitky Panáčové, Ph.D. z Katedry matematiky Pedagogické fakulty MU v Brně byly mé vlastní zkušenosti z praxe na 1. stupni na různých základních školách, kde jsem se setkala se snahou o zavedení funkčního modelu integrace a inkluze. V této souvislosti se často hovoří o diferencované výuce, přičemž je poukázáno na mnohé její výhody a možnosti. Přes všechny vyjmenované aspekty jsem se v praxi nesetkala s jejím cíleným, vědomým a efektivním využitím. Většinou byla diferencovaná výuka zařazená do hodin jen jako krátká aktivita pro změnu či zpestření vyučování bez hlubšího a dlouhodobě trvajících vzdělávacího záměru. Na základě této skutečnosti jsem přemýšlela nad otázkou, v čem může být diferencovaná výuka efektivní? Rozhodla jsem se ověřit si smysluplnost a prospěšnost diferencované výuky, která má nabízet žákům maximální rozvoj v rámci jejich schopností a možnost zažít úspěch. Mým cílem bylo zmapovat funkčnost a výhody této metody v průběhu vlastní praxe v hodinách matematiky se svými žáky čtvrtého ročníku. S vidinou tohoto cíle jsem nejdříve provedla na začátku školního roku vnitřní diferenciaci žáků, tj. rozdělila jsem žáky ve své třídě do tří skupin na základě jejich výsledků z didaktického testu, který vypracovali a který jsem pro tento účel vytvořila. Pro další práci s žáky v jednotlivých takto vytvořených skupinách jsem sestavila sbírku matematických příkladů (slovní úlohy a pracovní listy) pro tento typ výuky. S ohledem na obsáhlost tématu jsem se prozatím zaměřila

na základní početní operace (sčítání, odčítání, násobení a dělení) a jejich aplikaci s plánem případně později rozšířit tento okruh na další oblasti matematiky. Tuto sbírku příkladů připravenou pro diferencovanou výuku jsem využívala celý školní rok v rámci jednotlivých skupin. Na začátku následujícího školního roku jsem dala stejným žákům (nyní v 5. ročníku) vypracovat další didaktický test, abych porovnáním jeho výsledků s výsledky didaktického testu z předchozího roku došla k objektivnímu zjištění případné účinnosti této metody v mé třídě.

Diferencovaná výuka

Diferencovaná výuka vychází ze slova diferenciacie, což znamená rozlišení, rozrůznění, odlišení, rozlišování. Je to komplexní organizační forma výuky, kde dochází k uspořádání, či rozdělení žáků do skupin dle předem stanovených kritérií. Pedagogický slovník uvádí, že se jedná o: „Členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod.“ (Průcha, 2013, s. 53). Hana Filová uvádí: „Diferenciací ve vzdělávání či vyučování rozumíme rozdělení žáků do homogenních skupin (tříd, škol) podle jejich předpokladů, schopností, výkonů, příp. podle zájmů a zaměření. Smyslem diferenciacie je vytvořit ve škole takové podmínky, aby každý žák mohl najít vlastní, optimální cestu ke vzdělání na základě svých možností a předpokladů, případně pomoci žákům,

aby jejich učení probíhalo co nejefektivněji.“ (Filová, 1996, s. 35). Kritéria pro dělení žáků do skupin mohou být různá (věk, pohlaví, schopnosti...) a na základě toho operujeme s diferenciací vnitřní, resp. vnější; kvalitativní, resp. kvantitativní apod.

Diferenciace ve výuce je úzce spojena s pojmem individualizace. Podle Pedagogického slovníku je individualizace výuky „... způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní obsahová i metodická respektující individuální zvláštnosti žáků.“ Princip tohoto vyučování je na základě heterogenních tříd, žáci mají možnost rozvinout sociální zkušenost, slabší žáci jsou motivováni výkony talentovanějších a ti schopnější mají možnost naučit se pomáhat slabším.

V heterogenní třídě jsou žáci v mnoha ohledech odlišní, tedy i jejich vnímání a tempo učení jsou odlišné, proto je nezbytné u jednotlivých žáků brát ohled na jejich specifika, pohlaví, talenty a dovednosti, výkony, zájmy, prekoncepty apod. Smyslem diferencované výuky je umožnit společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností a zároveň tyto rozdíly respektovat, počítat s nimi při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu. Snaží se vytvořit takové podmínky pro každého žáka, aby se maximálně rozvíjel v rámci svých možností a předpokladů, byl méně stresován a zažitím úspěchu si budoval vnitřní motivaci. Tento přístup k výuce by také měl žáka podněcovat k tvořivosti, samostatnosti, sebepoznání a zájmu o vzdělání.

Role učitele v rámci diferencované výuky

Hromadná výuka známá z tradičních škol nemusí být vhodná pro všechny děti. Individualizací výuky, tedy přizpůsobením výuky jednotlivým žákům (náročnosti školní práce, učiva, vyučovacích postupů apod.), se učitel snaží přiblížit zamýšlenému ideálu harmonického rozvoje jedinečné osobnosti. Tím však na samotného učitele padá velká zátěž, kdy se předpokládá, že bude nejen odborníkem ve svém vyučovacím

předmětu, ale i dobrým pedagogem a psychologem, aby byl schopen ideálně zorganizovat práci žáků ve třídě. Ze strany učitele je tedy potřeba pro zavedení diferencované výuky zajistit pozitivní klima ve třídě (podpora vztahů, skupinové a kooperativní práce, důvěry a otevřenosti, „pohodového“ prožívání procesu učení) a podnětné prostředí. Zároveň by měl mít učitel dobře promyšlené metody a formy práce, neboť individualizovaná výuka vyžaduje změnu přístupu k učivu, metodám, prověřování a hodnocení, tempu učení apod.

Přechod od hromadného vyučování k individualizovanému učení bývá často obtížný, může trvat i delší dobu (rok i déle). Měl by však být nenásilný a postupný. Záleží na učiteli, jak chce individualizovat, do jaké míry a kolik má zkušeností, a samozřejmě záleží také na dětech. Ač se vše obrací k dítěti, největší a první změna musí nastat u učitele samotného. Je potřeba, aby došlo k proměně způsobu jeho vnímání, náhledu a přístupu k vyučování i žákům. Jsou kladeny vysoké nároky na jeho profesionální znalost oboru a organizační schopnosti. Je nezbytné, aby byl komunikačně zdatný, uměl naslouchat, vést citlivě rozhovory a diskuse. Při individualizované výuce dochází k navázání osobnějšího vztahu učitel – žák, čímž je na učitele kladena větší psychická zátěž. Nezbytný je rozvoj diagnostických dovedností učitele, kdy odhalení případných chyb a následná práce s nimi jsou využitelné k dalšímu rozvoji žáka a k nalezení vhodných učebních strategií a cesty k odpovědnosti a samostatnosti žáka. Učitel by měl být vnímavý ke způsobu prověřování a hodnocení, aby pro žáky byl spíše konzultantem, poradcem než direktivní autoritou. Vysoké jsou také požadavky na jeho pružnost, přizpůsobivost novým situacím, ochotu se učit a hledat nové možnosti.

Dalším krokem k diferencované výuce je zjistit pomocí standardů a osnov pro daný typ školy, jaké učivo je minimální pro daný ročník (vše v souladu s RVP ZV). Po provedení analýzy učiva a vzdělávacích cílů, je nezbytná diagnostika třídy a jejích žáků například formou pozorování nebo pomocí pracovních listů.

Na základě výše uvedených skutečností tedy učitel provede vnitřní diferenciaci své třídy, kdy

podle stanoveného cíle a záměru rozdělí žáky do požadovaných skupin, přičemž by měl mít na zřeteli, aby děti nezařadil do jednotlivých skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií trvale. S těmito skupinami žáků vyučující pak dále pracuje a současně pravidelně vyhodnocuje jejich aktuální homogenní seskupování. Tím by měla diferenciací vést ke zvýšení pedagogické účinnosti školní práce a ke zkvalitnění vzdělávání. Dále by měla žákům umožnit aktivně se zapojovat do výuky, do procesu vlastního učení a přijímání zodpovědnosti za vlastní vzdělávání.

Vlastní zkušenosti se zavedením diferencované výuky do hodin matematiky na 1. stupni ZŠ

1. Diagnostika třídy

Navzdory všem popsáním náročnostem jsem se rozhodla postupně zavést do hodin matematiky ve své třídě diferencovanou výuku. Za tímto účelem jsem provedla vnitřní diferenciaci žáků této třídy do tří skupin následujícím způsobem. Předběžnou diagnostiku celé své třídy (4. ročník) jsem uskutečnila hned na začátku školního roku pozorováním třídy při hromadné výuce matematiky v rámci opakování učiva ze 3. ročníku. Výsledky mého pozorování všech žáků třídy při hromadné výuce jsem si evidovala do pozorovacího dokumentu. Pro ověření tohoto pozorování a upřesnění diagnostiky třídy jsem následně vytvořila pracovní list, který jsem nazvala **DIDAKTICKÝ TEST I. – OPAKOVÁNÍ učiva 3. ročníku** (pracovně označený DTI). Žáci poté tento didaktický test vypracovali a na základě jejich výsledků a svého pozorovacího dokumentu z hromadné výuky jsem pak rozdělila žáky do následujících tří skupin

- A – slabší žák,
- B – průměrný žák,
- C – dobře prospívající, nadaný či talentovaný žák.

V průběhu procesu vnitřní diferenciaci jsem zároveň odhalila u některých žáků problémy, které jim brání lépe zvládat dané učivo. Po rozdělení žáků do skupin jsem proto přešla do fáze hledání nejlepšího způsobu pro

odstranění zjištěných problémů. Pokusila jsem se nastolit neoptimálnější podmínky pro zavedení individualizované výuky. Zavedení těchto podmínek byl dlouhý proces, vyžadující velkou pozornost a vnímavost z mé strany, coby učitele. Musela jsem se na to připravit já, jako učitel a bylo potřeba na to dále připravit žáky i jejich rodiče.

2. Pracovní listy – tvorba a jejich následné využití pro diferencovanou výuku

Za účelem zavedení diferencované výuky do vlastních hodin matematiky jsem vypracovala pro žáky mé třídy tři varianty pracovních materiálů, které jsem používala v průběhu celého roku. Pro rozlišení jednotlivých variant těchto pracovních listů jsem použila označení **Varianta I** (didaktické testy), **Varianta II** (pracovní listy) a **Varianta III** (sbírka úloh), jejichž stručný popis je následující:

Varianta I

Obsahuje dva pracovní listy, které sloužily jako didaktické testy:

• DIDAKTICKÝ TEST I. – OPAKOVÁNÍ učiva 3. ročníku (zkráceně DTI)

Tento jednotný pracovní list, zmiňovaný v předchozím textu, ve kterém je zadání úloh stejné pro všechny žáky, byl využit jako první diagnostický test k předběžnému rozřazení žáků do skupin A, B, C na začátku 4. ročníku poté, co s nimi bylo zopakováno učivo 3. ročníku, a jeho obsah je celý zařazen do samotného závěru článku. Tematicky je zaměřen na číselné řady, číselné řady, porovnávání čísel, číselné osy, slovní úlohy.

• DIDAKTICKÝ TEST II. – OPAKOVÁNÍ učiva 4. ročníku (zkráceně DTII)

Tento pracovní list byl využit také jako diagnostický test k rozřazení žáků do skupin A, B, C na začátku 5. ročníku a současně k porovnání jejich výsledků s výsledky testu DTI z předchozího roku. Vzhledem k tomu, že již rok probíhala v mých hodinách matematiky diferencovaná výuka, zajímalo mě přirozeně, zda u žáků za tuto dobu došlo k nějakému pokroku oproti výsledkům testu DTI z loňského roku. Tematicky je zaměřen na číselné

OPAKOVÁNÍ učiva 3. ročníku

321

1) U daného čísla zakroužkuj:
desítky – červeně, jednotky – modře. Jedno číslo ti zbylo – označ ho zeleně.
Je to číslo ____ a je na místě jednotek/desítek/stovek.

2) Od čísla 1 000 odečte trojčíferné číslo, které má 0 na místě desítek a na místě jednotek a stovek číslici 4. Které číslo je výsledkem? _____
Výpočet: _____

3) Zadaná čísla napiš na správnou linku podle počtu cifer:
JEDNOCIFERNÁ - _____
DVOJCIFERNÁ - _____
TROJCIFERNÁ - _____
ČTYŘCIFERNÁ - _____

989

1

78

531

1000

9

10

57

8

7

32

Vybarvi rámečky s lichými čísly žlutě a zbylé zeleně.
Číslům v zelených rámečcích řikáme ____.

Všechna zadaná čísla seřaď sestupně (= od největšího po nejmenší):

4) Pokus se co nej přesněji vyznačit čísla uvedená v nabídce na číselnou osu.
Nabídka: 400, 850, 210, 625, 1 000, 780, 162



pracovního listu **DTI**. Vznikly za účelem podpory aplikace individualizovaného přístupu k jednotlivým žákům pro výuku matematiky a byly využívány v rámci diferencované výuky matematiky v průběhu celého školního roku u žáků ve 4. ročníku. Popsané pracovní listy se vztahují vždy ke konkrétnímu tematickému celku, který se probírá v rámci 4. ročníku. Jedná se o tyto pracovní listy:

- **Opakování (sčítání a odčítání, násobení a dělení)** – pamětné počítání v číselném oboru do 1 000 (opakování 3. ročník)
- **Písemné sčítání a odčítání, dělení se zbytkem, násobení dvojcíferného čísla jednocíferným číslem** – v číselném oboru do 10 000
- **Písemné dělení** – v číselném oboru do 10 000
- Vybraná ukázková část pracovního listu je zařazena do samotného závěru článku.

Obrázek 1.

Varianta I – didaktický test DTI

řady, číselné řady, porovnávání a řazení čísel, základní matematické operace, jednoduché rovnice, zlomky, slovní úlohy. Jedná se opět o jednotný pracovní list, ve kterém je zadání úloh stejné pro všechny žáky.

Varianta II

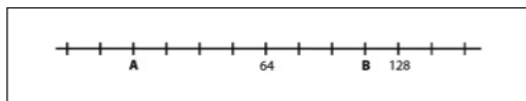
Obsahuje pracovní listy, které mají jinou podobu než pracovní listy **DTI** a **DTII** z **Varianty I**, neboť jsou již vytvořeny pro každou skupinu A, B, C zvlášť. Úlohy pracovních listů **Varianty II** se odlišují obtížností, která odpovídá rozřazení žáků do skupin A, B, C na základě prvního

- 5) Závodu se v roce 2016 zúčastnilo 449 závodníků. Rok poté se závodu zúčastnilo 468 závodníků. Ve kterém roce běželo více závodníků a o kolik?

Výpočet: _____

Odpověď: _____

- 6) Číselná osa je rozdělena na 12 shodných úseků. Na této číselné ose jsou vyznačena čísla 64, 128 a neznámá čísla A, B. Urči obě neznámá čísla A, B?



Výpočet: _____

Odpověď: _____

- 7) Najdi další dvě čísla číselné řady.

a) 1, 4, 7, 10, _____

b) 1, 2, 4, 8, _____

c) 2, 5, 11, 23, _____

Obrázek 2. Varianta I – didaktický test DTI

8) Dokonči vzor a do tabulky zapiš počty zaznačených tvarů:

●	▱	▲	■	●	▱					
■	●	▱	▲		●		▲			
▲	■	●	▱	▲						
▱	▲	■	●			■				

	●	▱	▲	■	celkem
1. řádek					
2. řádek					
3. řádek					
4. řádek					
Celkem					

9) Tanja přečetla prvních 78 stran knihy, která má 130 stran. Zakroužkuj, které matematické vyjádření má použít k nalezení počtu stránek, které musí ještě do konce knihy přečíst?

A) $130 + 78 = \square$

C) $130 - \square = 78$

B) $\square - 78 = 130$

D) $130 - 78 = \square$

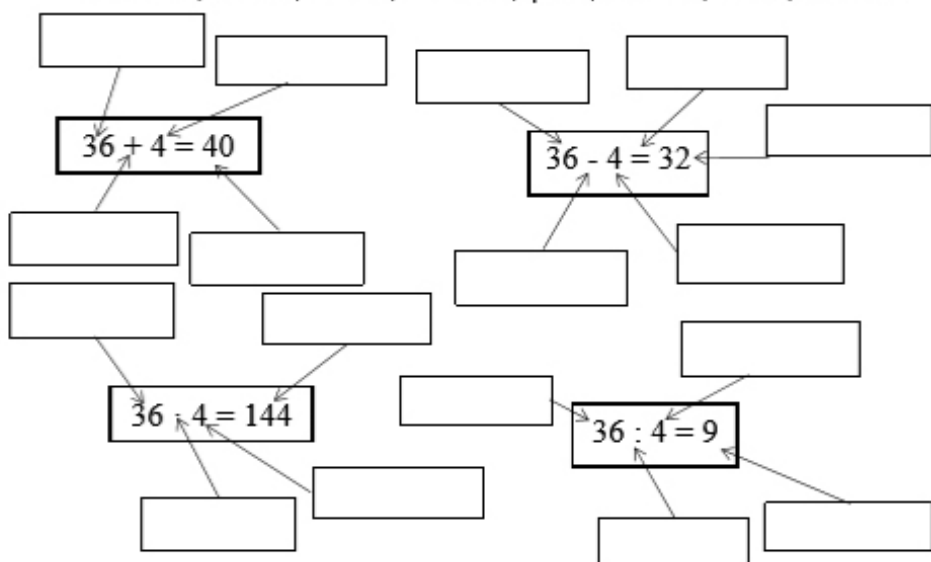
10) Zjisti mé telefonní číslo - skládá se ze tří trojčíslicých čísel (trojčíslicí).

- První trojčíslicí je menší než druhé, druhé je menší než třetí.
- Žádná čísla se v telefonním čísle neopakují.
- Na místě stovek prvního trojčíslicí je dvojka.
- Na místě desítek druhého trojčíslicí je devítka.
- Na místě jednotek třetího trojčíslicí je šestka.
- Trojka v telefonním čísle není.
- Součty čísel v trojčíslicích se sobě rovnají.

Jaké je tedy mé telefonní číslo? _ _ _ _ _

11) Dopln z nabídky do rámečků správné pojmy:

Nabídka (některé pojmy z nabídky mohou být v rámečcích použity dvakrát): krát, děleno, plus, mínus, sčítanec, dělitel, činitel, menšenec, součet, součin, menšitel, podíl, dělenec, rozdíl, rovnítko



Obrázek 3. Varianta II – část pracovního listu – skupina A

A

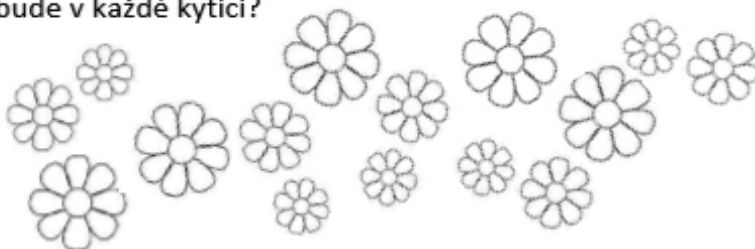
2) Na obrázku jsou 4 stejné kytice. Kolik je to dohromady květů?



Výpočet:

Odpověď:

3) Rozděl tužkou kvítky do pěti stejných kytic. Kolik kvítků bude v každé kytici?



Odpověď: V každé kytici _____.

4) Na každé tlesknutí udělá Leoš šest poskoků a Iva čtyři dřepy. Kolik poskoků udělá Leoš a kolik dřepů Iva, když paní učitelka tleskne dvakrát, třikrát, čtyřikrát, šestkrát? Doplň tabulku.

Tlesknutí	2	3	4	6
Poskoky (Leoš)				
Dřepy (Iva)				

Varianta III

Obsahuje sbírku čtyřiceti slovních úloh, které jsou určeny žákům 4. ročníku, každá úloha má tři úrovně obtížnosti A, B, C dle rozdělení podle pracovního listu **DTI** a u každé je uvedeno návodné řešení pro učitele. Mým cílem bylo nabídnout běžnému učiteli matematiky pomocný či inspirační materiál pro diferencovanou výuku na 1. stupni ZŠ. Já jsem tyto úlohy využívala v průběhu celého školního roku jako podpůrný a rozvíjející materiál. Ukázka vybrané slovní úlohy je zařazena do samotného závěru článku.

Poté, co byli žáci na začátku 4. ročníku rozděleni do skupin A, B, C na základě didaktického testu **DTI**, jsem začala postupně do hodin matematiky zavádět diferencovanou výuku s využitím vlastní série pracovních listů **Varianty II** a sbírky slovních úloh **Varianty III**. První pozitivní výsledky úspěšnosti zavedení a aplikace diferencované výuky do hodin matematiky jsem mohla u svých žáků vypořizovat již v průběhu školního roku. Objektivnější vyhodnocení úspěšnosti této metody jsem provedla až na základě srovnání výsledků didaktických testů, který jsem žákům předložila

Obrázek 4. Varianta III – slovní úlohy

24A Jakub si koupil 3 autíčka – bílé, červené, zelené. Zelené stálo třikrát tolik co bílé a stálo 84 Kč. Červené stálo o 70 Kč méně než zelené. Kolik stála autíčka dohromady?	Řešení: $Z \dots 84 \text{ Kč}$ $B \dots 84 : 3 = 28 \text{ Kč}$ $\check{C} \dots 84 - 70 = 14 \text{ Kč}$ $Dohromady \dots 84 + 28 + 14 = 126 \text{ Kč}$ <i>Autíčka stála 126 Kč.</i>
24B Jakub si koupil 3 autíčka – bílé, červené, zelené. Bílé stálo dvakrát tolik co červené. Zelené stálo třikrát tolik co bílé. Červené stálo o 70 Kč méně než zelené. Kolik stála jednotlivá autíčka?	Řešení: $B \dots 2\check{C}$ $Z \dots 3B (= 3 \cdot 2\check{C})$ $\check{C} \dots Z - 70 \text{ Kč} (= 6\check{C} - 70\text{Kč})$ $\rightarrow 5\check{C} = 70 \text{ Kč} \dots 1\check{C} = 14 \text{ Kč}$ $B = 2 \cdot 14 = 28 \text{ Kč}$ $Z = 3 \cdot 28 = 84 \text{ Kč}$ <i>Za červené zaplatil 14 Kč, za bílé 28 Kč a za zelené 84 Kč.</i>
24C Jakub si koupil 4 autíčka – bílé, červené, zelené a modré. Bílé stálo dvakrát tolik co červené. Zelené stálo třikrát tolik co bílé. Modré stálo tolik co červené a bílé dohromady. Červené stálo o 70 Kč méně než zelené. Kolik stála jednotlivá autíčka?	Řešení: $B \dots 2\check{C}$ $Z \dots 3B (= 3 \cdot 2\check{C})$ $M \dots \check{C} + B$ $\check{C} \dots Z - 70 \text{ Kč} (= 6\check{C} - 70\text{Kč})$ $\rightarrow 5\check{C} = 70 \text{ Kč} \dots 1\check{C} = 14 \text{ Kč}$ $B = 2 \cdot 14 = 28 \text{ Kč}$ $Z = 3 \cdot 28 = 84 \text{ Kč}$ $M = 14 + 28 = 42 \text{ Kč}$ <i>Za červené zaplatil 14 Kč, za bílé 28 Kč, za zelené 84 Kč a za modré 42 Kč.</i>

s ročním odstupem – testu **DTI** na začátku 4. ročníku a testu **DTII** na začátku 5. ročníku. Porovnáním výsledků testů **DTI** a **DTII** jsem došla k závěru, že během celého školního roku, kdy jsem aplikovala u své třídy individualizovaný přístup, došlo u několika žáků k celkovému zlepšení, které se projevilo přesunem ze „slabší skupiny do silnější“. Toto pozitivní zjištění bylo pro mě velkou odměnou za náročnou práci, kterou jsem při zavádění a využití nového přístupu ve výuce provedla. Radostnější odměnou však pro mě byla skutečnost, že se u žáků zvýšil zájem o matematiku, matematika je baví a projevují sami větší sebedůvěru. Zpočátku byli žáci vůči této metodě nedůvěřiví a měli obavy z nového a neznámého, takže bylo velmi obtížné je přesvědčit a motivovat. Proto také byla diferencovaná výuka zaváděna v hodinách matematiky nejprve jen v podobě krátkých aktivit, skupinových prací apod. Časem si žáci na nový způsob výuky zvykli, přijali ho a dokonce někteří tuto formu výuky začali upřednostňovat. Individualizovaná výuka přinesla nejen lepší výsledky dětí v matematice, ale i větší motivaci a touhu se zlepšovat, větší pohodu a příjemnější atmosféru. Na žácích bylo vidět, jak si mé práce cení a jak si uvědomují, že je o ně projevený zájem z mojí strany, jak mi důvěřují. Tím jsem k nim měla usnadněný přístup a vše se lépe vysvětlovalo, učilo, vše přijímali s větší otevřeností a zájmem a to časem nejen v matematice. Postupné zavedení diferencované výuky do hodiny matematiky mi pomohlo jasněji si uvědomit, kde se právě každý žák nachází a pomoci mu z tohoto místa dostat se zas o stupeň výš a odstranit případné mezery z předchozích let. Proto bych tuto metodu ostatním učitelům s vlastním přesvědčením doporučila, neboť na základě osobních zkušeností vidím na žácích její pozitivní dopad. Pro učitele, kteří mají ambici tuto metodu vyzkoušet, je důležité vědomí, že diferencovaná výuka vyžaduje hodně odhodlání, trpělivosti a času na přípravu materiálu i žáků samotných. Poznatky, které jsem já osobně získala při práci s diferencovanými skupinami, obohatily mě i mé žáky, a v mnohém ovlivnily můj pohled na výuku, přístup k ní i přístup k žákům samotným. V budoucnu

tedy plánuji nadále se této problematice věnovat, svoje dosavadní poznání rozvíjet a předávat osobní zkušenosti ostatním kolegům.

Na konci článku jsou přiloženy samotné testy, pracovní listy a slovní úlohy, jejichž podrobný popis je uveden výše v článku.

Literatura

- Cipro, M. (1966). *Diferenciace základního vzdělání*. Praha: SPN.
- Filová, H. (1996). *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvorivou dramaturgii.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.

Mgr. Karolína Fikejsová vystudovala obor *Učitelství 1. stupně ZŠ* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době působí jako učitelka na prvním stupni ZŠ a MŠ Vedlejší, Brno. Fotografie nezveřejňujeme na přání autorky.

Kontakt: 429817@mail.muni.cz



Mgr. Jitka Panáčová, Ph.D.

Vystudovala učitelství matematiky a chemie pro střední školy na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně a doktorské studium oboru Obecné otázky matematiky a informatiky tamtéž. Pracuje na katedře matematiky Pedagogické fakulty MU v Brně. Vyučuje studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy z matematických předmětů. Věnuje se problematice zkvalitnění přípravy budoucích učitelů v rámci předmětů zaměřených na matematiku. Podílela se jako vedoucí diplomové práce Mgr. Karolíny Fikejsové na přípravách a vyhodnocení realizovaného výzkumu v uvedeném článku, jehož je spoluautorkou.

Kontakt: 18615@muni.cz

Veronika Kašparová

Muž jako učitel na prvním stupni základní školy

Na většině základních škol je mužů nedostatek. Jejich počet se od začátku 90. let v podstatě nemění. Podobně jako v uplynulých dvaceti pěti letech se počet mužů ve školním roce 2017/2018 pohyboval okolo 15 % (ČSÚ, 2019). Ukazuje se, že potřeba mužů v primárním vzdělávání je stále aktuální a přichází ze strany rodičů, médií, ministerstev nebo neziskových organizací (Fárová, 2018).

V českém prostředí této problematice není věnováno příliš pozornosti. V letech 2009–2012 bylo možné zaznamenat projekt s názvem *Muži do škol*, který realizovala Liga otevřených mužů. Jeho cílem bylo podpořit muže, aby se více angažovali ve vzdělávání. V současnosti se tomuto tématu věnuje například socioložka Nina Fárová (2018), která provádí etnografický výzkum základních škol v ČR a zabývá se v něm muži a maskulinitou ve feminizovaném prostředí.

V západních zemích probíhaly rozsáhlé diskuze nad tématem mužů ve školství, někteří autoři se zmiňují až o jisté „morální panice“, která kolem toho vznikla (Wayne, 2015). Vlády pořádaly kampaně a náborů, které měly zvýšit počty mužů na základních školách. Potřeba mužů ve školství vycházela především z feminizovaného prostředí, které dětem neumožňuje se dostatečně konfrontovat s mužským vzorem. Nízký počet mužů ve školách byl také často uváděn jako příčina horšího prospěchu chlapců v porovnání s dívkami (Helbig, 2012).

Můj záměr zabývat se muži v primárním vzdělávání vyšel z mé osobní zkušenosti asistentky pedagoga ve druhém ročníku ZŠ, kde byl

třídním učitelem muž. Podobně jako popisuje Fárová (2018), jsem vnímala, že muž do výuky přináší něco odlišného, jeho role se v mnohém liší od role učitelky. Jaká tato role je a co všechno obnáší, jsem se rozhodla zjistit v mém výzkumu provedeném v rámci diplomové práce.

Případová studie muže učitele

Výzkum měl dvě na sebe navazující fáze. V první fázi výzkumu jsem zpracovala případovou studii učitele, u kterého jsem působila jako asistentka pedagoga. Druhá fáze pak byla doplněním případové studie, kdy se k jejím výsledkům vyjadřovali další učitelé.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je role učitele na prvním stupni a co tato role obnáší. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy, dotazníků rodičů žáků, skupinové diskuze s žáky a dlouhodobého zúčastněného pozorování jsem sbírala data, která jsem následně analyzovala a prezentovala formou případové studie.

Případová studie představila mladého učitele, který v době sběru dat učil pátým rokem. Jeho motivací k profesi byla práce s dětmi, které se věnoval ještě před studiem a také záliba v divadle. Své studium učitelství pro první stupeň tak rozšířil o dramatickou výchovu.

Jeho výuka byla velmi živá, často i rušná, málokdy bylo ve třídě ticho. Hodiny doprovázela práce ve skupinkách nebo hraní různých didaktických her. Při hodinách využíval svůj herecký talent a dětem učivo obvykle dramaticky

ztvářňoval. Ve výuce také velmi často improvizoval. Pracoval s interaktivní tabulí a internetem.

Po zpracování případové studie se jevílo jako vhodné s výsledky dále pracovat. Následovala druhá fáze výzkumu, která měla za cíl zjištění poznatky rozšířit a vnést tak do tématu pohled dalších učitelů. Výsledky případové studie jsem formou krátké zprávy rozeslala několika mužům učitelům z prvního stupně, kteří je komentovali a vyjadřovali své postoje k výsledným oblastem, které z výzkumu vyplynuly.

Muž jako učitel v pedagogickém sboru

V případové studii byl učitel z pohledu pedagoga hodnocen jako velmi oblíbený pedagog a kolega, který ryze ženské prostředí prvního stupně dokáže zpestřit. Oceňovaly jeho smysl pro humor, schopnost si s dětmi hrát a také herecký talent, který v práci s dětmi a při výuce využíval. Zároveň se však pozastavovaly nad tím, zda přístup, který lze označit jako liberální, je pro děti vždy vhodný. Pedagožky popisovaly samy sebe jako ty, které v hodinách vyžadují více kázně a řád. Domnívaly se, že tento prvek v hodinách učitele chybí. Nehodnotily to ovšem jako něco špatného, ale jako osobitý přístup daného učitele. Zde bych ráda uvedla poznatek z pozorování. Žáci poměrně dobře reagovali na práci ve skupinách, do aktivit, které byly formou hry, se pouštěli s nadšením. Potíž nastávala v případech, kdy se měli koncentrovat na práci každý sám za sebe. Pozornost při výkladu látky klesala velmi rychle. Ruch ve třídě, který v podstatě neustával, způsoboval, že žáci pro které soustředění bylo obtížnější, měli v sešitech chyby nebo špatně rozuměli zadání. Pedagožky vnímají roli učitele směrem k žákům jako kamarádkou nebo vychovatelskou.

Učitelé, kteří se k tomuto tématu vyjadřovali, přiznávali, že jejich kolegyně hodnotí jejich hodiny jako rušné či chaotické.

Označení typu živější, rušné nebo chaotické hodiny, se vyskytovalo především u věkově mladších pedagogů, kterým bylo do 35 let.

Muž jako učitel mezi rodiči a svými žáky

Stejně jako v pedagogickém sboru byl učitel mezi rodiči hodnocen velmi kladně. Jejich postoj k učiteli byl však mnohdy až idealizován. Většina z nich věří, že muž přináší „jiný“, „osvícenější“ přístup, který dokáže vyřešit problémové chování jejich dětí. Domnívají se také, že muž má větší autoritu než žena, a tudíž může mít větší respekt u chlapců. S tím souvisí také to, že matky, které nemají funkčního otce svého dítěte, vidí v učiteli jisté řešení své situace, a chtějí tak své dítě – a zvláště, pokud jde o syna – dát k učiteli cíleně, aby měl možnost se konfrontovat s mužským vzorem.

Tuto snahu rodičů vidí samotní učitelé jinak. Vnímají, že jde o velmi náročná očekávání, která tím rodiče na učitele kladou, a shodují se v tom, že záleží na dítěti, zda učitele jako svůj vzor přijme. Někteří učitelé se také vyjádřili, že není možné, aby se učitel choval k dítěti jako rodič, a většina z nich se s rolí zástupného otce neztotožnila. Ovšem několik učitelů tuto roli přiznává a uvědomuje si, že mnohým dětem z nefunkčních rodin, otce suplovali.

Kromě očekávání ze strany rodičů je také součástí role učitele strach z předsudků a z nařknutí z nevhodného chování k dětem. Pozorovaný učitel se osobně s předsudky na svou vlastní osobu nesetkal. Stejně tak dotazování učitelé. I přes to se jejich společné obavy pohybují kolem fyzického kontaktu s dětmi. Nejmladší žáci prvního stupně si pro fyzický kontakt ve formě objetí přicházejí, a učitelé se tak často zabývají tím, jak takovou situaci řešit.

Pro většinu dotázaných učitelů je fyzický kontakt s dětmi nepřipustný a neprofesionální. Pokud si dítě samo přijde, snaží se kontakt přesunout do pro ně přijatelnější úrovně, například poplácání po ramenou či držení za ruku. Jsou ale i učitelé, kteří se vyjádřili, že jim takový kontakt nevadí a dítěti ho vrátí zpět, pokud si ho vyžádá. Zároveň však upozorňují, že je potřeba mít navázaný vztah a důvěru, jak s dětmi, tak především s jejich rodiči.

Součástí této oblasti bylo také téma určitých osobnostních předpokladů, které by měl učitel mít, aby se mohl plnohodnotně věnovat

práci s dětmi mladšího školního věku. Brownhill (2014) se zabývá tím, zda učitel, který se rozhodne pro práci na prvním stupni, disponuje ženskými vlastnostmi. Z práce Brownhilla není zcela jasné, jaké všechny vlastnosti to jsou, každopádně potvrdilo se mi, že jedna z nejdůležitějších charakteristik je schopnost pečovat. Respondenti to označovali jako „mít v sobě ženu“.

V případové studii učitel hovoří o tom, že muž jako učitel v sobě musí mít to, že se o děti musí postarat. Někteří učitelé to vnímají jako svou osobnostní charakteristiku. Většina učitelů se však s tímto tvrzením neztotožnila.

Muž jako učitel a jeho sociální status

Dotazovaní pedagogové se shodují v tom, že platy učitelů stále nejsou dostačující, ačkoliv se situace pomalu zlepšuje. Ze strany respondentů bylo nízké finanční ohodnocení uváděno jako nejčastější příčina nedostatku mužů ve školství.

Učitelé bez ohledu na pohlaví se v případové studii vyjadřovali o svém povolání spíše pesimisticky. Své postavení ve společnosti vnímají velice nízkou a připadají si nedocenení, jak ze strany společnosti, tak ze strany rodičů svých žáků, kteří na ně mají nespílitelné nároky.

Tento fakt potvrzuje i ve svém výzkumu Průcha (2002), který poukazuje na to, že učitelé svůj sociální status hodnotí nízkou, kdežto ze strany společnosti je toto povolání vnímáno spíše naopak. Profese učitele získala sedmé místo v sedmdesáti hodnocených položkách.

Dotazovaní učitelé, kteří se k případové studii vyjadřovali, vidí situaci více optimisticky. Uvědomují si, že jako muži, jsou mnohokrát pro svou volbu povolání obdivováni především ze strany svého blízkého okolí. Peníze pro ně v učitelském povolání nejsou tou hlavní hodnotou. Uvedli, že povolání učitele si člověk nevybírám kvůli financím, ale spíše z důvodu smysluplnosti a variability této profese.

Závěr

Muž jako učitel na prvním stupni je výjimkou. Ve své roli se musí potýkat s vysokými

očekávaními ze strany rodičů a okolí. Řeší obavy, které souvisejí se správným a vhodným nastavením vztahu mezi ním a žáky. Role muže jako učitele je však ze strany pedagogického a rodičovského kolektivu ceněna velmi vysoko. Stejně jako ve výzkumném šetření Moravcové – Smetáčkové (2003), kdy na rozdíl od učitelů, žáci hodnotili učitele nekriticky, se i v mém výzkumu ukázalo, že kolem mužů učitelů se pohybuje určitá míra idealizace a fascinace něčím, co je v prostředí plném žen velkou vzácností. V podstatě ji lze zahlédnout i ve snahách vlád, které v učitelích viděly „záchranu“ chlapců s horším prospěchem, domnívaly se, že muži budou chlapce více motivovat k učení a že jim budou dobrými vzory (Wayne, 2015). Ukázalo se však, že dopad mužů na prospěch dětí není žádný (Helbig, 2012). Rodiče, a dokonce i někteří z řad pedagogů se domnívají, že učitel má větší respekt a autoritu než žena, a tudíž bude jeho výchovné působení, zvláště na chlapce, více funkční.

Zde mi přijde důležité, oprostít se od určitých stereotypů a pocitů, které v nás může pohlaví učitele vyvolávat a více se zaměřit na to, jaký je daný člověk pedagog a co může svým žákům prostřednictvím vzdělávání nabídnout.

Zkoumaný muž do výuky přináší více volnosti. Jistou volnost ve výuce potvrzují i dotázaní učitelé, zvláště pokud jsou mladí a začínající. Děti vnímají zkoumaného učitele spíše jako kamaráda, se kterým si v hodinách užijí velkou legraci. Pedagožky tuto část přístupu na svém kolegovi oceňovaly, na druhou stranu se obávaly, zda dětem nechybí kázeň, řád a zda jim ho takový přístup může zajistit.

Zde vyvstává otázka, zda je tento přístup opravdu vhodný pro všechny děti. Jak se v rámci tohoto volného přístupu řeší konfliktní situace ve třídě a mezi dětmi? Pro další oblast výzkumu by se mi jevil jako vhodné zabývat se výchovnými styly učitelů a jejich dopadu na práci s žáky.

V životě dítěte mají obě pohlaví nezastupitelnou roli, z tohoto důvodu se jeví genderová vyváženost a diverzita pedagogických sborů jako vhodná. Zároveň by ale také mohla pomoci

***V případové studii byl učitel
z pohledu pedagožek hodnocen jako
velmi oblíbený pedagog a kolega,
který ryze ženské prostředí prvního
stupně dokáže zpestřit.***

k tomu, abychom na muže učitele hleděli realisticky prostřednictvím jeho lidských a pedagogických kvalit.

Literatura

Brownhill, S. (2014). Build me a male role model! A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England. *Gender and Education*, 26 (3), 246–262.

Fárová, N. (2018). Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání. *Gender a výzkum*. 19(1), 1–23.

Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 661–677.

Kašparová, V. (2019). *Muž jako učitel na prvním stupni základní školy* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál

Moravcová Smetáčková, I. (2003). Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. stupně základní školy. *Pedagogika*, 53(1), 45–54.

Wayne, J. (2015). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38 (2), 189–223.

Zaostřeno na ženy a muže – 2018 – Vzdělávání. (2019). Praha: Český statistický úřad. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c>.



Bc. Veronika Kašparová

Vystudovala sociální pedagogiku na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Nyní studuje magisterský program sociální pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V současné době působí jako asistentka pedagoga na 1. stupni alternativní ZŠ a pracuje pro spolek Naděje pro děti úplňku, z.s.

Kontakt: vercakas@gmail.com

Nevýchova nevychovává

VÁŠ DOTAZ »

Pětiletý Filip vybočuje svým chováním i jednáním z běžných norem, které předškolní děti v naprosté většině už docela respektují nebo alespoň jsou ochotné si je osvojit. Jenže v tomto případě maminka praktikuje tzv. nevychovu a vyžaduje, aby školka respektovala individualitu

chlapce. Když jsme ji např. upozorňovali, že Filipík odmítá zkoušet jíst přiborem, tak nás ujistila, že je to v pořádku, že ona doma jí také lžící a že bychom to měli akceptovat i u chlapce. Jak se máme k tomuto problému postavit?

Hana Pospíšilová, Hradec Králové

NAŠE ODPOVĚĎ »

V posledních letech mnohem více apelujeme na školy všech stupňů, aby se přizpůsobovaly potřebám a možnostem jednotlivých dětí, rozšiřuje se přijetí odlišností. Máme na mysli především vývojové odlišnosti, rozmanité poruchy a zdravotní důvody. Když dítě špatně tráví lepek, dokáže dnes školka rodičům vyjít vstříc. Složitější situace nastává, pokud rodiče mají jiný životní styl či odlišný výchovný přístup. Když se v rodině programově nejí maso, mohou v krajním případě dítě do školky neposílat (a věřit, že do doby, než začne chodit do školy, se řešení objeví). Nebo najdou zařízení, které vyhovuje jejich přesvědčení a přístupu. Další možností je, že dítě dostává jídlo jako ostatní a jí pouze část, případně některou složku nedostává. To však může být lákavé pro ostatní děti, aby také něco nejedly, protože příklady táhnou. Někdo by řekl, že jde o maličkost, kterou nestojí za to se zabývat. Jenže situace, kdy by i ostatní děti chtěly jíst lžící nebo nejíst maso, může učitele docela zaměstnat. Osobně jsem pro to, aby škola akceptovala úpravy jídelníčku ze zdravotních důvodů. Maličkostí ale není, když dojde na naplňování výchovy v rodině. Některé děti jsou zvyklé, že se jim veškeré dění v rodině přizpůsobuje. To ale

ve skupině mimo rodinu není možné. Dítě svými požadavky a chováním narušuje soužití ve třídě a strhává na sebe pozornost učitelky, která mu musí věnovat více pozornosti než ostatním dětem. Nastavení podmínek a zavedení pravidel je důležité pro budoucnost dítěte, které se tak učí přizpůsobovat vnějšímu světu. Doma jednáme podle toho, jak nám to vyhovuje, mimo domov většina z nás akceptuje požadavky konkrétního prostředí, ať už je to u babičky ve škole, v kostele nebo v divadle či na hřišti. Pro dítě je prospěšné, když je vedeme k tomu, aby se učilo respektovat podmínky prostředí, ve kterém se pohybuje. A jestli se v dospělosti rozhodne, že mu některé podmínky nevyhovují, bude to svobodné rozhodnutí dospělého. Uplatňování nevychovy u malých dětí jejich budoucí schopnost zrale se rozhodovat nerozvíjí. A v určitém věku je pro dítě náročné a zatěžující, když se odlišuje od vrstevníků. Pokud má jinakostí více, může to vést až k vyčlenění ze skupiny. A taková zkušenost brzdí vnitřní zrání, které se projevuje v osobní odpovědnosti, včetně respektu k odlišnostem.

*PhDr. Václav Mertin,
katedra psychologie Filozofické fakulty UK*



Nevšední výprava do umělecké galerie

Horák, O. & Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.

Nakladatelství Labyrint dodává na pulty knihkupectví již přes dvě desítky let zajímavé a originální tituly. Obzvláště v edici Raketa, která se věnuje literatuře pro děti a mládež, najdeme řadu z nich, jež se mohou pochlubit významnými oceněními. Kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* získala v roce 2015 *Magnesii Literu*. I přesto, že se na trhu objevuje čtvrtým rokem, stále si zasluhuje pozornost, neboť se jedná o literární počín, který jen tak nezestárne.

Hravá kniha Ondřeje Horáka a Jiřího Franty čtenáře zavádí do prostředí umělecké galerie. Hlavní hrdiny, devítiletého Mikuláše a dvanáctiletou Emu, prarodiče při návštěvě galerie seznamují s nejvýznamnějšími obdobími historie výtvarného umění. Nejedná se však o strohý výklad dějin, jaký bychom hledali v učebnicových textech, ale o dobrodružné a poutavé putování po časem prověřených uměleckých dílech, mezi která například patří Snídaně veslařů Auguste Renoira, van Goghovo Obilné pole s havrany či Bronzový věk Agusta Rodina, až po novější tvorbu Jeffa Koonse a jeho Balónového psa nebo tvorbu současného street artového umělce Banksyho.

Dětský čtenář je zábavnou formou obeznámen se stěžejními výtvarníky uměleckých směrů od realismu přes impresionismus, expresionismus, fauvismus až ke kubismu. Mimo jiné

zjistí, že nákupní galerie není totéž jako galerie umělecká, že originál je jedinečný a ničím nenahraditelný, a že hranici mezi uměním a předměty všedního dne není vždy jednoduché přesně určit.

Dějová linka návštěvy galerie vnoučat a prarodičů se v jistém okamžiku mění v dobrodružství, jež vrcholí jejich svědectvím krádeže hned dvou vystavovaných děl. Tato příhoda nutí čtenáře k zamyšlení nad hodnotou uměleckého díla, které je potřeba chránit a zachovat pro další generace.

Vizuální složka knihy je atraktivní. Text je zdařile propojen s obrazem – ilustracemi Jiřího Franty. Nutné je také vyzdvihnout povedené překreslení citovaných uměleckých děl namísto použití fotografických reprodukcí originálů. Celý koncept tak působí jednotně a uceleně. V závěru knihy autoři seznamují adresáta s nejslavnějšími loupežemi umění v komiksovém zpracování a přidávají též rejstřík osobností uměleckých směrů a galerii uměleckých děl. Časová osa umístěná na zadní straně desek zachycuje umělecké směry od romantismu až po postmodernu. Neomezuje se pouze na výtvarné umění, nýbrž jednotlivé směry ukotvuje v širším společenském kontextu (hudba, film, architektura, významné události apod.). Spolu s Jiřím Frantou se na ní podílel i David Böhm (*Zlatá*

stuha za knihu *Hlava v hlavě* pro rok 2013). Časová osa v jejich podání je zároveň plakátem, který po rozložení vystupuje mimo desky knihy. Čtenáře při putování historií dovede k otevřenému konci, jehož další (nejen) umělecké směřování ukáže čas a prověří život sám.

Z didaktického hlediska se jedná o velmi hodnotnou knihu, protože současných publikací zaměřujících se na představení výtvarných děl pro děti a mládež není mnoho. Pozoruhodný je především způsob, jakým se skrze bohatě ilustrovaný příběh a srozumitelně volená slova podařilo autorům převyprávět těžší téma, kterým bezesporu nahlížení na umělecká díla je. To vše tak, aby mu dětský čtenář porozuměl. S publikací lze pracovat v hodinách výtvarné výchovy, ale též napříč všemi humanitními předměty primární školy.

I přesto, že je kniha zařazena mezi literaturu pro děti a mládež, své si v ní najdou i dospělí. Třeba také budou podle vyprávění Mikulášova a Emina dědečka vnímat z Kupkova plátna náladu letního dne v parku podkreslenou hrou na černé a bílé klávesy. „Uprostřed toho obrazu, právě tady v tom středu, kde se setkávají šedá a zelená, vzniká abstraktní dílo... To dokáže jen umění.“

*Mgr. Pavla Klusáčková, Ph.D.
ZŠ a MŠ Křídlovická, Brno*

***Časová osa umístěná
na zadní straně desek
zachycuje umělecké
směry od romantismu
až po postmodernu.
Neomezuje se pouze
na výtvarné umění,
nýbrž jednotlivé
směry ukotvuje
v širším společenském
kontextu (hudba,
film, architektura,
významné události
apod.).***

Nahlédli jsme

do periodika *Educational Research Review* přinášejícího přehled o výzkumech z širokého pole napříč pedagogickými disciplínami (ročník 25, 2018).

Nevyhazujte tištěné knihy aneb Jaký je rozdíl v tom, čteme-li z papíru, nebo z obrazovky

Pablo Delgado et al.

V posledních desetiletích jsme svědky narůstajícího objemu textů, které nečteme z tištěného média, ale z obrazovky. Ať už se jedná o chytré telefony, tablety či počítače. Ačkoli všichni chápeme výhody, které s sebou čtení z obrazovky nese, jako je například snížení nákladů na tisk či jednodušší dostupnost textů pro všechny, dosavadní výzkumy naznačují, že situace vůbec není tak jednoznačná. Zdá se, že použití jednoho či druhého média může mít nezanedbatelný vliv na porozumění čtenému textu.

Dvojice výzkumníků (Ackerman & Lauterman, 2012) zadala skupině studentů za úkol přečíst a porozumět stejnému textu, přičemž jedna polovina dostala vytištěný text a druhá četla z obrazovky. Pro čtení byl stanoven časový limit. Ukázalo se, že studenti, kteří četli z tištěného materiálu, porozuměli danému textu lépe, protože uplatňovali jiné strategie čtení než studenti z druhé skupiny. Ti naopak uplatňovali pouze povrchní strategie čtení, hůře hospodařili se stanoveným časem, hůře se na text soustředili a porozuměli mu jen do určité míry. Pokud však studenti dostali neomezený čas na práci s textem, žádné významné rozdíly mezi dvěma skupinami nebyly zjištěny.

Dalším zkoumaným aspektem byla zkušenost čtenářů s digitálním médiem a hypotéza, že mladší generace, která je zvyklá s digitálními médii pracovat neustále, bude při čtení z obrazovky úspěšnější než generace starší. Několik na sobě nezávislých výzkumů však potvrdilo pravý opak. Pouhá zkušenost s digitálními technologiemi ještě neznamena lepší porozumění textu. Naopak čtení z obrazovky mělo za následek velmi povrchní porozumění textu. Rovněž byla potvrzena spojitost mezi častým používáním digitálních médií a nízkou úrovní porozumění čtenému textu u adolescentů. Autoři proto varují před nadužíváním čtení z obrazovky ve výuce. Jako řešením do budoucna se jeví výuka čtenářských strategií, které by i při čtení z digitálního média vedly k hluboké úrovni porozumění textu.

Celý text najdete na <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.

Dále jsme nahlédli do anglického čísla *Pedagogická orientace*, časopisu pro vědy o vzdělávání a výchově (ročník 28(4), 2018).

Budování bezpečného a efektivního prostředí ve škole

Robert H. Horner a Manuel Monzalve Macaya

V ideální škole se všichni žáci chtějí učit, vnímají učitele jako své průvodce na cestě poznání a jednoho dne vyrostou v úspěšné mladé lidi. V reálné škole se však vyskytuje také

problémové chování, které má celou řadu konkrétních projevů a znemožňuje vytvoření bezpečného a efektivního prostředí, v němž by mohla dobře fungovat komunita učících se žáků. Tradičním způsobem zvládnání problémového chování bývá potrestání problémového žáka, či dokonce jeho vyloučení ze vzdělávání. Takové strategie se však ukazují jako nákladné a neúčinné. V reakci na to začalo 26 000 škol ve Spojených státech používat rámcovou strategii nazvanou „Intervence a podpora pozitivního chování“ (*Positive behaviour interventions and supports*), která se již rozšířila do dalších 21 zemí.

Tuto strategii lze definovat jako soubor praktických kroků obsahující celou škálu podpory pozitivního chování žáků v rovině sociální, emoční a v rovině studijního úspěchu. Strategie zahrnuje šest klíčových momentů: a) žáci se učí, jak se mají chovat; b) efektivní školy pozitivní chování nejen učí, ale také monitorují a oceňují; c) školy investují do prevence problémového chování; d) podpora pozitivního chování probíhá na několika úrovních od příležitostné k velmi intenzivní; e) do podpory pozitivního chování musí být zapojena celá škola; f) pracuje se s jednotlivými žáky, s jednotlivými třídami, ale cílem je vytvoření fungující školy jako učící se komunity. Zavedení takové efektivní vzdělávací praxe trvá obvykle jeden až tři roky a vyžaduje aktivní podporu ze strany zřizovatele.

Do textu můžete nahlédnout na <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11441/10226>.

***Pouhá zkušenost
s digitálními technologiemi
ještě neznamená lepší
porozumění textu. Naopak
čtení z obrazovky mělo za
následek velmi povrchní
porozumění textu.
Rovněž byla potvrzena
spojitost mezi častým
používáním digitálních
médií a nízkou úrovní
porozumění čtenému textu
u adolescentů. Autoři proto
varují před nadužíváním
čtení z obrazovky ve výuce.***

Jana Chocholatá
katedra anglického jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta MU

Jazyková poradna

You should hit the books

Podíváme-li se na titulek dnešní poradny, můžeme se trochu zarazit. Jak udeřit do knih? A v tom právě spočívá kouzlo idiomatických spojení, která ne vždy můžeme jednoduše přeložit. Proto se domníváme, že by mohly zpestřit a okořenit každodenní situace ve výuce angličtiny. Pojďme se tedy podívat jak.

Potřebujeme-li naše žáky povzbudit a pochválit, můžeme použít následující: *It's as easy as ABC! (very simple or easy) nebo You managed to learn the poem by heart! (to memorise) Well done! You should get an A for effort! (even if you weren't successful, you tried hard), You have all passed the test with flying colours! (pass with a high score).*

V situaci, kdy by žáci potřebovali přidat a věnovat školní práci větší úsilí, můžete nabídnout: *OK, children, let's put on our thinking caps! (engage your mind); We need to cover a lot of ground today so I hope everyone is listening hard (do a lot of work).*

Ač neradi, musíme občas žákům říci méně pozitivní sdělení. Jednou z cest, jak se s tím vypořádat s humorem mohou být právě idiomatická spojení: *I hope she isn't skipping class – I haven't seen her for a long time (to play truant); You didn't do that well in the test because you didn't study, but I hope you have learned your lesson (learn from a bad experience). The test will be next week, so over the weekend you all need to hit the books if you want to get a good mark (to begin to study hard); I asked you last week for the answers, but I drew a blank, so I hope you are more prepared today (to get no answers).*

Věříme, že vás tato barvitá slovní spojení již nikterak nezaskočí a do hodin angličtiny vnesou autentičnost.

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Slovo v kostce

Tentokrát se jazyková poradna nebude týkat vysvětlení nějakého záluďného jazykového jevu, ale představí vám novou webovou aplikaci.

Ústav Českého národního korpusu, který vytváří a zpřístupňuje rozsáhlé databáze autentických textů – jazykových korpusů, letos na podzim oslavil 25. narozeniny a při té příležitosti byla spuštěna velmi zajímavá aplikace s názvem *Slovo v kostce*. Najdete ji na stránkách korpusu: www.korpus.cz/slovo-v-kostce/. Po zadání libovolného slova získáte základní informace o slově samotném (slovní druh), o jeho nejčastějších formách (u ohebných slov například ve kterých tvarech se nejčastěji vyskytuje), o frekvenci výskytu v různých typech textů (zda je častěji v publicistice, v beletrii nebo v odborných textech) nebo o výskytu slova v čase (zobrazením na časové ose). Zajímavé jsou také informace o nejčastějších kolokacích (slovních spojeních), ve kterých se dané slovo vyskytuje. Kolokace jsou znázorněny populárními mraky ze slov.

Veškeré zobrazené informace jsou přehledně členěny do čtvercových dlaždic, přičemž každá dlaždice obsahuje informace o původu dat, ale také nápovědu nebo možnost zobrazit data v přehledných tabulkách, pokud někomu dlaždice nevyhovují.

Základem aplikace *Slovo v kostce* jsou data ze zdrojů Ústavu Českého národního korpusu. Co se týče psaného textu, vychází z korpusu SYN 2015, co se týče mluveného projevu, zdrojem je korpus Oral verze 1. Aplikace zobrazuje také výskyt slova v nářečních oblastech a součástí zobrazených informací o slově je i mapa.

Kromě profilu slova v českém jazyce aplikace umožňuje i vyhledání překladu slova v dalších jazycích (funkce: Hledat slovo ve dvou jazycích). Zde je jako zdroj dat využíván paralelní vícejazyčný korpus InterCorp, který obsahuje texty spolu s jejich překlady z nebo do více než 30 jazyků.

Celá aplikace je intuitivní a názorná, mohou s ní pracovat jak lingvisté, tak i učitelé nebo žáci základních a středních škol. V přehledném způsobu zobrazení každý může najít to, co ho zajímá a co je pro něj užitečné. A pokud nepatříte ani do jedné z výše uvedených skupin, přesto si najdete čas a aplikaci *Slovo v kostce* vyzkoušejte, budete mile překvapeni a třeba najdete společníka na dlouhé zimní večery, které nás čekají.

Mgr. Hana Žižková, Ph.D.
Ústav českého jazyka
Filozofická fakulta MU

5× stručně ze školství

Reforma financování regionálního školství

Objem peněz na přímé výdaje na vzdělávání pro konkrétní školu či školské zařízení na kalendářní rok je odvozen od skutečného počtu žáků. V současném systému tedy není nijak zohledněno věkové složení pedagogů dané školy mající přímý vliv na výši tarifní části platů a fakticky snižující objem prostředků, který řediteli školy zůstane na další (zejména motivační) složky platu. Od 1. 1. 2020 MŠMT zavádí nový systém založený na financování reálného objemu výuky a reálné výše tarifních platů pedagogů. MŠMT vydalo informační materiál k této problematice včetně nejčastějších mýtů, které kolem reformy vznikly.

ČŠI zveřejnila tematickou zprávu Rozvoj přírodovědné gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019

Průměrná úspěšnost žáků 8. ročníku v testu přírodovědné gramotnosti činila 43 %. Obtíže jim činily zejména prakticky orientované úlohy vyžadující aplikaci přírodovědných znalostí a dovedností v reálných situacích. Aprobovanost výuky přírodovědných předmětů se jako nejnižší ukázala u fyziky, která na ZŠ dosáhla jen zhruba 70 %. Vyučovací hodiny učitelů aprobovaných pro daný přírodovědný předmět se vyznačují výrazně lepší organizací, interakcí žáků, pracovní atmosférou, vyšší aktivitou žáků či jejich kvalitnějším hodnocením. Ve zhruba třetině navštívených vyučovacích hodin přírodovědných předmětů nebyl žákům sdělen cíl dané výuky. Aktivita a spolupráce žáků byla ve vyučovacích hodinách přírodovědných předmětů zaznamenána ve srovnání s ostatními předměty poměrně málo.

Kvalita výuky na českých školách je podle veřejnosti dobrá

Podle Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM) více než polovina Čechů je nadále přesvědčena o tom, že kvalita výuky na českých školách je dobrá. Češi jsou relativně stabilní i v názorech na to, co jim vzdělání dalo. Na prvních dvou místech zůstává všeobecný přehled a kvalifikace v oboru. Proti loňskému roku se nejvíce, o šest procentních bodů, zvýšil počet lidí souhlasících s tvrzením, že se naučili jednat s lidmi. O čtyři body přibýlo i občanů, podle nichž jim vzdělání posílilo smysl pro odpovědnost, naučilo je vytvářet si vlastní názor a rozšířilo jim kulturní přehled.

Nové soukromé školy stát povolit nemusí

Ústavní soud zamítl návrh skupiny pravicových senátorů na zrušení části školského zákona. Stěžovatelům vadilo, že stát může odmítnout žádost o zápis nové školy do rejstříku, pokud není v souladu se záměry státu nebo kraje. Soud to však odmítl, podle něj ustanovení není v rozporu s ústavním pořádkem.

Rozpočet MŠMT na rok 2020

O další 1 mld. Kč zejména na platy v regionálním školství a o 30 mil. Kč na obědy pro děti ze sociálně nejslabších rodin se oproti předběžnému plánu zvýší rozpočet MŠMT. Dohodli se na tom na jednání k rozpočtu na příští rok ministryně financí Alena Schillerová a ministr školství Robert Plaga. Celkový rozpočet kapitoly MŠMT bez zdrojů EU dosáhne téměř 213 mld. Kč, což představuje meziroční navýšení o 17 mld. Kč.



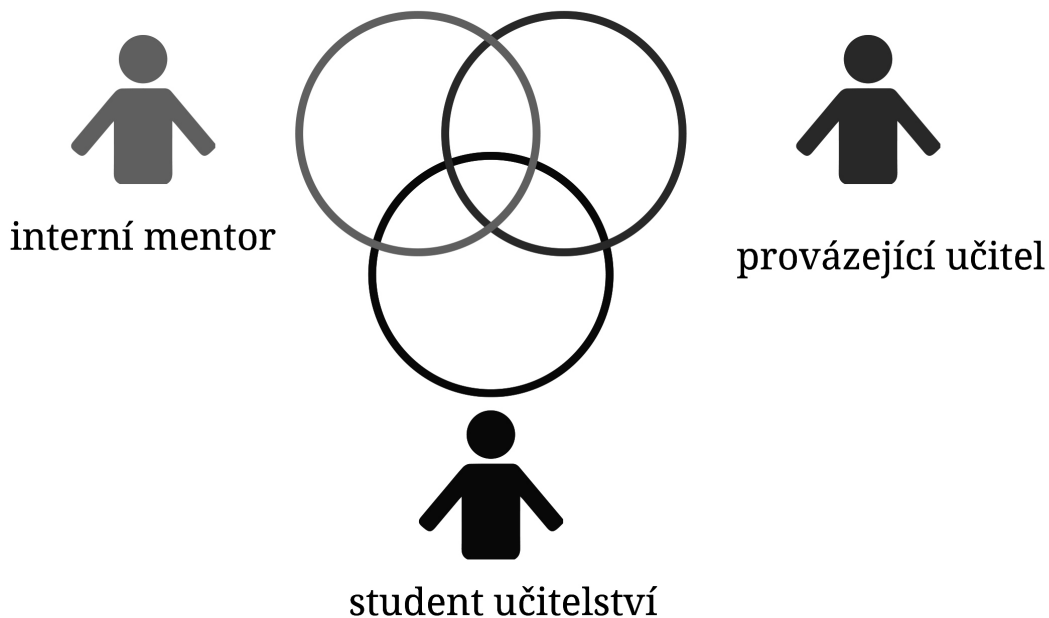
Rozvoj společenství praxe 22. 4. 2020; 9:00–17:00 IMPACT HUB BRNO

PREGRADUAL

Podporujeme učitelské praxe: sdílením, spoluprací a standardy kvality

Zveme vás na celodenní workshop se zaměřením na pregraduální přípravu budoucích učitelů. Jeho cílem je sdílet zkušenosti s praktickou složkou učitelské profesní přípravy: co se nám vše podařilo, ale i to, co se nedaří nebo nejde zcela podle našich představ. Pozornost zaměříme na standard profesních kompetencí studenta, standard spolupráce s fakultními školami a spolupráci studenta a mentora. Workshop se uskuteční v Brně. Více informací najdete na webu katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

www.ped.muni.cz/pedagogika



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY