

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Anna Tomková

**Rozhovor s Hanou Košťálovou
o programu Čtením a psaním ke
kritickému myšlení a o projektu
Pomáháme školám k úspěchu 5**

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Anna Tomková

**Rozhovor s Ivem Mikuláškem
o současné realitě ve školách
a o příležitostech, které nabízí
dnešní doba.....15**

Z VÝZKUMU

Veronika Bačová

**Učitelé, žáci
a vzdělávání na dálku..... 22**

Mária Belešová, Katarína Kuchtová

**Čo si žiaci v primárnom
vzdelávaní predstavujú
pod pojmi čítanie alebo
písanie – analýza kresieb žiakov ... 27**

REPORTÁŽ

Jakub Homola

**Jak jsem začínal vyučovat
na Základní škole
Vyškov, Letní pole 34**

DO VÝUKY

Martina Kurowski

**Cizinci v českých školách
nejdou cizí37**

Eva Trnová

**Není bádání jako bádání aneb
Čtyři úrovně experimentování 41**

Zuzana Kučerová

**Plášť experta ve výuce
cizího jazyka 49**

Z PRACÍ STUDENTŮ

Tereza Karlíková

**Žákovské portfolio
v programu Začít spolu 53**

RECENZE

Michaela Kubátová

**Spokojená učitelka, spokojený
učitel – nedosažitelný ideál nebo
příležitost k růstu? 60**

NAHLÉDLI JSME

Jana Chocholatá

Chytrý učitel – úspěšný žák? 62

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Přijetí žáka kolektivem 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Hana Křížová

**Dobyvatel může nepřítele
dobít, ale hrad dobýt..... 65**

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá

Teaching online 65

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 66

Editorial

Milí čtenáři,

otevíváte druhé číslo 145. ročníku Komenského.

Anna Tomková vedla rozhovor s Hanou Košťálovou, osobností, která se celoživotně věnuje konceptu kritického myšlení a hledání účinných způsobů vzdělávání učitelů. Čtení a práce s textem pro ni představuje způsob osobní emancipace, cestu přijetí zodpovědnosti za sebe sama, kterou mohou žáci i učitelé kráčet společně. O práci ředitele a také o tom, jak různé projekty, zaměřené například na rozvoj kritického myšlení, demokratických kompetencí, samosprávy či manažerských dovedností, obohacují život konkrétní školy, jsme hovořili s Ivmem Mikuláškem.

V rubrice *Z výzkumu* se sešly texty domácí i „přespolní“. Mária Belešová z Univerzity Komenského v Bratislavě, spolu s učitelkou Katarínou Kuchtovou, zkoumaly faktografickou a emocionální rovinu představ o čtení a psaní v dětských kresbách. Sonda Veroniky Bačové mapuje, jak výuku na dálku prožívali na jedné městské škole učitelé, žáci i rodiče a své nálezy porovnává s šetřením České školní inspekce.

Momentku ze školního prostředí přináší reportáž začínajícího učitele Jana Homoly, který se otevřeně podělil o své zážitky z prvního roku výuky. Přejme mu, ať ho neúspěchy neodradí a úspěchy (i prohry) každodenního života mezi žáky kují jeho učitelskou personu v autentickou a sebevědomou osobnost.

V rubrice *Do výuky* se Martina Kurowski zaměřila na problematiku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Přibližuje pocity cizince, který nerozumí jazyku, i to, jak jej vyvádět z jazykové izolace a začleňovat do školní komunity. V příspěvku Evy Trnové se

můžete seznámit s potvrzujícím, strukturovaným, nasměřovaným a otevřeným experimentem jako způsobem badatelsky orientované výuky a také si přečíst o tom, jak fyzikální učivo upravit pro žáky s různými vzdělávacími potřebami. Metoda Plášť experta bývá spojována s konceptem integrované tematické výuky a také s ní pracuje dramatická výchova. Zuzana Kučerová popisuje, jak ji využila ve výuce cizího jazyka.

Ve studentské rubrice se můžete začíst do ukázky diplomové práce Terezy Karlíkové, kterou zajímalo, jak pracují s žákovským portfoliem na škole zapojené do programu Začít spolu.

Recenze Michaely Kubátové přibližuje knihu *Učitelské vyhoření* (článek autorky knihy, Ireny Smetáčkové, jsme publikovali v čísle 143/3). Také Jana Chocholatá v rubrice *Nahlédli jsme* upozorňuje na toto téma a také na výsledky zkoumání vztahu mezi učitelovou inteligencí a kvalitou výuky.

Václav Mertin radí, jak usilovat o začlenění žáka do kolektivu – a nemusí to být cizinec. Jak je to s dobitím a dobýváním objasní Hana Křížová a jak se správně anglicky vyjadřovat při online vyučování poradí Ailsa Marion Randall s Janou Chocholatou.

Toto číslo vychází měsíc poté, co uplynulo tři sta padesát let od smrti Jana Amose Komenského. Když myslím na jeho pedagogický odkaz, cítím úžas a obdiv. Představuji si, jaké to muselo být, snést všechny rány, které jej v životě postihly, a přesto si uchovat jasnou vizi a naději. Komenského odkaz pro mě zůstává živým a srozumitelným a náš časopis se k němu hlásí svým jménem. Doufáme, že jej naplňuje.

Veronika Rodová

Anna Tomková

Rozhovor

s Hanou Košťálovou o program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a o projektu Pomáháme školám k úspěchu

PhDr. Hana Košťálová je dlouhodobě iniciátorkou a realizátorkou důležitých iniciativ, které ovlivňují pedagogické myšlení učitelů a ředitelů škol a také reálnou praxi vzdělávání žáků, dalšího vzdělávání pedagogů a rozvoje škol.

Můžete na úvod stručně shrnout, kudy vede hlavní linie Vaší profesní cesty?

Myslím, že moje profesní linie jde od „metod“ k takzvané responzivní výuce¹. A od dalšího vzdělávání k profesnímu učení učitele, případně ředitele, založenému na aktuálních učebních potřebách dětí.

Jak jste se začala zabývat tím, jak se učí učitelé?

Do mého života vstoupil vlastně tak trochu náhodou v roce 1997 program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking). Pracovala jsem tehdy pro PAU, Přátele angažovaného učení – spolek učitelů, kteří po listopadu 1989 vzali do svých rukou proměnu výuky ve svých třídách, scházeli se a učili se od sebe navzájem. Do naší kanceláře na Senovážném náměstí, kterou jsme

sdíleli s Kalibrem, přišel jednoho dne kolega z OSF² a žádal mě o kontakty na češtináře, kteří umějí anglicky. Hledali jsme, ale nikoho jsme v seznamu neobjevili. Tak jsem navrhla, že jako češtinářka, která maturovala z angličtiny v jazykové třídě gymnázia, bych se mohla nabídnout. Kolega mi tajuplně sdělil, že bych měla odjet společně s dalšími dvěma lidmi na Balaton na setkání, k němuž není oprávněn mi sdělit cokoliv dalšího. Svěřil mi už jen to, že to je na týden a že tam přijedou lidé z dalších – tehdy se říkalo – postkomunistických zemí a pak taky nějakí Američané.

A tak jsem se to léto seznámila s Davidem Kloosterem a jeho ženou Pat Bloem z Clevelandu, vysokoškolskými učiteli budoucích učitelů. Vybrali si jako dobrovolníci Českou republiku, aby sem po pět let dojížděli a učili nás tomu, co vše obsahuje program RWCT. Střídali se s Jeannie Steelovou a Kurtisem Meredithem z University of Northern Iowa. Lektorský tým doplňovaly Slovenky, které už několik let s Jeannie a Kurtisem spolupracovaly na Slovensku v Projektu Orava³.

1 Responzivní výuka – výuka, která má stanovené učební záměry i plán, ale současně usiluje o to, aby každý žák mohl jít k cílům tou cestou, která ho k nim opravdu dovede. Učitel zjišťuje žákovy učební potřeby a snaží se na ně reagovat průběžnou úpravou výuky a někdy i cílů učení. Není to tedy žák, kdo se přizpůsobuje učitelovu stylu výuky, jeho tempu nebo tempu třídy.

2 Nadace Open Society Fund Praha byla založena v roce 1992 jako součást mezinárodní sítě nadací Open Society Foundations, jejímž zakladatelem je americký investor a filantrop George Soros.

3 Projekt Orava probíhal na Slovensku v letech 1994–1999 a jeho autory a realizátory byli Jeannie Steelová a Kurtis Meredith. Cílem projektu byla restrukturalizace a demokratizace škol v regionu.

Co bylo smyslem programu RWCT? Co nám to mělo přinést?

Název programu vystihuje, o čem jde: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Asi třicítka vysokoškolských učitelů z celých Spojených států, Kanady, Velké Británie – všichni členové International Reading Association (nyní International Literacy Association) – sestavila dlouhodobý vzdělávací program pro učitele všech stupňů škol a všech předmětů. Stál na dvou pilířích: jednak přinesl organizační rámec pro výuku a učení, takzvaný E-U-R⁴ model, jednak nabídl několik desítek metod do výuky, a to metod, které procházely výzkumným ověřováním (řekli bychom research-based) a které bylo možné využívat pro jednotlivé fáze modelu E-U-R. Vlastně všechny metody pracují s texty a učí žáky nejen číst, ale především o čteném do hloubky přemýšlet. Program obsahoval ještě speciální část týkající se hodnocení a pak dva specifické metodické formáty: dílnu čtení a dílnu psaní. Dílna čtení se v České republice nyní těší značné popularitě díky tomu, že před několika lety ministerstvo školství vyhlásilo roční program na její podporu doprovázený možností vybavit školní knihovny opravdu velkým množstvím knih.⁵ A asi také díky čtenářským klubům Nové školy⁶, které tento formát převzaly pro program mimoškolní podpory dětí ze sociálně slabých rodin. Dílně psaní se postupně také dostává stále větší pozornosti. Hlavním smyslem toho všeho bylo posílit skrze školní výuku demokratické myšlení a dovednosti dětí, a tak podpořit demokratické směřování nejen naší země, ale všech zemí, které se postupně do programu zapojily.

Povedlo se to?

Řekla bych, že se program etabloval spíše jako program pedagogický, než že by byl účastníky

vnímán vysloveně jako program na podporu demokracie. Čeští učitelé myslím měli dlouhá léta odstup od toho, co považovali za ideologii. Hodně si jim ale zalíbily metody, které aktivizují žáky. Už jen tím, když učitel místo svého výkladu nechá děti, aby četly, podstatně zvýší pravděpodobnost, že dítě nebude bloumat myšlenkami bůhvídkde, ale že aspoň nějakou práci odvede. Napomáhají tomu právě metody, které během četby nutí děti udržovat pozornost. To by samo o sobě nestačilo: učitelé navíc před čtením aktivizují dosavadní představy žáků o tématu četby a po čtení je nechávají o čteném strukturovaně diskutovat a činit závěry.⁷ Práce s textem má další výhody pro učení: žák může postupovat svým tempem, může se v textu vracet, dělat si k němu poznámky během četby. Učitel může připravit texty různé náročné, aniž by to musel žákům sdělovat – děti se postupně samy naučí vybrat si text, který je pro ně v danou chvíli a pro dané téma vhodnější. Děti mohou číst textů víc a porovnávat různé pohledy na dané téma nebo si mohou zvolit text, jehož téma je jim bližší než jiná, která jsou v nabídce. Zkrátka, práce s textem přináší do výuky mnoho možností, které všechny zvyšují šanci na zapojení žáků, a tím pádem i jejich učení a jeho výsledky.

Jak je to ale s tou podporou demokracie?

Pokud nevyužíváme texty jen jako zdroj informací nebo potěšení (což je obě žádoucí a nutné, ale ne postačující), máme při práci s nimi jedinečnou šanci, jak u dětí rozvinout to, čemu říkáme kritické myšlení nebo dokonce kritická gramotnost. A ty jsou klíčové nejen pro život v nepřehledné době, ale i pro to, abychom měli nad svými životy kontrolu, abychom se nezávisle, ale odpovědně rozhodovali o malých i velkých věcech a nepodléhali tak snadno svodům a manipulacím jakéhokoli druhu.

4 E-U-R = Evocation, Realisation of Meaning, Reflection (česky „evokace, uvědomění si významu informací, reflexe“). Model odpovídá závěrům týmu Johna Bransforda uveřejněným v publikaci *How People Learn* v roce 1999. Viz National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington: The National Academies Press.

5 Výzva č. 56 OPVK z roku 2015.

6 www.novaskolaops.cz

7 Obdoba třífázového modelu učení E-U-R: aktivity před čtením, při čtení a po čtení. Problém je, když učitelé neporozumí jejich smyslu a aktivity nesměřují k hlubšímu pochopení textu, ale zůstávají „jen“ zábavnými činnostmi, které nevedou k učení.

Co se mohou děti učit, aby s texty zacházely kriticky?

Děti mohou texty zkoumat nejen z hlediska obsahu, ale učí se odhalovat mnoho důležitých věcí: z jaké pozice autor text píše – kým chce, aby si čtenář myslel, že autor je; s jakým záměrem asi autor text psal – čeho chtěl u svých čtenářů dosáhnout; na koho textem míří – kdo je zamýšleným adresátem jeho textu, jak to poznáme; nakolik férově se autor ke svému adresátu chová – jak na to jde, jak otevřený je ve svém záměru, jaké prostředky používá, do jaké pozice staví svého čtenáře; do toho patří také zjišťování, jak pracuje s obsahem – co říká, ale zejména co neříká a proč, které pohledy na věc potlačuje nebo třeba ponižuje, které hlasy umlčuje.

Kritická gramotnost se zabývá tím, jak se ve společnosti prostřednictvím komunikace uplatňuje vliv nebo přímo moc včetně té politické (viz třeba kniha *Sedmá funkce jazyka*⁸). Děti přicházejí na to, že nestačí odlišovat fakta od názorů a domněnek. Že text plný pravdivých a správných informací může být velmi manipulativní ne tím, co obsahuje, ale právě tím, co zamlčuje.

Mluvím o textu a o čtenáři, ale v programu hodně pomáhá rozvoji kritického myšlení a kritické gramotnosti psaní. Žáci v hodinách vedených v duchu programu RWCT poměrně hodně píšou, a nejde jen o výpisky nebo zápisky, ale o vyjadřování vlastních myšlenek, postřehů, otázek. Dětem psaní pomáhá v tom, aby svoje vlastní myšlenky, ne vždy ujasněné, opravdu odhalily tím, že je musejí formulovat do celých vět. Dokud se vyjadřují jen kuse a dělají si nějaké rychlé záznamy prostřednictvím izolovaných pojmů a hesel, vůbec nemusejí mít jasno o svých vlastních názorech. Čeští učitelé často bazírují na tom, aby si děti psaly „stručné“ poznámky, mají pocit, že to je nějaká speciálně užitečná dovednost. Děti ale dovedou být stručné až tak, že se vyjadřují pomocí emotikonů. Zato vyjádřit se souvisle ve větách, to bývá oříšek.

Když si děti samy zkoušejí, jak se to dělá, že se jim povede vyjádřit to, co chtějí, mohou při tom napodobovat postupy profesionálních

autorů a mnohem lépe pak proniknou do jejich řemesla a fines.

Psaním to ale nekončí – děti postupně přicházejí na to, že textem je každé sdělení – tedy i mluvená řeč, film, fotka, obraz a taky takzvané multimodální texty, tedy texty typické pro dnešní digitální dobu a digitální čtení, které sdělení skládají z písmen, obrazu spíše pohyblivého než statického, ze zvuku.

Bylo zkoumáno či hodnoceno, jak se program osvědčil?

Pečlivé evaluaci programu mezinárodní institucí American Institutes of Research (AIR) jsme se podrobili v roce 2001, po třech letech fungování programu. Výzkumníci se zaměřovali na schopnost podložené se rozhodovat a kriticky myslet u žáků, kteří chodili do tříd učitelů vyškolených v programu. Děti byly testovány a vyplňovaly dotazníky stejně jako jejich učitelky, hodiny pozorovalo 15 důkladně proškolených pozorovatelů a na vše dohlíželi supervizoři z AIR, kteří pak získaná data vyhodnocovali. Sledovali jsme 76 náhodně vybraných učitelů z programu a 76 učitelů z kontrolní skupiny. Když to zjednoduším, evaluace potvrdila dopad programu na děti: „naše“ děti měly lepší výsledky než ty kontrolní. Stejně šetření proběhlo ještě v dalších třech zemích, v jedné ale děti z programu neprokázaly lepší dovednosti.

Jinou drobnou pozitivní odezvu na program přinesla publikace *Škola v globální době*⁹, která shrnuje výsledky dlouhodobého výzkumu několika českých škol a jejich proměny v kontextu kurikulárních změn. V publikaci se uvádí (str. 165):

„Dalším aktérem, který ovlivňuje více ze zkoumaných škol, je občanské sdružení Kritické myšlení se svým, ze zahraničí převzatým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT). Větší skupiny učitelů prošly kurzy tohoto programu například v Malé a Výběrově škole a lze říct, že myšlenky tohoto programu

8 Binet, L. (2017). *Sedmá funkce jazyka*. Praha: Argo.

9 Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti základních škol*. Praha: Karolinum.



v těchto školách žijí. Program podle našeho názoru vyplňuje u nás dlouhodobě – i kurikulární reformou – zanedbávanou oblast rozvoje čtenářské gramotnosti s přesahem do dalších oblastí. Povšimněme si, že podle Rowana (2002) jsou programy neziskových aktérů spíše krátkodobé, v našem nestabilním prostředí však nositel programu RWCT, přinejmenším ve srovnání se státní vzdělávací politikou, představuje hráče působícího dlouhodobě a koncepčně. Díky tomu se modelu RWCT podařilo něco málo obvyklého – skutečně ovlivnit podobu výuky (včetně hodin námi pozorovaných).“

Nás v programu těšilo, že je o něj mezi učiteli zájem a, hlavně, že roste skupina učitelů, kteří chtějí dále na základech programu vyvíjet společné vědění o tom, jak vyučovat. Postupně se rozrostla na víc než stovku jádrových učitelů, kteří po dobu deseti let rok za rokem, krok za krokem měnili nejen svou praxi, ale i své hlubší poznání. U těchto učitelů a u jejich kolegů ve školách měl program evidentně značný dopad. Kurzy ale procházely ročně tisíce učitelů a my jsme neměli možnost spolupracovat s nimi dlouhodobě. Pokud kurz probíhal ve škole a účastnil se ho celý sbor, naděje, že se kurz přenesé až do každodenní výuky, rostla. Obvykle kurz

objednal ředitel a často proto, že měl alespoň jasnější představu o tom, jakým směrem chce svou školu vést. Pokud to neměl dobře projednané se svým sborem, stávaly se školní kurzy utrpením pro lektory, kteří dopláceli na nevoli sboru, který se cítil nahnán do situace, jejíž smysl a hodnota mu unikaly. Naopak tam, kde se sbor a vedení shodli, spolupracovali pak učitelé na zavádění inspirace z kurzu i mezi jednotlivými setkáními a praxe učitelů se postupně proměňovala.

Co bylo dál?

Zneklidňovalo mě, že i tehdy, když učitelé zavádějí metody z programu RWCT až do své praxe, nevíme nic o tom, jak to prospívá dětem. Sice metodám důvěřujeme, ale jak říká novozélandská profesorka Helen Timperleyová: „Existují postupy, které dávají větší naději na úspěch než jiné, ale žádný postup sám o sobě úspěch negarantuje.“¹⁰ Jinak řečeno, konkrétně

10 Timperley, H. (2011). *Using Student Assessment for Professional Learning. Focusing on Students' Outcomes to Identify Teachers' Needs*. Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development.

ní kontext, ve kterém pracuje každý z účastníků nebo absolventů kurzu, velmi ovlivňuje, jak dalece metoda skutečně pomůže dítěti v učení. A v tom kurzu, které se odehrávají mimo školu, nechávají učitele víceméně bez podpory. Dnes se hodně hovoří o kolegiální podpoře, mentoringu, koučingu, o profesním sdílení. Tehdy probíhaly takové formy profesního učení spontánně, přirozeně a bez metodické podpory, ale rozhodně ne cíleně nebo systematicky. Nemohly mít samozřejmě dostatečný efekt. A pokud do kurzu docházel třeba jen jeden učitel z celé školy a ostatní to nezajímalo, cítil se velmi osamělý a neměl se s kým poradit.

Otázkou efektivity kurzu s ohledem na výsledky učení dětí jsme se začali zabývat někdy kolem roku 2004. Začali jsme prozkoumávat koncept takzvaného plánování pozpátku (backward design¹¹). Ten spočívá v tom, že dříve, než si začneme plánovat aktivity do výuky, si ujasníme nejen cíle, ale zejména to, z čeho a jak poznáme my učitelé i naši žáci, nakolik jsme cílů dosáhli na takové úrovni, která odpovídá potřebám i možnostem žáků. Zní to banálně, ale všichni, kteří se pokoušejí nějak rozumně s cíli učení pracovat, vědí, jak náročné je určit kritéria úspěchu pro ty cíle, které nejsou snadno měřitelné.

V roce 2008 nebo 2009 jsme si řekli, že bychom byli s to vyhodnotit dopad výuky na učení dětí, potřebujeme mít mnohem jasněji v cílech učení. Začali jsme uvažovat o vývojovém kontinuu pro čtenářství a čtenářskou gramotnost, kontinuu jako zdroji cílů.

A to jste nakonec vyvinuli?

Shodou okolností ve stejné době přišla nová výzva: manželé Kellnerovi chtěli investovat filantropické prostředky do vzdělávání a obrátili se prostřednictvím svého zaměstnance na nás, abychom jim něco navrhli. Nechtěli ale jen podpořit existující program. Jejich přáním bylo, abychom jim nabídli na základě našich zkušeností něco, co ve školství chybí. Společně se skupinou odborníků z různých oblastí jsme po

dvouletém plánování navrhli projekt, který dnes známe pod názvem Pomáháme školám k úspěchu. Kontinuum jsme nakonec vyvinuli na jeho půdě.

Na čem byl tento projekt založen a co na něm bylo nového?

Projekt Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ)¹² jsme založili na myšlence, že chceme spolupracovat s celými školami na tom, aby se v nich každé dítě skutečně učilo, a to v každé hodině, v každém předmětu. Nechtěli jsme se tedy zaměřit přímo na vzdělávání učitelů, jak to bývá v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale chtěli jsme, aby se učitelé cíleně učili právě tomu, co v danou chvíli potřebují jejich žáci, aby se mohli lépe učit.

Zase mám dojem, že to zní hodně jasně. Čemu jinému by se učitelé měli učit? Postupně jsme si ujasnili, jaký je rozdíl mezi kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a takovým profesním učením učitelů, jaké se snažíme uskutečňovat v projektu PŠÚ. Vycházíme z toho, že učitele a pedagogické vedení školy jsou dva faktory, které nejvíce ve škole ovlivňují učení dítěte a jeho výsledky. Chceme-li tedy zlepšit učení dětí, musíme zlepšovat práci učitelů a vedení škol. V čem se má jejich práce zlepšovat? Tady se lišíme od jiných pojetí: nevycházíme z žádného seznamu, který popisuje, co dělá nebo nedělá dobrý učitel či ředitel školy. Vycházíme z analýzy toho, co se naučili žáci a jak k tomu přispěla učitelova práce. Čili snažíme se odhalit dopad učitelovy výuky na učení dětí. Učíme se to společně s učiteli i s pedagogickými lidry škol.

Proč to považujete za důležité?

Tady nás podpořila zjištění Johna Hattieho, který říká: „Nejlepší výsledky v učení mají žáci těch učitelů, kteří neustále vyhodnocují dopad své výuky na učení žáků a sami se z toho učí,

11 Buehl, D. (2000, říjen). Backward design; Forward thinking. *Education News*.

12 Projekt Pomáháme školám k úspěchu je dlouhodobý vzdělávací filantropický projekt pro veřejné základní školy, který od roku 2010 realizuje nadace The Kellner Family Foundation (KFF).

jak být lepšími učiteli.“¹³ Helen Timperleyová podobně hovoří o pedagogovi jako o adaptivním profesionáloví. Nebo Dylan Wiliam o responzivní výuce. Všichni ti a mnozí další tím vyjadřují jedno: kvalitní učitel dneška nevystačí s tím, že plní standardy profese, které někde někdo vymyslel. Kvalitní učitel dneška získává informace o tom, čemu se potřebuje profesně učit, z vyhodnocení vlastní praxe. Tu ale nevyhodnocuje podle toho, zda splňuje nebo nesplňuje standardy, ale podle toho, zda se jeho konkrétní žáci opravdu učí. Chápu, že to vypadá jako maličerný rozdíl, ale v praxi to má velké dopady.

Proč myslíte, že když učitel naplňuje standardy, nezaručuje to, že se jeho žáci učí?

Standardy jsou jistě samy o sobě v pořádku a leckdy mohou posloužit učiteli jako vodítka. Nicméně pro každodenní profesní učení učitele nevyhovují, obvykle jsou příliš obecné. Říká se, že ďábel je v detailu. A stejně tak skutečné každodenní profesní učení učitele vychází z mnohem detailnějšího vhledu do denní praxe.

Můžete to vysvětlit na nějakém příkladu?

Nedávno jsem zažila toto: Paní učitelka zjistila u sedmáků, že neumějí vyhledat v textu hlavní myšlenku. Z hlediska standardu byla její hodina, ve které na to přišla, vynikající. Učitelka měla jasno v cíli učení, dokázala cíl sdílet se žáky, postupovala pak tak, že všichni žáci byli zapojeni po celou dobu učení, spolupracovali s ní i mezi sebou, ona jim poskytovala náležitou zpětnou vazbu atd. Nicméně po hodině, když rozebrala nahrávku dětských výroků a jejich písemné záznamy (měly napsat hlavní sdělení textu jednou či dvěma větami), zjistila, že jen málo žáků myšlenku našlo a skoro žádný žák neuměl popsat, jak to vlastně udělal. A paní učitelka při rozhovoru s takzvaným kritickým přítelem přišla na to, že vlastně sama neumí dost dobře popsat nebo dětem modelovat, jak se to dělá, když hledáme hlavní myšlenku. A že je to

tedy nemůže naučit. Takže si ujasnila profesní cíl pro nejbližší období: potřebuje se naučit, jak děti učit hledat hlavní sdělení textu.

A takhle detailní žádný standard nemůže být. Standard navíc naznačuje, že ho můžete dosáhnout a máte splněno. Nám jde ale o to, aby učitel soustavně vyhodnocoval – znovu a znovu – dopad své výuky právě na ty žáky, které teď vyučuje. A i když třeba už uměl předešlou generaci dětí naučit hledat hlavní myšlenku, může se stát, že mezi novými žáky bude najednou pár takových, kterým dřívější učitelův způsob výuky nebude pomáhat a žáci si nebudou vědět rady. Učitel pak stojí před úkolem najít nové cesty výuky dané dovednosti. Sám se při tom hodně naučí. Může zkoušet různé postupy, které dříve se žáky nepoužíval, a vyčkávat, zda to zabere. Nebo se může nechat inspirovat nějakým kolegou, který danou věc vyučuje jinak. Nebo se může poradit s kritickým přítelem, který ho koučováním nebo mentoringem dovede k novému řešení. Často přinese užitek to, když se podaří odhalit, proč noví žáci reagují jinak než dřívější. Ale ne vždy je to nutné. To je podstatou responzivní nebo adaptivní výuky: být stále připraven měnit svoje postupy podle učebních potřeb dětí. Nesázet jen na zkušenosti, i když ty samozřejmě velmi pomáhají. Nečekat, že se děti přizpůsobí nám a konečně pochopí.

Co je tedy podle Vás tou klíčovou dovedností učitele?

Klíčovou dovedností učitele se proto stává vyhodnocování. Ne za účelem udělit dítěti známku a jen zčásti za účelem poskytnout dětem jinou zpětnou vazbu. Učitel vyhodnocuje učení dětí především proto, aby získal informace pro svou vlastní práci. Když zkouší nové postupy, podle čeho se rozhodne, zda jsou funkční? No přece jen podle toho, zda pomáhají dětem. A tím „pomáhají dětem“ nemyslím to, zda je „baví“ nebo zda „zpestří výuku“. Ale jen a jen to, zda se díky nim žák zapojuje do učení, zda jeho učení vede směrem k hodnotným cílům učení a nakonec i to, zda cílů dosáhne na maximální úrovni, jaké je mocen.

Učitel se na základě informací získaných vyhodnocováním rozhoduje o tom, co dál. Může

13 Fisher, D. B., Fray, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Corwin Literacy.

se třeba rozhodnout, že poskytne dítěti nebo celé třídě zpětnou vazbu, protože zvaží, že to je přesně to, co v danou chvíli dětem pomůže v učení. Jindy ale dojde k závěru, že místo zpětné vazby dětem se musí znovu vrátit k modelování procvičované dovednosti a udělat to maličko jinak než na začátku. A jindy mu nezbyde nic jiného než se sám něčemu naučit, aby mohl dobře pomoci dětem v cestě za určitým cílem učení. Jako tomu bylo v příkladě s hledáním hlavní myšlenky.

Jakou roli hraje podle Vás v profesním učení učitelů pedagogické vedení školy?

Nejen pouhé pozorování, ale zejména velké množství studií nás nenechává na pochybách, že ve škole s dobrým pedagogickým vedením (a tím nemyslím jen ředitele jako jednoho lídra, ale opravdu celé vedení, tedy zástupce, případně nějaké širší vedení) se daří žákům lépe než tam, kde pedagogické vedení chybí. Vedení školy je po učiteli nejsilnějším faktorem, který ve škole ovlivňuje učení dětí.

Jakou roli může mít vedení v profesním učení učitelů? Zejména je třeba, aby se všichni ve škole domluvili na tom, o co jim vlastně jde. Co je pro ně ta hlavní hodnota, pro kterou jim stojí za to chodit do práce. V projektu Pomáháme školám k úspěchu jsme se v roce 2010 shodli na tom, že nejpodstatnější je, aby se ve škole každé dítě učilo naplno a s radostí. To jsme přijali jako vizi, ke které jsme zvali školy. Neříkali jsme ovšem, čemu se má dítě učit. Vzdělávací cíle mají školy ve svých školních vzdělávacích programech.

To je hodně stručná vize.

Ano, a v tom je podle naší zkušenosti její síla. Díky tomu totiž skutečně plní svou roli, kterou vize plnit má: pomáhá nám v každodenním rozhodování o tom, co budeme dělat, jaká opatření přijmeme, čemu se budeme profesně učit.

Vize nám jako škole dává odpověď na otázku: Kam míříme? Škola si pak vyhodnocuje, kde na cestě k vizi je. Klade si při tom otázky: Jak se nám daří vyučovat, aby se denně a v každé vyučovací hodině učil každý žák? Jak poznáme, že se děti opravdu učí? Které děti se učí a které ne?

Po identifikaci toho, kde jsme s ohledem na vizi, se snažíme přijít na to, kudy dál. Co potřebujeme dělat jinak, aby se dětem dařilo ještě lépe? Čemu se potřebujeme učit?

Tahle trojice otázek – „Kam míříme? Kde jsme? Kudy dál?“ – nám pomáhá na úrovni dítěte, třídy, školy i projektu. Je to klasická trojice otázek spojovaná s formativním hodnocením nebo s responzivní výukou. O formativním hodnocení tedy neuvažujeme jen při učení žáka, ale samozřejmě i při učení školy jako organizace, jejích učitelů i jejího vedení.

Jak lze podle Vás řídit učení učitelů na úrovni školy jako organizace?

Navážu na to, co už jsem říkala. Školy se připojily do projektu PŠÚ poté, co se sbory domluvily na tom, že jim vyhovuje vize projektu. Pak si každoročně stále zdatněji a zdatněji vyhodnocují, jak na tom jsou. Do toho se zapojuje celý sbor. Každá škola na to jde trochu jinak, podle toho, co jí nejlépe vyhovuje.

Výsledkem je plán pedagogického rozvoje školy neboli PPRŠ. V něm si každá škola na jeden rok určuje, čemu se chce věnovat, aby se učení žáků školy zlepšilo. Některé školy tak pracují už přes deset let, každoročně vyhodnocují, jak se jim podařilo naplnit minulý PPRŠ (tedy kde právě jsou), a plánují si další cestu (kudy dál). Neznačená to, že si každý rok stanovují stále jiné cíle. To dělají podle naší zkušenosti školy spíš prvních pár let, když se takovému plánování věnují. Zkušené školy se snaží zachovávat kontinuitu vývoje a navazovat na to, čeho už dosáhly.

Zkušená škola se většinou dlouhodobě zaměřuje na to, jak rozpoznávat dopad výuky na učení dětí a jak ho zvyšovat. To vyžaduje celou řadu dovedností, které se nedají získat lusknutím prstů. Takže si škola vybírá některou z dovedností, o které věří, že ji posune dál. Například se může v jednom roce více soustředit na moderaci nad dětskými výkony. To znamená, že učitelé se pravidelně scházejí ve skupinkách a nosí si s sebou výkony dětí. Společně pak diskutují o tom, o čem dětské produkty nebo projevy vypovídají z hlediska cílů učení, o které v dané výuce šlo.

Jak si to můžeme představit?

Paní učitelka třeba přinesla tři videosekvence ze své hodiny, ve které se druháci učili odlišovat v textu fakta a názory. Ukázky byly v rozsahu dvou až čtyř minut. Dvě z nahrávek zachytily dvě různé dvojice dětí při řešení zadání. Třetí se zaměřila na čtveřici žáků, kteří si navzájem ukazovali svá řešení a zdůvodňovali je. Kolegové v učící se skupince si sami nejprve vyzkoušeli zadání, které dostaly děti. Znělo: „Podtrhejte v textu ta místa, kde autor říká to, co si jen myslí.“ Zadání do dvojice děti dostaly poté, co jim paní učitelka několikrát ukázala, co znamená „najít to, co si autor jen myslí“ a „najít to, co je prokazatelný fakt“. Děti si to navíc napřed vyzkoušely společně. Učitelé po splnění zadání diskutovali o tom, co asi lze očekávat od druháků. Pak si postupně nahrávky pustili a o každé zvlášť diskutovali. Měli k tomu i texty, které děti podtrhaly. Odhalit, co děti určily správně a co špatně, nebylo hlavním cílem diskuse. Důležité bylo poslouchat, jak děti svá řešení zdůvodňovaly, a potom to interpretovat a zkoušet odhalit, jak děti v daném zadání přemýšlejí, čemu rozumí, co je mate. Učitelé pak sledovali, jak k učení dětí vedly ty aktivity, které paní učitelka připravila a realizovala.

Při diskusi nad dětským učením se odhalují takzvané osobní teorie učitelů. Paní učitelka si například myslela, že když děti nechá určovat pro začátek jen fakta a názory a vynechá autorovy domněnky, že děti budou mít učební situaci jednodušší. Při rozboru videa a následné diskusi se ukázalo, že dětem pak tento pojem chyběl. Přesvědčení, že zjednodušení spočívá v redukci, se ukázalo jako neproduktivní. Ale to nasvítala až praxe. Prostě se to muselo vyzkoušet. A pro další třídy už to paní učitelka zohlední.

V čem je tu ale důležitá role pedagogického lídra?

Pedagogický lídr musí rozumět tomu, jak se učí učitelé, ale to nestačí. Musí se společně s učiteli učit tomu, čemu se učí oni. Jako učitel. Podle výzkumu Vivian Robinsonové¹⁴ z roku

2009 mají nejlepší výsledky učení žáci v těch školách, kde vedení iniciuje profesní učení učitelů a účastní se ho společně s nimi. Účastí není myšleno sezení na semináři, i když i to může být součástí. Především ale vedení školy musí zkoušet zavádět do své učitelské praxe to, čemu se chtějí všichni ve škole naučit.

Představme si, že vedení společně se sborem dospělo k závěru, že chtějí lépe porozumět, co je to formativní hodnocení a jak ho využívat při výuce a učení dětí. Ředitel nemůže pozvat do školy lektora, aby učitelům ukázal, o co jde, a sám při tom zůstat zavřený v ředitelně.

Co třeba dělají lídři, tedy ředitelé a zástupci ve Vašich školách, aby povzbudili učitele k profesnímu učení?

V jedné z našich škol například ředitel jako první začal otevírat hodiny kolegům. Chtěl, aby se otevřené hodiny staly běžnou součástí školní praxe. A otevírá obyčejné, běžné hodiny, ne ukázkové. Chápe, že načančané hodiny mohou kolegy spíše odradit. Nedívá se na otevřené hodiny jako na kanál, kterým kolegům nabídne nějaké dobře propracované nové postupy. Vnímá je jako materiál, o kterém pak mohou společně přemýšlet, hledat, co vedlo k učení dětí a co ne. Jiný ředitel zase kolem sebe jako první vytvořil učící se skupinku, ve které rozebírali dětské výkony, jak jsem popsala výše. I on si nosil materiály z výuky, nedíval se jen na to, co nabídli kolegové. Skupinka se scházela pravidelně každý měsíc. Po vzoru této skupiny pak přirozeně vznikly ve škole další.

Takže i toto patří mezi podmínky, které má vedení školy vytvářet?

Podmínky mají různou povahu, obvykle mluvíme o materiálních, organizačních, sociálních a pak těch pedagogických. Pokud vedení považuje ve shodě s výzkumy za efektivní vzájemné učení učitelů (ať už mu říkáme „sdílení“ nebo „komunity vzájemného učení“ nebo „učící se skupiny“ nebo „svépomocné skupiny“ nebo ještě nějak úplně jinak), tak musí vytvořit pro

14 Robinson, V., et al. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*:

A Best Evidence Synthesis. Wellington: Ministry of Education.

takové učení především organizační podmínky. I když se to může zdát banální, často organizační překážky zhatí dobré úmysly a velkolepé plány. Bývají to především rozvrhy, které neumožní učitelům, aby našli volný čas ve stejnou dobu. Nebo společná volná odpoledne zaplní provozní porady a na profesní učení si mají učitelé najít čas, jak sami umějí. Nebo se přes naplánované schůzky valí aktuální události typu suplování v družině. Plány na společné učení se začnou drolit, až se úplně vytratí. Pokud si mají kolegové chodit navzájem do výuky, i na to je třeba při organizaci školního života myslet včas.

Jaké další podmínky je podle Vás třeba zajistit?

Klíčový je přístup k takzvanému kritickému příteli. To je někdo, kdo se může čas od času zúčastnit práce svépomocných skupinek, může spolupracovat s jednotlivci i s celým sborem a kdo může přispět – vyžádanou – zpětnou vazbou či radou nebo kdo se může se svou expertízou zapojit jako partner do řešení problému, kterým se ve škole někdo zabývá.

O přístup k odborné podpoře se nemohou postarat sami učitelé, tu musí zajistit vedení školy. Může mít různou podobu – jak externího člověka, tak interního lídra z řad učitelů. Obé má svoje výhody i nevýhody. Externista není k dispozici přesně ve chvíli, kdy by ho bylo třeba. Nezná tak dobře kontext. Ale obvykle má nadhled, většinou zná situaci i v jiných školách a často bývá hodně dobře odborně vybaven. Také nemívá takové vztahy k učitelům ve škole, které by zasahovaly do vztahů profesních. Bývá ale také dražší. Internista je naopak na místě stále, dobře zná děti i kolegy, rozumí situaci v širším smyslu. Stává se ale, že osobní vazby a historie brání některým kolegům takového školního lídra využít. A je tu vždycky riziko skupinové slepoty, které může vést školu do zapouzdření a nějakých vadných diskurzů.

Co tím myslíte?

Sbor školy se může navzájem utvrzovat v přístupech, které brzdí skutečné řešení některých potíží. Například v tom, že s některými skupinami jejich žáků a s jejich rodiči se nedá hnout. Už

pro ně udělali opravdu všechno, ale když sami nechtějí, tak se nedá nic dělat. Když se pak pídíte po tom, co je to to „všechno“, tak vidíte, že se stále opakuje nějaký vzorec jednání, jako třeba „pozvali jsme už desetkrát maminku do školy, a nepomohlo to“.

Jinou podobnou věcí může být přesvědčení o tom, že se některé věci mají nějak vyučovat. Třeba že se čtení dětí naučí tím, že budou předčítat nahlas po jedné větě z nějakého textu. Nebo že se pravopisu naučí vyplňováním cvičení.

Pro takové případy je dobré, když může situaci posoudit někdo zvenčí, kdo umí citlivě problém řešit společně s kolegy tak, aby dospěli k cestě, která bude pro ně přijatelná a současně povede ke zlepšení pro děti.

Hodně se hovoří o kultuře školy a o roli pedagogického lídra při jejím budování.

Kultura bezpečná pro učení každého, dětí i dospělých, to je samozřejmě podmínka, bez níž se škola nemůže hnout kupředu. Pro nás v projektu je podstatné, aby školy pěstovaly kulturu, v níž se každý cítí za všech okolností plně respektován, ale kde současně přicházejí výzvy. Takovou kulturu, kde si učitelé postupně osvojují „badatelské nastavení mysli“, jak říká Helen Timperleyová. Tím myslí to, že učitelé stále prozkoumávají svou praxi a zkoušejí dělat věci ještě lépe než dosud. V podstatě mluví o tom samém jako John Hattie – zkoumejte, jaký má vaše výuka dopad na učení dětí, uče se z toho a svou praxi pozměňujte.

Vedení našich škol usiluje o něco, čemu bychom mohli říkat sdílená odpovědnost za učení každého dítěte ve škole. I když některého žáka neučím, stejně mi o něj jde. Není „moje třída“, za kterou bych vypustila duši, a „cizí třídy“. Snažíme se, aby učitelé vnímali problémy kolegů jako něco, co se týká i jich a co mohou pomoci posunout k lepšímu. Například tím, že se podělí o dobré zkušenosti z řešení podobných situací, které kolega zažívá. Nebo sdílením materiálů a postupů k nějaké látce, která je pro kolegovy žáky hodně náročná. Pocit a vědomí, že všichni žáci školy jsou mými žáky, i když je nevyučuju, pomáhá škole v soudržnosti a v tom, aby sbor táhl za jeden provaz. A to zas dál pomáhá žákům.

Jak podporujete vedení škol ve Vašem projektu? Není na vedení zaměřený, nebo ano?

Ne, projekt Pomáháme školám k úspěchu byl deset uplynulých let zaměřený na práci s celými školami. A tedy i s vedeními škol, přirozeně. Vyzkoušeli jsme dva modely, nyní od září zkoušíme třetí; i v něm je vedení důležitou součástí. Jedno z poučení, které si odnášíme, je, že oddělená práce s řediteli nebo vedeními školy poskytuje pomalejší výsledky. Hodně pomáhá, když vedení nezůstává na řízení změn samo, ale opírá se o několik lidí ze sboru, kteří jsou informováni stejně jako vedení. To se pak pozitivní změny daří dělat mnohem rychleji. Je to možná trochu podobné, jako když ve třídě necháme žáky, aby se učili navzájem. Řadu věcí si vysvětlí lépe, než se to povede učiteli. A podobně když sboru nabízíme nějaké nové myšlenky i kolegové učitelé, a ne pouze vedení, sbor má mnohem větší ochotu naslouchat, věřit a začít konat. A lze přitáhnout větší počet kolegů.

Můžete uvést nějakou ilustraci?

V projektu jsme vyzkoušeli model regionálních hnízd škol. Z každé školy se v první fázi zapojilo vedení, učitel z prvního stupně, druhostupňový češtinář a někdo, kdo vyučuje přírodovědné předměty. Vytvořili otevřené týmy – otevřené znamenalo, že se ve škole mohl k práci týmu přidat kdokoli, koho zaujalo, co členové skupiny dělají. Tyto týmy jezdily dvakrát ročně na třídní celoprojektová setkání. Tady jsme pozorovali, jak důležité je, že jsou členové vedení naplno zapojeni, ale ne izolovaně od svých učitelů. Ve srovnání s verzí projektu, kdy jsme pracovali s vedeními a sbory zvlášť, jsme sledovali rychlejší pokroky a za menší peníze.

Jak se Vy sama cítíte po letech takto intenzivní práce?

Jsem vděčná za profesní příležitosti, kterých se mi dostalo, a za neustálou možnost učit se společně se skvělými lidmi. Cítím se být součástí silné pedagogické komunity, které skutečně jde o děti a současně i o společnost. Přesvědčuju se stále znovu, že učitelé opravdu chtějí vyučovat tak, aby to dětem dávalo smysl, a že ředitelé je v tom opravdu chtějí podporovat. Jen potřebují

hodně podpory, kterou jim nejlépe zprostředkuje právě dobře fungující profesní komunita.

Děkuji za rozhovor.

Publikační činnost (výběr):

Dlouhá, J. (Ed.). (2002). *Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Hučinová, L. (Ed.). (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.

Jarošová, E., & Lorencová, H., et al. (2007). *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.

Košťálová, H. (Ed.). (2004). *Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech*. Praha: Člověk v tísni.

Košťálová, H., & Straková, J., et al. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.

Košťálová, H., et al. (2004). *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Verlag Dashofer.

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál.

Rutová, N. (Ed.). (2003). *Učím s radostí. Zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Agentura STROM.

Slejšková, L. (Ed.). (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP.



PhDr. Hana Košťálová

vystudovala obory čeština a pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Od roku 1997 pracovala jako národní koordinátorka programu Čtením a psaním ke

kritickému myšlení (RWCT). V roce 2009 se stala členkou expertní rady, která vyvinula projekt Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ) pro nadaci The Kellner Family Foundation. V projektu stále působí jako programová ředitelka a vedoucí odborného týmu projektu. V letech 1999 až 2012 působila jako hlavní editorka časopisu *Kritické listy*. Od roku 2016 do roku 2018 byla odbornou redaktorkou časopisu *Kritická gramotnost*, který vydává projekt PŠÚ. Je recenzentkou časopisů *Thinking Classroom / Peremena*.

Kontakt: kostalova@pomahameskolam.cz

Anna Tomková

Rozhovor

s Ivem Mikuláškem o současné realitě ve školách a o příležitostech, které nabízí dnešní doba

Iva Mikuláška jsem požádala o rozhovor jako ředitele „obyčejné, menší venkovské školy“, jak v naší úvodní komunikaci svou školu sám charakterizoval. Rozhovor se stal prostorem k otevření pedagogických témat v širších souvislostech, k uvažování o venkovských školách, o ředitelích škol a jejich vzdělávání a o příležitostech, které nabízí dnešní doba školám, ředitelům, nám všem.

I. O obyčejných, menších venkovských školách

Můžete představit „svou“ školu v Dobroníně?

Kdybych měl představit základní školu v Dobroníně velmi stručně, řekl bych, že je to „škola na cestě“. Během té cesty se udála řada věcí. Stále jsme úplnou základní školou s cca 260 žáky, již deset let je naší součástí také mateřská škola s 80 dětmi. Když jsme v roce 2004 školu se současným zástupcem Jaroslavem Petřivým přebírali, měli jsme představu vybudování svobodné, samostatně fungující organizace, do které budou chodit celkem rádi žáci i učitelé. A přitom bude takzvaně šlapat. Od začátku jsme se snažili o společné směřování školy sdílené všemi pedagogy. S kolegy jsme nejdříve diskutovali otázku profilu absolventa. V návaznosti na něj jsme do školního vzdělávacího programu zařadili anglický jazyk od prvního ročníku, dávno před nařízením státu také druhý cizí jazyk od sedmého

ročníku. Volitelné předměty jsme nabídli napříč ročníky druhého stupně, aby si každý žák mohl vybrat ze široké nabídky. Zde jsme kromě konverzace v anglickém jazyce nabízeli také zaměření na ekologii nebo například finanční gramotnost, dramatickou a mediální výchovu. Zkrátka... začali jsme s vervou a věřili, že se to ve fungování školy pozitivně projeví.

Dobronín byl mnoho let obcí sklářů. Když byla sklárna uzavřena, mělo to vliv také na chod školy. Část zaměstnanců skláren se odstěhovala za práci, počet žáků ve škole začal klesat. Některé ze spádových obcí se v mezidobě staly součástí nedalekého krajského města včetně dostupné městské hromadné dopravy. Situace nebyla v tomto období pro školu úplně příznivá. Dnes můžeme říci, že se náš školský obvod ustálil a v posledních letech počet žáků pomalu roste.

Výhodou výše popsaných skutečností jsou na dnešní dobu poměrně velkorysý vzdělávací prostory. Máme řadu samostatných odborných učeben, ve škole je kromě prostorné tělocvičny také malý divadelní sál a knihovna, která plní zároveň roli obecní knihovny a je odpoledne otevřena pro veřejnost. Když jsme v roce 2005 knihovnu otevírali, měli jsme za to, že v této oblasti již více nebude třeba dělat. Byla to prostorná místnost s rozsáhlým knižním fondem, šesti počítači připojenými na internet a barevnou kopírkou. Dnes již víme, že i takto vybavená knihovna ve škole je v současné době „pro žáky

daleko“, že je třeba cestu ke knihám ještě zkrátit. Na prvním stupni máme knihovničku v každé třídě, na druhém stupni jezdí pojízdný vozík nabízející nově vydané knihy pro mladé čtenáře nejrůznějšího věku a zaměření. Nezbytné je pravidelné doplňování a obměna knižní nabídky.

Nejdůležitější jsou ale ve škole učitelé. Od prvního okamžiku jsme organizovali vzdělávání pro celou sborovnu zahrnující dvacet pedagogů, což v roce 2004 nebylo tak obvyklé, jako je tomu dnes. Bylo jasné, že nově nabízené postupy, myšlenky či metody nepřijmou hned všichni členové sboru. Důležité se nám ale zdálo, že budou vědět, co dělají ti kolegové, kteří se rozhodli nové věci vyzkoušet. Často se jednalo o dlouhodobé vzdělávání složené z více modulů. Od kurzu Respektovat a být respektován jsme se přes základní kurz kritického myšlení dostali např. ke kurzům typologie MBTI. Kurz Respektovat a být respektován byl prvním kurzem, při kterém jsme zažili společné vzdělávání velké sborovny. Pod vedením Jany Nováčkové a manželů Kopřivových jsme si začali uvědomovat, jak důležitá je v práci učitele symetrická komunikace. Uvědomili jsme si, že učitel může mít u žáků respekt, i když s nimi nejedná z pozice nadřazenosti. V kurzu kritického myšlení nás Nina Rutová provázela pedagogickými metodami, které vycházejí z třífázového modelu učení. Bez tohoto kurzu by se nemohlo v dalších letech rozvíjet naše „učitelské řemeslo“. Kurzy typologie MBTI nám otevřely oči v tom, jak jsme každý jiný, že je možné to rozpoznávat, počítat s tím a svým vědomým jednáním minimalizovat riziko nedorozumění, neladů a zklamání. V jedné rovině se to týkalo nás, učitelského týmu, v druhé rovině našich žáků a ve třetí rovině nás v našem soukromém životě. Za to, že dnes mnohé skutky lidí kolem sebe vnímáme s větším pochopením, že s nimi třeba nesouhlasíme, ale víme, proč se dějí, za to vděčíme vynikajícím lektorkám Jiřině Stang Majerové a Šárce Míkové. V dalších letech jsme postupně začali přenášet těžiště vzdělávání ze seminářů do realizace projektů. Bylo však třeba dobře vybírat, zapojovat se do projektů, kde dostávali učitelé podněty a příležitosti cenné pro osobní rozvoj. Trvá to prakticky do současnosti, stále velmi pečlivě zvažujeme, do

kterého projektu škola vstoupí, kterých lidí se to bude týkat, jakou podporu to zapojeným pedagogům přinese.

Můžete srovnat realitu školy s ideálem kvalitní školy a s podmínkami, které menší venkovské školy mají a potřebují ke svému fungování a rozvoji?

Srovnání reality s ideálem je u venkovských škol velmi ovlivněno přístupem zřizovatele školy. Obce obvykle nemají kapacitu na to, aby zaměstnávaly specialistu na vzdělávání, zastupitelé a členové samosprávy mají rozsáhlé portfolio úkolů. Velmi záleží na vzájemné komunikaci. Nám se komunikace se zřizovatelem daří, zejména při organizaci výběrových řízení, při jednání s firmami i při péči o majetek nám zřizovatel pomáhá. Zároveň máme možnost ovlivnit výsledek stavebně-technických úprav a rekonstrukcí. Součinnost s panem starostou nám například hodně pomohla zvládnout období jarní koronavirové krize. A pomáhá nám i v současné druhé vlně koronavirových restrikcí. Může to znít banálně, ale pokud má mít vedení školy čas a energii na pedagogický proces, nemůže zůstat osamoceno například při řešení požadavků hygieny vznesených při kontrole provozu.

Další dimenzí je propojení života školy a obce. Nikdy se mi nestalo, že by si pan starosta, ať už současný nebo bývalý, nenašel čas na nějakou akci školy, když jsme ho požádali o spolupráci. Naše škola se například stala konzultačním centrem pro práci žákovských parlamentů. Každoročně spolupořádáme krajskou konferenci školních parlamentů, kterou vždy zahajuje také starosta obce. Najde si přitom čas na to, aby se se žáky zastavil a diskutoval s nimi o jejich práci, o tom, co právě řeší. Pro menší, venkovské školy je dobrá spolupráce se zřizovatelem, rodiči a dalšími členy komunity velmi důležitá a významně ovlivňuje směřování ke kvalitní škole.

Jaké vidíte perspektivy a cesty dalšího rozvoje své školy?

Od roku 2009 se inspirování kolegou Františkem Eliášem ze ZŠ Bory snažíme podporovat komunitu v obci. Založili jsme ve spolupráci



Obrázek 1. Společná snídaně pracovníků školy ve školní knihovně.

s některými rodiči sdružení rodičů s názvem Komunitní škola Dobronín. Trvalo to pár let, než si takto pojatá organizace získala svoje místo v obci. Dnes je díky současnému vedení „Komunitka“ samostatnou, finančně stabilní organizací, která ve spolupráci se školou organizuje zájmové vzdělávání. Vzala si pod křídla většinu kroužků, které na škole máme. Zároveň propojila školu a všechny spolky v obci při pořádání tradičních akcí, jako je třeba školní ples nebo školní jarmark. Vytvořila ale také nové tradice, například Pohádkový les se stal akcí, kterou každoročně navštěvují stovky lidí, a hlavně spokojených dětí. „Komunitka“ nám také pomáhá financovat aktivity pro žáky tam, kde to je momentálně nejvíce zapotřebí.

Toto vše bychom rádi rozvíjeli i nadále. Jádrem našeho snažení však zůstává naše pedagogická práce. Mnoho našich pedagogů dnes nepotřebuje v každé hodině otevírat učebnici, někteří využívají učebnice pouze jako jeden z mnoha textových zdrojů. Stále více se zabýváme výkony jednotlivých žáků, hledáme

příležitosti pro zlepšení. Z naší strany to předpokládá, že spolupráci mezi sebou bereme jako samozřejmost, že žádný žák není „něčí“, všichni jsou naši. Přebíráme role lektorů, učíme se navzájem provázet dalším vzděláváním. Vždy se přitom snažíme nezůstávat pouze u nových aktivit, nápadů či metod. Zajímají nás dopady na výuku, změny a zlepšení, které jsou pozorovatelné v pracích a výkonech žáků. Víze je taková, že skutečně nikdo z učitelů neřeší, proč něco dělat, soustředíme se na to, co to přináší žákům, co můžeme udělat, pokud některé metody, přístupy či konkrétní zadání nepřinesly očekávaný výsledek.

K dalšímu rozvoji již dnes máme velmi konkrétně nakročeno. Přijali jsme roli takzvané projektové školy v pokračování projektu Pomáháme školám k úspěchu. Tento projekt financovaný nadací Renáty a Petra Kellnerových je výjimečný v mnoha ohledech. Velmi cenné je, že umožňuje v rámci projektové vize poměrně velkou svobodu zapojených škol. Projekt například nabízí podporu rozvoje lidrovských

dovedností, míří však také na zlepšování řemesla jednotlivých učitelů, na prozkoumávání a vylepšování stavby vyučovacích hodin (výukových lekcí). Jako jeden z mála míří projekt až ke konkrétnímu žákovi a nabízí v rámci začleňování čtenářství do výuky možnosti zkoumání a sdílení výkonů žáků, a to v rámci komunity učitelů a členů vedení několika škol. Výzva, která čeká na naše učitele, je napomoci rozšíření této komunity v rámci Kraje Vysočina. Uvidí se, zda dokážeme vše, co jsme dosud získali, sdílet s dalšími kolegy tak, aby to pro ně bylo užitečné. Aby získali chuť aktivně se zapojit do výměny zkušeností, spolupráce a společného vylepšování pedagogické práce. Nejde pouze o náš rozvoj v nové, náročné roli. Souběžně se otevírá příležitost vytvořit učící se skupinu pedagogů a vedoucích pracovníků 11 nově zapojených škol. Je to velká výzva, v současné situaci o to náročnější.

II. O ředitelích škol a jejich vzdělávání

Můžete nyní blíže představit sebe jako ředitele základní školy?

Učím od roku 1991, předtím jsem pracoval tři roky v pozici vedoucího v jiném resortu. Oba rodiče jsou učitelé, takže jsem práci pedagoga mohl často pozorovat. Uvědomil jsem si, kolik svobody po revoluci práce učitele nabízí. O něco později jsem začal vnímat i tu zodpovědnost. Vždy platilo, že pokud chtějí učitelé se žáky něco dokázat, musejí je umět zaujmout, spolupracovat navzájem, ukázat jim, že umějí být dobrá parta, že zvládnou i problémy a překážky. Od začátku jsem tedy jako ředitel školy nechtěl velet a kontrolovat. Chtěl jsem vést tým, který bude společně nastavovat a ladit vzdělávání ve škole od školního vzdělávacího programu přes vize a cíle až po zajištění výuky, která žáky zajímá, někdy i baví, která přináší kromě znalostí a dovedností také zážitky. Během té cesty jsem došel k tomu, že pokud nechci velet a nařizovat, jsem zodpovědný za to, aby každý učitel opakovaně dostával podněty, které mu nedovolí ustrnout, přestat na sobě pracovat. A pokud učitel zareaguje na konkrétní podnět, začne na

něčem pracovat, měl bych ho provázet, oceňovat jeho pokrok, nabízet mu podporu, propojovat ho s dalšími kolegy, pedagogickými konzultanty, odborníky v oboru.

Od roku 2009 vedu s učiteli osobní pohovory. Dnes je to v mnoha školách samozřejmostí, pohovory jsou označovány jako motivační, někde hodnotící. Důležité je, že každý pedagog by se v průběhu školního roku měl o své práci s někým poučeným bavit, stanovit si alespoň jeden cíl, na kterém bude v daném roce pracovat, sledovat, jak se mu daří cíl plnit. Na konci roku zreflektovat, co práce s tímto cílem přinesla jemu, co jeho žákům. Rozhodnout se, jak s tím, co zjistil, dál naloží. Myslím, že je to velmi důležité zejména dnes, kdy časový tlak na učitele je velký, mnohdy je tlačí do role „připravit, odučit a honem dál na další úkoly“. Rok je pryč, učitel nemá čas, sílu, často ani chuť se ohlížet. V létě oddechne a potom nanovo. Co ho potom má v práci posouvat.

Velmi mne ovlivnily zkušenosti z již zmíněného projektu Pomáháme školám k úspěchu. Funkce pedagogického konzultanta – zkušeného pedagoga, který často není součástí školní hierarchie – se ukazuje být pro rozvoj učitelů velmi užitečná. Vždy mě tak trochu překvapovalo, že jsem jako absolvent pedagogického minima měl snad více praxe než studenti pedagogických fakult. V rámci závěrečných zkoušek doplňkového studia jsem dokonce vedl teoretickou i praktickou výuku před komisí.

Jsem přesvědčen, že by nemělo být neobvyklé, že se učitelé potkávají ve výuce, mluví o tom, jak hodinu připravili, jak se vydařila, co konkrétním žákům přinesla a jak s tímto zjištěním naložit. A já jako ředitel školy jim pro všechny tyto aktivity chci vytvářet podmínky.

Součástí mé dosavadní cesty bylo však také poznání, že vést školu jako tým stojí všechny mnohem více času, že každý proces, má-li být úspěšný, musí začínat s velkým časovým předstihem, že čas na přípravu společných jednání je mnohem delší než vlastní jednání, že ho vždy nějaký mini tým musí velmi pečlivě připravit. Tohle je pro mne stále obtížné, to se stále učím. Hodně mě jako lídra inspirovala práce ve čtenářského týmu projektu Pomáháme školám



Obrázek 2. Pracovníci školy na závodě dračích lodí.

k úspěchu. Více autonomie, pracovního nasazení a snahy co nejlépe zvládnout úkol jsem neměl možnost nikde jinde zažít.

V čem podle vás spočívá profesionalita ředitele školy? Co má podle vás umět a dělat ředitel školy? Co znamená být lídrem?

Ředitel školy musí mít jasnou představu, jakou školu buduje. Musí mít chuť jít danou cestou, musí umět vzbuzovat tuto chuť i v ostatních. Musí je na tuto cestu přizvat, nabídnout jim možnost aktivního zapojení. Musí být trpělivý, znovu a znovu vracet sebe i pedagogy na cestu za společnou vizí. Musí být zároveň paměť minulých kroků organizace, musí je archivovat a ve správnou chvíli připomínat, aby bylo možné jich využít pro další pokrok.

Ředitel-profesionál by měl zvládat provázení obdobným procesem i u jednotlivých učitelů, pokud je vede sám. Měl by každému pomoci stanovovat cíle osobního rozvoje, provázet je na cestě k jejich plnění a vyhodnocování. Měl by umět zařídit, aby to fungovalo, pokud vedení lidí delegoval na další členy školního týmu.

Ředitel se neobejde bez schopnosti trpělivé, srozumitelné komunikace, zejména v situacích, kdy se ne vše daří, objevují se překážky a komplikace.

Představuji si, že jako lídr nejenom vím, kam jít, ale sám tam jdu. Pokud například chci, aby učitelé ve své výuce pracovali s různými texty, aby zkoumali, co to žákům přináší, musím to sám dělat také. Musím být připraven o své práci s kolegy mluvit, sdílet její výsledky takové jaké doopravdy jsou. Musím se odvážit sdílet i něco, co se mi nepodařilo. Tedy poctivě s ostatními hledám, přijímám případné nezdary, pojmenovávám je a navrhuji a zkouším zlepšení. Ukažuji, že je normální, že se napoprvé ne všechno podaří, že důležité je zkušenost vnímat, popsat a využít pro další práci. Právě reflektování naší práce nám může ukázat, co příště udělat jinak, co změnit, prohloubit nebo znovu zopakovat, aby výsledky práce žáků byly ještě kvalitnější. Jestliže je mým cílem, aby učitelé otevřeli výuku, hodiny připravovali například ve spolupráci s pedagogickým konzultantem nebo se svým kolegou, dělám sám totéž a zcela automaticky

o této své práci mluvím, sdílím konkrétní zkušenosti. Lídr dbá o to, aby pravidelně vznikala prostor, ve kterém ze společné diskuse vzejdou nějaké mantinely, ve kterých se pak všichni pohybujeme. Spolu s posunem komunity se potom automaticky posouvají i tyto mantinely.

Jak vidíte podmínky, které ředitelé škol ke své práci reálně mají? A jaké podmínky potřebují?

Procenta času, které ředitelé mohou věnovat nebo věnují řízení pedagogické práce, podle různých průzkumů nejsou shodná, vždy jsou však ve srovnání s okolními státy spíše nižší. Zatímco v čase věnovaném administrativě jsme v Evropě jedničky. Je tedy pouze na víře, energii a osobnosti ředitele, jak moc se dokáže věnovat tomu, co je hlavním smyslem fungování každé školy – vzdělávání žáků. I ředitel, stejně jako učitel, potřebuje podpůrnou komunitu. V té se dají získávat tipy na kvalitní lektory, aktivity, zdroje, dá se v ní vždy získat více pohledů na konkrétní problém nebo situaci, kterou zrovna řešíme. Sám bych mnoho věcí nevymyslel, nenapadla by mě možná řešení, někdy bych ani nenašel odvahu něco zcela nového vyzkoušet. Když o tom nezávisle na sobě mluví více ředitelů, již nepřemýšlím, zda se do toho pustit, ale rovnou jak to udělat co nejlépe. Naštěstí přibývá komunit, které v tomto mohou ředitelům pomáhat. Zároveň mě to zavazuje sdílet také s ostatními, nejenom brát, ale také nabízet. Stát se užitečnou a prospěšnou součástí té komunity. To je velká síla a velká hodnota. A často také veliký nárok.

Nevím, zda se podaří najít způsob, jak snížit tu tolikrát zmiňovanou administrativní zátěž. Ať už ano či ne, je pro mne účast v učící se komunitě ředitelů a učitelů to, co pro svoji práci potřebuji.

Jaké obsahy a formy vzdělávání ředitelů se jeví jako účinné? Jaké otázky si pokládají ředitelé škol, kteří se dál vzdělávají? Můžete uvést inspirativní příklady z menších venkovských škol?

Kromě klasického funkčního studia pro ředitele a obvykle jednodenních tematických seminářů zaměřených na financování nebo legislativu

jsme vždy všechno vzdělávání absolvovali v tandemu se zástupcem nebo ve skupině učitelů naší školy doplněné o zástupce vedení. Inspiraci jsem tedy získával jednak v rámci vzdělávacích cyklů pro vedení školy (Trvalá obnova školy, Ředitel koučem, dvakrát ročně vícedenní výjezdy pro vedení škol projektu Pomáháme školám k úspěchu), jednak v rámci aktivního zapojení do projektů spolu s učiteli (Učitelé pro učitele, Průřezová témata a čtenářství, Respektující žákovský parlament, projekt Spirála, tematická sdílení učitelů v projektu Pomáháme školám k úspěchu, projekt Čtenářské školy).

Otázek, které se objevují v ředitelských sítích, je celá řada. Společně diskutujeme o tom, jak nastartovat nějakou změnu ve škole, co všechno jí v té které škole předcházelo. Máme různé zkušenosti například v tom, jak často děláme pohovory s učiteli, kdo všechno je vede, jak je či není obsah pohovorů zaznamenáván. Velmi často se také dostáváme k otázce, jak to udělat, aby se ve sboru zapojili všichni pedagogové. Při debatách o tom, zda se konkrétní kolega zapojil, či nezapojil do něčeho nového, se mi vrací poznatek, který jsem si odnesl z projektu Trvalá obnova školy. Učitele ve škole můžeme podle toho, jak jsou nakloněni přijímání změn, rozdělit do čtyř skupin: „inovátoři, brzká většina, pozdní většina a odpůrci“. Na změny nejrychleji reagují učitelé-inovátoři, následně se přidává brzká většina. Spíše se nám nedaří získávat pro změny odpůrce, přestože se o to v našem týmu snaží nadšení inovátoři. Zjednodušeně lze však říci, že inovátor nikdy nezíská pro změnu odpůrce. Největší šanci uspět má vždy zástupce sousední skupiny. Vyplývá z toho, že učitelé potřebují pro přijetí změn různě dlouhý čas a působení kolegy, který je názorově bližší.

III. Shrnutí příležitostí, které nabízí dnešní doba školám, ředitelům, nám všem

Které z příležitostí, které nabízí dnešní doba, považujete za zvláště důležité pro zvyšování kvality našich „obyčejných, menších venkovských škol“? Je tou příležitostí také zkušenost s dálkovou výukou?

Myslím, že po zkušenostech s dálkovou výukou máme příležitost posílit spolupráci všech účastníků vzdělávání. Rodiče mnohdy zjistili, jak obtížné je žáky ke studiu motivovat. Mohli by lépe rozumět snahám učitelů, kteří usilují o to v žácích vyvolávat skutečný zájem o vzdělávání, promyšleně a trpělivě žáky vybízí, aby přijali zodpovědnost za své vlastní učení, aby si své učení začali řídit. Ukázalo se, jak žáci pracují, když nad nimi „nevisí“ špatná známka jako jediný důvod, proč se snažit zvládnout studijní povinnosti. Mnozí učitelé také zažili situaci, kdy najednou neměli k dispozici žádný nástroj přímého působení na žáka. Leckdy nezbylo než žáka zkusit získat, vymyslet jiný typ úkolu, přinést jiné studijní materiály. Přesto se mnoho žáků kvalitně vzdělávalo, někteří lépe než v běžné výuce. To, co jsme prožili, je velká příležitost.

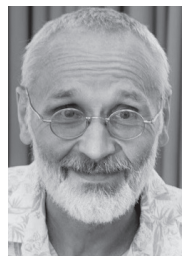
Abychom ji co nejlépe vytěžili, je třeba především dobře zmapovat učení žáků během online výuky, zjistit skutečné důvody, proč pracovali tak, jak pracovali, vrátit se k tomu s nimi individuálně. Nabízí se možnost využít online prostředí k práci s menšími skupinkami žáků dle potřeb a zájmu, možná i při individuálních konzultacích. Myslím, že můžeme v myslích všech účastníků vzdělávání – tedy učitelů, žáků i rodičů – posunout tu pomyslnou hranici, za kterou se žák stává vlastníkem svého učení. Snad na to budeme mít v podzimních týdnech dost času.

Co z příležitostí, které nabízí dnešní doba, považujete za zvlášť důležité pro zvyšování profesionality a kvality vzdělávání ředitelů škol?

Prvotní bude dovednost uvolnit si kapacity na důležité věci. Schopnost využívat ve větší míře podpůrné služby, v maximální možné míře delegovat. V minulosti jsem například zvládal v základu více činností – od správy školního webu po údržbu školní sítě. Pravda, šetřil jsem prostředky, bylo to operativní, ale nadále to nebude možné. Jestliže v minulosti dobrý ředitel zapojoval školu do projektů, v budoucnu bude dobrý ředitel ten, který dokáže mnoho projektů odmítnout, vyhnout se přetěžování svých učitelů a vybrat jen několik kvalitních angažmá. Aby

to dokázal, musí sám kvalitu rozpoznat. Aby dokázal vybrat projekt, který přinese zlepšení výuky, musí mít velmi konkrétní představu o tom, jak má kvalitní výuka vypadat, co má přinášet žákům, jaké nároky má klást na učitele. Samostatnou kapitolou je překlacení kvalitní výuky do dálkového vzdělávání. Pokud dálková výuka nastane, čeká nás další, skokový rozvoj IT kompetencí. A s ním i riziko přecenění jejich důležitosti, a hlavně riziko přetížení zejména velmi dobrých učitelů. Takže nudit se ve školách rozhodně nebudeme.

Děkuji za rozhovor.



Ing. Ivo Mikulášek

vystudoval Vysokou školu zemědělskou v Českých Budějovicích, pedagogické minimum získal na Pedagogické fakultě České zemědělské univerzity v Praze. Od roku 1991 vyučoval na základní škole v Dobroníně chemii, přírodopis a základy pěstitelství a chovatelství. Od roku 2004 je ředitelem Základní školy a mateřské školy v Dobroníně, která je nyní projektovou školou projektu Pomáháme školám k úspěchu. Jako účastník letních škol kritického myšlení se zajímá o využívání neučebnicových textů v přírodovědných předmětech. Podílí se na rozvoji čtenářských kontinuí.

Kontakt: eozsdo@centrum.cz

Veronika Bačová

Učitelé, žáci a vzdělávání na dálku

Uzavření všech typů škol pro prezenční výuku ke dni 11. 3. 2020 na základě opatření vlády České republiky během pandemie covid-19 bylo krokem, který zcela jistě zasáhl nic nečekaní učitele, žáky i rodiče. Tato situace si vyžádala hledání nových cest ve vzdělávání na dálku (někdy je využíván také pojem **distanční vzdělávání**¹). Zkušenost se vzděláváním na dálku byla pro řadu učitelů nová a vyžadovala rychlou změnu v organizačních formách výuky i výukových metodách a nutnost osvojení si informačních technologií. Během krátké chvíle se internet začal plnit různými návody a tipy. Učitelé v hojném množství sdíleli své dosavadní zkušenosti, které mnohdy vycházely z experimentů a střídání fází pokusu a omylu. A tak vznikla celá škála možností a forem, jak k výuce na dálku přistupovat. Cílem příspěvku je představit výsledky sondy, která vznikla na základě rozhovorů s učiteli a dotazníkového šetření mezi žáky jedné konkrétní městské základní školy. Ve výsledkové části přináší přehled zvolených forem při vzdělávání na dálku a zpětnou vazbu žáků na práci jejich učitelů. Výsledky dále srovnávají přístup ke vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně a ukazují možné využití vzdělávání na dálku v další praxi na základní škole.

Vzdělávání na dálku v českém školství na základě již publikovaných zkušeností

Přesun do online světa představuje pro mnoho učitelů skutečnou výzvu. Pod záštitou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy byly vytvořeny webové stránky pro podporu škol i rodičů při vzdělávání na dálku.² Tyto webové stránky obsahují, kromě celé řady podpůrných materiálů do výuky, i tzv. zásady vzdělávání na dálku. Mezi zmiňované zásady patří např.: online hodina s třídním učitelem; pravidelná komunikace s mladšími žáky; zapojení co nejvíce žáků do výuky na dálku; respektování existujících podmínek rodiny žáka; výběr podstatného obsahu ze školního vzdělávacího plánu; využívání moderních technologií a platform pro zadávání úkolů, procvičování a opakování učiva aj. (MŠMT, 2020). Na straně jedné se tedy nacházejí podpůrné zásady ke zvládnutí vzdělávání na dálku a na straně druhé publikované články o realizaci tohoto vzdělávání v praxi. Autoři článků zachycují realitu vzdělávání během uzavření škol na základě rozhovorů či vlastních zkušeností. Z. Hronová např. popisuje rozdílnost práce mezi jednotlivými učiteli, kdy někteří inovativní učitelé jen pokračovali v tom, co již ve svých hodinách aplikovali (testy, poznámky aj. v online prostředí). Pro jiné to naopak znamenalo hodiny strávené hledáním tipů, jak online výuku pojmout co

1 Pro výklad distančního vzdělávání neexistuje jedna platná definice. Uvedme definici M. Simonsona (2019), který definuje distanční vzdělávání následovně: „... distanční vzdělávání je takový typ vzdělávání, kde se vzdělávání vzdělávající odděleně prostřednictvím informačních technologií.“

2 <https://nadalku.msmt.cz/cs>

nejlépe (Hronová, 2020). Vzdělávání na dálku se tak jeví jako pojem, který lze uchopit velmi široce; co učitel, to jiná forma. Jak lze pojmut vzdělávání na dálku, popisuje ve svém článku také Š. Kmet: „Pondělí: matematika, pracovní sešit, strana 25, 26, čeština, vyjmenovaná slova, strana 35, 36 a tak dále,“ stojí v e-mailu od učitele. Další z učitelů upřednostňuje podle autora článku před vyplňováním pracovních sešitů přímý kontakt s žáky prostřednictvím videohovorů (Kmet, 2020). Rozmanitost výuky dokládají i slova ředitele jedné z ostravských základních škol (talentOVA, 2020):

V současné době vyučující I. a II. stupně vyučují v různé míře online za využití nástrojů Microsoft Teams a Skype. Distanční online výuka převažuje na II. stupni a má pravidelný charakter vzhledem k její předpokládané délce a nutnosti v některých předmětech. Vyučují se především hlavní předměty, neopomináme samozřejmě opakování k přijímacím zkouškám. Hodnocení je převážně formativní, ale zůstali jsme u hodnocení známkou dle našich pravidel. S rodiči komunikujeme pravidelně skrz Bakaláře, máme vypracovaný systém zaslání, kontroly a pedagogické podpory při plnění zadaných úkolů. Vyučující jsou v kontaktu s rodiči a řeší problémy s konkrétními žáky. Zpětná vazba od rodičů je velmi pozitivní, řešíme ale také individuální případy problémových žáků.

A právě rodiče jsou partneři, kteří mají v publikovaných člancích také své místo. Uvedme úryvky rozhovorů s rodiči z rozhovoru L. Šustara, které ukazují na propastné rozdíly mezi jednotlivými školami. Jedná se o dvě hodnocení z na sobě nezávislých základních škol, kdy jeden z dotazovaných rodičů pozitivně hodnotí práci učitelky: „Dcera má online lekce a ráno jsou konzultace. Je to jako kdyby chodila do školy.“ Na straně druhé je výpověď rodiče, který má zkušenost s nepřiměřeným počtem zadaných úkolů: „Slovní úlohy jsou sice zadány na jednu řádku, řešení ale vyjde na více stran. Moje dcera je taková, že všechny úlohy vypracovává poctivě. Přes týden seděla hodiny nad učebnicemi a musela pokračovat i přes víkend. Mám podobné reference i od ostatních rodičů, kde jejich děti také nestíhají.“ (Šustr, 2020). Z výše napsaného

je patrné, jak toto období bylo nesnadné pro všechny zúčastněné strany, školu, učitele, žáky i rodinu.

Zaměříme se na problematiku také skrze data ze šetření České školní inspekce (dále jen ČŠI), které proběhlo 1. 4. – 14. 4. 2020 za pomoci telefonických rozhovorů s řediteli a učiteli základních a středních škol. Podle závěrečné zprávy považuje vzdělávání na dálku, z hlediska mentální i časové náročnosti, za náročnější oproti standardnímu vzdělávání 60 % učitelů základní školy. Další zhruba 30 % učitelů vnímá tuto formu vzdělávání sice jako náročnější, ale z větší části srovnatelnou s prezenčním vzděláváním. Pro výuku byly na prvním stupni nejvíce využity uvolněné licencované zdroje, např. nakladatelství Fraus a Nová škola, hned po těchto zdrojích učitelé využívali vlastní vytvořené výukové texty. Na druhém stupni byla situace zcela shodná s jediným rozdílem, že mezi využívané uvolněné licencované zdroje patřily materiály společnosti Scio. Tyto zadané úkoly v 70 % žáci prvního stupně odevzdávali online formou ofocených souborů, u žáků druhého stupně šlo zhruba o 60 % (ČŠI, 2020). Další dostupná data z šetření jsou volně přístupná na webových stránkách ČŠI.

Jak žáci hodnotí vzdělávání na dálku

Sonda do průběhu vzdělávání na dálku v konkrétní městské základní škole, která bude nyní blíže představena, vznikla na podnět výše zmíněných článků. Autorku zajímalo, jak situace na základní škole, kde sama působí jako učitelka prvního stupně, koresponduje se zkušenostmi rodičů a ředitelů škol z článků, které byly v době uzavření škol publikovány. Druhým, avšak neméně důležitým podnětem k uskutečnění sondy byla absence výpovědí samotných žáků základních škol. Vzniklo mnoho anket pro rodiče, učitelé psali hodnocení výuky, ale jen málo víme o tom, jak celou situaci vnímali žáci. Do sondy, kterou podpořilo vedení školy, bylo zapojeno šest tříd prvního a druhého stupně a třídní učitelé těchto tříd, všichni z jedné základní školy. První stupeň zastupovaly čtyři třídy, druhý stupeň byl zastoupen dvěma třídami. Konkrétně se jedná o třetí, páté a sedmé ročníky. Třetí

ročníky byly vybrány z důvodu velkého počtu žáků v těchto třídách na zmíněné škole (v každé této třídě se učí kolem třiceti žáků). Páté ročníky byly vybrány ze zcela praktického důvodu, neboť autorka příspěvku byla třídní učitelkou právě v jedné z pátých tříd a zpětnou vazbu od svých žáků považovala za přínosnou. Posledním vzorkem jsou sedmé ročníky, které v sondě zastupují druhý stupeň. Celkově bylo zapojeno přes 80 žáků základní školy.

Samotná sonda probíhala ve třech fázích. V první fázi byly využity polostrukturované rozhovory s třídními učiteli zúčastněných tříd. Otázky v rozhovorech byly cíleny na několik oblastí vzdělávání na dálku: zvolené formy vzdělávání na dálku; podklady ke vzdělávání (práce s učebnicí, online cvičení aj.); konkrétní realizace v praxi; forma a četnost odevzdávání žákovských prací a zpětná vazba učitele. Během rozhovorů byly sledovány příslušné oblasti a zaznamenány odpovědi, které se těchto oblastí týkaly. Tyto rozhovory vytvořily celkový obraz toho, jak probíhá vzdělávání na dálku v konkrétních třídách. Druhá fáze obsahovala dotazníkové šetření ve výše zmíněných třídách. Dotazníky byly zadávány žákům elektronickou formou a obsahovaly uzavřené i otevřené otázky. Zvolená metoda se zaměřovala na zjištění celkového dojmu z výuky, vhodnost zvolené formy výuky, kvalitu zpětné vazby učitele aj. Jednotlivé položky dotazníku byly upraveny s ohledem na věk dotazovaných, celkově vznikly pro potřeby sondy čtyři odlišné dotazníky. Pro každý ročník byl tedy vytvořen vlastní dotazník. Pro páté ročníky byly vytvořeny dva různé dotazníky z důvodu kvalitnější zpětné vazby, kterou chtěla autorka jako třídní učitelka získat od své vlastní třídy pro osobní profesní růst. Samotné zpracování odpovědí z dotazníkového šetření bylo prováděno pro každou třídu zvlášť a bylo rozděleno do dvou částí, podle charakteru otázek – uzavřené a otevřené. U uzavřených otázek byla počítána četnost odpovědí, odpovědi u otevřených otázek byly přiřazovány do kategorií podle podobnosti v obsahu sdělení. Na základě výsledků dotazníkového šetření byla sepsána krátká charakteristika vzdělávání na dálku, která shrnovala zkušenosti a hodnocení žáků. Posledním krokem bylo propojení a komparace dat získaných z rozhovorů

s učiteli a dotazníkového šetření a vytvoření závěrů, které obsahují zpětnou vazbu na práci učitelů dané školy (na druhém stupni zpětná vazba nebyla určena jen pro třídního učitele).

Výsledky

Výsledky ukazují, jak různorodě uchopují učitelé vzdělávání na dálku, když forma tohoto vzdělávání není centrálně řízena vedením školy. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že pro první stupeň tři ze čtyř dotazovaných třídních učitelů volili jako hlavní formu výuky pravidelné videohovory s doplňujícími úkoly zadávanými skrze e-mailovou komunikaci, popř. přes jiné platformy (Google Classroom, Microsoft Teams). Tyto videohovory probíhaly čtyřikrát v týdnu a měly plnohodnotně nahradit prezenční výuku, pátý den byl věnován výuce anglického jazyka taktéž formou videohovoru s učitelem anglického jazyka. Jinak tomu bylo u čtvrtého z dotazovaných prvostupňových učitelů. Zde bylo hlavní formou výuky zadávání úkolů prostřednictvím e-mailů či jiných platforem k tomu určených a videohovory probíhaly nepravidelně. Třídní učitelé obou dotazovaných tříd na druhém stupni uvedli, že stěžejní bylo zadávání úkolů formou e-mailů nebo jiné platformy, kterou škola zřídila pro možné využití (konečná forma vzdělávání však zůstala v kompetenci jednotlivých učitelů). Videohovory zařadili jen učitelé jazyků.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že za nejprínosnější formu vzdělávání na dálku považovali dotazovaní žáci videohovory. Jak sami uváděli, důvodem kladného hodnocení videohovorů byla interakce se spolužáky a učitelem, možnost vypracovat zadanou práci v čase výuky a snazší porozumění výkladu. Žáci, kteří neměli možnost videohovorů nebo u nichž byly videohovory nepravidelné, věřili, že by jim tato forma výuky vyhovovala a pomohla při učení. Žáci s pravidelnými videohovory se také necítili zahlceni úkoly a uváděli, že všechny další úkoly vypracovávali sami bez pomoci rodičů, jen na základě výkladu od učitele. Jinak tomu bylo u žáků, kterým se videohovorů dostávalo zřídka nebo nedostávalo vůbec. Ti pociťovali nadbytek až zbytečných úkolů (vypracování referátů, které neměli žáci možnost sdílet), absence výkladu

nového učiva, absence zpětné vazby k vypracovaným úkolům, pozdní reakce učitelů na dotazy aj., se kterými jim museli pomáhat rodiče. Žáci druhého stupně by upřednostnili kombinaci pravidelných videohovorů a samostatné krátké úkoly zadávané prostřednictvím e-mailu či jiné platformy, které by jim pomohly k procvičení a opakování učiva. Co se týká zpětné vazby k odevzdaným úkolům, zhruba čtvrtina žáků nedostávala od svých učitelů zpětnou vazbu; pokud ano, tak se značným zpožděním. Žáci, kteří měli zpětnou vazbu ke svým odevzdaným úkolům, ji hodnotili kladně, tj. pomohla jim při odstranění nedostatků, k lepšímu pochopení tématu nebo je motivovala.

Poslední ze zkoumaných oblastí byla představa žáků o možném využití prvků vzdělávání na dálku po návratu do prezenční výuky. Zde výsledky opět ukazují, jak důležitý je celkový prožitek ze vzdělávání na dálku. Žáci, kteří pozitivně hodnotili zvládnutí výuky svými učiteli, by rádi určité prvky přenesli i do prezenční výuky. Jedná se o žáky, kteří měli možnost videohovorů, pravidelně komunikovali se svými učiteli, učitelé jim byli nápomocni a poskytovali motivující zpětnou vazbu. Tito žáci by rádi zachovali méně úkolů, více pracovních listů a samostatné práce, využití práce na počítači a méně vyučovacích hodin.

Jako doklad interpretací a závěrů slouží níže přiložená tabulka reálných výpovědí žáků.

Tabulka 1

Výběr výpovědí žáků prvního a druhého stupně

	první stupeň		druhý stupeň
Videohovory	pravidelně	nepravidelně	nepravidelně
Hodnocení online výuky	9/10	6/10	7/10
Co tě na online výuce nejvíce bavilo?	„Že je to zajímavý!“ „Být s třídou a učením.“	„Baví mě, že jsem doma.“ „Když někdo zapomněl zapnout mikrofon.“	„Nejvíce by mě bavily videohovory, které bohužel skoro nebyly.“ „Nejvíce mě bavilo, že nebyly tak časté testy, kvůli kterým bych se musela učení krátkodobě naučit. Díky tomu si učení lépe pamatuji.“
Co ti při online výuce nejvíce chybělo?	„Spolupráce s kamarády v hodinách.“ „To, že jsem nemohla být v té třídě s ostatními a musela sedět sama doma u počítače.“	„Dobrá komunikace.“	„Nejvíce mi chyběl výklad učitele nové látky, který je dobrý k lepšímu porozumění látce. Samozřejmě mi chyběli kamarádi a spolužáci.“ „Nejvíce mi chyběl výklad od učitelů, protože videohovory bylo jen moc málo. Chyběli mi i spolužáci a z předmětů nejvíce tělocvik.“
Úkoly jsi vypracovával/a:	Sám/a: 88 % S rodiči: 12 %	Sám/a: 58 % S rodiči: 42 %	Sám/a: 85 % S rodiči: 8 % Jiné: 7 %
Doporučení pro učitele:	„Nic, bylo to super!“ „Přidat více vlastivědy.“	„No asi by si lépe připravila věci, co chceme dělat, a tak abychom jsme to stihli.“ „Více videohovorů.“	„Myslím, že by se mělo pořádat už od začátku více videohovorů, protože vím, že žáci mají problémy s porozuměním látky více než ve škole a videohovor by napodobil výuku ve škole.“ „Aby se úkoly posílaly ráno, a ne v jedenáct hodin dopoledne, protože se pak špatně rozkládá čas na učení a odpolední aktivity.“

Tabulka obsahuje hlavní zkoumané oblasti s výpověďmi. Některé z výpovědí nedávají dostatečnou zpětnou vazbu na práci učitelů, proto byly pro účel příspěvku vybrány jen ty, které učitelé považovali za přínosné pro svůj další profesní rozvoj (celkový dojem vzdělávání na dálku; rizikové faktory, kterým je nutné se při dalším možném vzdělávání na dálku vyhýbat; co naopak zanechat) a jsou jasné formulovány (v možnostech dětského jazyka).

Závěr

Výsledky sondy ukazují, jak důležitá byla pro dotazované žáky během vzdělávání na dálku forma a organizace výuky, výběr učebního obsahu, kvalita zpětné vazby a množství zadaných úkolů. Žáci pozitivně hodnotili spojení videohovorů s dalšími úkoly, které plnili samostatně mimo výuku. V tomto případě videohovory zastupovaly prezenční výuku, při které bylo probíráno nové učivo, procvičováno učivo dřívější, dávána zpětná vazba, žáci mohli klást své dotazy v reálném čase a zejména sociálně interagovat s učitelem a spolužáky. Učitelům by žáci na základě dotazníků doporučili rychlejší a častější komunikaci, jasné zadání úkolů, pravidelnou zpětnou vazbu (žáci, kteří zpětnou vazbu nedostávali pravidelně) a nastavení jednotné organizace vzdělávání na dálku (žáci druhého stupně). Žáci by si přáli zachovat do prezenční výuky možnost videohovorů, méně úkolů, více samostatnosti a projevení důvěry ze strany učitele.

Ukázal se také rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. Pro dotazované žáky prvního stupně bylo vzdělávání na dálku snazší z důvodu komunikace převážně s jedním učitelem. Byla tak nastavena jednotná organizace, která se v průběhu neměnila. Na druhém stupni museli žáci flexibilně reagovat na každého svého učitele a jak žáci uvádějí, mnohdy byli zmateni a energii vkládali víc do pochopení samotných učitelů (např. kam a jakou formou odevzdat vypracovaný úkol) a neustále se měnící organizace výuky než do samotného vzdělávání.

Je patrné, že faktory, které žáci považovali ve vzdělávání na dálku za důležité (zpětná vazba, výběr obsahu učiva nebo forma a samotná

organizace výuky), patří mezi požadavky na kvalitní výuku i v běžném režimu vzdělávání a nemělo by se na ně zapomínat ani při vzdělávání na dálku. Pro učitele tedy jde o další výzvu v jejich profesním rozvoji.

Literatura

- ČŠI (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Výroční zpráva*. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf
- Hronová, Z. (2020, 13. březen). Koronavirus reformuje školství. Moderní metody si osvojují i mnozí učitelé „skeptici“. *Aktuálně.cz*. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/koronavirus-reformuje-skolstvi-moderni-metody-si-osvojuji-i/~ebdbf98463e711eaa6f6ac1f6b220ee8/>
- Kmet, Š. (2020, 23. březen). Online výuka je výzva i pro nejlepší učitele, jak dále vzdělávat žáky s péčí. *Eduin*. Dostupné z <https://www.eduin.cz/clanky/online-vyuka-je-vyzva-i-pro-nejlepsi-ucitele-jak-dale-vzdelavat-sve-zaky-s-peci/>
- MŠMT (2020). *Zásady vzdělávání na dálku*. Dostupné z <https://nadalku.msmt.cz/cs/15-zasad-on-line-pedagogiky>
- Simonson, M. (2019). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Šustr, L. (2020, 24. březen). Domácí výuka ukazuje propastné rozdíly mezi školami. *Echo24.cz*. Dostupné z <https://echo24.cz/a/SLuk2/domaci-vyuka-ukazuje-propastne-rozdily-mez skolami>
- talentOVA (2020). *Ze života škol v době nouzového stavu*. Dostupné z <https://talentova.cz/2020/04/30/ze-zivota-skol-v-dobe-nouzoveho-stavu/>



Mgr. Veronika Bačová

vystudovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Nyní studuje na této fakultě obor pedagogika v doktorském studiu. Výzkumně se zaměřuje na proměny profese učitele ve společném vzdělávání, v ČR a ve Finsku. Vyučuje na prvním stupni základní školy.

Kontakt: veronika.bacova@email.cz

Mária Belešová, Katarína Kuchtová

Čo si žiaci

v primárnom vzdelávaní predstavujú pod pojmami čítanie alebo písanie – analýza kresieb žiakov

Čítaniu a písaniu sa v slovenskom školstve venuje mnoho pozornosti už niekoľko rokov. Snahou odborníkov v rôznych oblastiach vzdelávania je pomôcť žiakom rozvinúť čitateľskú a písateľskú gramotnosť, ako základnú kompetenciu, bez ktorej nie je možné dosahovať ostatné kompetencie potrebné pre život. Prác, teoretických i empirických, je na tému o čítaní a písaní veľa. Naš výskumný zámer spočíva v inom koncepte. Našou snahou nie je zručnosť čítania a písania rozvíjať a zefektívňovať. Rozhodli som sa pre skúmanie tejto oblasti zo strany žiakov. Primárnym pohnútkom bolo štúdium žiackych poňatí o čítaní alebo písaní a ich chápaní rôznorodých činností s týmito zručnosťami. Zaujímali sme sa o to, čo konkrétne si žiaci vo svojich predstavách vynoria, keď sa povie „čítanie alebo písanie“. Snahou predloženého príspevku je priniesť nové poznatky v oblasti žiakovho ponímania vlastných aktivít súvisiacich s čítaním alebo písaním. K tejto téme sme pristupovali metódou kvalitatívneho výskumu – detskej kresby, ktorú považujeme za prirodzený spôsob vyjadrovania detí v mladšom školskom veku.

Zručnosti čítania a písania patria k základným zručnosťami, ktoré by mal každý človek vo svojom živote ovládať. Čítať a písať sa učia žiaci nielen v škole pod vedením skúsených učiteľov, ale aj v mimoškolskom prostredí počas rôznorodých činností. Čítanie považujeme za zručnosť, pomocou ktorej žiak dokáže získavať informácie o svete a rozširovať tak svoje vedomosti. Písanie chápeme ako aktívnu a produktívnu činnosť, ktorej zmysel spočíva v sprostredkovaní

poznatkov a vedomostí okolitému svetu. Obe tieto zručnosti však potrebujú byť rozvíjané, a to najmä na úrovni primárneho stupňa vzdelávania. Tým, že sa žiak naučí čítať a písať, získa skúsenosť, ktorá mu otvára bránu do života (Philomina, 2015). Dieťa si čitateľskú gramotnosť osvojuje už od útleho veku, ešte predtým, ako začne navštevovať základnú školu. S tým sa spája pojem vynárajúca sa gramotnosť, ktorá hovorí o konštruovaní gramotnosti deťmi, pričom tento proces trvá od narodenia až po fázu v živote dieťaťa, kedy už samo ovláda zručnosti čítať a písať (Belešová, 2011). Čítanie a písanie tvoria v živote každého jednotlivca nezastupiteľnú úlohu. V prvom rade tvoria základ pre jeho ďalšie vzdelávanie či už v školskom, alebo domácom prostredí, ale sú aj prostriedkom vlastného sebarozvoja. Tieto zručnosti sú základnými prvkami pojmu čitateľská gramotnosť, ktorá tvorí základ pre rozvíjanie ďalších kompetencií. Čitateľská gramotnosť však nepozostáva len z týchto zručností, ale najmä zo schopnosti narábať s čítaným textom, porozumieť mu a chápať ju ako nástroj danej kultúry (Belešová, 2011).

V príspevku sa zameriavame na také prvky čítania a písania, ktoré žiaci primárneho vzdelávania stvárňujú vo svojich kresbách. K tomu prináleží aj teória spojená s detskou kresbou. Každý ľudský jedinec vidí a chápe svet rozličným spôsobom. Podľa toho potom vznikajú aj rozličné interpretácie zobrazovaného sveta. Výtvarný prejav detí odzrkadľuje ich vnímanie prostredia, v ktorom žijú. Detská kresba v neposlednom rade predstavuje aj zábavnú

Tým, že sa žiak naučí čítať a písať, získa skúsenosť, ktorá mu otvára bránu do života.

a zmysluplnú činnosť, prostredníctvom ktorej dieťa spoznáva prvky svojej kultúry. Šupšáková (2000) uvádza, že akákoľvek tvorivá výtvarná aktivita detí, detský výtvarný prejav, je ovplyvňovaný prostredím, regiónom, v ktorom dieťa žije. Dieťa, aj keď nevedome, vnáša do kresby svoje pocity, myšlienky, aktuálne naladenie. Ako dôležitý prvok v detskej kresbe označil Cognet (2013) radosť a realitu, pretože deti svoje námety čerpajú z vlastného života a zážitkov, ktoré ich nejakým spôsobom obohatili pozitívne, alebo negatívne.

Výskumné šetrenie

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať prvky čítania a písania v kresbách žiakov primárneho vzdelávania. Tvrdíme, že ak berieme do úvahy stanovisko, že výskum podobného zamerania sa v slovenských podmienkach nere realizoval, považujeme stanovený problém za nepreskúmaný a taký, ktorý je možné vysvetliť novým spôsobom. Naš výskum poukazuje na stvárnenie toho, čo si žiaci predstavujú pod pojmami čítanie alebo písanie.

- Pred realizáciou zberu dát sme si stanovili aj nasledovné výskumné otázky:
- Čo si najčastejšie predstavujú žiaci pod pojmom čítanie alebo písanie?
- V akom prostredí sa odohrávajú situácie spojené s písaním a čítaním?

Vyskytujú sa rozdiely v predstavách žiakov o písaní a čítaní v porovnaní rôznych ročníkov primárneho vzdelávania?

Výskumnú vzorku tvorilo 40 žiakov primárneho vzdelávania navštevujúcich jednu konkrétnu základnú školu v centre Bratislavy, pričom žiaci boli rozdelení po desať z každého ročníka (1.–4. ročník v primárnom vzdelávaní), za účelom porovnania ročníkov. Výskum sa realizoval individuálne s každým ročníkom osobitne v odpoľudňajších hodinách v školskom klube detí. Žiaci si najskôr pripravili pomôcky potrebné na realizáciu kresby, teda výkres a farbičky. Následne boli žiaci oboznámení so zadáním úlohy. Žiaci mali nakresliť to, čo si ako prvé predstavujú pod pojmom čítanie alebo písanie. Toto zadanie bolo identické pre všetky štyri ročníky. Žiaci sa mohli rozhodnúť, či chcú do svojich kresieb stvárniť radšej predstavu o čítaní alebo písaní. V tomto sme im nechali výber a v závere príspevku sa vyjadrujeme, či si žiaci do svojich kresieb radšej volili čítanie alebo písanie. Bolo im poskytnutých niekoľko minút na premyslenie, kým začnú kresliť. Následne na to už žiaci pracovali samostatne. Žiaci mali na znázornenie svojich predstáv približne pol hodinu, pričom po dokončení kresby s nimi ešte nasledoval krátky, individuálny rozhovor o tom, čo vo svojej kresbe vyjadrili, aby sme ako výskumníci lepšie porozumeli ich vizuálnej interpretácii.

Interpretácia kresieb

Kresby nám poskytli dostatok informácií o tom, čo si predstavujú žiaci pod pojmom čítanie alebo písanie. Po zozbieraní empirických dát sme

extrahovali obsah všetkých kresieb. Následne sme vyšpecifikovali základné analytické kategórie. Pri vytváraní základných obsahových kategórií sme kládli dôraz na tie javy, ktoré sa v kresbách objavovali najčastejšie. Po rozboře kresieb sme vyšpecifikovali šesť základných kategórií. Boli nimi: prostredie, postavy, situácia, realita verzus fikcia, úloha čítania a písania a prvky čítania alebo písania. V nasledujúcich riadkoch uvádzame výber štyroch ukážkových kresieb z každého ročníka, spolu s ich opisom a základnými obsahovými kategóriami.



Kresba 1 (prváčka):

Prostredie: domáce

Postavy: ľudské

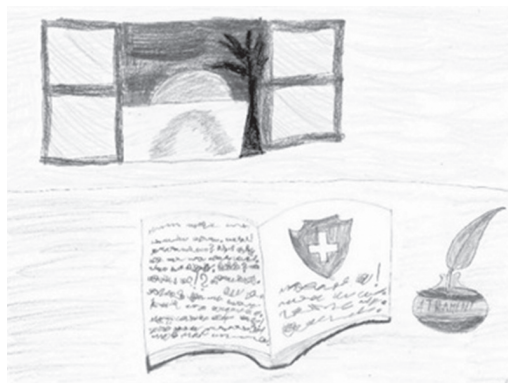
Situácia: písanie domácej úlohy

Realita vs. fikcia: realita

Úloha čítania a písania: naučiť sa čítať a písať všetky písmenka, slová

Prvky písania: papier s domácou úlohou, vyznačený text domácej úlohy

Táto kresba je jediná, ktorá je stvárnená v rodinnom prostredí. Vidíme v nej miestnosť jedálne, kde za stolom sedí žiačka a jej otec, ktorý jej pomáha s písaním domácej úlohy. Úloha spočíva v precvičovaní si písania. Na papieri sa nachádzajú všetky popísané riadky veľkými tlačenými písmenami. Jednotlivé slová z písmen nedávajú zmysel, sú napísané náhodne. Srdiečko v rohu popísaného papiera nakreslila kvôli tomu, aby vyjadrila, že ju písanie veľmi baví a najmä, keď jej s úlohami pomáha jej ocko. Žiačka v pravom hornom rohu nakreslila aj portrét ich rodiny, ktorý majú zavesený v jedálni.



Kresba 2 (druháčka):

Prostredie: dovolenková destinácia

Postavy: ľudské (abstraktné)

Situácia: písanie myšlienok do zošita (denníka)

Realita vs. fikcia: realita

Úloha čítania a písania: prostriedok na zaznamenávanie myšlienok, príjemné vyplnenie voľného času

Prvky písania: zošit, husie pierko, atrament, text v zošite

Z oboch pojmov „čítanie alebo písanie“ si žiačka ako prvé predstavila písanie, konkrétne to, ako píše do zošita počas jedného dovolenkového večera pri mori. V kresbe je premietnutá príjemná atmosféra znázornená najmä zapadajúcim slnkom, ktoré je vidieť cez otvorené okno. Zošit, do ktorého si žiačka zapisuje svoje myšlienky, je naozaj reálny, môžeme ho prirovnať k denníku. Zaujímavé je, že zobrazila štátny znak Švajčiarska napriek tomu, že kresba nezobrazuje dovolenku v tejto krajine. Žiačka tento fakt odôvodnila tým, že nedávno túto krajinu navštívila a mala ju ešte v živej pamäti. Pozoruhodné je aj to, že namiesto obyčajného pera nakreslila kalamár na atrament a husie pierko. Toto je fiktívny predmet doplnený do kresby len z hľadiska jej estetického vnímania. Žiačka povedala, že do tejto svojej knihy zapisuje obyčajným perom, ale v minulosti už skúsila písať aj s atramentom a páčilo sa jej to.

Kresba 3 (tretiak):

Prostredie: domáce

Postavy: ľudské (abstraktné)

Situácia: odpisovanie myšlienok do knihy

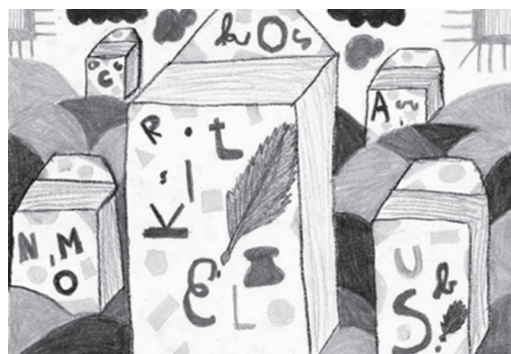
Realita vs. fikcia: realita



Úloha čítania a písania: zdroj poznania, sprostredkovanie informácií, zapisovanie myšlienok

Prvky čítania: knihy o slávnych osobnostiach, kniha žiaka

Žiak vo svojej kresbe znázornil situáciu, ktorá sa u neho spája s písaním a čítaním tak, že nakreslil to, čo robí vo svojom voľnom čase najradšej, teda prepisuje myšlienky slávnych osobností. Ako nám objasnil, veľmi rád si číta knihy o slávnych umelcoch. Jeho obľúbencami sú napríklad Leonardo da Vinci, Michelangelo či Archimedes. Z týchto kníh si rád prepisuje ich myšlienky a práve za týmto účelom si zaviedol vlastnú knihu, do ktorej spisuje to, čo sa mu zapáčilo v dielach iných. V kresbe je znázornené obľúbené miesto, kde trávi čas počas prepisovania, a to obývacia miestnosť s výhľadom na terasu. Toto miesto mu dodáva pocit harmónie a radosti.



Kresba 4 (štvrtáčka):

Prostredie: mestské

Postavy: škriatkovia (rozprávkové)

Situácia: vytvorenie mesta z kníh

Realita vs. fikcia: fikcia

Úloha čítania a písania: rozvíjať fantáziu a predstavivosť

Prvky čítania: knihy v podobe budov a slnka, písme-
ná, kalamár, husie pierko

Na tejto kresbe je znázornené mesto, ktoré je celé vytvorené z kníh. Všetky budovy majú tvar knihy a ich vonkajší vzhľad ju taktiež pripomína. Sú na nich znázornené písmená v tlačenej aj písanej podobe, načrtnuté strany, pričom sa ale dá povedať, že všetky majú jednotný vzhľad. Dokonca sú na kresbe dve slnka, ktoré majú tiež podobu knihy. Žiačka tento obrázok nakreslila kvôli tomu, lebo by túžila po tom, aby takýto svet naozaj existoval. A bol by celý iba z kníh a žili by v ňom škriatkovia, ktorí by všetci mali radi čítanie a „hltali“ by jednu knihu za druhou. Z tejto výpovede je zrejmé, že žiačka knihy a čítanie veľmi obľubuje.

Analýza kresieb

Nasledujúca analýza predstavuje šesť extrahovaných kategórií z kresieb žiakov. Porovnávame žiakov prvého a druhého ročníka, nakoľko ich poňatia sú veľmi podobné, zároveň ich porovnávame s kresbami žiakov tretieho a štvrtého ročníka, kde nachádzame istý kvalitatívny pokrok s ponímaním čítania a písania.

Prostredie: Pojmy čítanie a písanie si žiaci (1.–2. ročník) vo veľkej miere spájajú so školským prostredím, a to najmä s hodinou slovenského jazyka a literatúry, ale objavovali sa aj kresby znázorňujúce vyučovaciu hodinu matematiky. Ďalšou početnou skupinou bolo domáce prostredie (12 kresieb), ktoré si žiaci spájali s čítaním vo forme čítania svojej obľúbenej knihy, alebo s písaním, a to zapisovaním svojich myšlienok či zaujímavých myšlienok iných ľudí.

Viacere kresby tretiačkov a štvrtáčkov boli vsadené do mestského prostredia, kde znázorňovali napríklad čítanie billboardov na ceste zo školy alebo vytvorenie fantazijného mesta z kníh či mesta, v ktorom ľudia čítajú počas celého dňa. V dvoch prípadoch sa vyskytli kresby, ktorých prostredie bolo vymyslené, teda zachytené bolo prostredie komiksového alebo rozprávkového

príbehu. Veľmi veľké prepojenie s čítaním a písaním poskytoval priestor knižnice a kníhkupectva, ktorý sa však objavil len v dvoch kresbách. Jedna kresba bola svojim spôsobom iná, pretože nezobrazovala nijaké konkrétne prostredie, ale svet všeobecne. Žiak v nej stvárnil rozdelenie sveta na dve polovice. Prvá polovica by mala čítanie a písanie v oblúbe, čo žiak zobrazil napríklad človekom čítajúcim knihu, či perom, ktorým píše nejaký text. Druhá polovica kresby sa zameriavala na ľudí, ktorí čítanie a písanie nemajú radi, teda v kresbe vyhadzujú knihy do koša, či pomocou zobrazeného noža chcú knihy zničiť.

Postavy: Skoro všetky kresby prvákov a druhákov obsahovali rôzne typy postáv. Medzi najviac znázorňované patrili ľudské postavy, pričom žiaci kreslili najmä seba v role čitateľa alebo pisateľa, rodinných príslušníkov či spolužiakov v škole. Vo viacerých prípadoch sa objavila postava učiteľky pravdepodobne preto, lebo má značný vplyv na svojich žiakov, pretože je pre nich nositeľkou poznania a často aj veľkým vzorom a dôležitou osobnosťou v ich živote. Viacrát sa objavili aj zvieracie alebo rozprávkové postavy. Medzi zvieracie postavy patrili buď obľúbené typy zvierat, o ktorých participanti radi čítajú, alebo vymýšľajú vlastné príbehy, ktoré si následne zapisujú.

Aj v analýze kresieb žiakov 3. a 4. ročníka takmer všetky kresby obsahovali ľudské postavy, pričom žiaci kreslili najmä seba v role čitateľa alebo pisateľa a ich rodinných príslušníkov. U štvrtákov sa ľudské postavy v triede objavovali až v ôsmich kresbách, pričom ostatné dve kresby obsahovali rozprávkové postavy. U tretíakov sa vyskytovali aj kombinácie postáv, pričom ľudské postavy sa objavovali vo všetkých kresbách, v dvoch prípadoch v kombinácii so zvieracími postavami a v jednom prípade s mimozemskými bytosťami.

Situácia: Polovicu kresieb prvákov a druhákov tvorili kresby znázorňujúce situácie spojené so školou a školským vyučovaním. Žiaci často kreslili svoju triedu a vyučovaciu hodinu slovenského jazyka a literatúry, či rôzne pomôcky a učebnice spojené so školským vyučovaním. Bola to skoro polovica kresieb prvákov a druhákov, pričom v nich žiaci opisovali najmä priebeh

vyučovacej hodiny slovenského jazyka a literatúry, alebo aj matematiky. Do tejto kategórie sme zaradili aj kresby znázorňujúce písanie si domácej úlohy.

Kresby tretíakov a štvrtákov zobrazovali najčastejšie čítanie alebo písanie vo voľnom čase, kedy žiaci kreslili to, ako si čítajú knihu, ktorá je ich obľúbená alebo ju len čítajú aktuálne. Písanie vo voľnom čase pre žiakov predstavuje zapisovanie svojich myšlienok do nejakého špeciálneho zošita na to určeného alebo zapisovanie si myšlienok známych inšpiratívnych osobností. Jeden participant zobrazil mailovú komunikáciu jeho otca s pani učiteľkou ohľadom synovho prospechu. Podkategória *vytváranie fantazijného sveta* obsahuje kresby, ktoré zobrazujú buď nejaký vymyslený príbeh či svet, v ktorom by všetci ľudia čítali počas celého dňa a počas všetkých činností, napríklad aj počas jazdy v aute.

Realita verus fikcia: Väčšina kresieb prvákov a druhákov je situovaná do reálneho prostredia, najmä školy. Žiaci v kresbách často zobrazovali reálne situácie späté s čítaním a písaním, teda najmä školské vyučovanie či čítanie obľúbenej knihy. Je vidieť, ako veľmi škola pôsobí na dieťa a kontext čítania a písania vníma predovšetkým ako prirodzenú súčasť rozvíjania vlastných kľúčových kompetencií.

Žiaci 3.–4. ročníka v kresbách často zobrazovali reálne situácie späté s čítaním a písaním, teda najmä školské vyučovanie či čítanie obľúbenej knihy. Kresby obsahujúce fikciu predstavovali napríklad predstavu žiakovho vymysleného sveta, ktorý by sa celý skladal z kníh, od budov až po slnko. Patrí sem aj kresba zobrazujúca svet, v ktorom by všetci ľudia čítali počas každej činnosti, ktorú by cez deň vykonávali, žiak zobrazil v kresbe napríklad človeka, ktorý šoféruje auto a zároveň číta knihu. Okrem toho sa v tejto kategórii nachádzala fikcia v zmysle vytvorenia si vlastného vymysleného príbehu, ktorý bol zobrazený v žiackych kresbách. Jedna žiačka znázornila realnosť kresby v tom, že doma číta večer v posteli knihu a fikcia sa premieta v jej fantazírovaní, ktoré pri čítaní kníh prežíva a dostáva sa tak do sveta svojej fantázie, kde sa z nej stáva hlavná hrdinka príbehu.

Úloha čítania a písania: Pri analýze kresieb žiakov sme sa zameriavali aj na to, akú úlohu

žiaci prostredníctvom kresieb prisudzujú činnostiam súvisiacich s čítaním a písaním v ich živote. Žiaci 1.–2. ročníka považujú za najčastejšiu úlohu čítania a písania sprostredkovanie informácií, teda prijatie informácie prostredníctvom čítania alebo vyjadrenie informácie prostredníctvom písania. Žiaci, ktorí za primárnu úlohu čítania a písania považovali zábavné využitie voľného času, tento fakt reflektovali vo svojich kresbách tým, že znázorňovali seba vo forme čitateľa alebo pisateľa v rámci ich voľného času, pretože ich aktivita čítania a písania naplňuje, a považujú ju za formu zmysluplného a zábavného využitia ich voľného času.

Tretiaci a štvrtáci za úlohu čítania a písania považujú rozvoj vlastnej fantázie, ktorá sa v ich kresbách vyskytovala vo forme vytvorenia mesta celého z kníh alebo konkrétneho fantastického príbehu, napríklad kresba tretiake zobrazuje komiksový príbeh, ktorý žiak vymyslel počas realizácie výskumu. Viaceré kresby žiakov však zobrazujú aj kombinácie tých úloh čítania a písania, kedy za úlohu čítania a písania považujú jednak rozvoj fantázie a predstavivosti a jednak aj zmysluplné využitie ich voľného času. Neopomenuteľnou ostáva aj úloha čítania ako získavanie nových poznatkov a obohacovanie doterajších vedomostí. Písanie nepovažovali za možnosť zdokonaľovania sa v gramatike, ale skôr ako spôsob zaznamenávania vlastných myšlienok na papier a ich doručenie kamarátom, rodine.

Prvky čítania alebo písania: Žiaci vo svojich kresbách znázornili veľké množstvo prvkov predstavujúcich súvislosti s čítaním alebo písaním. Najfrekvencovanejšiu skupinu prvkov tvorili knihy, zošity a časopisy. Žiaci zobrazovali vo svojich kresbách knihy, ktoré aktuálne v danej dobe čítali alebo knihy, ktoré im istým spôsobom zarezonovali v pamäti. Do tejto skupiny prvkov sme zaradili aj školské učebnice a pracovné zošity či písanky, ktoré boli tiež pomerne často zastúpené. V kresbách u prvákov sa viackrát vyskytovala písanka, čo je pochopiteľné aj vzhľadom na to, že s ňou každý deň prichádzajú do kontaktu za účelom nácviku písma. Takisto žiaci zobrazovali aj svoje zošity, do ktorých si zapisujú svoje myšlienky vo voľnom čase či už v domácom prostredí, alebo na rodinnej

dovolenke. Písacie potreby tvorili takisto značné percento zastúpených prvkov. Žiaci najčastejšie znázorňovali ako písaciu potrebu pero, konkrétne gumovateľné pero, ktoré je v súčasnosti u žiakov veľmi obľúbené pre jeho schopnosť jednoduchého vymazania chyby. Zaujalo nás, že viacerí žiaci (nezávisle od seba) zobrazili ako písaciu potrebu husacie pierko a kalamár. V krátkom rozhovore, ktorý nasledoval po kresbe, uviedli, že je to z dôvodu, pretože im to pripadalo zaujímavé, ale v skutočnosti s takým perom nepíšu. Medzi ostatné prvky patria jednoznačne aj názvy objektov či predmetov, ktoré sa v kresbách nachádzali, ale aj tabuľa, na ktorej bolo často vyobrazené učivo, ktorým sa žiaci s učiteľkou v daný čas zaoberali, či znázornenie rôznych písmen v kresbe.

Medzi prvky čítania a písania u žiakov tretieho a štvrtého ročníka zaradujeme najmä tie, ktoré slúžia na čítanie a písanie, predovšetkým knihy a v menšej miere aj zošity či časopisy. Zobrazené knihy väčšinou predstavovali obľúbené žánre žiakov, od rozprávok o zvieratách, hradoch či obroch, až po knihy náučného charakteru. Záleží od individuálnych predispozícií a záujmov daného čítajúceho jedinca. Časopisy zobrazené v kresbách sa sústreďovali na komiksy, ktoré v našej vzorke čítali len chlapci a obsahovali prevažne tému kontaktu ľudí s mimozemskou civilizáciou. Ostatné prvky, ktoré majú taktiež priamu spojitosť s procesom čítania a písania, sa v kresbách vyskytovali ako ojedinelé nápady. Sú medzi nimi napríklad priestor knižnice a kníhkupectva, počítač, okuliare, listy slúžiace ako korešpondencia medzi kamarátmi či školské pomôcky (peračníky, eventuálne aj školské tašky). Treba však uviesť, že skoro všetky kresby obsahovali rôzne kombinácie spomenutých prvkov.

Záver

Ukázalo sa, že výskum zameraný na zisťovanie prvkov čítania alebo písania prítomných v kresbách slovenských žiakov v primárnom vzdelávaní sa líšil od doterajších výskumov skúmajúcich podobnú problematiku, obzvlášť v jeho realizácii prostredníctvom metódy detskej kresby. Výskum nám ponúkol možnosť konfrontovať poňatie žiakov priamo cez ich kresby. Každú

kresbu žiaka sme hodnotili ako individuálnu. Hoci sa zdá, že niektoré prvky sa v kresbách žiakov opakujú, značné rozdiely sme medzi žiakmi prvého a druhého ročníka nezaznamenali. Podobné to bolo i so skupinou dvadsiatich žiakov tretieho a štvrtého ročníka. Je **však možné nájsť** i niekoľko podobností v kresbách žiakov, avšak po tom, ako žiaci poskytli vysvetlenie k svojim kresbám, sme zistili, že hoci kresba obsahuje prvky stotožňujúce sa s prvkami ostatných kresieb, každý žiak im dáva svoje nezastupiteľné odôvodnenie a pripisuje im osobitný význam. Zistili sme, že skúmaní žiaci v rovnakej miere do svojich kresieb stvárňovali čítanie a zároveň i písanie. Tieto dve činnosti nevnímali oddelene, ale naopak, ako integritu oboch zručností, ktoré je nevyhnutné spoznávať naraz a navzájom ich prepájať.

Sme si vedomí tej skutočnosti, že zistené údaje nie sú aplikovateľné na všetkých žiakov primárneho vzdelávania a nedajú sa ani zovšeobecňovať. Zároveň sa domnievame, že iné výsledky by sme dosiahli skúmaním žiakov z iných regiónov Slovenska, žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a ostatnej skupiny výskumnej vzorky. Práve v tom vidíme potenciál kvalitatívneho skúmania žiakov. Záverom možno konštatovať, že žiaci svoje poňatia o čítaní alebo písaní vyjadrili výpovednými kresbami, ktoré môžu predstavovať inšpiratívny zdroj pre nejedného pedagóga či výskumného pracovníka, píše spoluautorka Belešová (2013). Tým podnecujeme a dávame priestor pre iné, podobné typy výskumov, s ktorými by sme mohli nadobudnuté výsledky porovnávať, napr. v rámci jednotlivých ročníkov, typov školských zariadení a prostredia, kde žiaci vyrastajú a chodia do školy. Pre učiteľov primárneho vzdelávania odporúčame zisťovať poňatia žiakov o čítaní a písaní na začiatku školskej dochádzky a po ukončení každého ročníka primárneho vzdelávania. Analýzy kresieb by mohli poslúžiť ako portfólio, v ktorom učители pozorujú pokrok (alebo stagnáciu) žiakov. Téma zisťovania žiackych prekonceptov je aktuálna a dá sa všestranne využiť pri ďalšom vzdelávaní žiakov. Je na tvorivosti každého učiteľa, ako nadobudnuté poňatia žiakov využije vo svojej pedagogickej praxi.

Literatúra

- Belešová, M. (2017). *Kresba ako výskumný nástroj v pedagogickom výskume*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Belešová, M. (2013). Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania (Dizertačná práca). Bratislava: PdF UK.
- Belešová, M. (2011). Žiakovo poňatie čítania a písania. In *MVEK Prešov 2011* (s. 354–359). Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Philomina, M. J. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1–7.
- Šupšáková, B. (2000). *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur: DIGIT.



Mgr. Mária Belešová, PhD.

pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa rozvíjaniu čitateľskej a vynárajúcej

sa gramotnosti, detským naivným teóriám, pedagogickej diagnostike, problematike čítania žiakov pochádzajúcich z bilingválneho prostredia a primárnemu vzdelávaniu.

Kontakt: belesova@fedu.uniba.sk



Mgr. Katarína Kuchtová

vyštudovala gymnázium v Púchove a následne Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave v odbore Predškolská

a elementárna pedagogika. Momentálne pôsobí ako učiteľka v materskej škole v obci Lazy pod Makytou neďaleko Púchova. Jej cieľom je neustále sa vzdelávať a rozvíjať v rámci osobnostného a odborného rastu za účelom zdokonaľovania svojho pedagogického pôsobenia.

Kontakt: katikuchtova@gmail.com



Jakub Homola

Jak jsem začínal vyučovat na Základní škole Vyškov, Letní pole

Svůj první rok v profesi učitele jsem strávil na ZŠ Letní pole ve Vyškově. Na tuto školu jsem se dostal v podstatě náhodou – do té doby jsem o škole věděl pouze, že existuje, a znal jsem několik málo lidí, kteří ji navštěvovali. Byla však jednou z mála škol v mém okolí, kde koncem školního roku 2018/2019 vypsali inzerát, že hledají učitele matematiky na příští rok. Přestože jsem vystudoval obory, které se jeví jako žádané, mimobrněnských nabídek jsem měl jen velmi málo.

Pro každého začínajícího učitele je první rok hodně náročný, protože si musí po studiu zvyknout na jiný systém práce a dobře se „zaběhnout“. Můj první školní rok byl navíc poněkud specifický a výjimečný pro všechny učitele. Až

do 10. března běžel celkem normálně, byl stejně hektický jako jiné roky, řešily se stejné problémy a zažívali jsme stejné úspěchy. 11. března 2020 se kvůli pandemii koronaviru školy zcela uzavřely a do „běžného“ režimu jsme se nevrátili dodnes. Ale vezměme to pěkně popořádku.

Prvních několik dnů a týdnů v práci bylo poměrně radostných – dostal jsem se do velmi přátelského kolektivu pedagogů, mnoho kolegů jsem jako mladý začínající učitel přímo uchvátil, byli ze mě a mých schopností nadšeni. Snažili se mě podporovat, pomáhat mi. Hned první den jsem dostal služební notebook, který denně používám i ve výuce. Jsme mladou a poměrně dobře vybavenou školou, v každé třídě máme interaktivní tabule, dataprojektory a další techniku,

máme hodně odborných učeben – mimo jiné také učebnu matematiky, zeměpisu a dějepisu a dvě učebny jazykové. V kabinetech je k dispozici mnoho zajímavých pomůcek, některé jsem si ještě nestihl prohlédnout.

Nejprve jsem se musel seznámit s chodem školy, dokumentací učitele, školním řádem, školním vzdělávacím programem, tematickými plány, učebnicemi, pracovními sešity a v neposlední řadě také se školním informačním systémem, kde máme třídní knihy a žákovské knížky, školní matriku, rozvrhy, suplování a další. Zpočátku to šlo trochu ztěžka, nevěděl jsem, co kde najít. Možná bylo trochu škoda, že jsem si některé důležité věci nevyzkoušel dopředu a hledal jsem je, až když jsem je nutně potřeboval. Stalo se mi například, že v jedné hodině se žákyňi přihodil drobný úraz, potřeboval jsem informovat rodiče a nevěděl jsem, kde v online systému rychle najdu telefonní číslo a jak vůbec telefonovat. V přípravném týdnu jsem sice dostal lísteček se svojí předvolbou pro telefonování, ale nezkusil jsem si to, musel jsem ho hledat a všechno trvalo dlouho.

Pro první dva roky praxe se na naší škole přiděluje tzv. uvádějící učitel. Já jsem dostal přidělené dva učitele podle oborů, nicméně byla to spíše taková formální záležitost. Učitelé mi rádi poradili, pomohli, nabídli materiál, ale spíše na základě mého podnětu, prosby. Snažil jsem se však komunikovat i s ostatními podle toho, co bylo potřeba. V mých začátcích mi hodně pomohla i paní učitelka, na jejíž místo jsem nastoupil. Na naší škole je dobrým zvykem, že matematiku už od 5. ročníku učí učitel druhého stupně – bereme to mimo jiné jako přípravu na druhý stupeň. Sice jsem paní učitelku nikdy neviděl, ale při svém odchodu mi nechala jak tištěné, tak hlavně elektronické materiály do matematiky v 5. třídě. Mnohé z nich se dají úspěšně používat i na druhém stupni. Já jsem jako druhostupňový učitel o matematice v 5. třídě na fakultě příliš neslyšel, takže se mi to velmi hodilo.

Práce na této škole má samozřejmě i slabší stránky – prostory sice máme velké, ale žáků, a tedy i učitelů, už méně, takže mívám poměrně hodně dozorů a také mi aprobebované obory nestačí k naplnění úvazku, takže učím i některé

předměty neaprobebované, především zeměpis. Není to ale vždy ke škodě „ponořit se“ trošku do něčeho jiného, člověk tím získá určitý nadhled, souvislosti, ale samozřejmě je to náročné, protože jsem obor nestudoval. Pořádáme také různé akce pro rodiče s dětmi – zejména pro předškoláky, aby nahlédli do našich prostor, něco zajímavého viděli, a my tak získali budoucí žáky. Vedení školy také velmi podporuje, když pro žáky prvního i druhého stupně organizujeme kroužky všech kategorií – umělecké, pohybové, přírodovědné i mediální. První rok jsem chtěl otevřít přírodovědný kroužek *Fyzika zábavně*, ale nakonec o něj nebyl velký zájem, takže zůstalo jen u plánu. Na jednu stranu je to škoda, protože fyzika jako věda potřebuje další zapálené odborníky, ale mezi mladými lidmi není příliš oblíbená, na druhou stranu by to pro mě znamenalo spoustu práce navíc a té jsem měl první rok až až.

Co se týká samotné výuky, ta probíhá dost jinak, než jsem si pamatoval ze své školní docházky. Během studia na vysoké škole jsem absolvoval praxe, nikde jsem však nebyl dostatečně dlouho, abych poznal všechny zálučnosti učitelské profese. Mnohem více se používá výpočetní technika – máme tablety, takže i s nimi někdy pracujeme, zejména se však používá internet. Ten je nevyčerpatelným zdrojem nápadů a inspirací. Zatímco já jsem jako žák nikdy v matematice neviděl program *GeoGebra* a i na fakultě jsme s ním pracovali spíše méně, tak dnes už si výuku matematiky bez něj nedovedu představit. Existují také sociální sítě, na kterých jsou různé tematické skupiny podle předmětů a dají se v nich najít různé zajímavé nápady, náměty a materiály pro výuku. Dalším úžasným zdrojem jsou díla z projektu Šablony, kdy učitelé napříč celou republikou vytvářeli různé pracovní listy, prezentace, úkoly na interaktivní tabuli. Nezůstávám jen u elektronických materiálů, ale občas si seženu něco i fyzicky – např. nedávno jsem si v archeologickém ústavu vyzvednul mapy s přehledem nejzajímavějších nálezů z pravěku a chtěl bych je použít ve výuce dějepisu.

Na naší škole pracujeme v poměrně málo početných třídách, nejčastěji máme ve třídě

okolo 17 žáků, hodně z nich však se specifickými vzdělávacími potřebami, takže od začátku jsem se musel s touto oblastí učit pracovat. Ve více než polovině hodin mívám asistentky, se kterými komunikuji a domlouváme se, co a jak budeme dělat. Některým žákům je potřeba např. kopírovat zápisy, připravovat speciální verze písemek – zkrácené a zjednodušené – hodnotit slovně namísto známek apod. Mám i jednoho žáka, který má nařízenou tzv. pedagogickou intervenci z matematiky a s ním se jednou za 14 dní potkávám odpoledne, kdy máme čas individuálně projít, procvičit a dovysvětlit, co zrovna probíráme, příp. rozebrat a opravit si poslední prověrku. Pro mě to bylo a je stále dost náročné, a to i časově.

Řeším řadu kázeňských problémů žáků a vnímám to jako největší kámen úrazu v učitelské profesi. V hodinách se snažím nepracovat jednotvárně, vymýšlím další a další činnosti, které by se daly uplatnit během výuky a žáky by zaujaly, ale zatím jsem nenašel nic spolehlivého, co by žáky vydrželo dlouho bavit. Bohužel, v dnešní době je kvůli internetu všechno tak dostupné, že žáci mají pocit, že všechno potřebné už ví a to, co neví, dokážou najít na internetu. To však není pravda, i hledat na internetu může být někdy oříšek. Stalo se mi například, že jsem během distanční výuky zadal žákům v zeměpisě otázku, na něž měli odpovědět s pomocí atlasu. Někteří místo toho hledali na internetu a pak se nemůžeme divit, když mezi státy s vládou jedné strany řadí také Itálii, Španělsko nebo dokonce Československo.

11. března tohoto roku jsme začali pracovat výhradně z domu. Tím sice zmizely problémy s kázní, ale zase jsem se musel učit něco úplně nového – absolvovali jsme online školení na Microsoft Teams, zadával jsem, kontroloval a hodnotil úkoly a také jsem natáčel vlastní výuková videa. Nikdy předtím jsem to nedělal, ani jsem to zpočátku dělat nechtěl, ale když jsem se dozvěděl, že někteří kolegové natáčejí, tak jsem se rozhodl to také zkusit. Zpočátku to trvalo velmi dlouho, některá videa jsem musel natáčet třeba i pětkrát, protože do toho vždy vstoupil nějaký rušivý element, na něco jsem zapomněl apod. Nakonec jsem vytvořil asi 50 videí

– zejména matematických – která jsou k dispozici na YouTube na mém účtu. Od 11. května se výuka na škole částečně rozběhla, a tak jsme pracovali ve smíšeném režimu – část z domu, část ve škole, což bylo náročné.

První rok mě v mnohém překvapil – jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Mile mě překvapilo také finanční ohodnocení učitelů, vidím, že vedení si všímá, jak zaměstnanci pracují, a dovede dobře odvedenou práci ocenit. Největší problém vidím v kázní žáků a někdy se obávám, jak dlouho ještě v pozici učitele vydržím. Vysokoškolské studium mi výrazně pomohlo v přípravě na profesi hlavně po stránce teoretické: rozšířil jsem si vědomosti v aprobevaných oborech, získal nad obsahem základního vzdělávání nadhled, naučil se vědomosti spojovat v souvislostech a používat je opakovaně na mnoha místech i ve více předmětech. I didaktiky byly dobře vedeny, věnovaly se konkrétním oblastem a materiály zde vytvořené se dají okamžitě použít. Největší rezervy vidím v nedostačující praxi a práci s žáky již od začátku studia. To se však v posledních letech zlepšuje.



Mgr. Jakub Homola

se narodil roku 1995. Žije v Rousínově, pracuje na ZŠ Vyškov, Letní pole. Absolvoval obor učitelství matematiky a fyziky pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarckovy univerzity (2014–2019). Vyučuje matematiku, fyziku, zeměpis a dějepis, zajímá se o cestování, zahrádku, má psa. Osobní motto: Co tě nezabije, to tě posílí.

Kontakt: 433023@ped.muni.cz

Martina Kurowski

Cizinci v českých školách nejsou cizí

Tento text si klade za cíl prozkoumat aktuální téma – vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. V současném globalizovaném světě je snadné se narodit na jednom světadíle a část života žít na jiném. Migrace je jev, se kterým musíme počítat ve všech sférách našeho života, nemá smysl bránit se tomuto fenoménu stavěním zdí či pálením mostů. Smysluplnější cesta udržitelné společnosti 21. století ukazuje, že migranty, lidi odlišných kultur, náboženství či jazyků, musíme přijmout jako rovnocenné partnery. V kontextu našeho článku však nebudeme hovořit pouze o dětech dlouhodobě pobývajících cizinců (ačkoli ty jsou nejpočetnější skupinou žáků s odlišným mateřským jazykem), v českých školách se totiž objevují už druhé a třetí generace migrantů, občané ČR, děti ze smíšených svazků, které však neovládají češtinu natolik dokonale, aby se mohly ve vzdělávacím procesu cítit stejně komfortně jako rodilí mluvčí. Zabezpečení povinné školní docházky dětí cizinců je součástí nejen mezinárodních úmluv, k nimž ČR přistoupila, ale i našich národních zákonů. Z toho vyplývá, že žáci migranti by měli mít k základnímu vzdělání v ČR stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny povinné bez rozdílu.

Česká republika je zemí, kde počet cizinců pozvolna narůstá. Zatímco v roce 1990 činil podíl cizinců na celkové populaci pouhých 0,3 %, v roce 2015 jich zde žilo již 4,3 %, což je obdobný podíl, jaký byl ve stejném období zaznamenán např. v Nizozemí, Slovinsku nebo Portugalsku. Zatímco v 80. letech 20. století byl počet cizinců

v tehdejší Československu konstantní a stát vykazoval záporné migrační saldo, od roku 1990 se situace začala zvolna měnit. Ke dni 31. 12. 2019 pobývalo na území ČR celkem 593 366 cizinců, což je ve srovnání s koncem roku 2018 o 5 % více (Český statistický úřad, 2020). Cizinci tvoří přibližně 5 % populace našeho státu. Motivací k příchodu do ČR je zejména možnost uplatnění na trhu práce, kvalitní a levný systém terciárního vzdělávání a v neposlední řadě i sloučení rodin. Většina cizinců pobývajících legálně na území ČR jsou lidé v produktivním věku, nezanedbatelnou část však tvoří také jejich děti či cizinci mladší 15 let – tudíž ti, kterých se týká povinná školní docházka.

Ve školním roce 2018/2019 bylo evidováno na českých základních školách 24 026 cizinců, což odpovídá přibližně 2,6 % všech žáků ZŠ. Většinu tvořily děti na prvním stupni, nejpočetnější skupiny imigrantů jsou zastoupeny občany Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska; toto složení kopíruje i celostátní statistiky. Právo na vzdělání patří k základním lidským právům, které náleží všem dětem bez rozdílu, a proto se povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému vztahuje na všechny cizince s dlouhodobým vízem nad 90 dnů. Vzdělávací systém ČR zatím vzdělávací potřeby žáků-cizinců v základním školství naplňuje s určitými rezervami a je významně poddimenzován v důležitých parametrech ve srovnání se situací ve světě (srov. Hamilton & Moore, 2004, s. 83–97). Abychom dosáhli plnohodnotného začlenění těchto žáků do třídních kolektivů, potřebujeme

více praktických zkušeností a výzkumných dat, která podpoří pedagogickou praxi. Počítat s tím, že cizinci zmizí, a nebudou tedy výzvou pro české školství, je eufemisticky řečeno naivní.

Výukové výzvy pro pedagogické matadory

Přítomnost žáka-cizince se může učiteli s běžnou pedagogickou praxí zdát jako obtížné řešitelný úkol, který problematizuje obvyklý průběh vyučování, může vyvolávat požadavek na diferenciaci učiva a odlišný přístup pedagoga. Zdánlivě jednoduché řešení, které by vedlo od naučení se jazyka majority na vysoké úrovni až k zapojení do edukačního procesu, je nereálné. Pedagogická praxe je taková, že žáci-cizinci podléhající povinné školní docházce jsou běžně zapojeni do edukačního procesu ihned po příchodu do země, velice často jsou pak zařazeni o ročník dva níže právě z důvodů jazykové bariéry (Kanu, 2008). Přesto jazyk není jedinou překážkou, která stojí před pedagogy i samotnými žáky.

Nově příchozí žáci se často nacházejí v situaci tzv. *vykořenění* (Igoa, 1995), která přináší emocionální směr spojenou na jedné straně s radostí a nadšením, na druhé se strachem, bezmocností či zranitelností. Nově příchozí mohou zažívat až kulturní šok, sociální a emocionální otřes způsobený významnou životní změnou, prožívaným stresem (srov. škála životních událostí a posouzení míry jejich stresovosti dle De Meuse, in Atkinson, 2005). Jaké pak mohou být v těchto situacích adaptační strategie žáků? Některé děti jsou schopny se velice rychle přizpůsobit novému prostředí, snaží se přijmout majoritní model tím, že se ve školní výuce snaží a rychle se adaptují na novou životní situaci. Někdy je přizpůsobení až příliš konformní a děti se mohou projevovat tím, že se skoro až stydí za své rodiče a popírají svoje kořeny a kulturu, ze které pocházejí. Další typy reakcí mohou mít formu negativních projevů – odmítání výuky češtiny a zapojení se do školního vzdělávání vůbec (srov. Berry, 2006, s. 27–42). Učitel dopředu nikdy neví, jak bude konkrétní dítě reagovat, adaptační strategie jsou vysoce individuální, závislé na

mnoha faktorech: na rodinném a kulturním prostředí, ze kterého žák pochází, na osobnostních charakteristikách a pochopitelně na kontextu konkrétní situace. V těchto případech potřebuje dítě intenzivní podporu všech aktérů vzdělávacího procesu, nejen rodičů, ale i pedagogů, vychovatelů a spolužáků, aby došlo k propojení všech světů dítěte, ve kterých se nachází. Stává se, že děti někdy zažívají tzv. *tiché období* (srov. Igoa, 1995; Hartmann & Lange, 2008). Někteří odborníci říkají, že jde zejména o lingvistickou záležitost, protože děti nemají rozvinutý jazyk, ve kterém výuka probíhá. Jiní poukazují na to, že spíše než o jazykovou nedostatečnost může jít o významnější, psychologické aspekty. Faktem však zůstává, že takový žák může mluvit jen velmi potichu či jen s některými osobami, a to ve velmi bezpečném prostředí, proto je třeba zachovávat v takové situaci citlivý přístup.

Jak poskytnout žákům s odlišným mateřským jazykem podporu? Nově příchozím, kteří nerozumí vyučovacímu jazyku, bychom měli zajistit zejména pocit bezpečí ve školním prostředí, pomoc s orientací ve škole a v českém vzdělávacím systému jako celku. Tuto podporu je vhodné nabídnout nejen dětem, ale i jejich rodičům. Dále je podstatný pocit přijetí, kdy dítě s odlišným mateřským jazykem vnímá, že je v dané škole vítané. Tyto dvě podmínky jsou nezbytné pro každý úspěšný proces učení (Nováčková, 2015, s. 26–34). Jakmile je tedy prostředí školy a žák připraven k učení, může docházet k podpoře výuky češtiny jako druhého jazyka¹ a další nezbytné podpoře ve výuce².

Jak podpořit nového žáka, který nerozumí česky?

Pro konkrétní naplnění požadavků bezpečí a orientace žáků s odlišným mateřským jazykem

- 1 Zejména čtení, psaní, porozumění, rozvoj akademického jazyka.
- 2 Například formou aktivního zapojování žáka do vzdělávacího procesu (názornosti, adekvátními úkoly a domácí přípravou), hodnocení pokroku žáka – ne srovnávání s vrstevníky, ujišťování ve správnosti postupu žáka apod.

je dobré je seznámit s tím, jak přesně funguje česká škola a třída. Ačkoli se nám to může zdát absurdní, kulturní a etnické odlišnosti mohou způsobovat, že některé děti nerozumí třeba systému rozvrhu hodin. Pomáhá, když se žáka ujmou spolužáci a na principu vrstevnické podpory mu ukáží, co a jak reálně funguje (přezouvání v šatně, svačiny na přestávky, oblečení na tělocvik apod.). Ideální pak je, když stejně staré kamarády doplní jako opora nějaký učitel či dospělá osoba pracující ve škole (třídní učitel, učitel českého jazyka či asistent pedagoga). Prostředí, ve kterém se budou žáci-cizinci cítit dobře, mohou napomocť popisky v českém jazyce na nábytku a věcech ve třídě. Otevřenost značí třeba i to, když se třídní kolektiv naučí jednoduché výrazy v mateřském jazyce nového spolužáka. Pokud to lze, je ideální zapojit žáka do kurzů českého jazyka ve škole či zprostředkovat vzdělávání češtiny jako druhého jazyka mimo školu. V těchto kurzech dítě potká kamarády s podobným osudem a může zde pocítit pocit sounáležitosti. To samé platí i v oblasti mimoškolní výchovy, zapojení dítěte do volnočasových aktivit umožňuje podpořit začlenění do třídního kolektivu bez nutnosti používání jakéhokoli jazyka. Počáteční komunikaci ve škole usnadní tzv. komunikační kartičky či jakékoli náhradní komunikační systémy – třeba ty, které jsou primárně určené pro děti s jiným způsobem narušenou schopností komunikace.

Pro porozumění abstraktním pojmům a teoretickým konceptům napomohou překladové slovníky a je na zvážení učitele, nakolik vnímá jejich použití jako smysluplné a efektivní. Odborná literatura uvádí, že přibližně po pěti až sedmi letech žák-cizinec dosahuje úrovně téměř rodilé plynulosti v jazyce (Cummins, 1984). Nedávný výzkum (Kurowski, Denglerová, & Šíp, 2019) na jedné české škole s vysokým podílem žáků-cizinců podpořil myšlenku, že jazyk používaný ve školním prostředí bychom mohli rozdělit do dvou významných rovin. *Běžný komunikační jazyk*, který je snazší pro ovládnutí a děti jím běžně komunikují mimo výuku, a pak *odborný, abstraktnější jazyk*, který přispívá ke školní úspěšnosti, ale trvá mnohem déle jej rozvinout (zahrnuje terminologický aparát

konkrétního oboru, texty v učebnicích, zápisy do sešitů apod.). Dosáhnout takové úrovně porozumění výuce, aby byl žák schopen číst odborné texty (nejen v hodinách českého jazyka) a porozuměl výkladu zahrnujícímu i konkrétní kulturní souvislosti, trvá opravdu dlouho; i když žák zdánlivě bez problémů komunikuje se spolužáky, nemusí být jeho jazyková úroveň natolik vyspělá, aby rozuměl látce probírané ve výuce (Cummins, 2000). Z výše uvedeného vyplývá, že ovládnutí komunikačního jazyka automaticky nemusí znamenat dobré výsledky na úrovni odborného jazyka. Tato skutečnost významně komplikuje vzdělávací kariéru dětí s odlišným mateřským jazykem. V tomto kontextu je pak zásadní, jak probíhá výuka češtiny jako druhého jazyka.

Pro úspěšné zapojení žáka do kolektivu je podstatné připravit na příchod nového člena třídy i spolužáky. Neformální seznámení může proběhnout v rámci adaptačního výjezdu se třídou nebo v čase třídnických hodin. Pozitivní klima třídy podporuje otevřená komunikace se žáky, bezodkladné řešení sebemenších konfliktů. Informováním o příchodu nového spolužáka a zapojením všech dětí do adaptačních strategií mohou jako pedagog vyvolat pocit kolektivní zodpovědnosti za začlenění nováčka do třídy. Ačkoli je pochopitelné, že přátelit se s někým, komu nerozumím, nebude jednoduché, podpora kamarádských vazeb a respektujícího prostředí k jinakosti se učiteli i žákům vždy vyplatí. Pokud se pedagogovi podaří využít znalostí a dovedností nového spolužáka, vede to nejen k obohacení celé třídy, ale podpoří to kladně i sebeobraz dítěte s jinakostí. V praxi se stává, že pokud učitel naváže podpůrný vztah se žákem s odlišným mateřským jazykem, tento vztah obvykle kopírují i spolužáci.

Poslední bod, který bychom rádi zdůraznili, je spolupráce s rodiči. Mnozí odborníci uvádějí (Hek, 2005), že pokud se rodiče cítí být ve škole vítáni, má to kladný vliv na samotné žáky a jejich prospívání. Proaktivní přístup k zapojení rodin do edukačního procesu by měl být vyvinut zejména ze strany škol a pedagogů, kteří častěji disponují vhodnými příležitostmi (třídní schůzky, hovorové a konzultační hodiny, mimoškolní

akce pro rodiny apod.) a v souvislosti s českými kulturními zvyklostmi to pro ně nemusí znamenat žádnou zásadní bariéru. Víme například (Šišková, 2001, s. 99–105), že vietnamská kultura pokládá sklápění očí při komunikaci za projev slušnosti, zatímco podle české zvyklosti je přímý oční kontakt v komunikaci vyžadován. Uvědomovat si kulturní odlišnosti na jedné straně, ale zároveň klást důraz na jedinečnost každého člověka, je umění vyžadující zkušenost a otevřenost všech aktérů edukačního procesu.

Závěrem

Ačkoli je velmi obtížné shrnout, jaká je ideální edukační praxe žáků s odlišným mateřským jazykem, výše zmíněných rad by bylo vhodné dostát, pokud chceme, aby se v prostředí našich škol cítili dobře všichni, kterých se výchova a vzdělávání dotýká – tedy nejen žáci, ale i pedagogičtí pracovníci, rodiče a širší komunita. Přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách může otevřít diskusi, která bude iniciovat podrobnější zkoumání tohoto fenoménu a možná i legislativní změny. Systém podpory pedagogických pracovníků funguje pod garancí státu relativně nově díky iniciativám Národního pedagogického institutu ČR.³ Velice komplexně a dlouhodobě se tématu začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem věnuje také nestátní organizace META, o.p.s.⁴

Objeví-li se tedy žák s odlišným mateřským jazykem i ve vaší třídě, vnímejte to prosím jako příležitost nejen pro svůj vlastní pedagogický růst, ale i jako výzvu pro osobnostní rozvoj všech dětí ve třídě, které v mikroprostředí školy mají možnost zažít realitu heterogenní společnosti. Aby mohly být školy dílnami lidskosti nového tisíciletí, je nezbytné podporovat hodnoty spravedlnosti a rovnosti příležitostí ve všech aspektech našeho života.

3 NPI ČR může podpořit pedagogické pracovníky prostřednictvím svých krajských koordinátorů, adaptačních pracovníků či podporou tlumočnických služeb.

4 Meta, o.p.s. provozuje také velmi užitečný portál Inkluzivní škola (www.inkluzivniskola.cz).

Literatura

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Berry, J. W. (2006). *Contexts of acculturation*. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 27–42). New York: Cambridge
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Český statistický úřad (2020). *Data – počty cizinců*. Dostupné z https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu
- Hartmann, B., & Lange, M. (2008). *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. Praha: Triton.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experience of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Igoa, C. (1995). *The inner world of migrant child*. New York: Routledge.
- Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940.
- Kurowski, M., Denglerová, D., & Šíp, R. (2019). Communication as a Means of Development in a School with a High Percentage of Foreign Pupils. *Orbis Scholae*, 13(3), 39–58.
- Nováčková, J. (2015). *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: A. Michailovič.
- Šišková, T. (2001). *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál.



Mgr. Martina Kurowski, Ph.D.

je sociální pedagožka a realizátorka několika komunitních projektů (vystudovala učitelství ruského jazyka a literatury a základů společenských věd, paralelně

také sociální pedagogiku a volný čas). V rámci vědeckovýzkumné činnosti se zabývá edukací dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, zavedením profese sociálního pedagoga do škol a problematikou diversity ve školách. Báví ji cestování a propojování, proto je aktivní v mezinárodních projektech katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, kde působí na pozici odborné asistentky.

Kontakt: kurowski@ped.muni.cz

Eva Trnová

Není bádání jako bádání aneb Čtyři úrovně experimentování

Pojem **badatelsky orientovaná výuka** se v českém vzdělávacím systému objevuje v posledním desetiletí stále častěji. Tento český termín vychází z anglického názvu **Inquiry-based Science Education**, který označuje inovativní vzdělávací přístup uplatňovaný především ve výuce přírodovědných předmětů. Jeho základem je aktivní zapojení žáka do vzdělávacího procesu. Mění se také role učitele, který stává spíše průvodcem nebo rádcem; jeho dominantní role „přenašeče“ vědomostí je potlačena. Kromě změny stylu výuky se mění i vzdělávací cíle. Důraz je kladen na rozvoj kompetencí žáků, které odpovídají novým požadavkům, kompetencím pro 21. století (Bybee, Carlson-Powell, & Trowbridge, 2010).

Podle výsledků výzkumů (např. Trna & Trnová, 2015; Dostál, 2015; Kireš et al., 2016) badatelsky orientovaná výuka (dále BOV) motivuje žáky ke studiu přírodovědných předmětů a vede ke kvalitním vzdělávacím výstupům. Na základě těchto zjištění se zdá, že bychom mohli konstatovat, že se konečně našel lék na nezájem žáků o přírodovědné předměty. Paralela s lékem však napovídá, že je nutné umět BOV vhodně aplikovat a že může mít „vedlejší účinky“. Protože se jedná o rozsáhlé téma, v tomto článku

se zaměříme na experimenty, které mají pro výuku přírodovědných předmětů zásadní význam a obvykle tvoří jádro BOV.

Nejčastěji zmiňovaným přínosem BOV je motivace žáků. K té však nedochází automaticky. Je nutné vědět, co žáky motivuje. Především je to jejich aktivita. Jak napovídá termín **badatelsky orientovaná výuka**, hlavní náplní je **bádání** žáků, které Stuchlíková (2010, s. 130) výstižně popisuje jako „cílevědomý proces formulování problémů, **kritického experimentování**, posuzování alternativ, plánování zkoumání a ověřování, vyvozování závěrů, vyhledávání informací, vytváření modelů studovaných dějů, rozpravy s ostatními a formování koherentních argumentů“. Při správné realizaci bádání žáci pasivně nepřijímají informace, ale podobně jako vědci zkoumají a docházejí k závěrům. Je ale mylné předpokládat, že všichni žáci budou bádát od prvopočátku zcela nezávisle na učiteli. Banchi a Bell (2008) definovali podle podílu vedení ze strany učitele (pomoc při postupu, kladení návodných otázek a formulace očekávaných výsledků) čtyři úrovně bádání, a to potvrzující, strukturované, nasměrované a otevřené (viz tab. 1). Tyto úrovně bádání, potažmo BOV,

Tabulka 1
Čtyři úrovně BOV

Úroveň BOV	Otázky stanovené učitelem	Postup stanovený učitelem	Řešení stanovené učitelem
1. Potvrzující (confirmation)	ano	ano	ano
2. Strukturované (structured)	ano	ano	ne
3. Nasměrované (guided)	částečně	ne	ne
4. Otevřené (open)	ne	ne	ne

učitelům poskytují prostor k diferenciaci náročnosti v rámci výuky a žákům umožňují zapojení podle jejich schopností.

Základem přírodovědného bádání je obvykle experimentování, s úrovní bádání tedy úzce souvisí různá úroveň realizace experimentů. Aby experimentování bylo skutečně bádáním, ne pouze „manipulací“, žáci musí mít nejen potřebné dovednosti, ale také vědomosti. Úspěch BOV je podmíněn schopností učitele vhodně zvolit nejen téma, ale také úroveň bádání adekvátní schopnostem žáků. Možnost realizovat experimenty zabývající se stejnou problematikou na různých úrovních bádání odpovídající schopnostem jednotlivých žáků umožňuje individualizaci výuky v heterogenní skupině.

V následujícím textu se pokusíme na popisu konkrétních experimentů zabývajících se stejnou problematikou vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi bádání. Bylo zvoleno téma související s plováním těles, které je lehce pochopitelné i pro „nefyziky“.

1. Potvrzující bádání

Při potvrzujícím bádání jde o jednoduché deduktivní potvrzení nebo ověření známých přírodních zákonů. Cílem tohoto typu bádání tedy není objevení nové zákonitosti žákem, ale její potvrzení. Někteří autoři proto potvrzující bádání považují jen za „nulou“ úroveň skutečného bádání. Přesto má tato úroveň bádání svůj nemalý význam, zejména v oblasti žákovského experimentování, kdy si učitel klade za cíl vytvořit a rozvinout zejména pozorovací a experimentální dovednosti žáků. Žáci by měli získat praxi v experimentování a osvojit si příslušné badatelské dovednosti, ke kterým patří např. sestavování aparatur, měření veličin,

zaznamenávání a zpracování dat. Význam má také pro pochopení a fixaci poznatků, které si žák během bádání ověřuje.

Pro experimenty této první úrovně BOV je charakteristické, že výsledky prováděných experimentů jsou žákům předem známy, jde tedy o deduktivní badatelský přístup. Žáci postupují při experimentování podle učitelem stanovené badatelské otázky, v souladu s detailním návodem učitele a pod jeho přímým vedením. Takovéto žákovské experimentování je vhodné především pro žáky nižšího školního věku (první stupeň základní školy), ale je užitečné ve vhodných případech (např. složité jevy) i pro starší žáky. Jako příklad potvrzujícího bádání je možno uvést následující experiment:

Plování, vznášení a potápění těles v kapalinách (potvrzující experiment)

Jde o potvrzující experiment, který je zařazen v rámci expozice (případně i fixace) zákonitosti chování tělesa v kapalině, kde je toto chování závislé na poměru hustoty kapaliny a průměrné hustoty tělesa. Žáci při experimentu postupují podle návodu (pracovního listu), ve kterém jsou uvedeny pomůcky i jednotlivé kroky experimentu. Jádrem návodu je tabulka 2.

Učitel na úvod zřetelně uvede badatelskou otázku (úkol) v podobě:

„Potvrď experimentem, že chování tělesa v kapalině závisí na jeho hustotě!“

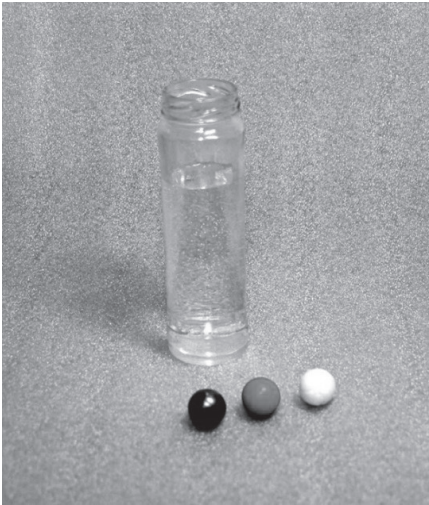
Učitel žáky v úvodu experimentu informuje o významu srovnání hustoty kapaliny a příslušné látky, popíše a zdůvodní žákům rozdílnosti v chování těles při ponoření do kapaliny. Následně žáci potvrzují chování těles různých hustot jejich postupným vkládáním do vody ve sklenici: potápění (železná kulička), vznášení se (plastová kulička) a plování (polystyrenová

Tabulka 2

Potvrzující experiment – tabulka z pracovního listu

	Předmět	Látka	Hustota látky	Chování tělesa ve vodě o hustotě: 1,0 g/cm ³
1	železná kulička	železo	7,8 g/cm ³	potápění
2	plastová kulička	plast	1,0 g/cm ³	vznášení
3	polystyrenová kulička	pěnový polystyren	0,03 g/cm ³	plování

kulička). Žáci frontálně provádějí experiment se sklenicí s vodou. Do vody postupně vkládají rukou jednotlivé homogenní předměty bez dutin (kostky, kuličky apod.), které jsou vyrobeny z látek o známé hustotě (viz obr. 1). Návod obsahuje tabulku (viz tab. 2) s uvedenými konkrétními předměty, označením příslušné látky a *údajem* o hustotě těchto látek. Z důvodu snazšího porozumění jevu je vhodné, aby tělesa měla stejný tvar i objem (fixace dalších proměnných/veličin při experimentu). Žáci pozorují průběh experimentu. Svá pozorování srovnávají s výsledky v předepsané tabulce (tab. 2). Na tomto experimentálním základě jednoduše potvrzují příslušnou teorii plavání těles.



Obrázek 1. Potvrzující experiment: sklenice s vodou; železná, plastová a polystyrenová kulička.

2. Strukturované bádání

Na druhé úrovni BOV při strukturovaném žákovském bádání učitel stále ještě podstatně ovlivňuje aktivity žáků, a to zejména tím, že kladé badatelské otázky (úkoly) a stanovuje cestu tohoto bádání. Žáci následně hledají řešení (odpovědi) pomocí svého vlastního bádání a sbírají důkazy pro svá vysvětlení a závěry, které shromáždili. Postup žákovského experimentování je učitelem relativně podrobně stanoven, ale řešení není předem známo. Žáci projevují svoje badatelské schopnosti při objevování příslušných zákonitostí. Jde tedy o induktivní přístup. Bádání žáků je však stále výrazně regulováno a podporováno učitelovými instrukcemi. Strukturované bádání rozvíjí kromě experimentálních dovedností i myšlenkové operace žáků, jako je stanovování a ověřování jednoduchých hypotéz, analyticko-syntetický přístup aj. Tato druhá úroveň bádání je velmi důležitá jako předpoklad pro rozvoj schopnosti žáků řešit úlohy na vyšší úrovni bádání. Jako příklad strukturovaného experimentu je možno uvést následující experiment:

Plování, vznášení a potápění těles v kapalinách (strukturovaný experiment)

Jde o induktivní objevný žákovský experiment, který je zařazen v rámci expozice učiva o plavání těles. Žáci hledají faktory (veličiny) ovlivňující chování tělesa v kapalině, kde je toto chování závislé na poměru hustoty kapaliny a průměrné hustoty tělesa. Žáci provádějí experiment frontálně nebo skupinově, kdy

Tabulka 3
Strukturovaný experiment – tabulka z pracovního listu

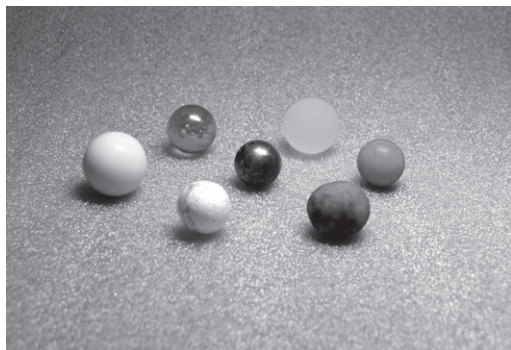
	Látka	Hustota látky	Chování tělesa ve vodě o hustotě: 1,0 g/cm ³ : (potápění, vznášení, plavání)
1	železo	7,8 g/cm ³	
2	hliník	2,7 g/cm ³	
3	sklo	2,5 g/cm ³	
4	plast	1,0 g/cm ³	
5	led	0,92 g/cm ³	
6	smrkové suché dřevo	0,33 g/cm ³	
7	pěnový polystyren	0,03 g/cm ³	

experimentují se sadou učitelem vybraných pomůcek a podle dodaného návodu v pracovním listu s tabulkou (viz tab. 3).

Badatelská otázka (úkol), stanovená učitelem, má v tomto experimentu podobu:

„Zjisti, jak závisí chování tělesa v kapalině na jeho hustotě a hustotě kapaliny!“

Součástí návodu v pracovním listu je také seznam pomůcek a stručný postup provedení experimentu (viz obr. 2). Učitel individuálně, případně hromadně, žákům pomáhá návodnými otázkami a pomocnými instrukcemi k realizaci správného postupu experimentu. Žáci vkládají do vody ve sklenici rukou jednotlivé homogenní předměty (např. kuličky), které jsou vyrobené z látek o známé hustotě uvedené v tabulce pracovního listu. Do tabulky 3 zapisují chování příslušného tělesa v kapalině (potápí se, vznáší se, plove). Závěrečnou analýzou hodnot hustot těles dospějí k závěru, že chování těchto těles závisí právě na jejich hustotě ve srovnání s hustotou kapaliny (zde vody), kterou předem znají. Cílem tohoto experimentování je, aby žáci sami objevili příslušnou zákonitost plování těles v kapalině.



Obrázek 2. Tělesa různé hustoty.

3. Nasměrované bádání

Ve třetí, nasměrované úrovni BOV se výrazně mění úloha učitele, který se stává průvodcem relativně samostatného induktivního žákovského bádání. Učitel se pouze podílí na stanovení badatelské otázky a poskytuje rady při plánování postupu bádání i vlastní realizaci

experimentování. Žáci tedy již samostatně navrhnou postupy při řešení badatelských otázek. Specifické pro tuto úroveň BOV je, že žáci jsou učitelem vedeni a podporováni výrazně méně než v předchozích dvou úrovních BOV, zásadně se tak zvyšuje míra jejich samostatnosti. Žáci by měli mít již osvojené experimentální dovednosti a získané zkušenosti z předchozích nižších úrovní bádání, aby byli schopni takto samostatně experimentovat. Jako příklad nasměrovaného experimentu je možno uvést následující experiment:

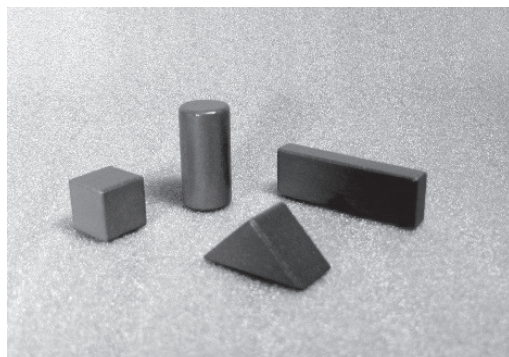
Plování, vznášení a potápění těles v kapalinách (nasměrovaný experiment)

Jde o induktivní objevný experiment (soubor dílčích experimentů), který je zařazen do expozice chování tělesa v kapalině. Žáci provádějí experiment většinou skupinově či individuálně, dokonce i v domácí přípravě. Žáci společně s učitelem stanoví badatelskou otázku, nemají tedy navrženy pomůcky ani postup experimentu. Základní obecná badatelská otázka (úkol) může mít podobu:

„Zjisti, na čem závisí chování tělesa v kapalině!“

Žáci sami hledají vhodný postup experimentu i potřebné pomůcky. Učitel vystupuje ve funkci usměrňujícího moderátora a poradce. Na této úrovni BOV jsou vhodné návodné doplňující badatelské otázky (které může případně iniciovat učitel) typu:

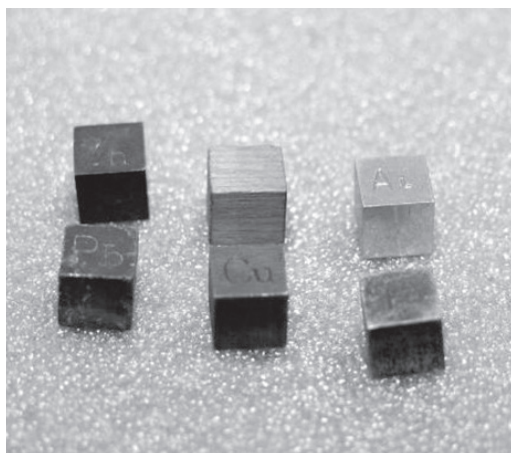
„Které vlastnosti těles mohou rozhodovat o jejich chování v kapalině (tvar, objem, hustota aj.; viz obr. 3, 4, 5)?“



Obrázek 3. Tělesa odlišná jen tvarem.



Obrázek 4. Tělesa odlišná jen objemem.

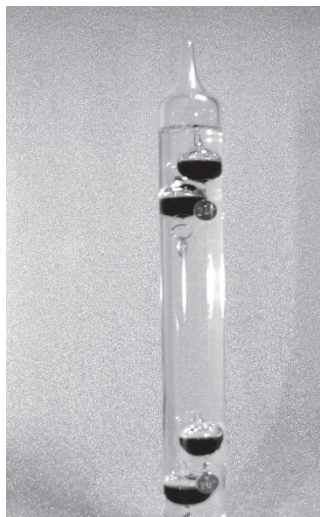


Obrázek 5. Tělesa odlišná jen hustotou.

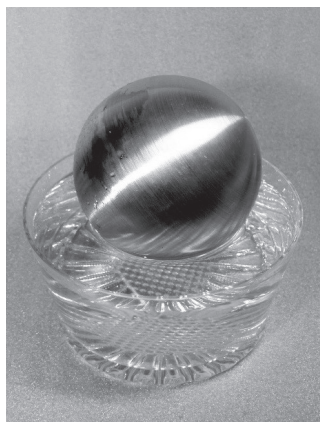
Nasměrované bádání je velmi efektivní také ve fixační a aplikační fázi výuky. Zde se uplatní návodné doplňující badatelské otázky (opět případně iniciované učitelem) jako:

„Může ve vodě plovat těleso vyrobené z látky o velké hustotě? Může těleso plovat v kapalině menšího objemu, než má samo těleso? Mění se chování těles v kapalině při změně její teploty? Vysvětlí funkci Galileova teploměru a karteziánského potápěče!“

Žáci sami vytvářejí a ověřují dílčí hypotézy vedoucí k řešení hlavního problému stanoveného na počátku učitelem. Provádějí pomocné experimenty a měření (viz obr. 6, 7). V závěru syntetizují svá bádání a objevují vlastní cestu řešení problému.



Obrázek 6. Galileův teploměr.



Obrázek 7. Plovoucí dutá kovová koule.

4. Otevřené bádání

Tato nejvyšší úroveň BOV navazuje na předchozí tři úrovně bádání a je nejbližší skutečnému vědeckému výzkumu. Žáci by již měli být schopni na této úrovni BOV samostatně sestavit badatelské otázky, způsob a postup bádání, zaznamenávat a analyzovat data a vyvozovat závěry z důkazů, které shromáždili. Žáci nemají učitelem explicitně stanovenou badatelskou otázku (problém), pomůcky a experimenty. Činnost učitele je již zcela minimalizována a soustřeďuje se na roli partnera-poradce. Je zřejmé, že příčinou aktivního bádání je motivace žáků k řešení problémů, které vycházejí

z jejich zájmu či dalších poznávacích, ale i sociálních a výkonových potřeb. Žáci jsou téměř zcela samostatní, provádějí experimenty většinou skupinově či zcela individuálně (typické u nadaných). Tyto žákovské aktivity předpokládají vysokou úroveň dovedností žáků a kladou na ně nemalé kognitivní požadavky, proto je otevřené bádání použitelné pro nejvyšší věkové kategorie (střední školy) a nadané žáky nižších stupňů škol. Tato úroveň bádání je velmi obtížně realizovatelná v současných podmínkách našich škol. Jako příklad otevřeného experimentu je možno uvést následující experiment:

Plování, vznášení a potápění těles v kapalinách (otevřený experiment)

Jde o induktivní objevný experiment (soubor dílčích experimentů), který může být zařazen do různých fází výuky, kromě základní expoziční fáze také do fáze aplikační a motivační. Učitel může v tomto experimentu využít k motivaci žáků techniky jako: aplikace fyziky v denním životě (fyzikální zákonitosti plavání a potápění, vodní sporty); technické aplikace (vodní a letecká doprava, vodní stavby, vodní živočichové); historie objevů (Archimédes) apod. Základem tohoto bádání je tvorba vlastních či upravených experimentů. K rozvoji fyzikálního myšlení mohou přispět více-jevové experimenty, ve kterých se projevuje současně (i protichůdně) několik různých jevů. Patří sem např. plování tající kostky ledu v nádobě s teplou vodou (viz obr. 8). Žáci mohou sestavovat varianty tohoto experimentu se zdůrazněním jednotlivých jevů: teplotní roztažnost ledu, vody a nádoby, odpařování vody atd. Žáci sami vytvářejí a ověřují hypotézy vedoucí k řešení problémů, které si stanoví v diskusi ve skupině nebo s učitelem. Závěrečná syntéza výsledků samostatného bádání vede k řešení problémů.

Na této úrovni bádání je vhodné řešit i mezioborové problémy, v tomto případě např. spojené s táním ledovců kvůli globálnímu oteplování, které vyvolává riziko zpomalení či zastavení oceánských vodních proudů (teplý Golský proud) a následky v podobě další malé doby ledové v Evropě atd.



Obrázek 8. Sklenice s teplou vodou a tajícím ledem.

Jak již bylo uvedeno, různé úrovně bádání umožňují uplatňovat individualizaci výuky. V předchozím textu byly uvedeny varianty experimentů se stejným vzdělávacím obsahem. V následujícím textu je uvedena ukázka různých variant pracovních listů pro odlišné skupiny žáků – nadané, intaktní a žáky s SPU. Jedná se o téma „voda“, které je určené pro žáky 7.–8. tříd. Pro zvýšení motivace žáků řešit badatelský problém je využíván krátký text.

Bádání pro skupinu nadaných žáků

Úkol: Ověřte vliv saponátu na povrchové napětí vody.

Text: Odborníci uvádějí, že pro praní je nejvhodnější měkká voda. Problémy s praním prádla však nesouvisí pouze s tím, jaký typ vody a prášku používáte, ale také s vlastností vody, které se říká povrchové napětí. Víte, proč si myjeme ruce mýdlem a proč při mytí nádobí používáme jar? Zkuste najít odpověď pomocí následujícího experimentu.

Experiment: Důkaz povrchového napětí vody a jeho změny po přidání saponátu

Pomůcky: byrety (3 ks), odměrná zkumavka nebo válec

Chemikálie: voda, mýdlo, saponát

Postup:

- Do byrety nalijte 5 ml vody.
- Nastavte kohout byrety tak, aby voda kapala, a počítejte kapky.
- Spočítejte velikost jedné kapky.

- Do druhé byrety nalijte 5 ml vody, do které jste přidali mýdlový roztok.
- Opět nastavte kohout byrety tak, aby voda kapala, a počítejte kapky.
- Také spočítejte velikost jedné kapky.
- Do třetí byrety nalijte 5 ml vody, do které jste přidali saponát.
- Opět nastavte kohout byrety tak, aby voda kapala, a počítejte kapky.
- Také spočítejte velikost jedné kapky.
- Porovnejte výsledky a vyvoďte závěry.

Pozorování:

Závěry:

Otázka: Jak se změnilo povrchové napětí vody přidáním mýdla nebo saponátu? Zmenší se, nebo se zvětší? A jak to zdůvodníte?

Odpověď:

Bádání pro skupinu intaktních žáků

Úkol: Ověřte vliv saponátu na povrchové napětí vody.

Text: Odborníci uvádějí, že pro praní je nejvhodnější měkká voda. Problémy s praním prádla však nesouvisí pouze s tím, jaký typ vody a prášku používáte, ale také s vlastností vody, které se říká povrchové napětí. Víte, proč si myjeme ruce mýdlem a proč při mytí nádobí používáme jar? Zkuste najít odpověď pomocí následujícího experimentu.

Experiment: Změna povrchového napětí vody

Pomůcky: Petriho misky (3 ks), tyčinka s vatou na konci, drobná mince

Chemikálie: voda, saponát, majoránka

Postup:

- Do dvou Petriho misek nalijte vodu.
- Do jedné nasypete majoránku, do druhé potravinařské barvivo.
- Třetí Petriho misku můžete použít z předchozího pokusu. Vložte do ní opatrně drobnou minci. Vezměte tyčinku s vatou na konci, namočte vatu do jaru nebo jiného saponátu a pak se tímto „saponátovým“ koncem dotkněte hladiny vody vedle drobné mince či jiného předmětu.
- Obdobně ponořte tyčinku se saponátem do dalších dvou Petriho misek. Porušili jste

povrchové napětí kapaliny – co se stalo?

Pozorování:

Závěry:

Otázka: Jak se změnilo povrchové napětí po přidání jaru? Snížilo se, nebo zvýšilo?

Odpověď:

Bádání pro skupinu žáků s SPU

Úkol: Ověřte vliv saponátu na povrchové napětí vody.

Text: Problémy s praním prádla nesouvisí pouze s tím, jaký typ vody a prášku používáte, ale také s vlastností vody, které se říká povrchové napětí. Už jste jistě viděli, jak bruslařka či jiný hmyz stojí na hladině vody a ta se pod ním prohýbá, ale hmyz se „neproboří“. Teď si to vyzkoušíte.

Experiment: Důkaz povrchového napětí vody

Pomůcky: Petriho miska, upravená kancelářská sponka, padesátník (jiný plochý předmět), malé závaží, pinzeta

Chemikálie: voda

Postup:

- Do Petriho misky nalijte vodu.
- Opatrně pomocí speciálně upravené kancelářské sponky (viz obr. 9) položte na hladinu padesátník nebo jiný plochý předmět. Co se děje s povrchovou vrstvou vody?



Obrázek 9: Speciálně upravená kancelářská sponka.

- Pomocí pinzety dejte na střed padesátníku malé závaží (nebo jiný drobný předmět).
- Pozorujte, jak se padesátník více ponořil do vody, ale nepotopil se.
- Vezměte tyčinku s vatou na konci, namočte vatu do jaru nebo jiného saponátu a pak se tímto „saponátovým“ koncem dotkněte

hladiny vody vedle drobné mince. Změnili jste povrchové napětí kapaliny – mince se potopila. Díky použití saponátu nebo mýdla dochází ke snížení povrchového napětí vody a prádlo nebo nádobí se snáze umyje.

V případě všech tří ukázek bádání žáci na závěr diskutují o svých zjištěních, čímž je zajištěno, že si žáci nezafixují nesprávné poznatky. V případě, že realizují různé pokusy, se navzájem obohacují.

Závěrem

V úvodu článku byla zmíněna paralela aplikace BOV s aplikací léku. Budeme-li v ní pokračovat, je potřeba zmínit „nežádoucí účinky“. Nejčastěji zmiňovaným nedostatkem BOV je časová náročnost, a to jak na přípravu učitele, tak na realizaci bádání. Náročnost přípravy učitele lze eliminovat tím, že učitel kvalitně připravenou výuku založenou na bádání může realizovat opakovaně pouze s malými úpravami. Časová náročnost bádání je vyvážena motivací žáků, kvalitou a trvanlivostí osvojených poznatků. Každý zkušený učitel ví, že neplatí, že všechno, co žáci slyšeli, si pamatují! Je však nutné si uvědomit, že obdobně jako lékař volí vhodný lék dle různých indikátorů, stejně tak musí učitel zvolit vhodnou formu bádání dle věku, schopností žáků a dalších faktorů, aby bádání vedlo k deklarovaným kvalitním vzdělávacím cílům. I když žáci při výzkumech realizovaných v různých zemích shodně uvádějí, že rádi „dělají pokusy“, při bližším zkoumání se ukazuje, že je motivují pokusy, které zvládají, kdy vědí, co a proč dělají. Naopak pokusy, kdy pracují podle návodu jako podle kuchařské knížky bez hlubšího porozumění, je mohou i demotivovat. Je to v případě, kdy učitel zvolí příliš jednoduché bádání (např. pro nadané žáky), nebo naopak příliš náročné (např. pro žáky s SPU). Cílem tohoto článku bylo ukázat, že není nutné realizovat s celou třídou stejné bádání, ale je možné je diferencovat dle potřeb a schopností žáků, což je motivující pro všechny žáky, a tedy i pro učitele.

Literatura

- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.
- Bybee, R. W., Carlson-Powell, J., & Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching secondary school science: Strategies for developing scientific literacy*. Pearson / Merrill / Prentice Hall.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka. Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kireš, M., Ješková, Z., Ganajová, M., & Kimáková, K. (2016). *Bádatelské aktivity v přírodovědném vzdělávání. Čast A*. Bratislava: ŠPÚ.
- Trna, J., & Trnová, E. (2015). *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*. DiBi.



doc. RNDr. Eva Trnová, PhD.

vystudovala Přírodovědeckou fakultu Masarykovy univerzity, obor učitelství biologie a chemie. Učila 18 let na základní škole v Lysicích a 12 let na gymnáziu v Boskovicích. V současné době působí na katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde uplatňuje své zkušenosti z praxe a ze spolupráce se zahraničními odborníky. Dlouhodobě se zabývá výzkumem nadání a problematikou motivace ve výuce přírodovědných předmětů. Vedle těchto oblastí se věnuje především inovativním výukovým metodám v přírodovědném vzdělávání, jako je např. badatelsky orientovaná výuka (Inquiry-Based Science Education). K těmto tématům se nejvíce vztahují i její publikace.

Kontakt: trnova@ped.muni.cz

Zuzana Kučerová

Plášť experta ve výuce cizího jazyka

Ve škole právě zazvonilo na přestávku a větší na děti vyběhla ze třídy na chodbu. Přestože byl ve třídě koberec, a tím pádem zákaz konzumace jídla, nenápadně jsem si v koutku třídy vytáhla jablko, otočila se směrem ke stěně a zakousla se. Z této činnosti mě vytrhl hlas žákyně stojící za mnou. Usmívala se: „Paní učitelko, tady jíst můžete, tady jste přece v kuchyni.“ Rozhlédla jsem se kolem a uvědomila si, že stěny, které byly většinou pouze bílé, oplývají lepicími lístečky s názvy předmětů, které se nachází právě v kuchyni. Usmála jsem se. Zafungovalo to, pomyslela jsem si. Přestože žákyně měla přestávku, zůstala v dramatickém nastavení, na kterém jsme začali pracovat předchozí hodinu. Zřízení vlastní kanceláře pomocí lepicích lístečků vtáhlo do děje většinu žáků. Tímto momentem se z nich stali profesionální fotografové divočky, které brzy čekala zakázka, jaká se neodmítá.

Žáci vědomě přijali roli, která jim umožnila být součástí týmu. K tomu, aby projekt následoval dramatický přístup **Plášť experta (Mantle of the Expert)**, jsme ještě potřebovali klienta a zakázku, kteří na sebe nenechali dlouho čekat.

Expertův plášť

Přístupem *Mantle of the Expert* jsem se inspirovala během studijního pobytu v Anglii, kde je také nejvíce rozšířen. Některé školy zde dokonce tímto přístupem vyučují celé kurikulum. Přístup *Plášť experta* mne zaujal a já se rozhodla naplánovat a uskutečnit v České republice projekt, který by odpovídal hlavním myšlenkám tohoto postupu.

S touto technikou přišla poprvé akademička a učitelka dramatu Dorothy Heathcote v 70. letech 20. století. *Mantle of the Expert* je v češtině užíván jako *V kabátě experta* (Valenta, 2008, s. 55), častěji se užívá *Plášť experta*. Principem tohoto dramatického přístupu ve výuce je to, že žáci skrz vědomou roli na pozici členů expertního týmu nachází smysl ve věcech, které se učí.

Základem *Pláště experta* je tedy žák v roli odborníka pracujícího v týmu. Týmový duch však nepotlačuje individualitu žáka, každý je důležitý, každý má svůj smysluplný úkol. Žáci se učí spolupracovat, naslouchat jeden druhému, přispívat, myslet kriticky a rozumět tomu, co to znamená být odpovědný.

Tým, klient a jeho zakázka

Plášť experta bych definovala jako dramatický přístup ve výuce s prvky kooperace a orientací na úkoly (TBLT¹), který poskytuje mezipředmětové porozumění a zaměření se na význam a praktické zapojení. Hlavními prvky jsou tým odborníků, klient a zakázka.

Žáci v rolích odborníků operují s určitou mocí a zodpovědností. Ve svém poslání pak nachází smysl a účel.

Role klienta pomáhá žákům vnímat úkoly jako autentické a skutečné, čímž rozvíjí klíčové dovednosti související se světem mimo třídu, zvyšuje jejich motivaci a pozitivní přístup k učení. Role učitele je zdánlivě přesunuta do pozadí na roli kolegy, zatímco klient je ten, jenž zadává úkol a hodnotí. Klient může být zosobněn

1 Task-based language teaching.

učitelem samotným, kolegou, asistentem či fiktivně, např. přes e-mailovou korespondenci.

Zakázka, s níž přichází klient, je vyhotovena skrz práci na dílčích úkolech a aktivitách prostupujících kurikulem napříč širokou škálou předmětů. Žákům je poskytnuta příležitost pracovat jako tým a aplikovat své rozvojové dovednosti a znalosti pro praktický a užitečný účel. Cílem je vytvořit zakázku, která umožní žákovi nalézt ve svém učení smysl a význam mimo rámec školy.

Plánování projektu

Projekt proběhl na podzim 2018 na brněnské základní škole. Vybrala jsem si sedmou třídu, která mi byla doporučena díky výbornému kolektivu a pozitivnímu přístupu k anglickému jazyku. Roli beduína Mehediho se uvolil sehrát učitel třídy, Ondřej Krahulec.² Těchto 22 žáků přicházelo do kontaktu s anglickým jazykem jako prvním cizím jazykem již od prvního ročníku základní školy.

Dle učebních plánů měli žáci v době projektu v zeměpise začínat s Afrikou a v biologii s plazy. Rozhodla jsem se tedy, že se jako tým fotografů divočiny vydáme do Afriky na Saharu, kde budeme fotit zvířata žijící v těchto podmínkách.

Projekt, který probíhal výhradně v anglickém jazyce, trval šest vyučovacích hodin. Žáci se dozvěděli o přírodních podmínkách na Sahaře (poloha, klima, fauna, flora), o charakteristice plazů a dalších zvířat žijících na poušti a o kulturně významných beduínech. Vedle těchto znalostí se rozvíjely dovednosti, jako je schopnost porovnávání důkazů, výběr důležitého, rozhodování, kritické myšlení, perspektiva a úsudek, psaní poznámek, prezentace před publikem a vyplnění zprávy. Co se týče sociálních aspektů, jednotlivé aktivity a úkoly umožňovaly rozvíjení spolupráce v malých i větších skupinách, sdílení nápadů, zkoumání různých hledisek, hodnocení vlastní práce a práce druhých,

komunikaci, řešení problémů, respektování odlišných názorů, reflektování a rozvoj vlastní fantazie.

Úvod do kontextu

K aktivizaci vědomostí a představivosti jsem žákům na úvod pustila krátké video o lachtanech od National Geographic, o čemž jsme dále vedli diskusi. Viděli jste už někdy podobné video? Jaká další zvířata National Geographic točí? Jaké to asi je být filmařem divokých zvířat? Několika dalšími otázkami jsem stimulovala žáky k tomu, aby se zamysleli, jaké to je být takovým filmařem/fotografem a co všechno by jako filmaři potřebovali. S podporou online slovníků žáci ve skupinách tvořili myšlenkové mapy.

Vznik týmu

„Když bychom byli fotografové divočiny, asi by náš tým měl nějakou kancelář, kde by pracoval. Jak by měla vypadat?“ Žákům jsem zadala prostor, ve kterém můžeme mít kancelář, druhá půlka třídy totiž později reprezentovala Saharu. Žáci se hlasováním rozhodli ohledně umístění kanceláře i rozmístění věcí v ní. Dostali lepicí lístečky, na které psali názvy předmětů, které by chtěli ve své kanceláři / na svém místě mít a lepili je na konkrétní místo. Ve chvíli učebna zářila všemi barvami. Byly zde rodinné fotografie, notebooky, káva, oblíbené jídlo, zásuvky, knihy, květiny, propisky, kalendáře, hodiny, koberec, odpadkový koš, dokonce byla v kanceláři zřízena i toaleta a kuchyňka s vybavením.

Po utvoření nové kanceláře jsem žáky požádala, aby se zamysleli nad pocity, které měli první den v této práci. Každý žák napsal své pocity na papír, pak si každý vybral jednu reprezentující větu a řekl ji nahlas: „Měla jsem pocit, že je to ta nejlepší práce!“ nebo „Celkem jsem se toho bál.“

V tu chvíli nadešel čas vytvořit logo společnosti a ID karty, které dopomohly k pocitu soudržnosti. Každý žák nakreslil vlastní návrh loga a poté se hlasováním rozhodlo o vítězném návrhu, který se pak ocitl na identifikační kartě každého člena týmu.

2 Poznámka redakce: Postupem *Učitel v roli* se podrobněji zabývají např. Juliana Saxtonová a Norah Morganová ve své knize *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů* (2001, s. 53–78) nebo Josef Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008, s. 310–320) (pozn. redakce).

Klient pan Adams

Jakmile byla firma se všemi náležitostmi založena, vstoupil na scénu klient – pan Adams z BBC Natural Unit – s tím, že má pro firmu zakázku. Klient byl symbolizován kravatou, kterou jsem si vždy přehodila dopředu, a také upravenou slovní zásobou a tónem. Pan Adams týmu předložil novou zakázku – život na Sahaře. Seznámil tým s tím, co jej čeká, jaký je život na Sahaře a na co si dát pozor. Žáci si během klientova výkladu dělali poznámky a mohli se doptávat.

Aby byl tým dobře připraven na svou expedici, bylo třeba zjistit si více informací o životě na Sahaře a o možných nebezpečnostech. Žáci ve skupinkách vyhledávali údaje o zvířatech, které během své výpravy mohou potkat, a následně své poznatky prezentovali ostatním skupinám.

Imaginární kontext

Učitel přijal další roli – roli vypravěče, což mu pomohlo vtáhnout žáky do imaginárního kontextu příběhu. Když už jsme si zjistili všechny informace, bylo potřeba připravit se na cestu. Žáci seděli v kruhu a přemýšleli, co vše si sbalí na tuto expedici. Začala jsem: „Já si nabalím pas.“ A gestem jsem jej vložila do svého imaginárního kufru. Pak jeden žák za druhým jmenoval, co si balí, a naznačil balení gestem. Do kufrů bylo dáno jídlo, deky, oblečení, stan, nůž, sada první pomoci, batoh, boty, peněženka, voda, kamera, kniha nebo třeba brýle na ochranu proti písku.

Jakmile bylo nabaleno, promítla jsem na tabuli prezentaci připravenou na Google Earth, kde byla zadána trasa z oné konkrétní školy v Brně do Luxoru včetně všech přestupů. Vypravěčským tónem jsem cestu komentovala. Po příjezdu do Luxoru tým na letišti vyzvedl beduín Mehedi. Žáci se přesunuli do druhé části třídy, která symbolizovala Saharu, a tam je již čekal můj kolega v převleku beduína.

Mehedi a Sahara

„Jmenuji se Mehedi a žiji zde se svým kmenem,“ představil se učitel v kostýmu lámanou angličtinou. Tým se dozvěděl o Mehedim, jeho kmenu,

oblékání, zvycích a o tradicích muslimů. Žáci si zkusili vytvořit své jméno dle toho, jaký způsobem se u beduínů jméno tvoří, a pozdravit se tak, jak se zdraví beduíni. „Více vám o své rodině a zvycích mohu povědět později, ale teď vám řeknu něco o poušti a radím vám, abyste mě pozorně poslouchali, neboť se můžete ocitnout v situaci, kdy vám má rada zachrání život,“ tajuplně a výstražně řekl Mehedi. Tým se dozvěděl něco více o zvířatech, které na Sahaře žijí, podíval se na videa, ve kterých pouštní zvířata útočí na svou oběť, a na závěr dostal několik rad, jak se chovat na poušti.

Tým byl zavezen na poušť, kde točil a fotil zvířata. V tento moment žáci obdrželi papíry a pastelky a jejich úkolem bylo nakreslit obrázky, které by reprezentovaly zvířata z fotografií.

Jakmile bylo pořízeno dostatečné množství fotografií, učitel v roli vypravěče varoval žáky, že se k nim blíží písečná bouře a že mají pouhých pět sekund na to, aby sbalili všechno své vybavení, fotografie a schovali se do bezpečí, tedy do džípů, kterými přijeli. Těchto pět velmi důležitých sekund probíhalo jako zpomalený film, který se po každé sekundě zastavil. V tu chvíli se zastavili i žáci a vypravěč popsal, co vše se během té sekundy stalo. Někteří si zlomili nohu, některé fotografie a část vybavení vzala bouře s sebou, ale naštěstí všichni přežili.

Po utichnutí bouře jsem se zeptala žáků, co v tu chvíli chtějí dělat. Žáci se shodli, že by rádi jeli domů, že se bojí, aby nepřišla další bouře. V ten moment byla žákům dána plná možnost rozhodování a já měla připraveno více variant, jak se bude příběh dále odehrávat.

Odevzdání zakázky

Žáci se tedy vrátili domů, kde na ně už čekal pan Adams nadšený z toho, kolik natočeného a nafoceného materiálu přivezli. Avšak nezažádal a tým dostal ihned na vyplnění reporty o tom, co zažil na Sahaře. Ke své zprávě pak každý žák přiložil pořízené fotografie. Po odeslání vyplněných reportů se vrátil pan Adams s nadšením z výborné práce a skvěle splněné zakázky. Tým dostal vysoké finanční ocenění, které

převyšovalo náklady na cestu, a zbylo tak i něco na oslavu.

Přestože na závěr byly naplánovány ještě další kroky, z časových důvodů bylo třeba příběh zakončit tímto způsobem.

Závěrem

Jedním z mých cílů bylo zjistit, jak na tuto metodu budou reagovat žáci z běžné české základní školy. Zjistila jsem, že pro ně byla výuka formou Pláště experta velmi přirozená, rychle se zapojili do příběhu a z jejich zpětné vazby bylo jasné, že si nejvíce pamatují z částí, které v sobě nesly nejvíce dramatických prvků a emocí, tedy ze setkání se s Mehedim a utíkání před písečnou bouří. Tento projekt nebyl dokonalý, některé části bych zpětně zkrátila či poupravila, avšak žákům přinesl úspěch a zároveň byly naplněny cíle týkající se sociálních dovedností a vědomostí. Z oblasti biologie se žáci dozvěděli o zvířatech žijících na Saharě od klienta, Mehediho a z vlastního výzkumu; z odvětví zeměpisu se žáci dozvěděli o pouštích a podmínkách na Saharě; ve sféře informačních technologií žáci vyhledávali údaje na internetu; do občanské výchovy by mohly spadat informace o beduínech a muslimském náboženství; co se týče anglického jazyka, procvičovány byly všechny dovednosti. Žáci si také dokázali obhájit, proč který krok dělají, a v navazujících aktivitách viděli smysl a účel.

Ráda bych tímto motivovala všechny, které láká vyzkoušet si výuku touto metodou. Zpočátku bohatě stačí jedna vyučovací hodina. Je to něco nového, něco zajímavého a žáky to bude

bavit. Na závěr bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Světlaně Hanušové, Ph.D., která mě jako vedoucí mé diplomové práce při plánování projektu podporovala.

Literatura

- Morganová, N., & Saxtonová, J. (2001). *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.



Mgr. Zuzana Kučerová

vystudovala obor učitelství anglického a německého jazyka a literatury pro základní školy na Masarykově univerzitě v Brně. V současnosti působí na Základní škole Husova v Brně, kde učí anglický a německý jazyk žáky na druhém stupni. Učení jazyků hravou a pestrou formou ji velmi baví, proto se aktivně zajímá o různé přístupy ve výuce a možnosti, jak žákům přiblížit vztah k jazyku a učení všeobecně.

Kontakt: zuzana.kucerova@zshusovabrno.cz

Tereza Karlíková

Žákovské portfolio v programu Začít spolu

Žákovské portfolio je stále častěji využívaným pedagogickým prostředkem učení a hodnocení na základních školách. V praxi ovšem není jednoduché rozhodnout, jak k němu přistoupit, ujasnit si, co má být jeho přínosem, a jak s ním tedy pracovat. Příspěvek ukazuje, jak jsem si podstatu práce se žákovským portfoliem shrnula na základě prostudované literatury já jako absolventka učitelské přípravy a jak žákovské portfolio uchopili v jedné konkrétní třídě. Příspěvek přináší, na základě zpracování diplomové práce, poznatky z praxe, ze školy, která s portfolií pracuje již několik let a vzdělává žáky v souladu s programem *Začít spolu*. Cílem příspěvku je porovnat teorii s konkrétním příkladem z praxe a inspirovat učitele nejen k využívání portfolií ve výuce, ale také ke studiu literatury a dalších zdrojů o žákovských portfoliích.

Nejprve tedy shrneme, co je žákovské portfolio, jaké má formy, jak může být podle teorie využíváno a jakou nese roli v programu *Začít spolu*. Dále budeme prezentovat, jak portfolio vypadá a jak se s ním pracuje v konkrétní třídě prvního stupně ZŠ, kde se žáci učí podle tohoto programu, a nakonec porovnáme konkrétní příklad s teoretickými poznatky a nastíníme, na které aspekty je možné se dále zaměřit.

Co je žákovské portfolio?

Na první pohled může žákovské portfolio často působit pouze jako složka, kam se zakládají pracovní listy, které žák během výuky vypracuje. Tedy spíše jako odkládací místo na pracovní listy. Není výjimkou, že portfolio se výsledně přesně takovým „místem“ stane. A domnívám

se, že důvodem by mohlo být právě to, že učitelé nevědí nebo nedomýšlejí, co od něho chtějí.

Vyjádření Archbalda a Newmanna (in Slavík, 1999, s. 106) srozumitelně popisuje hlavní význam portfolio obecně: „Jestliže píšete dopis nebo článek, tvoříte výtvarné dílo, komponujete hudbu nebo upravujete vzhled vašeho bytu, prokazujete schopnosti, jež mají zvláštní hodnotu, kterou nelze posuzovat pouze jako ‚znalost‘ v úzkém slova smyslu a také ji nelze běžnými metodami (např. testováním, zkoušením u tabule) prověřovat.“ Portfolio tyto možnosti poskytuje. Žákovské portfolio je vymezováno jako sbírka materiálů vytvořených žákem, která dokumentuje jeho vlastní proces vzdělávání a představuje, čeho byl žák schopen dosáhnout (Průcha, 2003, s. 170). Jedna žákyně ze studie Kankaanranta (1996, s. 2) portfolio sama popisuje jako „album růstu“. Je prostředkem hodnocení, ale hodnocení individuálního pokroku a schopnosti, jež je těžké definovat a měřit s obecně stanovenými standardy. Měrou se tak stává především žákova vlastní práce v průběhu času, a ne aktuální práce napříč výsledky žáků celé třídy či ročníku. Portfolio vede k autentickému hodnocení, při němž je hodnocena kvalita práce, jež byla skutečně vytvořena osobou, kterou hodnotíme (Slavík, 1999, s. 103–106), a zároveň k hodnocení formativnímu (Starý & Laufková, 2016, s. 26). Kromě chápání portfolio jako prostředku hodnocení žáka učitelem či dalšími osobami, portfolio také podněcuje k sebehodnocení žáka a rozvíjí jeho dovednosti spojené s tvorbou portfolio. Je tedy i prostředkem, který pomáhá žákovi osobnostně růst (Kratochvílová, 2011, s. 69).

Jaké cíle můžeme jako učitelé sledovat práci se žákovským portfoliem?

Portfolio umožňuje učiteli a žákovi společně **sledovat proces učení**, opírat se o reálné podklady a **plánovat další postup**. Vede žáka ke schopnosti zhodnotit vlastní práci, **rozpoznat její kvality**, uvědomit si vlastní **zodpovědnost** a v neposlední řadě rozvíjí i jeho **kommunikační dovednosti** (Slavík, 1999, s. 106). V souladu se současným trendem inkluzivního vzdělávání zdůrazněme rovněž jeho potenciál v podpoře individualizace respektující potřeby jednotlivých žáků a zaměřující se nejen na chyby, ale také na jejich silné stránky a na rozvoj celé osobnosti (Kankaanranta, 1996, s. 3–4; Tomková a Hejlová, 2020, s. 28–29). Slavík (1999, s. 107) jeho stěžejní funkci vyjadřuje slovy: „Portfolio má sloužit především k **ocenění žákova pokroku**, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má povzbuzovat žáky k posuzování vlastních pokroků v práci. Portfolio má odpovídat na otázku žáka ‚Kdo jsem?‘ a má žákovi, učiteli, žakovým rodičům zprostředkovat ucelenou historii žákova školního rozvoje.“ V souladu s tím píše Lukavská (2003, s. 58) o oslavování žakových úspěchů prostřednictvím portfolia. Což dokresluje jeho motivační dopad na žáka směrem k vlastnímu vzdělávání a vývoji obecně.

S jakými typy žákovských portfolií můžeme ve výuce pracovat?

Košťálová a kol. (2008, s. 114–121) rozlišují tři typy žákovských portfolií: **Pracovní portfolio** je počáteční formou; vkládají se do něj veškeré vypracované materiály vztahující se k určitému období nebo tématu či projektu, později se postupně třídí. V tu chvíli vzniká **dokumentační portfolio**, které obsahuje již jen některé práce dokládající žakovy pokroky v dané oblasti výuky (např. počáteční a koncový stav konkrétního jevu). Navíc sem patří i žakovo popisné hodnocení vlastní práce. **Reprezentační portfolio** je výběrem toho nejlepšího, čeho žák dosáhl, a slouží k závěrečnému hodnocení (Košťálová, Miková, & Stang, 2008, s. 144–121).

Do portfolia je možné řadit nejrůznější žakovy písemné práce, výtvarná díla, projekty, záznamy z pozorování, zprávy ze školních akcí atp. Bývají v něm zahrnuty i záznamy, hodnocení či poznámky učitele nebo rodičů. Řadit se do něj mohou také týdenní plány, pokud jich škola nebo daná třída využívá, stejně tak audionahrávky či videozáznamy, pokud to forma portfolia dovoluje. Tomková (2007) doporučuje i zařazování produktů z oblasti mimoškolních aktivit, např. diplomů ze soutěží, výrobků z výtvarně zaměřených kroužků, vlastních deníkových zápisů týkajících se významných zážitků atp. Každé portfolio by mělo obsahovat **osobní informace** o žákovi. Údaj o jméně a třídě může být doplněn fotografií nebo autopořetrem. Dále se ale obsah portfolia odvíjí od jeho **účelu a vlastní žakovy preference**.

Vnější podoba portfolia se může různit. Jsou používány šanony, kam si žáci své materiály ukládají do folií. Dalšími variantami bývají také šuplíky, košíky, krabice, stojací boxy nebo papírové desky. Dnes je možné tvořit i portfolia v elektronické podobě, kdy se data uchovávají různými způsoby v počítači. Předností takového portfolia je různorodost materiálů, které mohou být jeho součástí (text, grafika, zvuk, video). Existují programy pro tvorbu elektronických portfolií online, které tak navíc poskytují pohodlnost vzdáleného přístupu z jakéhokoli počítače (Václavík, 2013, s. 47), i když Hrubanová (2018, s. 41) ve své diplomové práci argumentuje pro papírová portfolia na prvním stupni ZŠ. Jedním z důvodů jsou např. příznivé dopady na rozvoj jemné motoriky žáků.

A jak se žákovským portfoliem při výuce pracovat?

Žáci nejdříve potřebují **pochopit smysl** portfolia, zjistit jakým způsobem ho budou tvořit a k čemu mají směřovat. Donald H. Graves navrhuje jako evokaci k práci s portfolií např. aktivitu nazvanou Naše sbírky. Jde o vytváření vlastní sbírky libovolných předmětů, při jejímž tvoření se uplatňují obdobné postupy jako u tvoření portfolia. Žáci vybírají předměty, které do své sbírky zařadí, stanovují pro výběr vlastní

kritéria, jež budou později interpretovat, a na konec svou sbírku představí ostatním a diskutují o ní (in Tomková, 2007).

Mají-li žáci nastřádan dostatek svých materiálů, je třeba stanovit jasná **kritéria**, podle kterých se bude portfolio tvořit a hodnotit. Pro další práci s portfolioem je důležité veškeré ukládané **materiály datovat**, aby bylo možné porovnávat výkony v čase, a reflektovat tak vývoj (Tomková, 2007). Košťálová a kol. (2008, s. 115–116) ve své publikaci zmiňují tzv. *inventury* portfolioů, které by měly probíhat pravidelně. Žáci procházejí položky portfolioa jednu po druhé a sepisují k nim stručné **poznámky**, důvody, pro které si dané práce cení nebo na čem konkrétně potřebují dále pracovat. Pak se portfolioům věnují společně a k materiálům se vyjadřují i další žáci. Teprve potom by se měl k portfolio vyjadřovat učitel, ke konkrétním pracím žákovi připisat své poznámky a využít je k individuální konzultaci. Měl by se snažit hledat doklady pokroku. Ke konci školního roku žáci své materiály v portfolio obvykle **třídí** a ponechávají v něm ty nejzdařilejší práce. V tuto chvíli se portfolio **reflektuje** především jako celek, což vede k **formulaci nových cílů** (Tomková, 2007). Portfolio je rovněž užitečným materiálem při konzultacích s rodiči, kterých se při tzv. tripartitách účastní také samotný žák. Učitel, žák i rodiče tak společně diskutují o žákově pokroku a plánují jeho další postup.

Žákovské portfolio v programu Začít spolu

Portfolio je jedním ze stěžejních prostředků učení a hodnocení žáků v programu Začít spolu. Ten popisuje Lukavská (2003, s. 46–47) pomocí čtyř základních stavebních kamenů, kterými jsou **individualizace** práce, **chápání světa v souvislostech**, práce v **centrech aktivit** a zapojení **rodin** do činnosti školy. Individuální přístup vychází z toho, že každé dítě je jiné a přichází do školního prostředí s odlišnou úrovní zralosti a odlišnými schopnostmi i možnostmi. Chápání světa v souvislostech zase vychází z faktu, že svět je celistvou jednotkou, ve které jsou všechny její složky propojené; program tak pokládá za důležité tento pohled

na svět v žácích uchovat a společně s nimi tyto kontexty rozkrývat. Ve škole se tento názor projevuje výukou v rámci tematických celků. Centra aktivit představují jednotlivá pracovní prostředí zaměřená podle vzdělávacích oblastí. Při práci v těchto centrech jsou žáci vedeni k tomu plnit komplexnější úkoly, které aktivizují odlišné druhy inteligence, myšlení, vnímání i žákovy emoce a intuici. Zapojením rodin do činnosti školy se program Začít spolu snaží žákovi poskytovat pocit bezpečí a spoluprací mezi rodinou a školou mu vytvářet příznivé podmínky pro jeho učení a rozvoj. Program představuje tzv. **pedagogický přístup orientovaný na dítě**, pro který je mimo jiné stěžejní právě již zmiňovaná individualizace, participace dětí a formativní hodnocení. To vše vychází z konstruktivisticky pojatého vzdělávání a portfolio je vhodným prostředkem k plnění všech těchto aspektů (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 13).

V odborných publikacích, které popisují principy programu Začít spolu v teorii i praxi, se autoři rovněž věnují žákovskému portfolio, jeho funkcím v učení a výuce a také konkrétním příkladům z praxe škol. Učitelé, kteří využívají ve své výuce principy tohoto programu, si sami rozhodují, jaké pojetí žákovského portfolio zvolí. Využívají pracovní, dokumentační i reprezentační portfolio, i když postupují různě. Každý žák vytváří například jedno portfolio, které postupně prochází všemi třemi kroky, nebo vytváří portfolio více. Vždy na konci určitého období, které stanoví učitel, si žáci svá portfolioa vezmou a vyberou práce, na nichž pozorují svůj pokrok. K nim žáci připisují poznámku vysvětlující, proč je pro ně daná práce důležitá (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 121–127).

Jak se žákovským portfolioem pracuje konkrétní třída na ZŠ, ve které se učí podle programu Začít spolu?

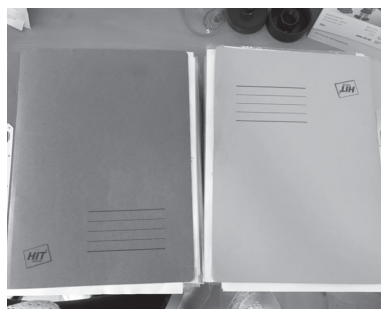
Abych získala představu o reálné práci s portfolioem ve třídě, zaměřila jsem se v praktické části své diplomové práce na strukturu žákovského portfolioa v konkrétní třídě, na způsoby, kterými



Obrázek 1. Pracovní portfolio – krabice.



Obrázek 2. Dokumentační portfolio – knihy.



Obrázek 3. Reprezenční portfolio – hodnotící portfolio.

třída pracuje s portfoliem, na žákovské sebehodnocení v portfoliích a na roli rodičů v práci se žákovským portfoliem. Analyzovala jsem portfolia vybraných žáků z hlediska obsahu, opakovaně jsem pozorovala práci ve třídě a nakonec jsem s vybranými žáky a učiteli ve třídě vedla rozhovory, abych odpověděla na otázky, které vyvstaly během pozorování, a získala jasnější představu o tom, jak portfolio vnímají jeho aktéři.

Navštívila jsem konkrétní základní školu v Brně, která je v jednom právním subjektu s mateřskou školou. Škola zahájila činnost roku 1998 v návaznosti na mateřskou školu, která pracuje podle programu *Začít spolu*. Mají tedy již mnohaletou zkušenost s programem i portfoliem. Celé své šetření jsem prováděla v jedné třídě čtvrtého ročníku. V souladu s programem *Začít spolu* probíhá výuka ve třídě v rámci tematických celků, které trvají přibližně jeden měsíc. Vyučovací den začíná společným ranním kruhem, který slouží k udržování dobrého sociálního klimatu a přípravě na pracovní náplň dne. Následuje společná výuka v prvním vyučovacím bloku (cca 60–90 min) a po pauze žáci pokračují druhým vyučovacím blokem, kdy se rozdělují po skupinách do center aktivit. Centra aktivit jsou menší pracovní koutky, které jsou zaměřené podle vzdělávacích oblastí, ve třídě se konkrétně jedná o centra nazvaná Český jazyk, Matematika, Pokusy a objevy a Ateliér. Všechna centra jsou vybavena materiály, které se vztahují k jejich zaměření, a žáci v nich pracují jak individuálně, tak skupinově. V závěru výuky se žáci schází v reflexním kruhu, kam přináší svou práci z center aktivit a diskutují o ní s ostatními.

Při tomto závěrečném kruhu žáci hodnotí svou vlastní práci, její průběh i výsledek, sdílejí s ostatními své zkušenosti a poskytují si navzájem zpětnou vazbu. Diskutované materiály potom ukládá každý do svého pracovního portfolia, které nazývají *krabice*.

Ve sledované třídě využívají všech tří typů portfolia a každé z nich má vlastní podobu, kterou ukazují obrázky.

V pracovním portfoliu žáci shromažďují veškeré materiály, které vytvářejí během práce v centrech aktivit po období, které stanoví učitel. To nejčastěji koresponduje s dobou trvání jednoho tematického celku. V momentě, kdy učitel vyhradí čas pro práci s portfoliem, žáci píší hodnocení měsíce, které je v zásadě jejich sebehodnocením. Učitel žákům rozdává vypracované a ohodnocené písemné práce, které uzavírají tematický celek a žáci ze svého pracovního portfolia vyberou jednu z nastřádaných prací. Tyto vybrané materiály potom vkládají do portfolia reprezenčního. Všechny zbylé práce z pracovního portfolia založí do dokumentačního a portfolia zase odloží. Reprezenční portfolia u sebe uchovává učitel, takže žáci je na konci této práce odevzdají zpět učiteli a zbylá dvě uklidí na místa, která jsou pro ně ve třídě určena. Během tohoto procesu už o materiálech v portfoliích nijak nediskutují.

Reprezenční portfolio se tak postupně rozrůstá o písemné práce, žákovo hodnocení měsíce a vybranou práci z center aktivit za každý tematický celek. Žáci jej tvoří po dobu celých pěti let prvostupňové docházky a dostávají jej na konci pátého ročníku jako doklad dosažených

Tabulka 1

Porovnání cílů žákovského portfolia podle teorie s praxí

Teorie	Školní třída
monitoring vzdělávání, do něhož je vtažen sám žák	neprobíhá na základě portfolia, ale v podobě diskuzí v kruhu
dokumentace žákova vývoje	hlavní využití portfolia
podklad pro hodnocení a sebehodnocení	materiály do portfolia následně vkládané – ne portfolio jako celek
rozpoznání kvalit vlastní práce	analýza vlastní práce neprobíhá (analyzuje se ideální stav – příklad)
podklad pro diskuzi a plánování žákova rozvoje	portfolio není součástí konzultací žákova rozvoje

výsledků, „na památku“. V průběhu učení je přístup jen učitel a potom žák ve chvílích, kdy do něj zakládá své práce. Práci si do portfolia vybírá sám žák, podle vlastních kritérií, nikomu je však žádným způsobem nesděljuje. Hlavní účel portfolia v průběhu jeho tvorby tak zůstává v doložení žákových výsledků učiteli a spíše pro zvláštní případy, jako je přechod žáka do jiné třídy, změna učitele nebo řešení problémů týkajících se žákova vzdělávání. Mimo již zmíněné materiály se do tohoto portfolia také zakládají dokumenty vztahující se k žákově školnímu životu, jako mohou být lékařské zprávy atp.

Se zbylými pracemi v dokumentačním portfoliu žáci zacházejí různě. Ve třídě s nimi více nepracují, ale někteří žáci si je nosí na konci školního roku domů a část z nich doma portfolio prochází s rodiči a mluví o vybraných materiálech. Někteří toto své portfolio i třídí a potom ho nosí zpět do školy, zakládají si nové atp. Proto dokumentační portfolia vypadají velmi odlišně (obsahem, rozsahem i uspořádáním). Způsob, jakým žák pracuje s portfoliem dokumentačním, ve velké míře závisí na rodičích.

Jaké je portfolio v konkrétní třídě ve srovnání s teorií?

Ve sledované třídě tedy portfolio slouží jako dokumentace žákova učení. Výše uvedená tabulka

shrnuje hlavní cíle žákovského portfolia z hlediska teorie a porovnává je s poznatky z pozorování ve školní třídě.

Z funkcí, které portfolio na základě teorie může mít, je sledované portfolio v konkrétní třídě **historií žákova školního rozvoje**. To, zda je také podkladem pro sebehodnocení žáka, je diskutabilní. Žák se do reflexe a plánování vlastního vzdělávání zapojuje v rámci diskuzních kruhů, kdy komentuje práci z center aktivit, kterou právě dokončil. Nicméně později se k ní nevrací, aby reflektoval svůj pokrok a plánoval další postupy. Hodnocení měsíce, které je určitou formou reflexe vlastní práce, je poměrně obecné a výroky žáků mívají velmi obecnou podobu zrovna tak, viz obrázek č. 4 a 5.

Je třeba ocenit, že učitelka poskytuje žákovi zpětnou vazbu k jednotlivým pracím až po tom, co sám provede vlastní sebehodnocení v kruhu na konci vyučovacího dne. V tom učitelka respektuje teoreticky zdůvodněné postupy, ponechává prostor žákovi a nevkládá mu do úst vlastní názory. Portfolio však není součástí tripartit, konzultací mezi učitelem, žákem a rodiči. Na základě portfolia nikdo žáka nehodnotí. Portfolio zůstává odpojeno od procesů hodnocení a sebehodnocení. Žáci nejsou vedeni ke sledování individuálních učebních pokroků a stanovování si individuálních rozvojových cílů.

HODNOCENÍ ZA MĚSÍC květen

ŽÁK _____

Co umím velmi dobře:

Velmi dobře umím psát.
Velmi dobře mi jde psát a oblékat.
a také mi jde velmi dobře číst.

Ještě chci zlepšit

ještě chci zlepšit svou psaní.

Co pro to udělám já

Udělám pro to, že se budu více snažit a budu se snažit.

Nejvíce mě bavilo

Nejvíce mě na tom bavilo, když
oblékal a psal. Líbil se mi, když
ale i když co nám řekla učitelka.

Obrázek 4. Sebehodnocení žáka 1.

HODNOCENÍ ZA MĚSÍC červen

ŽÁK _____

Co umím velmi dobře:

Málo se mi jde psát a číst.

Ještě chci zlepšit

Psaní a geometrii.

Co pro to udělám já

Budu více psát a číst.

Nejvíce mě bavilo

Líbil se mi, když jsem psal a čítal.
Nejvíce mě bavilo, když jsem psal a čítal.

Obrázek 5. Sebehodnocení žáka 2.

Jak by bylo možné využití portfolia ve třídě dále rozvinout?

Tomková (2007) zmiňuje promítání žákových úspěchů do portfolia a Slavík mluví (1999, s. 107) o oceňování žákovy pokroku na základě portfolia. Tato rovina významu portfolia zůstává podle mého ve sledované třídě nevyužita. Oproti výše zmiňované žákyni, která se o portfolio vyjádřila jako o albu růstu, žáci této třídy portfolio popisují jako složku, kam zakládají pracovní listy. Mezi těmito vyjádřeními vnímám velký rozdíl. Zatímco dotyčná žákyně použila obrazné vyjádření, které ukazuje na hlubší vztah k vlastnímu rozvoji, vyjádření žáků, se kterými jsem vedla o portfolio rozhovory, neukazovalo na žádnou spojitost práce s portfolio a jejich motivace k učení a angažování se na svém dalším rozvoji. Domnívám se proto, že přesně tomuto potenciálu, který práce se žákovským portfolio nabízí, by stálo za to ve sledované třídě věnovat větší pozornost a snažit se jej dále rozvíjet.

Mezi náměty, které by mohly vést k výraznějšímu využití potenciálu práce se žákovským portfolio, jmenujme např. další promyšlení smyslu práce s chybou ve výuce, používání jasných kritérií hodnocení, rozvíjení reflexe a sebereflexe žáků, třídění materiálů doprovázené diskuzí, plánování dalšího učebního postupu žáka na základě portfolia nebo hledání aktivní role rodičů při hodnocení žákovy práce s oporou o žákovské portfolio. Jde o to učit se, že chyba je ukazatelem toho, co můžeme zlepšit, co můžeme příště udělat jinak, což se netýká pouze školního prostředí, ale i každodenního života a každého z nás. Díky tomu by žáci mohli s portfolio snáze pracovat a sledovat v něm své pokroky. Stanovování kritérií a jejich diskutování v kruhu by mohlo žákům nabídnout odlišné přístupy k řešení problému a rozšířit obzory a také pomoci v plánování jejich dalšího učebního postupu. Tříděním materiálů by se žáci učili aktivně rozpoznávat různé kvality odlišných

... chyba je ukazatelem toho, co můžeme zlepšit, co můžeme příště udělat jinak...

prací a v diskuzi své názory jasně argumentovat. To by mohlo vést k utváření silnějšího vztahu žáků k vlastnímu vzdělávání a větší zodpovědnosti vůči sobě. Otázkou, kterou by si měli ve sledované třídě položit, je: „Co má portfolio přinést žákům, učitelům a rodičům žáků?“

Literatura

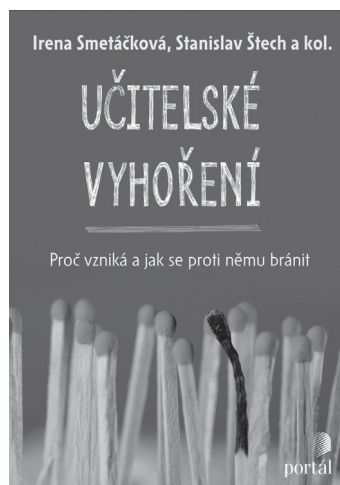
- Hrubanová, A. (2018). *Žákovské portfolio* (Diplomová práce). Praha: PdF UK.
- Kankaanranta, M. (1996). Self-portrait of a child: Portfolios as a means of self – assessment in preschool and primary school. In E. Hujala, *Childhood Education: International Perspectives*. Finland: Association for Childhood Education International.
- Karlíková, T. (2019). *Práce s portfoliem v programu Začít spolu. Případová studie ve 4. ročníku ZŠ* (Diplomová práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Praha: MSD.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti! Dobrá voda: Aleš Čeněk*.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Starý, K., & Laufková, V., et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2007). *Způsob práce s portfoliem v primární škole*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/01544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKO-LE.html/>
- Tomková, A., & Hejlová, H. (2020). Didaktický rozměr příkladů z praxe společného vzdělávání. *Komenský*, 4(144), 27–35.
- Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie* (Disertační práce). Brno: MU.



Mgr. Tereza Karlíková

vystudovala obor učitelství pro první stupeň na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V době studia pobývala na pracovní stáži v České škole v Madridu, kde vyučovala český jazyk a realie dětí z bilingvních rodin.

Kontakt: karlikovatereza@gmail.com



Spokojená učitelka, spokojený učitel – nedosažitelný ideál nebo příležitost k růstu?

Smetáčková, I., & Štech, S., et al. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.

Kniha *Učitelské vyhoření* se objevuje na trhu v době, která je pro učitele obzvláště náročná. V době, kdy přichází druhá vlna výuky na dálku. Učitelé a učitelky opět zasedli před kameru, pracují novými metodami a jejich počínání hodnotí veřejnost i média, někdy s respektem, někdy kriticky. To vše mohou být faktory zvyšující riziko syndromu vyhoření. I když kniha stojí na výzkumu, jehož data byla sbírána ve školních letech 2016/2017 a 2017/2018, načasování publikování je zdařilé. Za hlavní přínos knihy považují nejen to, že se jedná o největší výzkum mapující výskyt vyhoření mezi českými vyučujícími (2394 respondentů), ale především to, že přináší konkrétní tipy, jak se vyhoření bránit a co dělat, když už učitel hoří. Autorský tým z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy dokázal z dotazníků a rozhovorů s učiteli vytěžit efektivní copingové strategie. Samotné čtení knihy tak může učitelé sloužit jako nástroj zdravé sebereflexe.

Kniha nemá být suchou učebnicí ani kuchařkou s instantními návody. Autorům se povedlo podat komplexní obraz učitelského vyhoření, který vychází z žité reality na českých základních školách a který je zasazen do širších teoretických souvislostí. Dokladem toho, že výzkum stojí na opravdových učitelích a učitelkách, je hned první kapitola. Autoři představují deset příběhů, které se liší tím, v jaké fázi vyhoření se daná osoba nachází. Přečteme si o obětavé

učitelce Lence na hraně syndromu vyhoření, ale také o pohodáři Františkovi, který ke své profesi učitele přistupuje s nadhledem. Zajímavé jsou i vhledy do prožívání dvou ředitelů: zklamané Květy a inovativní Gabriely.

Syndrom vyhoření je komplexní fenomén a k jeho rozvinutí dochází u učitelů souhrou řady faktorů: od těch na úrovni školy jako organizace přes vztahy se žáky a rodiči až po osobnostní nastavení učitele. Tyto faktory jsou postupně v knize představeny a věnují se jim jednotlivé kapitoly. Čtenáři tak mohou nalistovat přímo to, co je zajímavé. Každopádně teprve jako celek kniha vypovídá o učitelském vyhoření. Osobně doporučuji projít si ji nejprve celou a následně se vracet ke kapitolám, které čtenáře nejvíce oslovily.

Autoři vtahují do děje nejen citacemi výroků učitelů a učitelek z výzkumu, ale také vloženými rámečky, které vybízí čtenáře k zamyšlení nad vlastní pedagogickou zkušeností. Knihou se také prolínají odkazy na již realizované české a zahraniční studie. Ti, kdo rádi hloubají nad konceptem učitelství, si přijdou na své v kapitole třetí: *Učitelství jako „ukradená“ profese*. V závěrečné části knihy pak autoři nastiňují koncept nové učitelské profesionality, který odráží výsledky jejich výzkumu.

Pro prevenci syndromu vyhoření je zvláště důležitá kapitola sedmá. Ta obsahuje konkrétní techniky a autoři se na ni v průběhu knihy

opakovaně odkazují. Kromě orientačního testu syndromu vyhoření je zde několik sebereflektivních cvičení, která jsem si sama vyzkoušela a vřele je doporučuji. Poselství, že v tom jako učitelé nejsme sami, že je normální prožívat negativní emoce a že aktuální krizi lze využít jako potenciál ke změně, prostupují celým textem.

Vzhledem k velkému vzorku učitelů a učitelek ve výzkumu mohl autorský tým analyzovat strategie, které pomáhají vyučujícím udržovat se na škále spokojenost–vyhořelost v levé polovině. Jedná se o vyzkoušené principy, které mohou být inspirací pro ty, kteří začínají doutnat, anebo už hoří. Osobně se podepisuji pod výrok ze strany 216 „supervize do škol“, který odkazuje na projekty typu „ovoce do škol“.

Pokud máte obavu z toho, že vás kolegyně a kolegové uvidí číst o učitelském vyhoření, přetočte to ve svůj prospěch. Protože právě proto, že tuto knihu čtete, na sobě pracujete a riziko vyhoření snižujete. Budte příkladem a povězte o knize řediteli vaší školy. *Učitelské vyhoření* má mít své místo v učitelské knihovně.

*Mgr. et Mgr. Michaela Kubátová
školní psycholožka ZŠ Úvaly,
Katedra psychologie PedF UK*

***Je normální
prožívat negativní
emoce, aktuální
krizi můžeme
jako učitelé využít
a proměnit ji
v potenciál ke
změně.***

Nahlédli jsme



V posledním čísle časopisu *Educational Research Review* (2020, vol. 30), periodika, které otiskuje přehledové studie z mimořádně zajímavých oblastí pedagogického výzkumu, nás zaujal článek s mírně provokativním názvem: *Chytrý učitel – úspěšný žák?*

Učitelé mají zásadní vliv na učení a studijní výsledky svých žáků. A zcela prokazatelně jsou někteří učitelé úspěšnější než jiní. Je-li tedy naším cílem zlepšit úroveň vzdělávání, potřebujeme nutně vědět, co konkrétně stojí za větší efektivitou výuky úspěšných učitelů. V řadě jiných profesí (u úředníků, manažerů, programátorů, pilotů atd.) existuje rozsáhlý výzkum zaměřený na vztah mezi inteligencí a výkonem povolání, který vedl ke zjištění, že čím vyšší inteligence, tím lepší výkon. Je zajímavé, že ve výzkumu učitelské profese tomu tak není. Ukazuje se, že kvalitní výuka vyžaduje mnohem víc než jen vysokou inteligenci učitele.

Kognitivní kapacita učitelů byla v analyzovaných výzkumných šetřeních zjišťována pomocí IQ testu, testu všeobecných znalostí a také na základě výsledků z doby jejich univerzitního studia. Dosažené skóre v IQ testech se jeví jako málo relevantní pro určení efektivity výuky konkrétních učitelů. Na druhou stranu, testy všeobecných znalostí i výsledky učitelů během

jejich přípravného vzdělávání se ukázaly jako relativně významné. Výzkumy rovněž naznačují, že kognitivní procesy nezbytné k organizaci úspěšné výuky jsou úžeji spjaty s matematickou inteligencí než s inteligencí verbální. Autoři uzavírají diskusi konstatováním, že tato doposud zanedbávaná oblast výzkumu učitelovy kognice volá po větší pozornosti.

Plné znění článku naleznete na <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19302714>



V *Australian Journal of Education* (2020, vol. 64), akademickém časopise, který od roku 1957 zveřejňuje příspěvky z oblasti vzdělávání, se v nejnovějším čísle objevil příspěvek, jenž se zabývá problematikou stresu v učitelském povolání a způsoby, jakými ho učitelé (ne)zvládají.

Je obecně známo, že učitelé jsou na žebříčku stresujících povolání na předních příčkách. Vykazují vysokou hladinu stresu s následnými psychickými problémy, jakými jsou například úzkostná porucha, deprese, psychosomatické obtíže či závislost na alkoholu (dle studie až 17 % respondentů). Nejčastěji udávaným zdrojem stresu jsou zvyšující se nároky na výkon

povolání, problematické chování žáků, pracovní přetížení a finanční ohodnocení. Mnoho učitelů vypovědělo, že trpí pocitem nedostatečného uznání své práce: vysoké pracovní nasazení zde stojí v kontrastu s nízkým ohodnocením. Je to právě nerovnováha mezi vynaloženým úsilím a absencí uznání, která vyvolává silné emoční reakce, ty se pak dále promítají do zdraví učitelů.

Studie, které se zúčastnilo 166 australských učitelů, identifikovala řadu pozitivních i negativních způsobů vyrovnávání se s dlouhodobým stresem. Mezi pozitivními copingovými strategiemi (způsoby zvládání stresu) se u učitelů objevovala odvaha vyhledávat emoční podporu ve svém okolí, vytváření tzv. pozitivní perspektivy při nahlížení na prožívané události, plánování, humor a náboženská víra. Mezi negativní, tzv. maladaptivní copingové strategie se pak řadilo sebeobviňování, stáhnutí se do sebe, popření problémů, rezignovanost či dokonce zneužívání návykových látek.

Výzkumná zjištění jasně ukazují na potřebu podpory učitelů (např. ve formě kurzů či spolupráce s psychologem), díky které by se naučili uplatňovat pozitivní copingové strategie. Tím by došlo ke snížení hladiny stresu a k větší spokojenosti v zaměstnání i v životě celkově. Jistě si umíme představit pozitivní dopad takové změny jak na učitele, tak na jejich žáky.

Plné znění článku naleznete na
[https://journals.sagepub.com/
doi/10.1177/0004944120908960](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0004944120908960)

Mezi pozitivními copingovými strategiemi (způsoby zvládání stresu) se u učitelů objevovala odvaha vyhledávat emoční podporu ve svém okolí, vytváření tzv. pozitivní perspektivy, humor a náboženská víra.

*Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU*

Přijetí žáka kolektivem

VÁŠ DOTAZ »

Jsme městská škola. Petra k nám přestoupila ve třetí třídě z venkovské školy jako nejlepší žákyně třídy. U nás měla od počátku o něco slabší výsledky. Velmi špatně se s nimi smířovala. Stejně obtížně navazovala kontakty s novými spolužáky, takže denně chodila domů s pláčem. Je poněkud obézní, což bylo od začátku terčem posměchu a vedlo

k Petřinu absolutnímu odporu k tělocviku. Nyní je Petra v osmé třídě. Odmítá komunikovat a je často agresivní vůči spolužákům i učitelům. Rodiče vše omlouvají a velmi jí vycházejí vstříc, řekla bych, že ji až rozmazlují. Jak v této situaci postupovat?

Mgr. Ivana Nováčková, Klatovy

NAŠE ODPOVĚď »

Téma odmítání vrstevníků se neustále vrací a představuje vážný zdroj osobních problémů dítěte. Jednou to je chudoba, podruhé zápach (cigaretový, alkoholový, tělesný), nadváha či nějaký jiný nedostatek. V případě, který popisujete, by možná pomohlo, kdyby dívka zhubla. Jenže to většinou není tak snadné a také to asi nebude jediná – byť patrně nejnapadnější – okolnost, která komplikuje sociální vztahy a přijetí děvčete spolužáky. Hlavní komplikace totiž spočívá v tom, že nevíme, jak se která okolnost podílí na vzniku a trvání problému. Klíč k řešení často tkví ve výchovných přístupech rodičů a z nich vyplývajících společenských projevech dívky, ač se na první pohled zdá, že příčinou je obezita či nevládní školních neúspěchů.

Doporučoval bych získat ke spolupráci rodiče. Rodina má veliký vliv a může přispět ke zmírnění problému, byť by šlo jen o dílčí změny v přístupu k problému.

Také bych se zaměřil na spolužáky. Za poslední dva školní roky se možná nedá docílit zásadních změn – vztahy se utvářely několik let – přesto není dobré nechávat vzájemné chování žáků bez povšimnutí. Ve hře zde totiž je i jejich budoucí chování v dospělosti. Můžeme využít třídnických hodin, zaměřovat se na rozvíjení pozitivních vztahů, na sebezpoznaní, vést děti ke spolupráci, zvyšovat jejich toleranci k odlišnostem. Jestli žáci nejsou zatím na podobné aktivity zvyklí, doporučuji začít pozvolna, aktivitám „na tělo“ se

zpočátku vyhnout. I při samotném vyučování lze zařazovat vhodné společné činnosti, vytvářet příležitosti, kde bude Petra moci být přínosným členem skupiny.

A je třeba začít pracovat se samotnou Petrou, postupně zvyšovat její odolnost a sociální dovednosti. To může třídní učitel, výchovný poradce nebo jiný učitel, který má dívčinu důvěru. Pokud máte ve škole psychologa, pak je dívka indikovaná pro jeho péči. Nezmiňuji zde školské poradenské služby, protože ty jsou v posledních letech stále více zaměstnané „úřadováním“, tj. vyřizováním odkladů zahájení školní docházky, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami aj.; na zde potřebnou intervenci jim zbývá málo času.

České školství podle mého soudu nutně čekají změny právě v oblasti osobnostního rozvoje žáků. Na dnešní děti, přestože vyrůstají v hmotném blahobytu, číhá řada zdrojů nepohody a mohou trpět skutečně vážnými problémy, které bychom neměli bagatelizovat ani přehlížet. Petra patrně vychodí školu dřív, než ke změnám dojde, přesto je třeba, aby škola a její nejbližší okolí věnovaly vztahům mezi dětmi pozornost. Bez dobrých vztahů totiž přicházíme o potenciál řady dětí. A to je škoda.

PhDr. Václav Mertin,

Katedra psychologie, Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Teaching online

Taky učíte online? Tak právě pro vás jsme připravily **10 užitečných sloves**, která se budou hodit vám a vašim žákům při online výuce v angličtině.

Na začátku každé hodiny se potřebujete ujistit, že se všichni *připojili* a jsou připraveni začít. A třeba hned na úvod chcete *sdílet* (neboli „šérovat“) nějaký materiál, se kterým budete pracovat.

- Has everyone **logged on**? Then let's start the lesson!
- I'm just going to **share my screen** so you can all see it.

V rámci pokynů během hodiny možná budete chtít žákům sdělit, že případné *otázky mohou psát do chatu*, požádat je, aby si *zapnuli* kameru, omluvit se za to, že se váš počítač „*seká*“, upozornit je, že si mají *vypnout* zvuk nebo *přejít* (tedy „*scrollovat*“) na konec stránky k poslednímu cvičení.

- You can **write any questions in the chat**.
- Can everyone **switch on** their cameras please?
- My computer is **lagging** today, so sorry about that.
- Could you please **switch off** your sound while I am explaining this? Thanks.
- If you **scroll down** to the bottom of the page you will see the last exercise.

Na závěr hodiny můžete žákům připomenout, aby si *zkopírovali stránku* z vaší obrazovky, aby *poslali domácí úkol na váš e-mail* či aby si *stáhli soubor* a pracovní list vyplnili.

- Could everyone **take a screenshot** of my screen so you can make notes from it?
- Can you **send the homework to my email**?
- Can you **download this document** and fill it in please?

Přejeme vám, aby vás a vaše žáky online výuka bavila, a doufáme, že s touto slovní zásobou to půjde hladce!

May your lessons run smoother than any rhyme!

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Dobyvatel může nepřítele dobít, ale hrad dobýt

Častou chybu napříč všemi stupni škol shledávám v zápisu homofonních výrazů, které bývají zaměňovány. Přestože významově spadají do různých skupin slov, žáci a potažmo i dospělí se v nich často pletou. Obzvláště obtížná se jeví skupina příbuzných slov od vyjmenovaných slov po *b*. Ta má řadu stejně znějících protějšků s odlišným významem. Péči o jejich důsledné rozlišování bychom měli proto ve výuce věnovat již od prvního stupně základní školy. V opačném případě si žáci nedostatky v chápání a zápisu jednotlivých slov ponesou do dalšího vzdělávacího procesu, ale i do života.

Základní rozdíl mezi dvojicí slov *být* (žít, existovat) a *bít* (tlouci, udeřit) většina žáků chápe a přijímá. Složitější situace již však nastává v chápání rozdílu psaní *í/ý* u dvojice slov *dobýt* a *dobít*. Žáci často chybují v zápisu slovního spojení *dobýt hrad* (chybně zaznamenávají *dobít hrad*). Udivuje je, proč v tomto spojení není *-í-*, když do hradu vnikne nepřítel násilím a zvítězí v bitvě. Takový výklad je však zavádějící, neboť skutečný význam spojení *dobýt hrad* je zmocnit se ho, tedy získat ho – podobně jako např. významově podobné spojení *nabýt (získat) vědomosti*, *nabýt (získat) majetek*, ale i v opačném kontextu *pozbyt (ztratit) majetek* či *peníze* apod.

Oproti tomu *dobít* se objevuje ve významu *ztlouci*, ale např. i ve významu *dobít baterii pomocí nabíječky*. Slovo *nabít* opět nalezneme ve významu *natlouci někomu*, ale též ve významu *vsunout náboj*. Kdyby však někdo stále tápal, jak lze psaní výše uvedených sloves ještě lépe uchopit a zapamatovat si, pomozme si podstatnými jmény. Pojdme napovědět žákům, že slova *obyvatel* a *dobyvatel* jsou si neodmyslitelně podobná, a tak jako *obyvatel obývá*, tak *dobyvatel dobývá*. Takové připodobnění leckdy zafunguje velmi efektivně.

Na závěr si zkusme menší doplňovací cvičení:

Dob_vatel si nab_l pušku, aby pob_l co nejvíce nepřátel, dob_l hrad a podmanil si místní ob_vatele.

(Řešení: y, i, i, y, y)

Mgr. Hana Křížová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Narušování online výuky

Při online výuce na jaře se vyskytly pokusy o její sabotování. Internetoví trollové se například baví vylákáváním přístupových údajů k online výuce, kterou pak záměrně ničí. Záznamy ze svých sabotáží pak nahrávají na internet. Projekt E-bezpečí proto radí učitelům, jak předejít sabotování distanční výuky. Učitelé si rady mohou přečíst na internetových stránkách projektu.

Metodika pro vzdělávání distančním způsobem

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo na svých internetových stránkách metodiku pro vzdělávání distančním způsobem.

Status učitele ve světě

V českém školském diskurzu je evergreenem otázka sociálního statusu učitelů, zejména jeho platové složky. Poslední číslo časopisu *Studia Paedagogica* (vol. 25, no. 2) se proto zaměřilo na toto téma, ovšem v celosvětovém kontextu. Mezi problémy, jež v celosvětově významné míře snižují status učitelů, patří intenzifikace učitelské práce (učitelé přebírají stále více úkolů, nejčastěji dřívějších povinností rodiny, sousedství, církvi apod.), deprofesionalizace učitelství, privatizace školství (která mnohde vede k precarizaci učitelství) nebo nízká míra členství a aktivity učitelů v odborech.

Kvalita vzdělávání v krajích

Česká školní inspekce (ČSI) ve spolupráci s ministerstvem školství uskutečnila sérii setření o kvalitě vzdělávání v jednotlivých krajích ČR. Zprávy byly na konci září zveřejněny na webu ČSI, a to zvlášť za každý kraj; každá zpráva zároveň obsahuje porovnání školské situace kraje, jemuž se dominantně věnuje, se situací v ostatních krajích. Jednotlivé kapitoly zpráv se věnují 1) výsledkům žáků, 2) nerovnostem ve vzdělávání, 3) struktuře a charakteristice vzdělávací soustavy v krajích a 4) faktorům ovlivňujícím vzdělávací výsledky.

Rasismus a xenofobie české veřejnosti v otázkách vzdělávání

Centrum pro výzkum veřejného mínění zveřejnilo výsledky šetření *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Vedle zjištění, že 70 % české populace odmítá inkluzi dětí s mentálním postižením v běžných třídách a nadpoloviční část odmítá inkluzi dětí se zrakovým nebo sluchovým postižením, přináší zprávu, že 19 % české populace *spíše nesouhlasí* a 11 % dokonce *rozhodně nesouhlasí* se vzděláváním romských žáků v běžných třídách. V případě dětí s cizí státní příslušností pak možnost *spíše ne* preferuje opět 19 % respondentů a možnost *určitě ne* 7 %.

Mgr. Michal Šafařík
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU