



ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

Rozhovor se Šárkou Portešovou

o nadání a nadaných dětech

Absolventské kavárny jako způsob podpory začínajících učitelů

Drsňačka v první třídě – poradna Václava Mertina

Obsah

EDITORIAL	2
ROZHOVOR	
Eva Nováková – <i>Rozhovor se Šárkou Portešovou o nadání a nadaných dětech, jejich vyhledávání a rozvoji ve školách</i>	3
HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ	
Eva Nováková – <i>Rozhovor se Zdeňkou Jančíkovou o péči o nadané žáky ve škole</i>	11
Z VÝZKUMU	
Anna Pavlíková – <i>Hermeneutika v pedagogice a literárnej vede s dôrazom na staroveký literárny text</i>	16
REPORTÁŽ	
Dora Rodriguez – <i>Seminář kritické pedagogiky</i>	21
DO VÝUKY	
Jana Poche Kargerová, Karolína Mottlová – <i>Absolventské kavárny jako způsob podpory začínajících učitelů</i>	26
Jiřina Karasová – <i>Zvládání náročného chování žáků ve třídách</i>	33
Zdeňka Schejbalová – <i>Plakát jako motivace studia dalšího cizího jazyka</i>	37
Z PRACÍ STUDENTŮ	
Adam Čech – <i>Úlohy ve formátu Concept Cartoons jako výuková pomůcka</i>	42
RECENZE	
Vlastimil Švec – <i>Rozhovory o výchově a vzdělávání</i>	48
NAHLÉDLI JSME	
Jana Chocholatá – <i>Je kreativita vrozená jen několika vyvoleným nebo ji lze rozvíjet?</i>	49
PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
<i>Drsňačka v první třídě</i>	50
JAZYKOVÁ PORADNA	
Adam Veřmiřovský – <i>Je kompetence komunikativní, nebo komunikační?</i>	52
Ailsa Marion Randall, Irena Headlandová Kalischová – <i>In my opinion ...</i>	52
5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	
Aneta Melicharová	53

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

ve sto padesátém roce své existence se časopis Komenský ocitl na rozcestí. Nové vedení brněnské pedagogické fakulty zvažuje způsob a formu jeho dalšího vydávání. To je také důvodem opožděného vydání prvního čísla sto čtyřicátého osmého ročníku. Tato situace je pro nás z jedné strany nepříjemná, z druhé strany iniciuje novou vlnu uvažování nad současnou i budoucí podobou časopisu. Chceme jít cestou smysluplných a dlouhodobě přínosných inovací. Chtěli bychom pro vás například natáčet podcasty nebo navázat spolupráci s odborníky, kteří by navrhli nový design našich webových stránek, aby lépe vyhovovaly vašim uživatelským nárokům. Zároveň se nechceme vzdát tištěné verze, kterou považujeme za nenahraditelnou a s ohledem k dnešnímu všeobecnému online přetížení za čtenářsky zdravou a ohleduplnou. V redakční práci se především zaměřujeme na kvalitu a přínos samotného obsahu, tedy příspěvků, které naplňují ustálené i průběžně inovované rubriky. Publikované texty procházejí interním redakčním recenzním řízením. O tom, že navzdory vzniklým komplikacím je časopis v kondici, svědčí zpětné vazby dokládající, jak s příspěvky dál pracujete, a také zájem autorů zde publikovat. Díky tomu máme již nyní až do třetího čísla tohoto ročníku rubriky naplněné zajímavými texty. Máte se nač těšit.

V tomto čísle jsme vedli rozhovory se Šárkou Portešovou a Zdeňkou Jančíkovou o nadaných dětech, jejich identifikaci, práci s nimi ve škole, také ve spolupráci s Masarykovou univerzitou.

V teoretické úvaze se slovenská kolegyně Anna Pavlíková zamýšlí nad využitím hermeneutického principu při práci s literárním textem. Re-

portáž o letní škole kritické pedagogiky referuje o nových oblastech, na které se pedagogika jako sociální věda vydává, zejména o silicím hlasu genderové rozmanitosti. Náměty do výuky jsou také rozmanité. Od příkladu podpory absolventů, konkrétně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, přes námět, jak zvládat chování žáků při výuce, k inspiraci do výuky jazyků. Studentská práce rozvíjí téma metody koncept cartoons, která si – zdá se – získala mezi začínajícími učiteli oblibu.

Vlastimil Švec se v recenzi vrací k samostatnému vydání rozhovorů vycházejících v časopisu Komenský. Jana Chocholatá v rubrice Nahlédli jsme informuje o výzkumu v oblasti rozvoje kritického a kreativního myšlení žáků v Austrálii. Václav Mertin v rozsáhlé odpovědi radí, jak postupovat při problémovém chování dětí ve škole. Adam Veřmiřovský v jazykové poradně zdůvodňuje, proč je účelnější a významově přesnější užívat terminologické sousloví komunikační kompetence. Irena Headlandová Kalischová a Ailsa Marion Randall se zaměřují na záludnost překladu spojení *In my opinion*. Autorkou rubriky 5x stručně ze školství je studentka Aneta Melicharová, členka redakce a naše jazyková korektorka.

První úvodník minulého ročníku jsme končili přáním: „Ať na nás změny světa nedopadnou tak tvrdě, jak se můžeme obávat.“ Nyní si přejeme, ať dokážeme nastalé překážky prospěšně využít. Ať dokážeme – tak jako přadlena v pohádce – proměnit slámu ve zlato (a pokud bude potřeba, ať dokážeme uhodnout i skřítkovo jméno). Vyvážnout bez ztrát. A v dalších letech mít možnost stále listovat stránkami Komenského.

Veronika Rodová a Anna Tomková

Poznámky

- 1) Časopis Komenský byl založen v roce 1773, letos tedy vychází již sto padesátým rokem. Během existence však došlo k přetržkám ve vydávání, a tak letos vychází teprve 148. ročník. Oslavu kulatého výročí tedy plánujeme až na září 2025.

Eva Nováková

Rozhovor se Šárkou Portešovou o nadání a nadaných dětech, jejich vyhledávání a rozvoji ve školách

S doc. Šárkou Portešovou jsem měla možnost spolupracovat v rámci rozvojového projektu *Nadaný prvňáček*, který probíhal v letech 2020–2022 na pracovištích dvou fakult Masarykovy univerzity, na Fakultě sociálních studií a na Pedagogické fakultě. Tento rozhovor vznikl po skončení projektu; doc. Portešová byla jeho hlavní řešitelkou. Klíčovým záměrem projektu bylo připravit vědecky ověřený nástroj identifikace nadání u žáků prvního ročníku základní školy a metodicky propracovat modul rozvoje žáků ve výuce matematiky v heterogenních podmínkách běžných tříd. Podobný systém identifikace a podpory žáků v běžné třídě v našich podmínkách do té doby neexistoval.

Ve své vědecké i pedagogické práci na Institutu pro psychologický výzkum na Fakultě sociálních studií MU se věnuješ dlouhodobě problematice nadaných dětí. Co tě k této problematice jako psychologku přivedlo?

K tomuto tématu mě přivedla zajímavá souhra náhod. V době mých studií vypsál profesor Josef Švancara, významný vývojový psycholog z brněnského Psychologického ústavu FF MU, téma, jehož cílem bylo zkoumat vztah mezi hudebním a matematickým talentem¹. Toto téma mě velmi zaujalo. Když jsem ale pana profesora, kterého jsem si velmi vážila, oslovila coby vážná zájemkyně, sdělil mi, že téma je již bohužel obsazené. Zvolila jsem si tedy jiné téma, které mě lákalo také (týkalo se způsobu řešení mravních dilemat). Celý poslední ročník jsem ale přemýšlela o tom, jak to vlastně s tím nadáním v hudbě a v matematice je, udělala jsem si i svůj vlastní malý průzkum mezi talentovanými lidovými zpěváky a muzikanty a vlastně jsem tak trochu pořád litovala, že mi téma uteklo.

A když jsem se po absolutoriu fakulty hlásila na doktorské studium, bylo mi už zcela jasné, jakým směrem se chci vydat. Přišla jsem za panem profesorem rovnou se svým vlastním tématem zaměřeným na psychologii nadaných dětí, kon-

krétně na jejich socio-emoční problémy, zvláště perfekcionismus. Vzpomínám si, jakou jsem měla radost, že pan profesor toto téma (coby můj budoucí školitel) přijal a rovnou vytáhl ze zásuvky pozvánku na jednání Společnosti pro talent a nadání, v níž v té době působil jako místopředseda. Účast na tomto setkání, kde se řešilo tolik zajímavých příběhů nadaných dětí, mě doslova nadchla a od té doby mě toto téma nepustilo a už asi ani nepustí.

Jak bys charakterizovala nadané dítě? Dá se nadání u dětí nějak identifikovat? Existují k tomu spolehlivé nástroje? Mohou to poznat rodiče nebo učitelé?

Každé dítě je jiné, každé je individualita, a to platí o všech dětech, tedy i těch, které mají v určité kognitivní (poznávací) oblasti nadprůměrné schopnosti a o nichž bychom tedy řekli, že jsou intelektově nadané. To je i důvod, proč neexistuje žádný pevně daný seznam charakteristik, které by měly všechny nadané děti naplnit. Přesto víme, že rozumově nadané děti mohou mít jisté společné projevy chování, které úzce souvisí s jejich rozvinutými rozumovými schopnostmi. U některých dětí je můžeme objevit již ve velmi útlém věku, například už kolem 1–3 let, u jiných



až mnohem později, například na střední škole. Rozpoznat známky nadání může vlastně kdokoliv, kdo dítě dobře zná a je s ním v pravidelném kontaktu. Psychologové mají dnes k dispozici více moderních diagnostických nástrojů, než tomu bylo dříve. Pokud ale hledáme projevy chování související s nadáním, je důležité si uvědomit, že neexistují tzv. ve vzduchoprázdnu. Neplatí, že se stačí na dítě „podívat“ a „hned víme“. Abychom tyto unikátní schopnosti dobře rozpoznali, musíme každé takové dítě pozorovat delší dobu, zejména tehdy, když řeší náročný úkol nebo problém, který odpovídá jeho schopnostem, baví jej, motivuje jej a vede jej k dalšímu přemýšlení. V ten moment máme jedinečnou příležitost sledovat, jak se takové dítě chová, na co se ptá, o čem přemýšlí a jak uvažuje. Zejména učitelé mají výborné příležitosti nadané děti ve svých třídách nacházet, pokud jim to čas a podmínky dovolují.

Někdy však míváme bohužel tendenci chybně odvozovat potenciální nadání u dětí na základě toho, jak se chovají při běžné výuce, při běžných úkolech. Obtížně potom přijímáme skutečnost, že dítě, které je velmi nadané, nebývá zaujaté ve standardním vyučování, zcela odmítá řešit některé úlohy, které už dávno bezpečně umí a zná, nechce řešit více či náročnější úkoly než ostatní, nechce čekat, když je hotovo, nehlásí se, i když zná správnou odpověď, vyrušuje a tak podobně. Takové dítě se nám může jevit jako bez zájmu, líné, s průměrnými či dokonce podprůměrnými schopnostmi a současně s problémy v chování. Není tak neobvyklé, že je nadané dítě doporučeno k psychologickému vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny nikoli kvůli potenciálnímu nadání, ale v důsledku podezření na ADHD, autismus, ADD či jinou diagnózu.

Tomuto „patologizujícímu“ klamu ale nesmí dobrý pedagog ani psycholog podlehnout. Je opravdu velmi důležité dávat dětem různé příležitosti k tomu, aby mohly své skutečné schopnosti naplnit, aby mohly ukázat, jak a o čem přemýšlí, co je baví, ale i to, co je trápí. Potom vidíme nadprůměrné schopnosti dítěte velmi zřetelně, bez rušivých projevů chování a současně umíme lépe porozumět i celé jeho osobnosti.

Podpora, založená na porozumění dospělého, je pro vývoj každého dítěte, tedy i nadaného, nesmírně důležitá.

Mezi typické charakteristiky těchto dětí obvykle patří:

- Mají touhu vědět, jak věci fungují, rozpracovávají problémy, sami si často doplňují a získávají informace.
- Dávají přednost složitosti (komplikovaná zadání, složitá pravidla).
- Mají mnoho nebo i jen několik intelektových zájmů, které jsou však schopni do hloubky zpracovávat a promýšlet.
- Jsou schopni spojovat zdánlivě nesouvisející věci do smysluplného celku.
- Rychle myslí, od časného věku jsou schopni abstraktního uvažování.
- Mají velmi dobrou schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti; pokud je úkol nebo problém zaujme, soustředí se na jeho řešení velmi dlouho, nevyhovuje jim časté střídání činností.
- V případě, že je oblast, kterou se zabývají, skutečně zajímavá, jsou vnitřně motivováni se v ní dále rozvíjet a jsou ochotni se jí dlouhodobě, systematicky, někdy i dost urputně, věnovat. Naopak pochvaly, ocenění a další druhy externí motivace je k výkonu obvykle nepovzbuzují. Jejich motivace bývá spíše vnitřní.
- Mají velký, i když někdy specifický, smysl pro humor.

V této souvislosti je ale také důležité zmínit, že ne všechny nadané děti poznáme podle jmenovaných charakteristik. Je řada nadprůměrně nadaných dětí, jejichž schopnosti nejsou rovnoměrně rozloženy či rozvinuty. Tomu potom odpovídají i jejich typické projevy chování, které také nesou znaky značné nerovnoměrnosti a kolísavosti.

Kolik nadaných dětí se v naší populaci vyskytuje? Jak jsme na tom ve srovnání s ostatním světem?

Procento nadaných jedinců je všude na světě stejné. Uměle nastavená hodnota, která bývá někdy označována jako kritérium nadání, je IQ 130. Těchto jedinců jsou přibližně dvě až tři procenta v populaci. Nicméně celkové IQ se k identifikaci nadání dnes už obvykle nepoužívá.

Mnohem více nás zajímají nadprůměrné schopnosti v určitých specifických doménách, jako je například logické myšlení, prostorové či verbální schopnosti a mnohé další.

Myslím si, že učitelé (i rodiče) by měli usilovat o rozpoznání profilu silných a slabších stránek každého dítěte, nadaného i nenadaného, a jeho unikátnímu profilu schopností potom přizpůsobit vzdělávání, rozvoj a podporu. Celková míra IQ nám sice poukazuje i na míru odlišnosti nadaného dítěte od běžné populace, může nás vést k úvahám o typech problémů, kterým může například dítě s mimořádně vysokým IQ čelit v běžné školní třídě, ale ty nejdůležitější informace pro pochopení konkrétního a často velmi specifického nadání dítěte nepřináší.

Souvisí nadání se všeobecnou inteligencí? Je to totéž, nebo se jedná o něco jiného?

Faktor obecné inteligence neboli g faktor (ze slova *general*) zavedl v roce 1904 Charles Spearman². Vycházel z předpokladu, že existuje určitá obecná intelektová kapacita, která ovlivňuje naši celkovou mentální výkonnost. V současnosti je však mnohem rozšířenější například teorie inteligence označovaná jako C-H-C (podle autorů Raymonda Cattella, Johna L. Horna a Johna B. Carrolla), která rozděluje kognitivní schopnosti do tří hlavních hierarchicky uspořádaných vrstev. V každé vrstvě definuje jasně vymezené schopnosti, jakými jsou například krátkodobá paměť, fluidní a krystalická inteligence, psychomotorické tempo, ale i velmi specifické schopnosti, například slovní plynulost. Každý diagnostický test, který teoreticky z dané teorie vychází, je konstruován tak, aby tyto různé schopnosti dobře zachytil (změřil). Jak jsem již zmínila, pro pochopení jedinečné struktury schopností každého z nás je tento přístup mnohem užitečnější než míra obecné inteligence.

Někdy se také používá termín „akcelerovaní žáci“. Je to významově totéž jako „nadaní žáci“?

Akcelerovaní žáci mají potenciál rozvíjet se v určité oblasti rychleji než ostatní děti stejného věku a časem se u nich může projevit nadání v dané oblasti. Pro svůj optimální rozvoj potřebují di-

ferencovaný způsob vzdělávání, který respektuje právě zmíněnou akceleraci. Je důležité na tento urychlený vývoj vždy reagovat rozšířením vzdělávací nabídky nebo podporou a nečekat na to, až se dítě tzv. „srovná“, nebo na to, zda se skutečně ještě více jeho schopnosti „rozvinou“. Samotná vývojová akcelerace ještě není nadáním, je ale již aktuální vzdělávací potřebou dítěte.

Je možné mluvit o nadání pouze pro určitý obor lidské činnosti? Například nadání hudební, matematické, jazykové a tak podobně.

Definice nadání je bohužel celá řada. Nejednoznačným vymezením těchto výchozích konstruktů vzniká řada nejasností, které nám komplikují mnohé naše výzkumy, ale i interpretaci výzkumných závěrů jiných autorů.

Mně osobně se nejvíc líbí přístup (model) současného kanadského psychologa Françoise Gagného. Tento autor (jako jeden z mála) zřetelně rozlišuje mezi nadáním a talentem. Nadání definuje jako určitou vybavenost daného jedince přirozenými schopnostmi nebo vlohami na úrovni, která je významně vyšší, než jakou očekáváme od dítěte v daném věku (například v kognitivních, kreativních, sociálně-afektivních oblastech). Vývojem, podporou učitelů, rodičů a dalších osob, a samozřejmě i vlivem osobnostních charakteristik dítěte se nadání může dále významně rozvíjet a uplatnit se i ve velmi specifické oblasti. Potom už ale mluvíme o talentu (uměleckém, sportovním, matematickém a mnoha dalších). Na tomto místě je ale důležité zmínit, že nadání, které jeho nositel v dospělosti neuplatní v nějaké konkrétní oblasti, nezміzí, ani nezanikne, jak se často chybně traduje.

Mohla bys vysvětlit čtenářům, co znamená výraz „dítě s dvojí výjimečností“?

Dvojí výjimečnost je pojem, který se objevil v americké odborné literatuře v 80. letech. Jde o určitou paradoxní souhrnu nadání a deficitů, poruch či handicapů, které souběžně existují u jednoho člověka, resp. dítěte. Podstatu dvojí výjimečnosti bývá obtížné identifikovat. Handicap a nadání se totiž často vzájemně prolínají, kompenzují, maskují, a proto se stává, že máme

pocit, že je dané dítě průměrné, bez mimořádných schopností, ale i bez závažných handicapů. Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a problému (handicapu) patří nadání se specifickými vývojovými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysortografií, dysgrafií, s poruchami chování ADHD, ADD nebo s Aspergerovým syndromem.

Abychom si tuto paradoxní souhru schopností a handicapů lépe představili, ráda bych uvedla některé charakteristiky nadaných dětí s dyslexií, kterým jsem se delší dobu výzkumně věnovala. Domnívám se, že tyto paradoxní výkony mohou být pro učitele, ale i rodiče někdy těžko pochopitelné, přesto jsou pro danou skupinu dětí velmi typické:

- Špatná paměť na fakta, špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním, avšak dobrá dlouhodobá paměť, schopnost třídit informace, srovnávat, klasifikovat.
- Problémy v oblasti čtení, psaní, užívání gramatických pravidel, ale dobrá slovní zásoba i slovní produkce.
- Velké problémy s „jednoduchými úkoly“, s jednoduchým po sekvencích jdoucím materiálem, naopak dobrá schopnost komplexních myšlenkových manipulací a operací, abstraktní uvažování, lepší výsledek v náročnějších úkolech.
- Nadprůměrná tvořivost a zvědavost, imaginace.
- Dobrá schopnost zdůvodňovat a argumentovat.
- Schopnost soustředit se neobvykle dlouhou dobu na téma, které je zajímavé, ale nedostatky v kontrole jednání a pozornosti, když je téma nebo předmět pro ně nezajímavý.
- V určitých mimoškolních, nikoliv školních aktivitách mohou být hodnoceni jako velmi nadané a motivované.

V nedávné době jsi byla vedoucím týmu projektu *Nadaný prvňáček*. Co bylo smyslem projektu a jaké jsou jeho hlavní výsledky?

Tento projekt (ve výzvě OPVVV Inovace v pedagogice) byl velmi náročný, jak ve fázi příprav, tak při samotné realizaci. Vzhledem k tomu, že jsme v naší malé fakultní poradně pro rodiče nadaných dětí potkávali často předškoláky, kteří

uměli číst, psát a počítat, přemýšleli jsme, jak učitelům ulehčit práci nejen s jejich identifikací, ale i s rozvojem těchto dětí. V úzké spolupráci s tvou domovskou Katedrou matematiky a s Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty (zde bych kromě tebe chtěla zmínit dr. Růženu Blažkovou a výtvarníka dr. Matěje Smetanu) a rovněž s Ústavem výpočetní techniky MU jsme vytvořili sadu materiálů, které byly určené pedagogům a byly cíleně zaměřené pro akcelerované prvňáčky. Jedná se o screeningový test určený pro identifikaci akcelerovaných dětí, dále o sadu rozvojových videí a pracovních listů ve třech úrovních náročnosti. Jak jsem již zmínila, naší hlavní snahou bylo usnadnit pedagogům práci a současně jim připravit navazující, smysluplný rozvojový materiál, který by děti bavil a byl jim blízký jak grafickým zpracováním, tak obsahem. Celý projekt však „spadl“ do období covidu, kdy se nejen obtížně cokoli vyvíjelo, ale i testovalo a ověřovalo. Nakonec se ale vše podařilo dohonit, díky nadstandardnímu úsilí všech spoluřešitelů a zapojených základních škol. Nyní se ukazuje, že to nebyla zbytečná práce, protože školy projevují o všechny výstupy velký zájem.

Dlouhodobě spolupracuješ s řadou škol a s mnoha učiteli. Jak podle tvých zkušeností pracují školy s nadanými dětmi? Dovedou jejich nadání rozvíjet? Mají k tomu v současném školství dostatečné podmínky?

Myslím, že se to hodně liší v závislosti na konkrétní škole, na tom, zda daný učitel absolvoval další vzdělávání v dané problematice, na tom, zda má tzv. „kontakt“ s nadáním ve své širší rodině, i na mnoha dalších faktorech. Když se ale na některých kurzech pro pedagogy, které příležitostně vedu, zeptám, kolik identifikovaných nadaných žáků ve škole mají, překvapuje mě, že většina frekventantů odpovídá, že žádného takového žáka ve škole nemají. Přitom víme, že to ze statistického pohledu vlastně není možné.

Tato opakovaná zpětná vazba ze škol o neodpovídajícím počtu identifikovaných nadaných dětí byla i hlavním důvodem, proč jsme začali na Katedře psychologie Fakulty sociálních studií vyvíjet, v rámci řady projektů, komplexní počítačový

diagnostický systém Invenio. Velmi zjednodušeně řečeno, snažíme se pomocí krátkých validních diagnostických her odhalit potenciál dětí v různých oblastech – například v logickém uvažování, v prostorových schopnostech, v efektivitě učení a v řadě dalších schopností. Vývoj celého systému je personálně i finančně velmi náročný, jsou do něj zapojeni psychologové, psychometřici, programátoři, grafici, daběři a další profese. Před tím, než uvolníme jednotlivé diagnostické hry do škol, musí projít několikaletým vývojem, od pilotáží až po standardizaci. Musíme si být skutečně jistí, že každý test (diagnostická hra) měří to, co chceme, aby měřil, že má dobře nastavené normy a že je pro děti zcela jasná a srozumitelná.

V současnosti máme k dispozici čtyři finální testy a šest dalších prochází poslední fází vývoje. V Jihomoravském kraji se nám podařilo, díky zapojení do letos ukončeného projektu iKAP II³, otestovat třemi diagnostickými hrami přibližně 6000 žáků a identifikovat okolo 200 mimořádně nadaných. A z toho máme opravdu velkou radost. Současně nás velmi těší, že nás některé školy začaly samy po testování kontaktovat a ptát se, jak nejlépe identifikované děti podpořit a rozvíjet. Některé začaly více uvažovat o různých vzdělávacích přístupech, které se ve světě pro vzdělávání nadaných používají, na jiných vytvořili pedagogové celé nové modely podpory nadání od první po devátou třídu. To je myslím skvělá zpráva! Těšíme se, že budeme moci s těmito školami dále intenzivně spolupracovat. Tomuto pozitivnímu trendu se snažíme jít tak trochu naproti tím, že jsme letos vytvořili síť tzv. výzkumných škol, se kterými jsme ve velmi úzkém pravidelném kontaktu, zapojujeme je do našich výzkumů, do pilotáží i do vývoje nových testů, a zejména nasloucháme jejich zpětné vazbě, postřehům a praktickým zkušenostem. Tato symbióza s třiceti školami z celé ČR je pro naši práci velkým přínosem a věříme, že i zapojené školy vnímají tuto spolupráci jako užitečnou.

Entuziasmus výzkumných škol nám dává naději, že se péče a podpora nadaných dětí bude dále zlepšovat. Uvědomuji si, že pro každého učitele je velmi náročné vycházet vstříc všem dětem se

speciálně-vzdělávacími potřebami a adekvátně je vzdělávat. O to víc si cením každého pedagoga, který najde sílu a odhodlání systematicky chytré děti podporovat, a to nejen směrem k výjimečnému školnímu výkonu, ale i směrem k jejich celkové spokojenosti a radosti ze života. Právě důraz na celkovou spokojenost dítěte se v současném výkonovém pohledu z podpory nadání bohužel vytrácí.

Domnívám se, že by každého pedagoga, který nadané děti systematicky podporuje, rozvíjí a je současně citlivý k jeho specifickým problémům (například tzv. disharmoniím), měl ocenit i stát, protože práce s nadanými dětmi je velmi náročná a v mnoha ohledech překračuje standardní penzum odborné práce, které od učitelů očekáváme a za které jsou placeni. Pokud se totiž těmito dětem nebudeme ve škole systematicky věnovat, vystavujeme je riziku vzniku podvýkonu, ztráty zájmu o vzdělávání a vlastní rozvoj, ale často i vzniku nejrůznějších psychologických problémů, které se v důsledku nenaplnování vzdělávacích potřeb a trvalých pocitů odlišnosti mohou u nadaných dětí nečekaně objevit a významně jejich život zkomplikovat. A to jsou velká rizika, kterým bychom měli jako společnost velmi aktivně předcházet a zajímat se o to, jak péči o nadané děti skutečně dobře zakotvit v každé škole.

Jaké je v práci s nadanými dětmi místo školního psychologa nebo asistenta pedagoga?

Asistent pedagoga je dle zákona přidělen nadaným dětem pouze v situaci, kdy mají již zmíněnou dvojí výjimečnost. Má pomáhat dítěti spíše s kompenzací handicapu. Myslím si ale, že pro nadané žáky je vhodnější mentor, který respektuje úroveň jeho schopností a zájmů a je schopen takové dítě dobře a systematicky vést. Dovede jít společně s dítětem do hloubky v oblastech, které jej zajímají a baví. Má na to čas, kterého se v běžné škole nedostává. U nás ale není tato forma podpory příliš rozšířená. V zahraničí existují celé mentorské sítě tvořené vědci, doktorandy, vysokoškolskými studenty, ale třeba i aktivními důchodci z původně akademické sféry. Nadaný žák nebo student si může sám mentora najít a kontaktovat jej, ptát se ho na to, co jej zajímá,

řešit s ním (i online) určitá témata, nejasnosti. Společně mohou téma prozkoumávat velmi podrobně a do hloubky. Tento model podpory se mi velmi líbí.

Co bys poradila rodičům, kteří se domnívají, že mají nadané dítě? Jakými prostředky mohou pomoci nadání svého dítěte rozvíjet?

Rodiče znají své dítě nejlépe. Je důležité, aby sledovali a podporovali jeho vývoj, zájmy, silné i slabé stránky. Doporučila bych jim následující:

- Poznávejte schopnosti a zájmy svého dítěte, získáte si tak jeho důvěru.
- Rozvíjejte tyto schopnosti, předkládejte mu další zajímavé podněty, i když obsahem a náročností překračují jeho věk.
- Nebagatelizujte jeho schopnosti nebo odlišnosti v kognitivní oblasti (např. „ty s takovou pamětí nevíš, kde máš bundu“ či „ty jsi tak chytrá a nevíš, že si máme před jídlem umýt ruce“).
- Neodbývejte jej jednoduchými odpověďmi typu „to ti řeknu později“, „to se budete učit jindy“, „tak to prostě funguje“ atp.
- Nesnažte se z něj udělat někoho, kým spíše chcete vy, aby se stalo. Buďte mu spíš vzorem a oporou.
- Přijměte jej takové, jaké je.
- **Důvěřujte svému dítěti, znáte ho ze všech nejlépe.**

A pokud máte pocit, že má vaše dítě ve škole nějaký problém, neváhejte kontaktovat paní učitelku nebo pana učitele nebo psychology, kteří mají s těmito dětmi praktické zkušenosti. Věřím, že najdete osvědčené odborníky, kteří tématu nadaných dětí rozumí, kteří vám budou naslouchat a kteří budou hledat pro vaše dítě to optimální řešení.

Co tě v poslední době potěšilo?

V poslední době mě potěšilo mnohé. Pokud bych však měla vybrat jednu událost, tak by to bylo ocenění, které jsme získali za náš diagnostický systém Invenio. Šlo o prestižní cenu Masarykovy univerzity a Centra pro transfer MUNI Innovation award. Je to ocenění celého našeho týmu, zejména Michala Jabůrka, Ondřeje Straky, Petra Palíška, ale i grafiků, programátorů, dabérů a dalších specialistů, kteří na vývoji systému už osm let intenzivně, vlastně každodenně, pracují. Zároveň nás všechny moc těší, že to, co děláme, má smysl. Daří se nám nacházet i ty nadané děti, které se těžko identifikují, tedy ty s dvojí výjimečností. Obrovskou radost jsme měli z mailu jedné maminky:

V jedné hře dosáhla má dcera nadprůměr a ve druhé má mimořádně rozvinutou schopnost. Ona dcera je dyslektička a má strašně potíže se čtením ještě teď ve 3. třídě. Nicméně v jiných oblastech je fakt dobrá. Pro ni byly výsledky úplný přívál euforie, protože když to řekne máma, tak to není nic moc, ale jak má uznání od jiných, to se hned to její sebevědomí zatelel. Její mladší sestra čte od první třídy titulky u filmů a to jejímu sebevědomí moc nepřidá, když má takové srovnání.

Věřím tedy, že budeme schopni celý diagnostický systém nejen udržovat, ale i dále rozvíjet. Moc se těším, že budeme již velmi brzy schopni nacházet další a další chytré děti, jejichž schopnosti nejsou tak zjevné či nápadné. Věřím totiž, že to, co děláme, má smysl. Nejen pro společenost, ale zejména pro samotné nadané děti.

Děkuji za rozhovor.

Poznámky

- 1) Poznámka redakce: Spojení matematiky s hudbou zde není patrně náhodné. Ve středověku byla hudba, musica (nauka o proporcích mezi velikostmi) považována za disciplínu postavenou na matematickém základu a vedle aritmetiky (nauky o velikostech, tj. číslech), geometrie (nauky o nepohyblivých velikostech) a astronomie (nauky o pohyblivých velikostech) patřila do tzv. quadrivia (čtyřcestí), které představovalo vyšší skupinu disciplín, jejichž základem je číslo. Quadrivium předcházelo trivium,

skupina disciplín založených na slově. Sem patřila gramatika, rétorika a dialektika. Trivium a quadrivium tvořily stupně středověkého vzdělávacího systému, který nesl název Septem artes liberales (sedmero svobodných umění).

- 2) Charles Spearman (1863–1945) byl britský psycholog, který pro analýzu lidské mysli používal matematické modely. Zkoumal lidskou inteligenci, kterou chápal jako kognitivní schopnost, již lze měřit a jejíž hodnotu lze vyjádřit číselně. Je autorem statistické metody faktorové analýzy.
- 3) Dílčím cílem projektu, který směřem k problematice nadaných žáků řešilo JCMM v Brně, bylo identifikovat a systematicky podpořit v mimoškolních aktivitách nadané děti 4. a 5. tříd. Projekt rovněž připravoval vzdělávání učitelů a psychologů v této problematice.

doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D.

Studovala jednooborovou psychologii na Filozofické fakultě MU v Brně. V současnosti působí v Institutu pro psychologický výzkum na Fakultě sociálních studií na téže univerzitě. Dlouhodobě se zabývá problematikou psychologie nadaných dětí s ohledem na možnosti jejich identifikace a rozvoje. Zejména se věnuje tématu dvojí výjimečnosti a nadání v útlém věku. Je vedoucí výzkumné skupiny na FSS MU, která vyvíjí herní diagnostický systém Invenio, jenž je určený k identifikaci nadaných žáků.

Kontakt: portes@fss.muni.cz

Výběr z publikační činnosti

Portešová, Š., Jabůrek, M., Straka, O., Palíšek P., Novák, Z., Kottman, J., Bíza, M., & Kolín, O. (2022). *Invenio – Komplexní diagnostický systém*. Dostupné z www.invenio.muni.cz

Portešová, Š., Jabůrek, M., Tancoš, M., Chvojková, E., & Válková, S. (2020). Shoda pedagogické nominace a skupinového testu inteligence při skríningu intelektového nadání – sonda do problematiky. *Studia Paedagogica*, 25(3), 131–151. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-5>

Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.

Straka, O., Cígler, H., Jabůrek, M., & Portešová, Š. (2017). *Test pro identifikaci nadaných žáků v matematice (TIM3–5)*. Masarykova univerzita.

Eva Nováková

Rozhovor se Zdeňkou Jančíkovou o péči o nadané žáky ve škole

PaedDr. Zdeňka Jančíková, Ph.D., je ředitelkou fakultní základní školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – Malenovicích. Škola dlouhodobě spolupracuje s akademickými pracovišti a podílela se také na ověřování nového systému identifikace nadaných žáků Invenio vytvořeného na Institutu pro psychologický výzkum FSS MU.

Paní ředitelko, máte bohaté pedagogické zkušenosti jako učitelka 1. stupně ZŠ a již řadu let jste ředitelkou školy. Co vám tyto dvě různé profesní role přinesly?

Obě role zastávám opravdu ráda pro jejich rozmanitost, pestrost, která si žádá zajímat se o mnoho oblastí lidské činnosti. Být zvědavý, to mě baví. Vedení školy je nelehká práce, na nějaké další větší aktivity mi nezbývá čas ani síla. Nejvíce bych zdůraznila u učitelství i u ředitelské práce jejich potřebnost. Připravit mladou generaci dobře do života, do profese, to je dnes snad ještě důležitější služba, než tomu bylo v minulosti.

Vaše škola je fakultní školou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V čem je pro vaši školu spolupráce s univerzitou významná? Co vám přináší?

Myslím, že spolupráce je užitečná pro obě strany. Paní učitelky si pochvalují, že studentky mívají při svých pedagogických výstupech zajímavě zpracované postupy, přinášejí k nám nové nápady, to je samo o sobě velmi přínosné. Naše škola jim nabízí i nadstandardní příležitost pracovat se třídami nadaných žáků, tyto zkušenosti jsou pro ně cenné. Máme jim co předat. Naše učitelky se již s nadanými žáky naučily pracovat, ale studentské praxe jsou i pro ně podnětné, jsou obohacující navzájem. Máme také rozšířenou výuku

hudební výchovy, i v této oblasti rádi sdělíme poznatky. Na druhé straně jsou naši žáci zváni na projektové dny na půdě univerzity, vystupují tam na dětské vědecké konferenci, od akademiků přicházejí i mnohé jiné zajímavé nabídky, které rádi využíváme. Spolupráce přináší i občasné zapojení našich pedagogů do projektů univerzity, v nichž např. jako garanti z praxe či ověřovatelé doplňují tým řešitelů. I to považuji za velice vzájemně obohacující.

A pro vás osobně?

Spolupráce s univerzitou přinesla škole i mně osobně nové impulsy. Díky kontaktům s akademickým prostředím máme blíž k současnému pojetí přípravy budoucích učitelů. Studenti k nám chodí na praxi. Při jejím zahájení studentky a studenty přivítám, povím jim o naší škole, povzbudím je. A když praxe končí, zajímám se o zpětnou vazbu, jak vše proběhlo. V kontaktu se studenty se dozvídám, jak jsou citliví na své přijetí, že by bylo potřeba například více času na rozbory hodin a podrobnější reflexe. Stále se učím a s partnery akademiky komunikujeme, snažíme se náš systém práce vylepšovat. Oceňuji také možnost účastnit se různých setkání na akademické půdě, seminářů nebo konferencí. Rozšiřuje mi to obzory, taková setkání bývají

plodná. Učitel v kontaktu s dětmi může získat časem neblahý pocit autority, neomylnosti, důležitosti. Objevují zde nové myšlenky a to mě činí zdravě pokornou.

Co je smyslem projektu *Zvídaví předškoláci*? Můžete projekt, který běží na vaší škole, krátce představit?

Jedná se o tradiční příležitost pro budoucí žáky naší školy – předškoláky a jejich rodiče, aby se seznámili před zápisem do první třídy s prostředím naší školy a s programem, který pro nadané, akcelerované děti nabízíme. Tzv. ERIN třídy (Edukace a Rozvoj Intelektivě Nadaných dětí) vznikly na prvním stupni již v roce 2007. Když k nám pozveme nadané, zvídavé předškoláky ještě před zápisem, při „hře na školu“, hned vidíme, komu by v té třídě bylo dobře, pro koho toto vzdělávání bude „jako ušité“. Nejméně dvakrát si mohou předškolní děti vyzkoušet „vyučování“. Dvě paní učitelky sledují jejich zaujetí pro činnosti, které jsou v těchto třídách aplikovány. Smyslem je rovněž informovat rodiče. Mají možnost seznámit se s učiteli, představíme jim systém a obsah výuky, kurikulum, poukážeme na výhody i úskalí těchto tříd. Vždy zařadíme prohlídku školy, vysvětlíme náš přístup, ukážeme bohaté pomůcky, výstupy žáků apod. Při simulaci podobných činností, které budou v první třídě, mapujeme, jak se předškolákům daří. Někteří na sebe upozorní a my pozorujeme, jak se tito staví k činnostem, jak je zvládají, jak dovedou udržet pozornost, jak přijímají úspěch či neúspěch. Následně to vše reflektujeme při společném vyhodnocení skupiny. Vždy jedna učitelka zadává úkoly, druhá sleduje dění, zapisuje si poznámky. Zájem o tyto třídy roste – při zápisu je toto hodnocení součástí výběru dětí, které budou z výuky v ERIN programu profitovat. Je pro nás dobré, když můžeme děti pozorovat v rámci screeningu v přirozeném prostředí mateřské školy, individuálně při zápisu do první třídy a rovněž při činnosti, kdy je společně nově nasimulované prostředí. V ideálním případě tak vidíme dítě ve třech různých podmínkách.

Jaký je ohlas projektu mezi žáky a učiteli prvních tříd? A co rodiče?

Řadu rodičů návštěva školy a ukázky naší práce motivuje k tomu, aby k nám dítě přihlásili, hodně se jim to líbí. Paní učitelky – ač se vše děje odpoledne nebo navečer – jsou ochotny připravit zajímavá zadání. Vidí smysl i ve společné diskusi se školní psychologkou při vytváření budoucího kolektivu, při nominaci vhodných dětí. Děti odcházejí nadšené, například když jim ukazujeme práci s interaktivní tabulí, když řeší úkoly, u nichž musí zkusit metodu pokus-omyl, když se k řešení dostávají po malých krůčcích. Ne vždy jsou zvyklé na řešení logických úloh nebo např. na práci s geometrickými tvary.

Jak se vám daří spolupracovat s mateřskými školami?

Spolupráce s okolními mateřskými školami je velmi dobrá. Přímou v Malenovicích si předáváme informace, např. mezi pedagogy o adaptaci dětí v první třídě. Také informujeme rodiče předškoláků. Pro naši rozšířenou hudební výchovu realizujeme v okolí průzkumy hudebnosti. Paní učitelky z mateřských škol projeví občas zájem podívat se do výuky. Rok od roku přibývá mateřských škol, které o nějakou formu spolupráce nově požádají, např. o zmíněný screening nadaných dětí před vstupem do základní školy. Ten dle zájmu rodičů provádí naše školní psychologka.

Jak na vaší škole pokračuje péče o nadané v jejich dalším vzdělávání?

Ve škole máme v každém ročníku třídu s rozšířenou výukou hudební výchovy, dále klasickou třídu a na prvním stupni je ještě třída určená pro nadané žáky, tzv. ERIN. V ní je snížený počet žáků, dochází k rozšíření, obohacení, mírné akceleraci učiva. Klade se důraz na vnitřní diferenciaci a individualizaci. Učitelé jsou pro tuto činnost proškoleni a musí být hodně motivováni. V učebním plánu těchto tříd jsou zajímavá „rozšiřující“ specifika: předměty *obohacení, logika, osobnostní rozvoj, angličtina s rodilou mluvčí*, od třetí třídy *programování*. Žáci zpracovávají ročníkové práce, mohou navštěvovat odpolední klub ERIN apod. Pro



naplňování našich cílů je nezastupitelný předmět *osobnostní rozvoj*. Napomáhá jak vytváření dobrého klimatu a rozvíjení vzájemných vztahů, tak i rozvoji v oblasti sociální a emoční.

Pro starší žáky a žáky ostatních tříd využíváme nejrůznější příležitosti. Hudebníci mají své sborové soutěže, přehlídky, výjezdy a obšťastňují nás vánočními i letními koncerty. A ostatní vzdělávací obory? Klíčové je, abychom my učitelé odkryli u žáků jejich silné stránky, viděli potenciál a motivovali je k tomu, co je posouvá. Vedle olympiád a předmětových soutěží je u nás oblíbený známý *Zlatý oříšek*. Rádi tam žáky vysíláme, sklizejí zde úspěchy. Navštěvujeme dětské konference, realizujeme projekty jako *Příběhy našich sousoedů*. Pokusili jsme se také vytvářet portfolia starších nadaných žáků, kteří jsou úspěšní ve více oborech; je to však časově náročné.

V čem vidíte hlavní přínos spolupráce s Fakultou sociálních studií MU v Brně při identifikaci a rozvíjení nadaných dětí?

Paní docentka Portešová z Fakulty sociálních studií MU je podle našeho přesvědčení výjimečný odborník v psychologii a pedagogice nadaných, a to v mezinárodním měřítku. Dlouhodobě využíváme možnost s ní i se členy jejího týmu konzultovat nejrůznější otázky. To platí i pro vývoj a aplikaci nového identifikačního systému Invenio, kde jsme byli ověřovateli a podávali jsme tvůrcům zpětnou vazbu k úlohám. Tento diagnostický systém je v praxi velmi potřebný. Rozšíří-li se, bude to zajisté znatelný pokrok v našich školách. Výhodou systému Invenio je, že z velkého množství dat máme možnost srovnat naše žáky a zjistit, jak na tom objektivně jsou, zda se potvrdí naše předpoklady při skutečně objektivní diagnostice.

Jaké další formy a metody práce s nadanými žáky se na vaší škole osvědčily?

Při rozvoji dětské osobnosti postupujeme nenásilně, s respektem k individualitě dítěte i při vytváření sociálních vazeb ve třídě. Vycházíme z pozitivního vnímání sama sebe, učitelé pracují na tom, aby žák dokázal ocenit sám sebe i své spolužáky. Učíme je pracovat samostatně, ale i ve

společnosti. Aby každý žák měl možnost uplatnit své individuální tempo, možnosti volby apod.

V práci se nám daří stále více aplikovat informační a komunikační technologie – nejrůznější aplikace a programy. Děti nenásilně poznávají možnosti digitálních technologií nejen u her, ale i v podobě užitečných pomůcek pro zpracování informací, pro vytváření nových úkolů, prezentací, pro vyhledávání odpovědí. Nelze opomenout zcela praktické záležitosti jako jízdní řády, databáze, mapy, různé slovníky, překladače, naučné texty apod. Je velkou výzvou i pro další období, jak s touto obrovskou sumou informací a možností naložit. Naši snahou je vytvářet pro žáky podnětné prostředí. Z různých zdrojů získáváme dotace na realizaci projektů, využíváme též terénní výuku.

Co byste doporučila školám, které by se chtěly touto cestou vydat?

Hlavní je získat pro tuto myšlenku nadšené učitele, kteří budou ochotní si ubírat ze svého volného času a nechat se inspirovat novými myšlenkami i příklady dobré praxe. Aktivity stimulující nadání dětí musí být dobře promyšlené, empatické k jejich specifickým charakteristikám, požadavkům. Potřebná je podpora vedení školy. Jako motivující faktor pro učitele působí kvalitní vybavení učeben, kabinetů, příznivé prostředí pro jejich náročnou pedagogickou práci.

Ať se snažíte sebevíc, přijdou i složitější situace, problémy. Pak je výhodou úzká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. K nám přijíždějí dvakrát do roka odbornice z Kroměříže. Hospitují, společně reflektujeme, paní učitelky mívají připravené dotazy k individuální konzultaci. Jako ředitelka se zajímám o zpětnou vazbu, na podněty následně reagujeme. Na tomto pracovišti také naše žáky (většinu z nich) vyšetřují, sledují jejich pokrok. Někdy i po jejich přechodu na víceletá gymnázia.

Co je pro rozvoj dětského nadání nejdůležitější? Neustále získávat nové informace, dozvídat se o práci s nadanými vše, co je dostupné. Možností získávat nové poznatky je dostatek, školy jsou ochotné si zkušenosti vzájemně předávat.

Děkuji za rozhovor.

PaedDr. Zdeňka Jančíková, Ph.D.

Po studii učitelství I. stupně, výtvarné výchovy a školského managementu působila jako učitelka a od roku 1997 jako ředitelka na základní škole. Od roku 2007 se spolu s týmem pedagogů základní školy ve Zlíně-Malenovicích cíleně věnuje výuce nadaných žáků na I. stupni. Tématem vzdělávání nadaných dětí se zabývala také ve své disertační práci, v níž zkoumala faktory, které učitelé při práci s nadanými žáky považují za významné. Tento odborný zájem systematicky podporuje kontakty s odborníky i praktiky, kteří se touto problematikou zabývají u nás i v zahraničí. Své bohaté zkušenosti sdílí při rozmanitých příležitostech, zejména v rámci seminářů, konferencí a při jiných příležitostech.

Kontakt: zdenka.jancikova@seznam.cz

Anna Pavlíková

Hermeneutika v pedagogike a literárnej vede s dôrazom na staroveký literárny text

Hlavným cieľom príspevku je porozumenie hermeneutickým princípom výchovy a vzdelávania učiteľmi a prostredníctvom týchto princípov im uľahčiť prácu s literárnym textom. Hermeneutika poukazuje na vzájomný vzťah medzi hovoriacim a poslucháčom, medzi textom a čitateľom. Jeden patrí neodmysliteľne k druhému. Pochopením hermeneutiky lepšie pochopíme nový text tým, že si kúsok vyberieme z pôvodného kontextu a začleníme ho do svojho vlastného kontextu. Predstavme si hermeneutiku ako „jazykovú hru“. Detský čitateľ jednotlivým vetám príbehu porozumie vtedy, ak rozumie slovám a ich čiastkovému zmyslu. To mu napomáha pochopiť a interpretovať text podľa seba. **Percepcia**, teda proces vnímania textu, sa tak stáva jeho osobnou hodnotou.

Zámerom príspevku je poukázať na možnosti percepcie literárneho diela, ktorú učiteľ rozvíja metódou priamej práce so starovekým literárnym textom. Práca s literárnym textom nadobúda v súčasnom digitálnom svete primárne postavenie v procese utvárania vzťahu dieťaťa k literárnemu textu, jeho prežívaniu. Úloha učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania je v tomto procese nezastúpiteľná, pretože práve učiteľ v značnej miere dbá na rozvoj predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti.

Hermeneutika – teória i umenie interpretácie

Hermeneutika sa oddávna považuje za umenie interpretácie. Názov hermeneutika sa odvodzuje od Herma, ktorý bol poslom bohov, vyslancom

a sprostredkovateľom medzi nebeskými a pozemskými sférami. Posolstvá, ktoré Hermes prinášal z krajiny bohov, nadobúdali kánonický význam, ich text bol posvätný, jeho interpretácia bola záväzná. Výklad svätých kníh a zákonných ustanovení patrí k najstarším tradičným oblastiam hermeneutiky.

Hermeneutika skúma proces prekladu pojmov do jazyka za účelom ich prenosu.

Pritom sa vždy vytvára spojenie medzi rozličnými oblasťami, alebo ako hovorí Gadamer (1968, s. 214) – medzi rozličnými svetmi. Hans-Georg Gadamer povzniesol hermeneutiku k univerzálnemu princípu. Zdôrazňuje, „že veľká ľudská skúsenosť sa odohráva v ustavičnom komunikatívnom rozvíjaní dávnejších poznatkov o svete v rozhovore s tradíciou – čím sa na popredné miesto dostáva jazyk“. Gadamer definoval hermeneutiku aj ako „umenie rozumieť druhému (aj jeho myšlienkam, činom, dielam)“ (Störig, 1993, s. 498).

Paul Ricoeur sa vo svojej knihe *Život, pravda, symbol* priznal k hermeneutike netradičným spôsobom, keď tvrdil, „sám seba poznám iba vďaka tomu, že sa spoznávam iba vďaka dielam druhých, ktorým som porozumel a ktoré som si zamiloval. Najkratšou cestou od seba k sebe je vždy myslenie druhého“ (Ricoeur, 1993, s. 18).

Hermeneutika sa zaoberá interpretáciou alegórií a symbolov, to znamená **výkladom skrytého zmyslu**, ktorý nebol bezprostredne zrozumiteľný. A to je z hľadiska nami skúmanej témy zaujímavé.

Keď napr. egyptológovia kedysi dávno objavili nepoznané znaky, bolo rozhodnuté o tom, že po-

kiaľ tieto znaky vytvoril človek, môžu a mali by byť preložené. Aj keď preklad určite nevystihne všetko, niečo sa do neho predsa len dostane. Je len málo pravdepodobné, že by nejaký lingvistický systém bol nepreložiteľný. „Veriť, že preklad je prinajmenšom po istú hranicu možný, znamená tvrdiť, že cudzinec je človekom, veriť skrátka, že komunikácia je možná“ (Ricoeur, 1993, s. 159). Iba živá kultúra, verná svojmu pôvodu a zároveň tvorivá v oblasti umenia, literatúry, filozofie a duchovného života je schopná zniest stretnutie s inými kultúrami, a nielen ich zniest, ale dať tomuto stretnutiu aj zmysel.

Aj keď sa hermeneutika stala samostatnou filozofickou disciplínou až v 19. storočí, v období, keď sa začali rozchádzať cesty prírodných a duchovných vied, osobitý kánon hermeneutických metód sa začal rozvíjať už v období renesancie a reformácie (v humanizme). V tomto období malo rozhodujúci význam úsilie porozumieť a zrekonštruovať písomné pamiatky klasického staroveku, ktoré boli znehodnotené častým prepisovaním a chybnými prekladmi.

Filozof náboženstva Friedrich Schleiermacher (1768–1834) založil hermeneutiku ako **učenie o chápaní a výklade**, pričom proces chápania vníma ako reprodukciu rečovo sprostredkovanej myšlienky. Schleiermacher zahrňuje do svojich úvah **vzájomný vzťah medzi hovoriacim a poslucháčom, medzi textom a čitateľom**. Tým, že hermeneutika reflektuje zásady chápania, stáva sa fundamentálnou vedou pre všetky historické duchovné vedy (Delfová, Georg-Laurová, Hackenesová & Lemckeová, 1993).

V súvislosti s hermeneutikou pri vysvetľovaní chápania narazíme aj na problém **predporozumenia**, ktorý nastolil Martin Heidegger (1889–1976). Podľa neho na pochopenie nejakej udalosti, nejakého oznamu, posolstva, správy alebo textu potrebujeme určité poznatky a skúsenosti, dokonca „predsudky“. Táto vzájomná odkázanosť porozumenia a predporozumenia, a naopak takzvaný **hermeneutický kruh**, spôsobuje, že hermeneutika sa javí ako večné tápanie v kruhu (Mikuláš, 2007).

Výhody a prednosti hermeneutického kruhu podľa Gadamera (1968, s. 214) spočívajú v tom,

„že je zachovaná stála koexistencia poznávajúceho a poznávaného, interpreta a objektu poznania tak, že jeden patrí neodmysliteľne k druhému“. Dôležité je, že pri „adekvátnom procese porozumenia na podklade tzv. dejín pôsobenia by sme sa preto nemali zbavovať svojich predsudkov a anticipácií, ale si ich predovšetkým uvedomovať, aby mohli byť kontrolované, a takto je možné získať správne a vecné porozumenie“. Gadamer charakterizoval hermeneutický kruh aj ako „proces vytvárania projektov, ktoré umožňujú nájsť cestu ku stanoveniu jednotného zmyslu historického textu“ (Hroch, 2000, s. 451).

Zásluhou Gadamera, ktorý vychádzal aj z Heideggerovej hermeneuticky orientovanej existencialistickej filozofie, je predovšetkým to, že poukázal na univerzálnosť hermeneutického prístupu. Tým, že opisuje **chápanie ako proces prekladu**, v ktorom si poznávajúci osvojuje to, čo má poznávať (osvojuje si cudzie tým, že ho vyberá z jeho pôvodného kontextu a začleňuje ho do svojho vlastného kontextu), pozdvihuje hermeneutiku na taký stupeň všeobecnosti, ktorý dokazuje, že chápanie je základná, nevyhnutná, syntetická činnosť (Delfová, Georg-Laurová, Hackenesová & Lemckeová, 1993). Gadamer vychádza aj z tradície sokratovsko-platónskeho dialógu – z tézy o dejinnom a rečovom charaktere procesu porozumenia, ktorý je založený na tzv. **dialektike pravdy a omylu**. Oproti ideálu platnej vedeckej metódy vyzdvihuje preto filozofická hermeneutika tie spôsoby skúsenosti, ktoré existujú mimo vedy (t.j. skúsenosť filozofie, umenia a dejín) a nemôžu byť preto „verifikované“ jej „metodickými prostriedkami“ (Hroch, 2000).

Gadamerova hermeneutika sa zaoberá nielen otázkami ontológie a gnozeológie a „metódami“ duchovných vied, ale dejinne reflektuje tiež filozofickú, teologickú, etickú a estetickú problematiku. I preto je v posledných desaťročiach hermeneutika chápaná aj ako „**praktická filozofia života**“, ktorá v súčasnom modernom svete nachádza opodstatnený zmysel a postavenie.

Z uhla európskeho filozofického myslenia problém definovania pojmu spadá už do dôb starovekého gréckeho vedenia počnúc Aristote-

lom, no otázka jazyka ako nástroja poznávania sveta je novovekou záležitosťou.

S Wittgensteinovskou optikou, ak ju zaostrieme na staroveký literárny text, sa tento literárny fenomén javí ako jedna z mnohých foriem „jazykovej hry“, kde detský čitateľ jednotlivým **vetám** príbehu **rozumie** vtedy, ak **porozumie slovám** a ich **parciálnemu zmyslu**. Rozumieť totiž znamená vedieť si utvoriť obraz niečoho, pretože myslenie je vždy zobrazovanie a táto skutočnosť priamo zasahuje oblasť detskej percepcie. Kým v analytickej, logicko-lingvistickej filozofii by staroveké literárne pamiatky predstavovali iba akýsi špecifický prienik syntaktického, sémantického a pragmatického aspektu, hermeneutika, často vystupujúca v protiklade k analytickému spôsobu myslenia, prezentuje staroveké literárne pamiatky zvýrazňujúc potrebu ich chápať ako celok neredukovateľný na časti a vcítiť sa do nich.

Hermeneutika a staroveký text

V zrýchľujúcom sa životnom tempe, nekontrolovateľnej informatizácii a skracovaní kedysi neprekonatelných vzdialeností človek stráca sám seba, podlieha znásobujúcemu sa tlaku mnohých sociálnych úloh. Tie ho neraz presahujú. V tejto traumatizujúcej dobe nadobúda **staroveký text** aj pre dospelého nové dimenzie: pre zrelého človeka je emotívne silnou a esteticky skondenzovanou entitou; zároveň mu však pripomína aj vlastné detstvo i detstvo ľudstva ako rodu (Klátik, 1975).

Z toho dôvodu je hermeneutické snaženie upriamené na pokus opätovne integrovať nesúrodú skutočnosť, aby si človek jasnejšie uvedomil svoju situáciu i vôľu zmeniť svoj život k sebaurčeniu. Detstvo je časom, kedy sa budujú základy sebadefinovania, a to aj prostredníctvom **mýtu či bájky**. Sú to texty, v ktorých sa šifrujú hodnoty kultúrnej tradície predkov. Bez ohľadu na čas a kultúrny rámec, v ktorom vznikli, „kultúrne hodnoty sú svojim spôsobom dokonalé“ (Fürstová, 1999, s. 205).

Hermeneutické princípy v učiteľskej praxi

Ako má však rozumieť hermeneutickým princípom výchovy a vzdelávania učiteľ? Klasické učiteľské vzory sú založené na vedomí učiteľa, že disponuje **základnými poznatkami**, ktoré vo vyučovaní **sprostredkováva**. Ide o takzvané „kanonizované“ vedenie s nárokom na úplnosť. To ale odsudzuje dieťa k tomu, aby bolo **pasívnym príjemcom**. Dieťa sa cíti „iba vykonávateľom viac alebo menej strohých príkazov, potláčajúcich výraznejšie individuálne myslenie, pod ťarchou ktorých sublimujú aj emocionálne a estetické zážitky z textu“ (Germušková, 1995, s. 11). Dieťaťu je dokonca implantovaný aj spôsob čítania, teda porozumenie predkladaného (Pelcová, 2000).

Hermeneutika ako najvýraznejšia pedagogická paradigma

Porozumenie textu podľa hermeneutickej tradície je rôzne z pohľadu rôznych autorov. Schleiermacher **nadradil interpretáciu nad dielo**. Gadamer (1968, s. 214) je presvedčený, že **každá doba rozumie textu svojim špecifickým spôsobom**. Pokiaľ vôbec rozumieme, tak rozumieme inakšie, než autor, jeho súčasníci a iní interpreti. Pri práci so starovekým literárnym textom podľa neho nejde o to, preniesť sa do ducha doby, myslieť v dobových pojmoch, „v skutočnosti ide však o to, poznať odstup času ako pozitívnu a produktívnu možnosť porozumenia“.

Nechávame sa inšpirovať Barkerom (2006, s. 112) a jeho výkladom, v ktorom základnou hermeneutickou témou je **generovanie významu** a otázka, či a nakoľko význam tkvie priamo v texte alebo je vytváraný čitateľom. Podľa **súčasnej** hermeneutickej teórie vychádza **porozumenie a význam** od **skutočných čitateľov** a kryštalizuje sa v procese **interpretácie textu**, ktorý závisí na významoch napísaných v texte a aktivite čitateľa. Spochybňuje sa názor, že text má iba **jeden význam**, súvisiaci so zámerom autora. Naopak, zdôrazňuje sa **interaktívny vzťah** publika a textov. Čitateľ tak pristupuje k textu s určitými očakávaniami a predpokladmi,

ktoré sa v priebehu čítania menia a nahrádzajú ich nové „projekcie“. Text môže čitateľa viesť a štrukturovať tak dimenzie významu, nemôže však ustáliť významy, ktoré sú výsledkom kolísania medzi textom a čitateľovou fantáziou.

A práve fragmenty starovekej literatúry, prostredníctvom ktorých by sme radi komunikovali s deťmi predškolského a mladšieho školského veku, pomáhajú rozvíjať „**hru medzi textom a čitateľom**“, ktorá je známa ako už spomínaný hermeneutický kruh (Barker, 2006, s. 112). Pre hermeneutický kruh je príznačný cyklický postup, t. j. postup „od predporozumenia k hlbšiemu porozumeniu, ktoré sa stane predporozumením pre hlbšie porozumenie“ (Kosová, 2006, s. 52).

Vnášanie zmyslu a poriadku do deťom pôvodne nezrozumiteľného sveta starovekých literárnych pamiatok je veľmi dôležité, pretože každá nezrozumiteľnosť **potrebuje** zmysluplnú **interpretáciu a výklad**. Staroveké literárne texty môžeme dieťaťu predškolského a školského veku prezentovať prostredníctvom tradície, „ktorá takpovediac buduje mosty k žitej súčasnosti a udáva smer myslenia. Neaktualizujeme text ako taký, ale celý potenciál jeho pôsobenia. Prínos pre recipientov spočíva v jeho dešifrovaní“ (Mikuláš, 2007, s. 32–33).

Vzhľadom k tomu, že žijeme v dobe, ktorá je diametrálne odlišná od staroveku, je veľkou výzvou pre hermeneutiku nájsť taký spôsob prezentácie starovekých textov, ktorý by bol pre súčasné deti zaujímavý, pútavý, poučný aj inšpiratívny. Z pohľadu pedagogického je hermeneutika jednou z významných pedagogických paradigiem. Z hľadiska orientácie na pedagogické javy prezentuje **stabilitu** (orientuje sa na javy také, aké sú; ako by sa mali meniť) a z hľadiska ich interpretácie **subjektívny prístup** (interpretovanie javu podľa seba) (Průcha, 1997). Dôraz kladie na **interpretáciu a porozumenie** rôznych druhov

ľudských výtvorov. Za dôležité považuje preniknúť k videniu sveta skúmanej osoby („čo tým autor myslel“). Kvantitatívna stránka ustupuje pred kvalitatívnou, zakladá sa na fenomenologickej analýze, to znamená hľadani súvislostí a vzťahov. V pedagogickej praxi by to znamenalo ponechať dieťaťu jeho vlastnú interpretáciu diela, ktorá sa môže zdať učiteľovi častokrát naivná a odtrhnutá od kontextu. Dieťa však vníma text svojou optikou a spôsob, akým sa vyjadrí, je prejavom jeho emócií a prežívania, ktoré sú právom majetkom jeho duševného vyjadrenia.

Didaktický pohľad na hermeneutickú pedagogiku sa upiera na exemplárne vyučovanie a **otvorenosť vo vzdelaní**. Šablónovitost, jednoznačnosť a uzavretosť v didaktickej rovine sú neakceptovateľné. Táto teória vzdelávania oslobodzuje dieťa od nepodstatného a posúva ho k vyšším métam, k hľadaniu podstatného. Dôležitejšie ako zvládnutie látky je **rozvinutie funkcií**. Tým, že je dieťa **aktívne zainteresované** vo vlastnom vzdelávaní, dochádza u neho k **seberealizácii, sebaurčeniu a sebareflexii** na pozadí vlastného chápania javov. Výrazná didaktická hodnota spočíva v osobnej zaangažovanosti autora interpretácie na tvorbe textu, v jeho aktívnej symbióze s textom.

Inštitút predškolskej a elementárnej pedagogiky poskytuje jedinečnú príležitosť pozorovať a viesť deti takmer denne k práci s literárnym textom, k jeho porozumeniu a vlastnej interpretácii v podmienkach prirodzenej komunity detí, kde sa môže osobnosť dieťaťa vplyvom literárnej tvorivosti komplexne rozvinúť v prospech osobnosti literárne činnej, tvorivej a obohacujúcej sa v prospech seba a celej spoločnosti. V tomto smere by sa mohla hermeneutika stať praktickou a prehľadnou pomôckou pre učiteľov a študentov pedagogického zamerania na ceste k harmonizácii dieťaťa a jeho úspešného štartu do učiaceho sa sveta pomocou písaného slova.

Literatura

- Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturních studií*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Delfová, H., Georg-Lauerová, J., Hackenesová, Ch., & Lemckeová, M. (1993): *Lexikón filozofie*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor.
- Fürstová, M. (1999). *Psychologie*. Praha: Votobia.
- Gadamer, H. G. (1968). Hermeneutický význam časového odstupu. In Podoby I. Literární sborník. Praha: Československý spisovatel.
- Germušková, M. (1995). *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ.
- Hroch, J. (2000). Hans – Georg Gadamer a hermeneutická filozofie. *Filozofický časopis*, 48 (4), 445–472.
- Klátik, Z. (1975). *Slovo, klíč k detstvu*. Bratislava: Mladé letá.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 58(1), 1–112.
- Mikuláš, R. (2007). *Predpoklady a formy literárnej recepcie*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV.
- Pelcová, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. UK v Praze: Nakladatelství Karolinum.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: OIK-ÚMENÉ.
- Störig, H.J. (1993). *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon.

PaedDr. Anna Pavlíková, PhD.

Vyštudovala učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy na Univerzite Komenského v Bratislave a doktorské štúdium dokončila na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Medzi hlavné profesijné záujmy patrí praktická výučba v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky so zameraním na detskú literatúru, prácu s literárnym textom (predovšetkým starovekým) a percepciu literárneho diela z pohľadu filozofie.

Kontakt: pavlikova.anna68@gmail.com

Dora Rodriguez

Letní škola kritické pedagogiky

Ve Slavonicích se mezi 15. a 18. srpnem konal již druhý ročník Letní školy kritické pedagogiky, která vychází z projektu Futuropolis, na kterém se podílí organizace NaZemi a Institut úzkosti. Cílem projektu je, jak stojí na jeho webových stránkách, „zkoumat, jak lze dělat transformativní vzdělávání, tedy takové, které vede k proměně jednotlivce, kolektivů i společnosti. Jeho smyslem je neustále kriticky zpochybňovat současný neudržitelný status quo, vést k spoluvytváření nových znalostí a také k akcím, které promění svět kolem“.¹

Toto platí také pro samotnou Letní školu kritické pedagogiky, která si klade za úkol přinášet transformativní, kritický přístup mezi širší pedagogické pracovníky, ale také otevírat prostor pro vzájemné sdílení a nabývání znalostí všech zúčastněných. Škola je založena na metodě brazilského pedagoga Paula Freireho², jehož kniha *Pedagogika utlačovaných* vyšla v češtině v nakladatelství Neklid minulý rok. Hlavní myšlenkou, která tvoří základ Freireho přístupu, je nahlížení na vzdělávání raději jako na snahu zmocnit ty, kteří*kteří³ jsou marginalizováni*y současnou společností a neo-kapitalistickým systémem, než jako na systém výchovy správných pracantů*ek a „koleček do mašinerie“, kteří*kteří necítí potřebu přemýšlet nad statusem quo a mocenskými vztahy, jež je přímo či nepřímo zasahují.

Ostatně tato otázka byla ústřední i pro Letní školu kritické pedagogiky. Kritická pedagogika se snaží probouzet studující i vyučující k vnímání nerovností světa a k tomu, jak se promítají do

mocenských struktur uvnitř samotného vzdělávání, ať už v rámci institucí či mimo ně.

Den první – Ohledání moci ve vzdělávání

Téma moci, bezmoci a zmocňování otevíralo program školy již první den, kdy jsme se po příjezdu do Slavonic sešli*y v sále Spolkového domu a po seznamovacím programu, věnovanému sdílení našich dosavadních zkušeností s (nejen) kritickou pedagogikou, společně setkali*y v *poradním kruhu*. Poradní kruh (anglicky *council*) vychází z praktik některých původních severoamerických národů a představuje způsob, jak mezi sebou kolektivně mluvit a skrze sdílení příběhů dostat možnost nahlížet do zkušeností a názorů ostatních, a tak hledat východiska či porozumění pro různé situace (ať už osobní nebo společenské). Poradní kruh se, jak již název napovídá, vyznačuje stíráním hierarchického rozdělení skupiny – účastníci*ice sedí v kruhu, je kladen důraz na vzájemné poslouchání, kdo mluví, drží v ruce tzv. „mluvící předmět“, který dává v danou chvíli možnost podělit se o svůj příběh, vyprávět jej bez vyrušování.

Poradní kruh Letní školy byl facilitován Kristýnou Hrubanovou a Danem Vykoukalem z NaZemi a byl zaměřen na sdílení příběhů bezmoci a následně momentů, kdy (možná i nečekaně) došlo k narušení norem a zaběhlých hierarchií ve prospěch dětí, žáků*ček, studentů*ek, nebo jiných skupin, které v rámci mocenské dynamiky ve vzdělávání představují ty slabší, či dokonce



Obrázek 1: Úvodní setkání Letní školy (den první)



Obrázek 2: Poradní kruh

utlačované. Ve sdílených příbězích jsme se setkali* s posilujícími narativy, které pokrývaly celé množství témat, od historek zdárného začlenění kritické pedagogiky ve školním kolektivu po boj se sexualizovaným násilím na vysokých školách. I přes poněkud rozpačitý začátek, způsobený novým diskuzním přístupem (pro velkou část účastníků*ic byl tento poradní kruh prvním setkáním s tímto formátem), velikostí skupiny, ale i náročnými tématy, která se v rámci kruhu otevřela, naplnil tento blok programu svou funkcí – měli* jsme možnost sladit se společně a napříč skupinou stanovit naše zkušenosti, vědění a očekávání.

Každý den Letní školy byl zakončen individuální reflexí, vedenou klíčovými otázkami: „Co jsem se naučil*a?“ nebo „Jak to mohu zařadit do své stávající praxe?“. Účastníci*ice měli* také možnost své postřehy a zpětnou vazbu sdílet pomocí lístků, které lepili* na tabuli v hlavním sále.

Ve volně organizovaném večerním programu jsme se sešli* ke komentované procházce po Slavonicích, věnované nejen pozoruhodné architektuře tohoto pohraničního města, ale i ponuré historii holokaustu a vysídlení německého obyvatelstva. Po procházce část účastníků*ic navštívila Slavonické podzemí.

Den druhý – Zakoušení jádra metody Futuropolis

Druhý den byl dopolední blok věnován bližšímu seznámení s metodou Futuropolis, jež je na webových stránkách projektu shrnuta následovně: „V rámci experimentů ve výuce vytváříme metodu, jejímž cílem je posilovat dovednosti a sebevědomí žáků, žaček i vyučujících. Tato sebevědomí má vést k přesvědčení, že mohou ovlivňovat a měnit věci, které se týkají jejich životů. Změnu promýšlejí díky porozumění příčinám stávající situace a směřují ji k budoucnosti, která je mírová, udržitelná, rozmanitá a beztrždní a naplňuje potřeby všech.“⁴

Po krátkém úvodu do ústředních témat dne jsme pracovali RWCT metodou tzv. *skládankového učení*. Rozdělili jsme se do šesti až osmi členných, tzv. domovských skupin a v nich jsme se domluvili* y, kdo se zúčastní kterého ze čtyř nabízených workshopů věnovaných různým aspektům metody Futuropolis (nebo zdrojům, ze kterých metoda vychází). Tak vznikly čtyři expertní skupiny, jež členové blíže prozkoumávali jednotlivé aspekty metody Futuropolis. Na konci jsme se znova sešli* v domovských týmech a nově nabyté zkušenosti jsme si vzájemně předali* y.

Opoledne probíhaly paralelně dva workshopy. První vedli Daniel Gaede a Sophie Kotanyi z Institutu Paula Freireho v Berlíně. Nesl název *Difficult Memories* a byl zaměřený na práci s pedagogikou utlačovaných v oblasti témat vyrovnávání se s náročnými (především kulturně-historickými, ale i osobními) událostmi. Daniel a Sophie se v rámci své praxe věnují tématům dekolonizace a mezinárodních potažmo kulturních vztahů. Místo jako Slavonice, které nese stopy holokaustu i poválečného odsunu německého obyvatelstva, tvořilo inspirativní kulisu naší práce. Druhý workshop, vedený Martinem Jestřábkem a Terezou Valmutovou z NaZemi, byl věnován *spirále kritické pedagogiky*⁵, která je ústředním modelem metody Futuropolis. Tématem workshopu bylo zkoumání vlastních potřeb v oblasti zaměstnání s cílem pokusit se pojmenovat, jak by taková ideální práce měla vypadat a jak by měla být hodnocena. Plodná (a místy někdy i napjatá) diskuze odhalila různorodost našich zkušeností, postojů a přesvědčení, které v této oblasti každý máme, a také problémy a nedostatky uvnitř českého vzdělávacího a kulturního sektoru.

Téma zaměstnání a práce ostatně Martin s Terezou přenesli* i do večerního programu, nazvaného *Svátek postpráce*, kde humornou hudební formou satiricky přepracovaných hitů 60., 70. a 80. let nahlíželi* na současný stav pracovního trhu, který podle nich „ničí svět“⁶.



Obrázek 3: Prohlídka Slavonic

Den třetí – Sdílení zkušeností

V dopoledním bloku, stejně jako den předtím, probíhaly dva paralelní workshopy. Jeden se jmenoval *Divadlo utlačovaných* a vedla ho Lenka Polánková z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Účastníci*ice se blíže seznámili*ý s dramatickou formou, vytvořenou brazilským divadelníkem a aktivistou Augusto Boalem, která ze značné části vychází právě z Freireho pedagogiky utlačovaných. Skrze živé sochy a krátká improvizací cvičení mohli*ý prozkoumat své osobní zkušenosti s útlakem a emancipací, tedy ústředními tématy celé Letní školy. Umění, jakožto nástroj ke zmocňování sebe a ostatních, využily i Eva Koťátková a Bára Kleinhamplová z Institutu úzkosti⁷ ve druhém workshopu, vycházejícího z projektu *Škola imaginace*. Ta „funguje jako zotavovna smyslů utlumených nastavením současného vzdělávání“. Skrze skupinovou práci se smysly, tělem a kreativitou účastníci*ice „společně hledají cesty, jak pracovat s obtížnými tématy za využití kritického myšlení, aktivace

smyslů a rozvíjení imaginace. Imaginace [není] únik z reality, ale způsob, jak jí čelit“.⁸

Odpolední program byl pojat jako diskuzní fórum, facilitace osmi diskuzních kroužků se zhostili*ý sami*ý účastníci*ice. Ti*ty do prostoru přinesli*ý i témata pro jednotlivé diskuze. Jednalo se především o problematiku, které v rámci Letní školy nebyly doposud otevřeny, nebo jsme měli*ý pocit, že je třeba se jim věnovat hlouběji, jako například kritická pedagogika v rámci vysokoškolského vzdělávání, práce se zranitelnými skupinami, kvír⁹ tematika ve vzdělávání nebo tvorba bezpečnějšího prostoru¹⁰.

Den čtvrtý – Síťování

Témata, která byla otevřena nejen v odpoledním bloku předchozího dne, ale i během celého běhu Letní školy, v mnohých z nás zanechala hluboký dojem a potřebu o nich dále diskutovat. K tomu se nám naskytl možnost při posledním, závěrečném bloku nazvaném *Síťování pro změnu*, kde jsme

se ve skupinách, tvořených převážně na základě odvětví, ve kterých se pohybujeme (jako například základní školy, univerzity, umělecké školy nebo neziskové organizace), mohli*y propojit a společně diskutovat o našich potřebách a plánech v naší praxi a získat zajímavé a podnětné náhledy, rady a případné spojence a partnery pro další spolupráci.

Letní škola kritické pedagogiky je u nás ojedinelý zážitek, který doznívá i mnoho měsíců

poté, co jsme prostory Spolkového domu ve Slavonicích opustili*y. Pro všechny, kdo by rádi*y zkusili*y o pedagogické práci přemýšlet v rámci širších struktur, které hýbou světem, může být Letní škola i projekt Futuropolis skvělým zdrojem a prostorem pro získání a sdílení znalostí, pochopení a zkušeností v oblasti kritické pedagogiky.

Poznámky

- 1) <https://futuropolis.cz/onas/vize/>
- 2) Paulo Freire (1921–1997) je brazilský filosof a pedagog, zakladatel kritické pedagogiky. Jeho filozofické a pedagogické názory ovlivnila osobní zkušenost se sociální chudobou a útlakem v poválečné Brazílii. Na začátku 60. let se podílel na snižování negramotnosti. Viděl v tom způsob, jak zvyšovat sociální a politické uvědomění. Věřil, že se tak zvýší účast chudých – dříve negramotných – vrstev v voleb – dojde u nich k vědomému převzetí zodpovědnosti za vlastní život. Učení je podle něj politická záležitost, má směřovat k osvobození a nemá být vyprázdněné. Poté, co politickou moc uchopila vojenská junta, odešel do exilu. V roce 1980, když vojenský režim padl, se do Brazílie vrátil. Přímalá osobní zkušenost s těžkým životem jihoamerických rolníků a dělníků ho přivedla k formulování tzv. kritické pedagogiky.
- 3) Tento článek používá tzv. „genderově inkluzivní češtinu“, jde o psanou formu, která v textu využívá obou gramatických rodů (mužského i ženského) zároveň a tradiční lomítko je nahrazeno znaménkem „*“, které symbolizuje spektrum genderových identit účastníků*ic. Tato forma byla zvolena, protože jde ruku v ruce s ústředními myšlenkami Futuropolis a s genderovou identitou autora*ky.
- 4) <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/>
- 5) <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/>
- 6) <https://nazemi.cz/2-maj-svatek-postprace/>; <https://nazemi.cz/co-delame/prace/>
- 7) <http://www.institutuzkosti.cz>
- 8) <http://www.institutuzkosti.cz/events/skola-rozpousteni-rozsirovani-propojovani-imaginace?src=cz>
- 9) Kvir = počeštěný zápis anglického termínu „queer“, který se používá jako zastřešovací pro LGBTQIA+ lidi. V rámci komunity je toto označení zároveň často užíváno ve spojení se socio-politickým přesahem, který může tuto identitu provázet.
- 10) Bezpečný nebo bezpečnější prostor představuje označení pro záměrně budované společenské zázemí, které si klade za cíl poskytnout útočiště pro osoby nebo skupiny, které čelí diskriminaci na základě své genderové nebo sexuální orientace, rasy nebo barvy pleti, náboženství, zdravotního stavu atd. Bezpečnější prostory jsou založeny na detailně vypracované metodice a pravidlech, které se snaží minimalizovat nebo předcházet diskriminaci.

Literatura

Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Neklid.

Zimmerman, J., & Coyleová, V. (2016). *Cesta poradního kruhu: uměň otevřené komunikace*. Dharmagaia.

MgA. Dora Rodriguez

Je divadelní režisér*ka a performer*ka, který*á se zabývá propojováním herních (ludických) principů s divadlem a diváckou participací. Vystudoval*a obor Theatre Studies na Glasgow University ve Skotsku a posléze získal*a magisterský titul v oboru režie-dramaturgie na Katedře alternativního a loutkového divadla DAMU Praha. V současné době pracuje v Národní knihovně.

Kontakt: dora.rodriguez@nkp.cz

Jana Poche Kargerová / Karolína Mottlová

Absolventské kavárny jako způsob podpory začínajících učitelů

Článek pojednává o iniciativě, kterou zaměřujeme na podporu absolventů Pedagogické fakulty UK v jejich adaptační fázi pedagogické kariéry. Příběhy našich absolventek a absolventů sledujeme, s mnohými zůstáváme v kontaktu a jsme přesvědčeny, že často potřebují větší podporu, než jaké se jim dostává. Po ukončení pedagogické fakulty nastupují zpravidla s elánem a idealismem do praxe. Nástup do praxe však bývá popisován často jako šok z reality, který souvisí se společenským kontextem, s kulturou vzdělávacích institucí, sociálním klimatem učitelského sboru atd. Toto kritické období vytváření vlastní profesní identity může být i obdobím bolestným (Píšová, 2011, s. 26), některé studie dokládají, že již novicky a novicové v učitelské profesi jsou ohroženi syndromem vyhoření (Vítečková, 2018, s. 122).

V rámci projektu *SPIN – Spolupráce a inovace*, který realizuje Pedagogická fakulta UK za podpory Nadace České spořitelny, jsme se proto rozhodly vytvořit prostředí ke sdílení a setkávání našich absolventů s cílem vytvořit profesní komunitu, která se bude navzájem posilovat v počáteční fázi učitelské dráhy. Tento prostor jsme nazvaly *kavárny*. Původní myšlenka směřovala ke schůzkám naživo, ale do našich plánů zasáhl covid. Z těchto důvodů jsme přesunuly tuto iniciativu do online prostředí. Kavárny jsou určeny pro absolventy učitelství pro 1. stupeň.

Během přípravné fáze bylo osloveno přibližně 40 absolventů a absolventek, kteří ukončili studium v horizontu tří let, s nabídkou účastnit se pravidelných absolventských setkání – kaváren. V první polovině října 2020 vznikla skupina patnácti začínajících učitelek, které byly ochotny se

jednou za měsíc setkávat a diskutovat nad tématy, se kterými se ve své profesi setkávají a která jsou pro ně výzvou. Ty doposud tvoří jádro každého setkání. Postupně k této skupině přibývá ročně kolem šesti nových kolegyň. Pravidelné schůzky probíhají jedenkrát za měsíc. Momentálně se tedy kaváren účastní dvacet sedm bývalých absolventek našeho studia.

Na kavárnách řešíme nejčastěji problematické situace týkající se chování žáků, dodržování pravidel a motivace pro učení. Opakovaly se také situace obtížné komunikace a spolupráce učitele s rodiči, případně s asistentem pedagoga, ale také s kolegy a vedením školy. Velkým tématem bylo hodnocení výuky a zavádění inovativních metod do praxe. Během covidové pandemie jsme se zabývaly distanční výukou a jak ji efektivně pojmout.

Vyjma prvních dvou setkání, kdy jsme se společně naladily a seznámily se se strukturou kaváren, mají kavárny v zásadě dva formáty.

První formát se zaměřuje na skupinovou reflexi pomocí techniky Wanda, která pochází z Belgie a její název je složen ze slov *waarderen* (oceňovat), *analyzeren* (analyzovat) a *daden* (konat) (Poche Kargerová, J., Vallin, P., Rosolová, K. E. & Bajerová, K., 2020, s. 596), kdy se nahlíží na problém z různých perspektiv. Tato technika pomáhá odhalit pohledy na problematiku, která by absolventky předtím nenapadla, a zároveň nabízí různé možnosti, jak problém řešit. Součástí jsou projektivní techniky, které dokáží vizualizovat jádro problému i vztahy, jež se situací souvisí. Vstupování do nejrůznějších rolí přispívá k aktivizaci a dynamice celého setkání. Tento



Obrázek 1: Fáze setkání

formát kaváren vedou obvykle vyučující z Katedry preprimární a primární pedagogiky, Jana Poche Kargerová a Petra Vallin.

Druhý formát je pojatý jako konzultace, která se zaměřuje na příklady dobré praxe v oblasti matematiky a didaktiky matematiky. Tento formát byl zvolen na základě zjištění, že naše absolventky potřebují konzultovat situace z oblasti matematiky vedené konstruktivisticky, protože ne na všech školách je tento matematický koncept podporován. Příklady dobré praxe zachycují drobné momenty z výuky, na které je třeba se dívat trochu jinýma očima, jinak je reflektovat. Zaměříme se zde záměrně na to, co se ve výuce daří, a klademe si například tyto otázky:

- Kdy jste naposledy viděli vaše žáky silně motivované?
- Kdy byli žáci sami tvůrcem obsahu a nekonsumovali jen to, co jim předává učitel?
- Kdy žáci pracovali společně, kooperovali?

Konzultace vedou Darina Jirotková a Jana Slezáková z Katedry matematiky a didaktiky matematiky. Absolventské kavárny vnímají jako „rychlou poradnu“ nebo jako „přítele na telefonu“, když někdo ze začínajících učitelů potřebuje poradit, či si poslechnout názor někoho zkušeného. V prů-

běhu projektu kaváren hledají různé způsoby, jak takto speciálně („matematicky“) zaměřená setkání vést, aby byla diskuse efektivní.

Kavárna s využitím reflektivní metody Wanda

Kavárna, která využívá strukturu metody Wanda, trvá zhruba dvě hodiny. Setkání má vždy pět fází.

1. fáze: Ohlédnutí

Setkání začínáme ohlédnutím za minulou kavárnou. V případě, že se scházíme poprvé, je důležité dohodnout pravidla pro setkání a sdílení, aby se všichni cítili bezpečně. Na našem prvním setkání jsme si stanovili tato pravidla:

- Co se řekne nebo stane v kavárně, tak v kavárně také zůstane.
- Je vždy na nás, zda odpovíme či nikoli (právo se zdržet).
- Všichni jsme si rovni, každý příspěvek je dobrý.
- Jsme k sobě navzájem empatictí a respektujeme se.
- Začínáme a končíme ve vymezený čas.

2. fáze: Výběr situace/případu

V této fázi absolventky sdílí své situace v menších skupinách. Úkolem je vybrat z prezentovaných situací takovou, která nejlépe odpovídá předem vymezeným kritériím. Vybraná situace by měla být konkrétní, aktuální, týkat se přímo absolventky, naléhavá, emoční, přenositelná, otevřená atd. Situaci, kterou skupina vybere, její autorka stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. učící se otázku (*learning question*). Následně skupina vybere jednu situaci, jež se stane předmětem diskuse celé kavárny.

Na setkání, jehož průběh zde prezentujeme jako příklad, skupina vybrala situaci, kterou přinesla absolventka Karolína (spoluautorka tohoto článku a také účastnice kaváren). Jednalo se o situaci, kdy ambiciózní rodiče učí žáka látku „napřed“.

„Žáci dostali za domácí úkol písemné dělení. Žák Martin si nebyl jistý řešením. V jeho sešitě byl výsledek zapsán až k desetinnému číslu, např. $18 : 5 = 3,3^1$, což je chyba. Navíc cizím dospělým rukopisem. Úlohu tedy zřejmě vyřešila maminka. Ptala jsem se, kde se to naučil. On řekl, že ho to naučila mamka a že ho nutila to takhle dělat. V sešitě bylo patrné, že Martin nejprve úlohu řešil sám. Do závorcky napsal zbytek tak, jak se to učil ve škole, ale bylo to přeškrtnuté a upravené na desetinná čísla. Teď hledám řešení, protože Martinovi písemné dělení nejde a způsob, který ho učí maminka, je ještě náročnější. Martin v tom teď dělá chyby, protože si myslí, že to, co je zbytek, se dává za desetinnou čárku. Žák má individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření III. stupně. Má problémy se spolužáky a není motivován k učení ve škole.“

3. fáze: Kladení otázek

Smyslem této fáze je klást přispěvateli otázky a tím rozšířit vhléd členů skupiny do vybrané situace, uvědomit si souvislost a širší kontext. Absolventky musí formulovat otázky jako otevřené, neměly by být ani interpretativní, ani sugestivní. Důležitý je objektivní popis situace a role jednotlivých účastníků včetně přispěvatele. Nejčastěji se jedná o otázky typu „Kdy? Kde? Jak?“. Snažíme se vyhnout otázkám typu „Proč?“. K uváděnému příkladu na setkání zazněly např. tyto otázky:

„Co přesně jsi Martinovi řekla? Jak reagoval? Jak často se tyto situace opakují? Už jsi psala mamince? Jak mu jde matematika? V čem se mu ve škole daří? Jakým způsobem hodnotíš domácí úkoly?“

V závěru této fáze se zapojují obě facilitátorky, v případě Karolíny to vypadalo takto: „Zkus v jedné větě vyjádřit, co je podstatou této situace. Po tom všem, co jsi měla možnost reagovat na otázky kolegyně a znovu si zrekapitulovat tu situaci, co se ti jeví jako hlavní problém? Co bys chtěla, aby se změnilo? Jak by mělo vypadat řešení, abys situaci mohla považovat za zvládnutou?“

Cílem této fáze je dovést přispěvatelku k obsahovému i formulačnímu zpřesnění *učící se otázky* tak, aby byla pozitivní, motivující a směřovala ke změně vlastního chování a jednání. V našem příkladu si absolventka Karolína postupně uvědomovala např. to, že svou roli v této situaci vnímá subjektivně jako velice nepříjemnou, ohrožující její postavení a vztah s žáky ve třídě, ale i s rodiči. Chtěla by, aby začala zase pociťovat soulad, tak jak se jí to daří ve vyučovacích hodinách s ostatními žáky. Formulovala proto svoji otázku takto: „Jak mohu přispět k porozumění učebních postupů v matematice ze strany žáků i ze strany rodičů?“

4. fáze: Různé pohledy

Zde se snažíme prozkoumat situaci z různých úhlů pohledu, a to ať už z pohledu jednotlivých osob, kterých se situace týká, nebo optikou konkrétních teoretických přístupů. Jednotlivé pohledy prezentují absolventky jako výroky v 1. osobě jednotného čísla (já-výroky), tj. formou vstupu do role. Přispěvatelka je v této fázi pasivním účastníkem, pouze naslouchá. Domníváme se, že tato fáze je obohacením dosavadních zkušeností absolventů v oblasti reflexe. Vyžaduje vcítění se do pocitů a potřeb jiných osob v téže situaci. Vcítění do situace z různých perspektiv facilitátorky stimuluje pomocnými otázkami jako např.: „Co pro

Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte?“

Jako příklad této fáze uvádíme perspektivu žáka Martina, Martinovy maminky a paní učitelky Karolíny. Tyto perspektivy zastávaly tři účastnice kaváren dle vlastního výběru.

Perspektiva žáka Martina:

„Myslím si, že matka moc prudí. Furt po mně doma něco chce.“

„Cítím, že se uča s mamkou nějak nemusí, a to je celkem fajn.“

„Usiluji o to, aby mi učitelka věřila.“

„Věřím, že mi to nejde, ale chci mít hlavně klid.“

„Jsem přesvědčený, že se to někdy nějak naučím a to bude stačit.“

„Mám strach, že mi učitelka bude dávat hromadu úkolů a mamka je se mnou bude dělat do noci, protože chce, abych to měl dobře.“

Perspektiva Martinovy maminky:

„Myslím si, že musím Martinovi pomáhat.“

„Cítím, že se to učitelce moc nelíbí, ale já zase vím, že on pomoc a trochu tlaku potřebuje.“

„Usiluji o to, aby byl ve škole úspěšný. To je hrozně důležité.“

„Věřím, že mu to pak ve škole pomůže.“

„Jsem přesvědčená, že tu mou snahu nakonec ocení učitelka i Martin.“

„Mám strach, že bude mít jinak ve škole problémy, nebude stačit ostatním. A to nechci dopustit.“

Perspektiva učitelky Karolíny:

„Myslím si, že Martinovi by pomohlo, kdyby ho maminka nechala, aby úkoly řešil sám i za cenu toho, že je vyřeší špatně nebo vůbec nevyřeší.“

„Cítím, že Martin má k matematice spíše záporný vztah a tyto konflikty tomu ještě přidávají.“

„Usiluji o to, abych byla s rodiči na jedné notě a pomáhali jsme Martinovi společně a přiměřeně.“

„Věřím, že se situace uklidní. Nejspíše hned, jak začneme řešit jiné matematické úkoly.“

„Jsem přesvědčená, že se to Martin naučí a bude tomu aspoň trochu rozumět, ale chce to čas a trpělivost.“

„Mám strach, že bude konflikt s maminkou, který povede až k jednání s ředitelem, a že bude maminka v těchto neadekvátních přístupech k výuce pokračovat.“

5. fáze: Návrhy, nápady, rady

V této fázi setkání poskytují Karolíně účastníci odpovědi na její *učící se otázku*. Jednotlivé návrhy nejsou skupinou nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů, popř. určit jejich priority. Výčet námětů facilitátorky zapisují na tabuli a povzbuzují účastníky k přesnějšimu formulování myšlenek a návrhů. Fáze končí vyjádřením přispěvatelky (v našem případě Karolíny). Zvažuje, které nápady jí připadají využitelné, inspirativní, plánuje, co by mohla udělat a v jakém pořadí. Pro představu zde uvádíme doporučení a nápady, které Karolína obdržela:

- pozvání rodičů do výuky,
- rozhovor s rodiči o jejich pohledu na vzdělávání jejich syna,
- rozhovor s Martinem o náročnosti domácích úkolů,
- hledání společného řešení, např. v rámci tripartity,
- dvoubarevná (tříbarevná) cvičení – modrou píše Martin, zelenou píšou se spolužákem,
- další techniky formativního hodnocení (např. semafor),
- možnost výběru – žáci (nejen Martin) si mohou zvolit náročnost domácího úkolu, který zvládnou sami,
- uspořádání kavárny pro rodiče – rodiče si vyzkouší výuku MA z pohledu žáků,
- sebehodnocení (kritéria: dělám sám / s mámou, dělám odpoledne/večer),
- zjistit více o žákových preferencích – ukážeme tak, že nás žáci zajímají, což má pozitivní vliv na motivaci žáka.

Karolína se rozhodla, že vyzkouší rozhovor se žákem ohledně náročnosti domácích úkolů, ale i komunikaci s rodiči žáka.

6. Ohlédnutí za situací Karolíny

Na další kavárně je vždy prostor pro ohlédnutí za minulou kavárnou. Zajímáme se o to, co se povedlo změnit, jaké náměty příspěvatelka uplatnila a jak se to celé povedlo posunout. Karolína referovala o využití nápadů, návrhů a rad, které od skupiny získala.

Sdílela s námi také další vývoj situace a také to, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u ní s odstupem času došlo:

„Z návrhů doporučení jsem realizovala několik, které jsem považovala za nápomocné a efektivní – rozhovor se žákem nad náročností domácích úkolů, písemnou komunikaci s rodiči žáka a v rámci zakončení prvního pololetí sebehodnocení všech žáků i k domácím úkolům. Z rozhovoru se žákem vyvstalo, že žák úkol cítil přiměřeně náročný. V rámci upřímné rozmluvy mi přiznal, že cítí od maminky tlak. Nakonec jsme se domluvili, že zkusí sám mamince vysvětlit, že pomoc nepotřebuje. S rodiči proběhla výměna názorů přes email, ale bohužel jsem nezaznamenala pochopení na straně maminky. Přesto se již tato situace neopakovala. Žákovská sebehodnocení mi poskytla zpětnou vazbu, že v domácích úkolech se žáci cítí být silní a nemají s nimi problém. Ke konci školního roku, kdy jsem se se žáky loučila, jim jejich nová paní učitelka zadala slohovou práci na téma Dopis paní učitelce. Zde mám část dopisu od žáka Martina.“

Kavárny ve formátu konzultací

Kolegyně Darina Jirotková a Jana Slezáková vedou absolventské kavárny jednou za dva měsíce. Setkání jsou zaměřená primárně na didaktiku matematiky. Mají podobu řízené diskuse.

1. část: „První pomoc“

Absolventi pokládají otázky a žádají o rady k výuce matematiky. Pro představu zde uvádíme diskusi o problémech s online výukou.

Na online tabuli studentky sdílely témata, která jim v odbě online výuky činila potíže. Barvy zná-

zorňovaly diskusi v tříčlenných skupinách. Barevné svíslé čáry za jednotlivými výroky ukazovaly zájem absolventů se těmto tématům hlouběji věnovat. Tři červená srdíčka v levé části tabule ukazovaly, která tři témata byla na základě hlasování vybrána.

Následovala fáze řízené diskuse. Kdokoliv mohl k tématu přispět svými zkušenostmi a radami. K tématu „Únava žáků i učitele při online výuce“ byly shromážděny následující rady:

- nastavit sobě i dětem off-line dny,
- chodit často ven do přírody,
- dát si pevný režim a opravdu ho dodržovat,
- sdílet s ostatními – s kolegy, kamarády, rodinou,
- nastavit výuku tak, aby nebyla moc často – takže není tolik vyčerpávající,
- propojit výuku s aktivními činnostmi, například na základě článku z časopisu pro ženy – domácí práce, kdy úkolem bude spálit za dopoledne 800 kalorií (když víš, že vynesení koše je x kalorií, zametení y kalorií atd.),
- kešky v okolí školy – vyjdi ven, napiš tam vzkaz pro ostatní + hezký sociální aspekt.

K tématu „Rodiče, napovídání a jejich účast při online výuce“ bylo doporučeno:

- napsat email a slušně požádat rodiče o to, aby do výuky nezasahovali,
- vysvětlit, proč nechci, aby radili – bude to pro děti těžká adaptace, když si zvyknou na to, že jim neustále někdo radí,
- využít toho, že se rodiče chtějí zapojit, ale až po vzájemné dohodě, aby to bylo pro všechny prospěšné a přínosné.

2. část: Sdílení ukázek dobré praxe při výuce matematiky

V této části účastnice přinášejí příklady z výuky, kterou považují za kvalitní, zdařilou, úspěšnou. Poté faciiliátorky pokládají otázky, kterými chtějí absolventky dovést k odhalení, proč byla jejich výuka nebo část výuky zdařilá, a jak lze tento pozitivní jev přenést do další praxe.

moc se mi líbilo pracovat ve skupinkách
 a zábavné hry naučil jsem se díky
 tomu spoustu věcí a moc mě bavila forma
 vašeho učení a hlavně jsem se díky vám
 konečně naučil písemně dělení dvouciferným
 číslem bez pomoci a samostatně, moc
 vám děkuji že jste byla naší třídní učitelkou

Obrázek 2: Část dopisu žáka Martina

Po každém setkání následovala reflexe, ve které jsme se zaměřily na přínosy kaváren pro absolventky, ale také na jejich potřeby a očekávání, případně na návrhy na další témata a vylepšení kaváren. Zjišťovaly jsme, zda jim vyhovuje střídání dvou formátů kaváren a časové rozložení. Absolventky zpracovávaly individuálně písemnou reflexi, která měla formu odpovědí na otevřené otázky v dotazníku. Vyjadřovaly se jak k přínosům, tak i k omezením a slabým stránkám kaváren, navrhovaly změny v organizaci a obsahu kaváren.

Závěr

Za silnou stránku koncepce kaváren považujeme realizaci setkání za přítomnosti dvou vyučujících, která není ve vysokoškolské výuce běžná. Rozdělení rolí mezi několik vyučujících, které vystupují především v roli facilitátorek, vnímáme jako výhodné, protože umožňuje kavárny realizovat a zároveň reflektovat. Absolventky oceňovaly souná-

ležitost, vzájemnou podporu a sdílení námětů do své praxe, velmi důležité pro ně bylo znovuobnovení kontaktů s fakultou, ale i navázání kontaktů s dalšími kolegyněmi. Pro nás kavárna představuje funkční propojení teorie a praxe. Možnost přicházet s vlastními aktuálními problémy z praxe a společně nacházet řešení s sebou nese vysokou emoční angažovanost a aktivizaci všech zúčastněných. Pravidelné setkávání s kolegy, sdílení zkušeností, vzájemná podpora a prohlubování odborné kvalifikace jsou hlavní cíle učících se komunit učitelů. Absolventi si díky této pozitivní zkušenosti vytvářejí návyk sdílet profesní problémy v rámci tzv. „učící se komunity“, kde se účastníci učí a podporují navzájem. Tyto skupiny pak přispívají k postupným, ale trvalým změnám v učitelské praxi (Hord, 1997, s. 12). Kavárny pro nás představují iniciativu, která může ke vzniku takovéto učící se komunity přispět. Účastnice kaváren jsou absolventky studia učitelství pro 1. stupeň, spojují je i osobní vztahy navázané během studia, což zvyšuje šanci vzniku profesní komunity, která bude udržitelná i v dalších letech.

Poznámky

- 1) Správný zápis by byl $18 : 5 = 3$ (zb. 3), při přepisu na desetinná čísla pak $18 : 5 = 3,6$.

Literatura

- Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Kargerová, J. (2011). *Mentoring v učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Poche Kargerová, J., Vallin, P., Rosolová, K. E., & Bajerová, K. (2020). Cognitive Operations in Teachers' Development of Reflective Skills: WANDA Group Reflection in a Czech Primary School. *Pedagogika*, 70(4).
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
-

PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Vystudovala Filosofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, doktorát získala na Pedagogické fakultě UK, kde nyní také vyučuje. Profesně se zaměřuje se na didaktiku 1. stupně a organizace pedagogických praxí včetně kurzu mentoringu pro fakultní učitele, dále na implementaci vzájemné kolegiální podpory v základních i mateřských školách a na způsoby rozvoje profesních kompetencí učitelů. Je lektorkou vzdělávacího programu Začít spolu, spoluautorkou metodického průvodce pro 1. stupeň základní školy tohoto programu a autorkou monografie *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*.

Kontakt: jana.kargerova@pedf.cuni.cz

Mgr. Karolína Mottlová

Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V současné době tamtéž studuje doktorské studium v oboru didaktika matematiky, zaměřuje se na problematiku slovních úloh. Je zapojena do projektu Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti.

Kontakt: karolina.mottlova.ruzickova@gmail.com

Jiřina Karasová

Zvládání náročného chování žáků ve třídách

Zvládání chování žáků se z mezinárodních výzkumů dlouhodobě ukazuje jako jedna z nejnáročnějších činností v rámci výuky jak pro studenty učitelství, tak pro začínající i pokročilé učitele (Paramita, Anderson & Sharma, 2020; OECD, 2019). Výzkum v České republice potvrdil, že přes 50 % začínajících učitelů považuje zvládání chování žáků za oblast, kde by potřebovali největší podporu (Juhaňák a kol., 2018). Data z šetření TALIS navíc ukazují, že řešení chování žáků ve výuce je jednou z oblastí, ve které si čeští učitelé věří mnohem méně než jejich zahraniční kolegové (ČSI, 2018). Tato zjištění potvrzuje i nedávný výzkum u českých studentů učitelství a učitelů (Fico, 2022).

Každý den zažíváme ve třídách se žáky nesčetné množství situací, na které musíme jako učitelé reagovat. Některé jsou pro nás jednodušší, některé náročnější a u některých si možná stále nevíme rady, jak je řešit. Někomu vadí, když žáci mluví v době zadávání instrukcí. Pro jiného je problémem, když jsou žáci při skupinové práci příliš hlasití, někdo nesnese, když žáci při hodině hlasitě vykřikují nebo se dohadují se svými spolužáky. Burden (2020) definuje problémové chování jako chování, které narušuje proces vyučování a učení nebo je psychicky či fyzicky nebezpečné. Každý z nás máme jinou hranici toho, co je pro nás již problémové chování. Všichni však potřebujeme na situace v našich hodinách reagovat a efektivně je řešit.

Zvládání chování žáků je součástí dovednosti, které se říká řízení třídy. Tam spadají všechny

procesy a činnosti, které jako učitelé využíváme, abychom budovali a udržovali podmínky pro učení žáků ve výuce. V takovém prostředí jsou žáci zapojeni, spolupracují, cítí se bezpečně a zažívají vzájemnou důvěru a respekt. Do řízení třídy spadá mimo vytváření prostředí pro učení žáků i hodnocení průběhu a výsledků učení. V tomto článku se zaměříme na tu část řízení třídy, která se zabývá zvládáním chování žáků (tzv. *behavior management*), zejména na konkrétní komunikační strategie, které můžeme využívat k reakci na chování žáků ve třídě (Burden, 2020).

Komunikační strategie pro zvládání chování žáků

Reakce na chování žáků se dají obecně rozlišit do dvou širokých kategorií – reakce zaměřené na učitele a reakce zaměřené na žáka. Přístup zaměřený na učitele je více direktivní, zahrnuje používání odměn, pochval a trestů, kterými se snažíme regulovat chování žáků. Přístup zaměřený na žáka vychází z humanistické psychologie a dává větší důraz na to, aby žáci dokázali své chování regulovat sami. Zdůrazňuje důležitost potřeb jak žáků, tak i učitelů a podporuje vzájemnou důvěru a respekt mezi žákem a učitelem (Gordon, 2003). Z komunikace zahrnuje tento přístup například aktivní naslouchání a popisný jazyk.

Způsob, jakým reagujeme na chování žáků, přímo ovlivňuje náš vztah se žáky, klima třídy a míru problémového chování žáků ve třídě. Ukazuje

se, že právě komunikace zaměřená na žáka vede ke snížení problémového chování žáků ve třídě, k podpoře autonomie a odpovědnosti žáků, zvýšení jejich zapojení, motivace a zlepšení klimatu třídy (Freiberg et al., 2020; Hepburn & Beamish, 2019; Karasová & Nehyba, 2022). Představíme si zde několik takových příkladů komunikačních strategií zaměřených na žáka, které můžeme v problémových situacích ve třídě využívat. Všechny tyto strategie čerpám z výše zmíněných výzkumů a zdrojů, mimo to jsou také shrnuté v přehledové studii (Karasová & Nehyba, 2022).

Přijetí nepříjemných pocitů žáků

Ve škole se žáci setkávají s různými požadavky učitelů, se školními a třídními pravidly, s aktivitami, které je mnohdy z nějakého důvodu nebaví nebo jim nedávají smysl. To může vést k chování, které u žáků vnímáme jako problémové (tedy narušující proces vyučování a učení), kdy žáci např. nepracují při zadané aktivitě, nahlas aktivitu komentují nebo vyrušují tím, že si povídají se spolužáky. V takové chvíli si můžeme v první řadě uvědomit, že naše požadavky a očekávání mohou být v rozporu s tím, co v danou chvíli potřebuje žák. V druhé řadě to můžeme žákům komunikovat – nahlas pojmenovat, že vnímáme, jak se žáci cítí, a že to respektujeme. Tím pomáháme žákům pojmenovat pocit, který prožívají, a dáváme tím najevo, že ho přijímáme a že mu dáváme prostor, např.: „Petře, zdá se mi, že tě ta aktivita naštvála, chápu, že je ta látka nová a trochu těžší.“ Následně můžeme využít další z komunikačních strategií, na které se podíváme níže.

Kladení otázek

Otázky v komunikaci učitele jsou velkým tématem. Např. u otázek „Můžeš mi říct, co zase děláš? Jsi normální?“ ani nečekáme odpověď a nedáváme dítěti prostor k vyjádření. Takové otázky žáka nepodporují, naopak je pravděpodobné, že v žácích mohou vyvolat nepříjemné pocity, jako například stud, nepřijetí nebo nepochopení (Gordon, 2003). U otázek se vždy ptejme sami sebe: Čeho chceme

otázkou docílit? Pokud naše odpověď je, že chceme lépe porozumět tomu, co žák prožívá, dát mu prostor k tomu se vyjádřit nebo jej podpořit v přebrání odpovědnosti za danou situaci, pak je pravděpodobné, že bude otázka podpurná. Zaměříme se na příklad situace z předchozího odstavce o žáku Petrovi. Petra bychom se mohli doptat, jestli je naše domněnka o tom, jak se cítí, správná a co by mu pomohlo, aby pro něj aktivita byla zvládnutelnější: „Petře, zdá se mi, že tě ta aktivita naštvála, chápu, že je ta látka nová a trochu těžší. Rozumím tomu správně? Co s tím můžeme udělat?“

Pokyn s vysvětlením

Ve chvílích, kdy po žácích ve třídě něco chceme, často můžeme narazit na odpor z důvodu, že žák nechápe, proč by měl danou činnost dělat, k čemu by mu to mělo být. V těchto případech může pomoci doplnit požadavek, pravidlo či pokyn vysvětlením. Řekneme žákům, proč po nich danou věc chceme, jaký to má účel, v čem to pro ně může být užitečné – žáci tím lépe uvidí osobní přínos požadavku. Například žákům, kteří si povídají během společné aktivity, když někdo mluví, můžeme říct: „Tomáši, Terezo, pojďme být potichu a poslouchat, když někdo mluví. Pomůže nám to se navzájem ve třídě lépe slyšet.“

Já-sdělení

Pro pochopení já-sdělení se nejprve podívejme na jeho opak, ty-sdělení. Ty-sdělení hodnotí žáka nebo jeho chování, např.: „Ty jsi línej, ty se pořád s někým vybavuješ, buď už ticho.“ Naopak já-sdělení je sdělení, ve kterém nijak nehodnotíme žáka nebo žákovo chování; místo toho se zaměřujeme na to, co vyvolává chování žáka v nás a jaký na nás má dopad.

Já-sdělení má tři části:

- 1) popis chování žáků, které nám vadí, bez hodnocení: „*Petře, když mluvíš, když mluvím já, ...*“;
- 2) pocity, které to v nás vyvolává: „*... jsem nervózní, ...*“;

3) dopad, který na nás chování má: „... protože se nemůžu soustředit na to, co říkám“.

Tím, že mluvíme o sobě, nijak nehodnotíme žáka a necháváme odpovědnost na žácích, aby na danou situaci reagovali. Můžeme například říct: „Tomáši, Terezo, jsem našťavaná a nervózní, když mluvíte, když mluví Pavel, nemůžu se potom na Pavla soustředit a špatně ho slyším.“ K já-sdělení můžeme doplnit prosbu, např. „pomohlo by mi, kdybyste byli potichu a poslouchali, co Pavel říká“ nebo „můžete být teď prosím potichu a poslouchat, co říká Pavel?“.

Sdělení očekávání

Někdy také pomůže předcházet problémovému chování žáků tím, že žákům jasně sdělíme, co od nich očekáváme. Je důležité, abychom opět vysvětlili žákům, proč po nich naše požadavky chceme, a nechali další odpovědnost za zvládnutí situace na žácích, např.: „Při následující aktivitě mluvíte ve skupinách prosím polohlasem, abychom se navzájem všichni dobře slyšeli. Určete

si jednoho žáka ve skupině, který to bude hlídat.“ Sdělujeme žákům očekávání, tím předcházíme problémovému chování a necháváme zároveň žákům odpovědnost danou situací zvládnout. Následně už je jednodušší žáky upozornit na očekávání, které jsme si nastavili, a připomenout, co od nich potřebujeme.

Závěrem

Popsané komunikační strategie představují způsoby, jak na problémové chování reagovat s respektem a při zachování autonomie všech účastníků komunikace. Každý učitel však má jiný přístup k výuce a také jiný způsob komunikace se svými žáky. Postupy představené v tomto článku slouží jako náměty možných (profesionálních) reakcí učitele na problémové chování a jsou určeny zejména začínajícím učitelům a studentům učitelství. Byly vybrány s ohledem na to, že jsou ověřené, takže nezbyvá, než je vyzkoušet a sledovat, jakou vyvolávají u žáků odezvu a zda vaši komunikaci s žáky v problémových situacích promění k lepšímu.

Literatura

- ČŠI. (2018). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.
- Fico, M. (2022). Učitelské self-efficacy – adaptácia nástroja NTSES. In XXX. Výroční konference české asociace pedagogického výzkumu.
- Burden, P. (2016). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community* (6th ed.). Wiley.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99–105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards implementation of Evidence-Based practices for classroom management in australia: A review of research abstract. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2), 82–98. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n2.6>
- Karasová, J. & Nehyba, J. (2022). Student-Centered Teacher Responses to Student Behavior in the Classroom: A Literature Review. Článek odeslaný k publikaci.
- NIDV, Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. <https://www.projektsy-po.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Paramita, P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Gordon, T., & Burch, N. (2003). *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages* (Illustrated). Crown.

Mgr. Jiřina Karasová

Vystudovala Pedagogickou fakultu na Západočeské univerzitě v Plzni, obor učitelství anglického a německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Nyní studuje doktorské stadium na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Zde také vyučuje předměty pedagogická komunikace a sebezkušenostní příprava na profesi, zároveň působí na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni na Katedře anglického jazyka. Mezi její výzkumné zájmy patří řízení třídy, komunikace zaměřená na žáka a sociální a emoční učení.

Kontakt: j.j.karasova@gmail.com

Tento článek vznikl za podpory projektu OP VVV Interní grantová agentura Masarykovy univerzity, reg. č.: CZ.02.2.69/0.0/0.0/19_073/0016943.



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

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

Zdeňka Schejbalová

Plakát jako motivace studia dalšího cizího jazyka

V posledních několika letech pozorujeme ústup zájmu o studium francouzštiny jako druhého cizího jazyka, který se zpravidla vyučuje od 6. ročníku základní školy. Je to dáno obecně politicko-ekonomickou a společenskou situací, ústupem prestiže francouzštiny jako mezinárodního jazyka, ale rovněž rozšířenou představou o obtížnosti francouzštiny. Vnímání obtížnosti nelze zcela vyvrátit. Je fakt, že francouzština svou výslovností, pravopisem i morfologicko-syntaktickou strukturou nepatří k nejjednodušším jazykům. Pravopis vykazuje více méně historický charakter. Zatímco výslovnost se vyvíjela a vyvíjí nepřetržitě, i když se dynamika jejího vývoje v posledních staletích, na rozdíl od předešlých, zpomalila, pravopis nedoznal než dílčí reformy a zachovává tak stav i z období staré francouzštiny (9.–13. století), např. původní triftong *eau* se nyní vyslovuje jako monoftong /o/, ale pravopis zůstává nezměněn (Ostrá, 1990, s. 66–67).

Pokud jde o morfologicko-syntaktickou strukturu, tak se francouzština řadí mezi analytické jazyky (Erhart, 1984, s. 117–118). To v praxi znamená, že vstup do tohoto jazyka je méně náročný, než je tomu u jazyků syntetických (např. slovanské jazyky). Jako příklad můžeme uvést jednu základní syntaktickou konstrukci: pro vytvoření české věty „Hledám knihu.“ se cizojazyčný žák musí naučit časovat sloveso *hledat*, musí rovněž znát rod, vzor, číslo a pád podstatného jména *knih*; pro obdobnou francouzskou větu „Je cherche un livre.“ stačí umět vyčasovat sloveso s osobním zájmenem a znát rod podstatného jména a číslo a formu členu; tvar podstatného jména je ve většině případů neměnný (např.

français – tento jeden tvar slova umožňuje využití ve funkci různých slovních druhů: podstatné jméno *francouzština*, *Francouz*, přídavné jméno *francouzský*, příslovce *francouzsky*). Osvojování analytického jazyka je v prvotních fázích tedy jednodušší než osvojování jazyka syntetického. Zjednodušeně řečeno, žák tak zažívá pocit uspokojení a radosti ze znalosti nového jazyka dříve a rychleji.

S probouzením zájmu o francouzský jazyk můžeme začít již na 1. stupni ZŠ, například prostřednictvím plakátu ve formátu A2, jež umístíme na nástěnku v prostoru školní chodby či třídy, kde může vzbudit pozornost žáků, kteří si jej mohou o přestávce prohlížet. Plakát je koncipován tak, aby zachycoval typické kulturní a historické pojmy dotyčného jazykového společenství a formou otázek shrnoval základní informace o daném jazyce. V návaznosti na plakát můžeme žákům nabídnout krátkou ochutnávku – nemáme na mysli tzv. nultou motivační hodinu, kdy si žáci cizí jazyk již zvolili – ve které učitel využije vědomostí žáků získaných z českého jazyka, z anglického jazyka, ze zeměpisu či z dějin Francie a upozorní na francouzský původ některých slov, názvů a pojmů, případně se může opřít o osobní zkušenosti např. ze zájezdu do Francie. Každý žák, který se zúčastní iniciační hodiny, dostane stejný plakát na tvrdém papíře ve formátu A4. Posléze si jej může odnést domů. Na plakát si zapisuje poznámky, což slouží k udržení získaných vědomostí a znalostí i mimo školu a zároveň může přispět k přesvědčení rodičů, aby si jejich dítě zvolilo francouzštinu jako druhý cizí jazyk. Cílem je ukázat žákům, že francouzština

pro ně není ničím úplně neznámým, že mnohé z francouzských dějin, reálií a vlastně i jazyka už znají a mohou – pokud si zvolí francouzštinu jako druhý cizí jazyk – své znalosti dále rozvíjet a prohlubovat.

Zde se chci podělit o osobní zkušenost z průběhu takového motivačního setkání, které jsem vedla v rámci dětské univerzity MjUNI 2022. Šlo o setkání v rozsahu 90 minut určeného dětem od 9 do 11 let bez znalosti francouzského jazyka.

Pro účastníky kurzu jsem vytvořila plakát – využila jsem internetovou platformu CreateVisita – který se skládá ze čtyř částí zaměřených na různé tematické oblasti: (1) Co je to? – zde si žáci mají možnost uvědomit, že v češtině existuje řada slov, které mají francouzský původ; (2) Víš to? – zde řeší pojmy z oblasti historie a geografie; (3) Kdo to byl? – zde si připomenou známé francouzské osobnosti; (4) Řekni francouzsky – kdy se seznamují se základními konverzačními obraty. Slovní část na plakátu doplňují obrázky, které zachycují pro Francii typické a žákům patrně známé reálie: mapa Francie v barvách francouzské vlajky, obrázek Eiffelovy věže, fotografie herce Jean-Paul Belmonda, fotografie bagety, reprodukce obrazu Clauda Moneta Lekníny (Nénuphars) a postavy Malého prince od Antoina de Saint-Exupéryho, obrázek pravděpodobné podobizny českého krále a římského císaře Karla IV. (1316–1378).

I. Francouzská slova známá i v češtině

V první části práce s plakátem, která je zaměřena na jazykové výpůjčky, učitel vysloví francouzské slovo a zeptá se žáků, co to slovo znamená v češtině. Jedná se o slova, kdy je jejich česká podoba výslovnosti téměř totožná s francouzským originálem. Žáci opakují francouzské slovo po učiteli. Každé slovo má u sebe člen (zde určitý mužského nebo ženského rodu), protože je pak ve většině případů součástí rytmické jednotky. Když žáci slovo nahlas zopakují, učitel se jich ptá, zda by uměli vysvětlit jejich význam v češtině.

l'appartement [apartəmã] - apartmán,
l'atelier [atəlje] - ateliér,
la baguette [bagnet] - bageta,
la blouse [blu:z] - blůza,
le bonbon [bõbõ] - bonbón,
le champagne [šãpaŋ] - šampaňské víno,
la côtelette [kõtəlet] - kotleta,
le courage [kura:ʒ] - kuráž,
le garage [gara:ʒ] - garáž,
l'omelette [õməlet] - omeleta,
la secrétaire [sækrete:ʀ] - sekretářka.

II. Otázky z dějin a zeměpisu

Jedná se většinou o otázky zaměřené na základní pojmy, u kterých se předpokládá, že žáci budou odpovědi znát. Učitel může využít také mapy Francie – třeba na internetu – aby vše mohl žákům konkrétně ukázat. Po učiteli opět opakují francouzskou výslovnost. Některé otázky se mohou zdát těžší. Jsou vybrány úmyslně, aby se žáci naučili i něco nového. Dvě otázky z historie jsou zaměřeny na česko-francouzské vztahy, aby žáci poznali, že je nám Francie se svou historií blízka.

1. *Které je hlavní město Francie?...* Paříž, Paris [pari];
2. *Která řeka hlavním městem protéká?...* Séma, la Seine [sen];
3. *Jak se jmenuje slavná věž v hlavním městě?...* Eiffelova věž, la Tour Eiffel [tu:refel];
4. *Kde se nachází Marseille?...* je to přístav na jihu Francie u Středozemního moře, [marsej];
5. *Které barvy jsou na francouzské vlajce?...* modrá, bílá, červená;
6. *Jakou měnou se platí ve Francii?...* euro;
7. *S kterými státy sousedí Francie?...* s Belgií, Lucemburskem, Německem, Švýcarskem, Itálií, Španělskem a Andorrou;
8. *Která je nejvyšší hora ve Francii?...* Mont Blanc [mõblã] v Alpách;

Pojďme spolu objevit zajímavosti z francouzských dějin a zeměpisu a naučme se francouzsky

Co to je ?

L'appartement
L'atelier
La baguette
La blouse
Le bonbon
Le champagne
La côtelette
Le courage
Le garage
L'omelette
La secrétaire
Le croissant



Víš to?

1. Které je hlavní město Francie?
2. Která řeka hlavním městem protéká?
3. Jak se jmenuje slavná věž v hlavním městě?
4. Kde se nachází Marseille?
5. Které barvy jsou na francouzské vlajce?
6. Jakou měnou se platí ve Francii?
7. S kterými státy sousedí Francie?
8. Která je nejvyšší hora ve Francii?
9. Co to je Bretagne?
10. Proč se také v Alžírsku mluví francouzsky?
11. Kde se nachází nejslavnější obraz L. da Vinciho?
12. Jak dopadla bitva u Kresčaku v roce 1346?
13. Který český král uměl výborně francouzsky?
14. Jak se jmenuje současný francouzský prezident?
15. Který sport pochází z Francie?



Kdo to byl ?

1. Antoine de Saint-Exupéry
2. Jean-Paul Belmondo
3. Claude Monet
4. Pierre Curie
5. Charles de Gaulle
6. Victor Hugo
7. Ludvík XIV.
8. Joachim Barrande
9. Denis Papin
10. Jules Verne



Řekni něco francouzsky!

Bonjour.
Je m'appelle ...
J'habite à ...
Je suis Tchèque.
J'ai un frère et une sœur.
Je parle tchèque et anglais.
J'aime la Tchéquie et la France.
Merci.
Au revoir.



Zdeňka Schejbalová
Katedra francouzského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Obrázek 1: Plakát

9. *Co to je Bretagne?...* kraj na západě Francie, hlavní město je Rennes [ʁɛn], což je partnerské město Brna;

10. *Proč se také v Alžírsku mluví francouzsky?...* V letech 1830–1962 bylo Alžírsko francouzskou kolonií;

11. *Kde se nachází nejslavnější obraz L. da Vinciho?...* Jde o obraz Mona Lisa/La Joconde [laʒɔkɔ̃d] a nachází se v obrazárně Louvre/Le Louvre [ləlu:vʁ];

12. *Jak dopadla bitva u Kresčaku v roce 1346?...* šlo o bitvu stoleté války, kterou vedli Francouzi s Angličany, u Kresčaku zvítězili Angličané a padl v ní český král Jan Lucemburský, otec Karla IV., který bojoval na straně Francouzů;

13. *Který český král uměl výborně francouzsky?...* Jan Lucemburský a jeho syn Karel IV.;

14. *Jak se jmenuje současný francouzský prezident?...* Emmanuel Macron [makʁɔ̃];

15. *Který sport pochází z Francie?...* pétank/la pétanque [petãk].

5. *Charles de Gaulle* [ʃaʁl də ɡol] (1890–1970)... generál, osvoboditel Francie a poválečný prezident.

6. *Victor Hugo* [viktɔːʁ yɡo] (1802–1885)... básník a spisovatel, autor románu *Bídníci* či *Chrám Matky Boží v Paříži*.

7. *Ludvík XIV.* (1638–1715)... král, který si říkal král Slunce, le Roi Soleil, za jeho vlády byla Francie nevýznamnějším státem Evropy.

8. *Joachim Barrande* [ʒɔaʃɛ barãd] (1799–1883)... vědec, zakladatel paleontologie, vychovatel synů francouzského krále Karla X., který žil v exilu v Praze.

9. *Denis Papin* [dəni papɛ̃] (1647–1713)... vědec a vynálezce tlakového hrnce (papiňáku).

10. *Jules Verne* [ʒyl vɛʁn] (1828–1905)... spisovatel, autor dobrodružných románů *Cesta kolem světa za 80 dní*, *Tajemný hrad v Karpatech*, *Dva roky prázdnin*.

IV. Základy konverzace

Cílem této části je žáky naučit základní konverzační obraty a tím motivovat jejich zájem o francouzštinu. Nejprve žáci francouzská slova po učitelu opakují sborově, poté každý zvlášť, s tím, že doplňuje své nacionále, tj. jméno, město, kde se narodil, atp. Učitel žákům pomáhá se správnou výslovností.

Bonjour [bɔ̃ʒu:r]... Dobrý den.

Je m'appelle ... [ʒəmapɛl]... Jmenuji se...

J'habite à ... [ʒabita]... Bydlím v...

Je suis Tchèque. [ʒəswi tʃɛk]... Jsem Čech/Češka.

J'ai un frère et une sœur. [ʒœfrɛ:r ɛnswɔ:r]... Mám bratra a sestru.

Je parle tchèque et anglais. [ʒəparlʃɛk œ̃glɛ]... Mluvím česky a anglicky.

J'aime la Tchéquie et la France. [ʒɛ:m latʃeki elafʁãs]... Mám rád Česko a Francii.

Merci. [mɛʁsi]... Děkuji.

Au revoir. [oʁəvwɑ:r]... Na shledanou.

III. Francouzské osobnosti

V této části jde o jména osob, o kterých lze předpokládat, že budou žákům známá. Žáci mají doplnit, čím se daná osobnost zabývala. Pokud některá jména znát nebudou, učitel jim informace doplní. Důležité je, aby žáci opakovali po učiteli francouzskou výslovnost jmen, což lze doplnit obrázkem portrétu osobnosti.

1. *Antoine de Saint-Exupéry* [ãtwan də sɛtekzyperi] (1900–1944)... pilot a spisovatel, autor *Malého prince*.

2. *Jean-Paul Belmondo* [ʒã pɔl bɛlmɔ̃do] (1933–2021)... herec, hrál např. ve filmu *Muž z Acapulca* či *Zvíře*.

3. *Claude Monet* [klo:d mɔ̃nɛ] (1840–1926)... malíř, zakladatel impresionismu, autor obrazů *Leknění*, *Imprese*, *východ slunce*.

4. *Pierre Curie* [pjɛ:r kyri] (1859–1906)... vědec, fyzik, manžel Marie Curie, objevitel radioaktivity.

Závěr

Je důležité, aby učitel žáky při práci všemožně podporoval – například tím, že bude oceňovat správnost jejich odpovědí – snažil se v dětech probudit touhu naučit se francouzsky, mimo jiné tím, že navodí pocit radosti z toho, co už znají, a tak je motivuje k dalšímu seznamování s ne-

obvyklým jazykem, s francouzskými dějinami i realiiemi. Podstatou je ukázat, že francouzština není tak těžká, jak se třeba domnívali. Pro tvorbu výukového plakátu je možné využít digitální aplikace CreateVista, Canva, Appypie aj., podobně koncipovaný plakát pak může posloužit jako motivace k výuce dalších cizích jazyků.

Literatura

Erhart, A. (1984). *Základy jazykovědy*. SPN: Praha.

Ostrá, R. (1990). *Přehled vývoje románských jazyků*. SPN: Praha.

Schejbalová, Z. (2021). Francouzština „všudy přítomná“ / Le Français «omniprésente». *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. 64(5), 40–46.

Schejbalová, Z. (2017). *Slova přejatá z francouzštiny v české slovní zásobě*. Brno: Masarykova univerzita.

Schejbalová, Z. (2008). Hádej, jak se jmenuji. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. 52(2), 57–61.

Schejbalová, Z. (2008). Comment faciliter l'apprentissage du français aux apprenants tchèques atteints

des troubles spécifiques du langage oral et écrit. In Grenarová, R., & Vítková, M. (Eds.), *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU/ Communicative Approach in Foreign Language Teaching in Learners with SLD* (s. 106–113). Brno: Masarykova univerzita. Pd-42/08-02/58.

Schejbalová, Z. (2004). *Francouzské dějiny a realie pro zábavu a poučení*. Brno: Masarykova univerzita.

Schejbalová, Z., Knopková, A., Bartoš, I., Košut, M., & Brusson, F. (2009). *Dites et chantez avec nous*. Brno: Masarykova univerzita.

VistaCreate (n.d). <https://create.vista.com/cs/create/posters/>

PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Vystudovala obory učitelství francouzského jazyka a literatury, českého jazyka a literatury a německého jazyka a literatury na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (nyní Masarykova univerzita). Působí na Katedře francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kde vyučuje fonetiku, lexikologii a vývoj francouzštiny. Zabývá se otázkami vývoje francouzského jazyka a rovněž otázkami osvojování francouzštiny jako cizího jazyka.

Kontakt: schejbalova@ped.muni.cz

Adam Čech

Úlohy ve formátu Concept Cartoons jako výuková pomůcka

Dnešní doba sociálních sítí nahrává zkratkovitěmu vyjadřování dětí. Chtěl bych v příspěvku, který vychází z mé diplomové práce, představit jednu zajímavou výukovou pomůcku, jež má potenciál u žáků rozvíjet dovednost diskutovat a argumentovat.

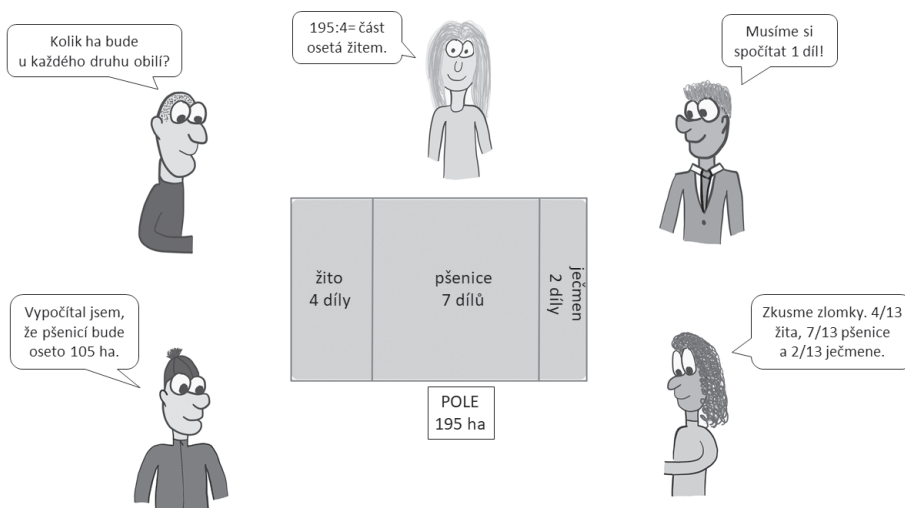
Jelikož v časopise Komenský již několik článků o Concept Cartoons vyšlo, jen krátce zde připomenu, že jde o kreslené obrázky znázorňující situaci, v tomto případě matematický problém. Uprostřed obrázku je „zadání“ a okolo jsou postavy, které mají na zadání svůj názor. Jejich komentář je v bublinách jako u komiksu. Názory postav mohou být správné, správné z části, správné za určitých podmínek, nesprávné, nebo se může vyskytovat pouze otazník, který nabádá k vymyšlení dalších řešení problému (Samková, 2020).

Úlohy ve formátu Concept Cartoons byly vytvořeny hlavně z důvodu motivace a zapojení žáků do řešení problémů. Důležitým aspektem úloh tohoto formátu je samotná strategie řešení. Žáci se „schovají“ za postavy na obrázku, jako je tomu u jedné z metod dramatické výchovy „hra v roli“. Hra v roli vede k plnění rozvojových a vzdělávacích cílů skrze improvizované rozehrání situace prostřednictvím aktérů. Hra v roli se dá rozdělit na úroveň simulace, alterace a charakterizace. Concept Cartoons se dají přirovnat k alteraci, při níž bere aktér na sebe jinou roli. V tomto případě řeší matematický problém skrze postavu na obrázku a za všechny činy odpovídá daná postava (Valenta, 2008).

Concept Cartoons vedou k odkrývání žákovských strategií řešení problémů. Při běžném zadání slovních úloh žáci využívají nejčastěji učitelův postup. Concept Cartoons ale umožňují zapojit žákovu představivost a fantazii, což vede k objevování nových originálních řešení (Sexton, Gervasoni & Brandenburg, 2009). Formát Concept Cartoons lze využít jako alternativu ke klasickému zadání slovních úloh, které jsou většinou zadané delším textem a žáci se v něm mohou ztrácet. V tomto případě se jedná o badatelsky orientovanou výuku, což je vyučovací metoda postavená na zvědavosti žáků a jejich aktivitě. Metoda nutí žáky přemýšlet a vyřešit daný problém (Badatelé.cz, n.d.).

Na Concept Cartoons jsem zaměřil kvalitativní výzkum, který byl součástí diplomové práce. Hlavním cílem výzkumu bylo vytvořit úlohy ve formátu Concept Cartoons na základě analyzovaných písemných prací žáků druhého stupně základní školy a nově vytvořené úlohy vyzkoušet během výuky. Následují výzkumné otázky, na které jsem během zpracování výzkumu hledal odpovědi.

- VO1:** Jaká témata z matematiky druhého stupně základní školy dělají žákům největší problémy?
- VO2:** Jaký bude mít vliv zařazení úloh ve formátu Concept Cartoons na průběh výuky?
- VO3:** Jak budou reagovat jindy pasivní žáci při řešení úloh ve formátu Concept Cartoons?
- VO4:** Jaký názor budou mít učitelé na tuto metodu?



Obrázek 1: Pole

Přípravná studie

Přípravná studie hledala odpověď na **VO1**. Sběr dat probíhal na základní škole v Jihočeském kraji, kde byli osloveni čtyři učitelé matematiky, kteří následně vyplnili dotazník. Dotazník obsahoval tabulku školního vzdělávacího programu vybrané školy, ve které se učitelé zaměřili na sloupce se školními výstupy a učivem. Výstupy ŠVP vycházejí z očekávaných výstupů RVP ZV a konkretizují danou oblast. V této tabulce učitelé označili problémová témata. Učiva a školní výstupy s největší shodou byly použity v další části výzkumu.

V listopadu 2019 vyplnili dotazník tři ženy a jeden muž, jejichž průměrná délka praxe byla 32 let. V šestém ročníku bylo jako problémové téma vybráno učivo **Objem a povrch kvádrů a krychle se školním výstupem Užívá jednotky objemu a vzájemně je převádí**. V sedmém ročníku vybrali učivo **Poměr** a školní výstup **Řeší výpočet situace vyjádřené poměrem**. V osmém ročníku bylo problémovým tématem učivo **Slovní úlohy** a školní výstup **Matematizuje jednoduché reálné situace, vyřeší daný problém aplikací získaných matematických poznatků a dovedností, řeší slovní úlohy, zdůvodní zvolený postup řešení, ověří výsledek řešení**. V devátém ročníku vybrali učivo **Výrazy** a školní výstup **Rozkládá výraz na součin (vytýkání, pomocí vzorců)**.

Data zjištěná z dotazníku byla obohacena o informace z literatury. Dle učitelů (Rendl & Vondrová, 2013) jsou u učiva **Objem a povrch kvádrů a krychle** největší problémy u očekávaných výstupů **M-9-3-09 určuje a charakterizuje základní prostorové útvary (tělesa), analyzuje jejich vlastnosti, M-9-3-10 odhaduje a vypočítá objem a povrch těles**. Učitelé se shodují v názoru, že si žáci vzorce nepamatují a pletou si je. Tomu nahrává fakt, že některé pojmy mají stejné počáteční písmeno (obvod, obsah, objem). Učivo o poměru úzce souvisí s problematikou zlomků a procent. Pokud mají žáci problémy v jedné oblasti, dochází k potížím v naplňování očekávaného výstupu **M-9-1-04 užívá různé způsoby kvantitativního vyjádření vztahu celek-část (přirozeným číslem, poměrem, zlomkem, desetinným číslem, procentem)**.

Příprava intervence

Na základě vybraných problémů byly v prosinci 2019 v dané škole zapůjčeny opravené čtvrtletní písemné práce žáků z let 2013 až 2017. Práce byly oskenovány a opatřeny identifikačním kódem. Dále byly podrobeny analýze, během které jsem hledal zajímavé žákovské postupy, jejich řešení a nejčastější chyby (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Počet čtvrtletních písemných prací

Vybrané učivo	Počet zadání	Počet čtvrtletních písemných prací
Objem a povrch kvádrů a krychle	4	174
Poměr	3	131
Slovní úlohy	5	123
Výrazy	4	80

Písemné práce týkající se tématu **Objem a povrch kvádrů a krychle** byly vypracovány žáky šestého a sedmého ročníku. Při řešení používali žáci nejčastěji postup osvojený z hodin. Udělali zápis, zapsali potřebný vzorec a vypočetli. Našli se jedinci, kteří si vše rozkreslili a zamysleli se. Někdo použil pouze úvahu. Často se vyskytl náčrt bez popisu. Zde mě napadla otázka, zda není obrázek jen pro potřeby učitele. Nejčastěji žáci chybovali při převádění jednotek, hlavně převod mezi hl a m³. Dále někteří počítali bez sjednocení jednotek nebo zaměňovali objem za povrch.

K tématu **Poměr** byly využity písemné práce žáků sedmého ročníku. U žákovských řešení se vyskytovaly dva postupy. V prvním postupu si žáci udělali přehledný zápis a ve druhém přehlednou tabulku. Méně se vyskytovalo řešení pomocí obrázku. Žáci zde nejčastěji chybovali ve vypočtení základu a celkově měli obtíže se zlomky.

Ve výzkumu jsem se zaměřil na téma **Slovní úlohy** v obecné rovině. Žáci při řešení těchto úloh nejsou přímo svázáni daným tématem a mohou využít svých zkušeností. K analýze byly využity písemné práce žáků osmého ročníku. V jedné slovní úloze měli žáci vypočítat objem sudu, přičemž věděli, kam sahá voda. Jedna část žáků použila k řešení názorné obrázky a druhá část řešila bez vizualizace. Většina žáků si úlohu podrobně rozepsala a bez obtíží vyřešila. Někteří to zvládli pouhou úvahou. Vyskytly se dva postupy – řešení pomocí objemu válce a řešení přímou úměrností. Nejčastější chyby byly opět u převodu jednotek a ve vzorcích.

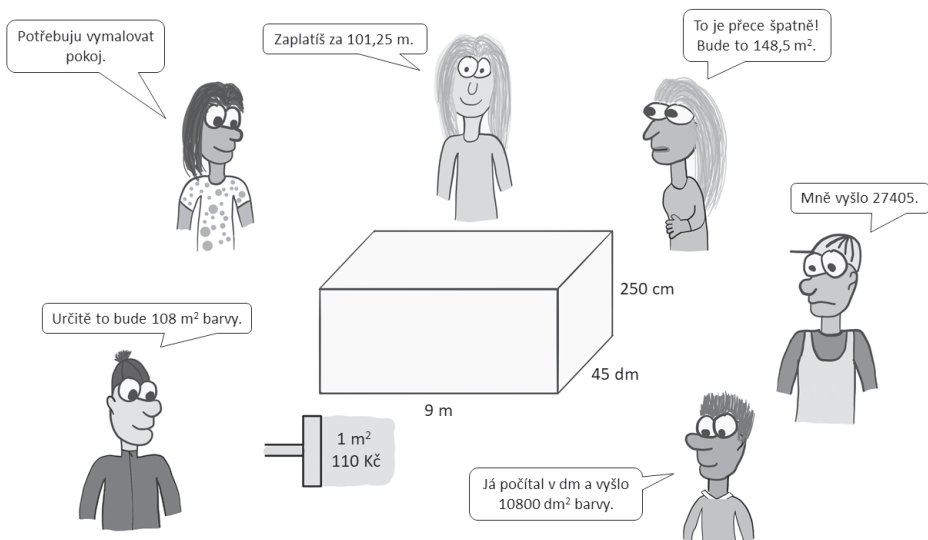
Na základě vyhodnocených písemných prací byly vytvořeny nové úlohy ve formátu Concept Cartoons akceptující úvahy i chyby žáků. V aplikaci **Adobe Draw** byly vytvořeny postavy a „zadání“. Samotná kompletace úloh probíhala v **Microsoft PowerPoint**.

Realizace intervence

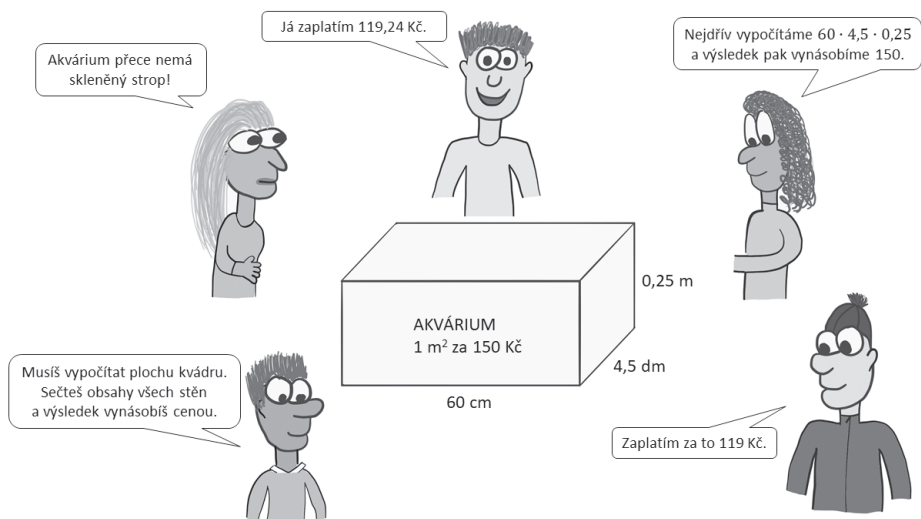
V této části výzkumu jsem získal odpovědi na **VO2** a **VO3**. Nově vytvořené úlohy byly vyzkoušeny v březnu 2021 na již zmíněné základní škole. Sledovalo se, jak se žákům a učitelům s tímto formátem pracuje a zda se zapojují všichni žáci. Po vyřešení úlohy následovala diskuze. Byla využita metoda zúčastněného pozorování, aby nedošlo ke zkreslení názorů. Úlohy byly vyzkoušeny v rámci synchronní distanční výuky v různých ročnících přes platformu **Microsoft Teams**. Úlohy týkající se povrchu a objemu kvádrů byly vyzkoušeny v šestém a sedmém ročníku, úlohy na poměr v sedmém a osmém ročníku a komplexně zaměřená úloha byla vyzkoušena v devátém ročníku. Před samotným řešením úloh byla žákům vysvětlena náplň práce a byla jim promítnuta samotná úloha.

Jednu z úloh o kvádrů řešili žáci sedmého ročníku v rámci opakování. Žáci tuto úlohu řešili společně, sami se dovedli ke správnému řešení. V průběhu řešení si vysvětlili nesrovnalosti a nedostatky. Zopakovali si vzorce pro výpočet objemu a povrchu kvádrů. Důležitá byla komunikace žáků. V šestém ročníku byla úloha na stejné téma vyzkoušena prostřednictvím paní učitelky. Žáci měli učivo v živé paměti. Spolupráce probíhala bez problémů a dle slov paní učitelky se zapojili i žáci, které musí jindy více pobízet. Další úloha na toto téma byla opět vyzkoušena v sedmém ročníku. Tentokrát byla třída rozdělena na dvě části, což vedlo k lepší spolupráci a bylo více prostoru pro diskuzi. Skupiny se utvořily dle schopností žáků, aby byli ve skupině zdatnější počtáři se slabšími, tj. heterogenní skupiny.

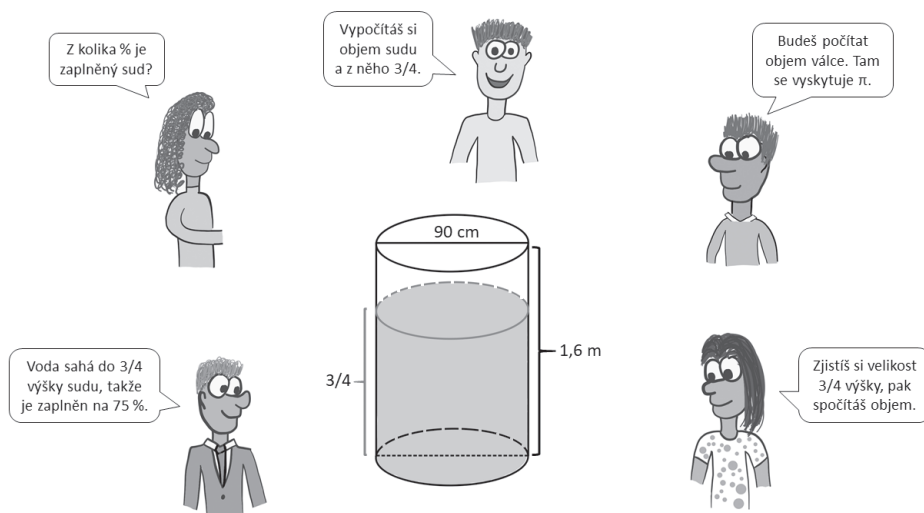
První úlohu týkající se poměru řešili žáci sedmého ročníku. Žáci uváděli, že jim pomohla přehlednost úlohy, kde měli výstižnou tabulku a ne-



Obrázek 2: Pokoj



Obrázek 3: Akvárium



Obrázek 4: Sud

museli číst delší text. Na druhou stranu nebyli ale spokojeni s otazníkem, jenž měl zahrnovat jejich vlastní postup. Další úloha byla řešena žáky osmého ročníku na hodině pana učitele. Při řešení jsme narazili na známý fakt – pokud se žáci nebudou učit jednotlivé učivo izolovaně, bude se jim v matematice více dařit. Žákům pomůže provázanost učiva. Z vlastní zkušenosti vím, že mají žáci tendenci se učit na jednotlivé testy, ale zapomínají na provázanost učiva. Dále se žáci upínají pouze na řešení, které jim předal učitel, a bojí se použít vlastní správný postup.

V devátém ročníku jsem požádal paní učitelku o vyzkoušení úlohy, která se týkala komplexního problému. Žáci této třídy řešili úlohu jiným způsobem než předchozí třídy. Rozdělili se na skupiny a každé skupině byla přiřazena jedna postava. Úkolem skupin bylo diskutovat, zda jejich postava má správný postup, či nikoli. Poté žáci svá tvrzení sdělovali zbytku třídy. Žákům se tento styl řešení líbil a byli překvapeni více postupy.

Z důvodu probíhající distanční výuky nebylo snadné vyzkoušet nové úlohy v praxi. Hledání odpovědi na **VO2** bylo komplikovanější. Žáci vnímali úlohy jako zpestření a byli ochotni více spolupracovat. Shodovali se v názoru, že by úlohy v tomto formátu uvítali častěji. Vyzdvihovali práci v menších skupinách, ve kterých mohli více diskutovat. Byli rádi za okamžitou zpětnou

vazbu, která nebyla pod žádnou hrozbou (např. špatnou známku). Ocenili vysvětlování dané látky vrstevníky a přicházeli na různé postupy řešení. Concept Cartoons dává příležitost uplatnit badatelsky orientovanou výuku. Žákům se líbilo zadání úloh. Sdělili, že když vidí text slovní úlohy, mají nechuť něco počítat. Obsah bublin vnímali jako nápovědu. Concept Cartoons zpestrily výuku.

Odpověď na **VO3** se hledala ještě složitěji. Žáci si z důvodu slabších internetových připojení nezapínali kamery, proto byl jediným měřítkem aktivity hlas. Na druhou stranu verbální komunikace je přesně to, co výuka potřebuje. Potřebuje zvědavé žáky, kteří se nebojí zeptat. Aktivita žáků se zvýšila a nejvíce se to projevilo u menších skupin. Žáci se navzájem podporovali. Z tohoto důvodu bych využil tyto úlohy při řešení v menším počtu žáků, aby se opravdu zapojili všichni.

Zpětné vyhodnocení intervence učiteli

Součástí výzkumu bylo zjistit, jaký budou mít názor na Concept Cartoons učitelé z praxe. K získání odpovědi na **VO4** jsem využil rozhovor pomocí návodu. Tato metoda mi přišla nejvhodnější, jelikož jsem měl připravenou sadu otázek, na které

jsem chtěl odpovědi od všech zúčastněných učitelů. Data byla získána od tří učitelů, kteří byli přímí aktéři intervence.

Paní učitelka šestého ročníku by metodu uvítala u starších žáků, kteří znají už více matematických postupů a mohli by lépe přicházet s vlastním řešením. Uvedla, že žáci šestého ročníku ještě nejsou natolik vyzrálí. Metodu by využila ke shrnutí učiva na konci tématu.

Pan učitel osmého ročníku viděl přínos této metody hlavně v okamžité zpětné vazbě. Žáci vytvořili badatelskou skupinu a společně se podíleli na řešení. Pan učitel sledoval důležitost v zajištění prostoru k vyjádření názoru všech žáků. Bylo by podle něj dobré zajistit „pravidla hry“, aby se ke slovu dostali opravdu všichni. Concept Cartoons by vyzkoušel na zvláště složité úlohy, aby si žáci vyzkoušeli badání naplno.

Paní učitelce devátého ročníku se líbilo rozdělení žáků na menší skupiny, kde každé byla přiřazena jedna postava. Žáci museli hledat pro a proti, tudíž se museli více zamyslet. Paní učitelka vidí potenciál této metody v podobě doplňujícího ma-

teriálu k přípravě na přijímací zkoušky. Využití vidí také v matematickém kroužku pro nadané žáky nebo jako přípravu na matematické soutěže.

Všichni učitelé viděli přínos úloh ve stručném zadání. Během letité praxe pozorují, jaké problémy mají žáci už jen se samotným zadáním slovních úloh.

Závěr

Během výzkumu provedeného v rámci mé diplomové práce jsem získal užitečné informace i náměty, které obohatily a dále nasměrovaly mé profesní zaměření. Zkoumání žákovských prací a odhalování myšlenkových pochodů žáků bylo podnětné a zajímavé, i když to nebyla lehká práce. Následné vymýšlení nových úloh Concept Cartoons, které vycházely ze zkoumání žákovských prací, představovalo výzvu v podobě tvorby postav a obsahu bublin. Realizace úloh v praxi umožňovala realistickou zpětnou vazbou a zároveň byla odměnou, kdy jsem viděl smysl této práce.

Literatura

- Badatelé.cz (n.d.). *O metodě*. <https://badatele.cz/cz/o-metode>
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Samková, L. (2020). *Metoda Concept Cartoons*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.
- Sexton, M., Gervanosi, A., & Brandenbrug, R. (2009). Using a Concept Cartoon to Gain Insight Into Children's Calculation Strategies. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 14(4), 24-28. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885812.pdf>
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada

Mgr. Adam Čech

Vystudoval učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol a učitelství chemie pro 2. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době působí na základní škole v Táboře. Do výuky rád zařazuje mezipředmětové vztahy a dbá na to, aby žáci přemýšleli v souvislostech.

Kontakt: adam.cechino@seznam.cz

Rozhovory o výchově a vzdělávání

Rodová, V. ed. (2022). *Rozhovory v Komenském*.

Tucet zamyšlení o výchově a vzdělávání.

Brno: Masarykova univerzita.



Na stránkách publikace čtenář nalezne dvanáct rozhovorů s odborníky z oblasti vzdělávání, které byly původně publikovány v časopise *Komenský* v letech 2012–2020. V dnešní době, kdy čas relativně rychle běží a kdy si mnohý čtenář již nevpomene, co četl před několika lety, měsíci či dokonce týdny, jsou rozhovory zahrnuté do publikace vítanou příležitostí vrátit se k zajímavým tématům, připomínat si inspiřující myšlenky a znovu o nich uvažovat v aktuálním kontextu. Další přidanou hodnotu získávají také díky redakční práci editorky Veroniky Rodové, která pro publikaci nejen rozhovory vybrala a uspořádala, ale opatřila je rovněž informačně užitečným úvodem, v němž shrnuje historii vzniku rozhovorů a nepřímo poukazuje na význam rozhovorů v našem životě. Čtenářsky zajímavé jsou také medailonky dotazovaných osobností – odborníků z různých pracovišť v České republice.

Rozhovory jsou v publikaci uspořádány tematicky. V přirozeně utvořených dvojicích reprezentují širší pedagogických, kurikulárních a didaktických témat. O aktuálních problémech školy hovoří Stanislav Štech a o vzdělávací a kulturní politice Tomáš Janík. Profesionalizaci učitelství se věnuje Michaela Pišová a proměnám učitelské profese Vladimíra Spilková. Radost žáků z objevování matematiky se čtenáři sdílí Milan Hejný a o významu matematiky ve vzdělávání hovoří František Kuřina. Nahlédnout do artefietiky čtenářům umožňují Vladimíra a Jan Slavíkovi a o možnostech dramatické výchovy uvažuje Eva Machková.

Významu historie pro porozumění současnému školství se v rozhovoru věnuje Tomáš Kasper a na témata vzdělávání, vzdělanosti a školního dějepisu se zaměřuje Zdeněk Beneš. Šestou pomyslnou dvojici utvořili Ondřej Hausenblas, který hovoří o potřebě smysluplného učení, a Václav Mertin, který se v rozhovoru zaměřuje na otázky školní nekázně a výchovy bez trestů.

Rozhovory jsou společným dílem těch, kteří se ptali, a těch, kteří odpovídali. Rozhovory uveřejněné v publikaci vedly další pedagogické osobnosti: Kateřina Lojdrová, Veronika Rodová, Zuzana Šalamounová, Jarmila Bradová, Hana Horká, Karolína Dundálková, Helena Koldová, Anna Tomková a Tomáš Janík. Při četbě rozhovorů nabývá na významu to, jak důležité je umět se ptát. Není to jenom dovednost, ale do určité míry i umění. Řada otázek, které byly v rozhovorech položeny, směřuje pod povrch témat a podněcuje k hledání dalších souvislostí a kladení nových otázek. Při hlubším a pozorném čtení se nám pak může podařit proniknout i do způsobu uvažování odborníků, s nimiž byly rozhovory vedeny.

Rozhovory můžeme číst v libovolném pořadí, záleží na tom, které téma je nám nejbližší nebo na kterého odborníka jsme zvědaví. Publikace může oslovit širokou čtenářskou obec – studenty pedagogických oborů, budoucí učitele i pedagogy v praxi a také vzdělavatele studentů.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Institut výzkumu školního vzdělávání,
Pedagogická fakulta MU

Ginns, P., Martin, A. J., Freebody, K., Anderson, M., & O'Connor, P. (2023). Creative Self-Beliefs Among Children and Adolescents. *Australian Journal of Education*, 67(2), 181–195. <https://doi.org/10.1177/00049441231177097>



Je kreativita vrozená jen několika vyvoleným, nebo ji lze rozvíjet?

Austrálie je státem, který již desítky let usiluje o zefektivňování svého vzdělávacího systému. Děje se tak mimo jiné prostřednictvím rozsáhlého pedagogického výzkumu, který přispívá ke zkvalitňování výukové praxe i k proměnám kurikula a který by mohl být inspirativní také pro naše zeměpisné délky. Článek se v posledním vydání časopisu *Australian Journal of Education* věnuje tématu, které je v Austrálii v centru pozornosti výzkumníků i učitelů. **Kritické a kreativní myšlení** žáků je považované za kros-kurikulární prioritu, kreativita je u dětí i dospívajících pokládána za klíčovou schopnost (angl. „capacity“), díky které budou žáci schopni efektivně reagovat na změny a výzvy, jimž budou v budoucnu čelit.

Každý člověk se sice rodí s určitými dispozicemi, které lze postupně rozvíjet (sem patří i kreativní myšlení), ale aby bylo možné cokoli rozvíjet, je třeba zjistit, čím je a může být daná schopnost ovlivněna. Výzkum pracuje s termínem *creative self-beliefs* – volně přeloženo jde o přesvědčení jedince týkající se jeho tvůrčích schopností, tedy o to, nakolik jedinec věří ve svůj tvůrčí potenciál a ve schopnost zvládnout výzvy, které vyžadují tvořivé myšlení. Toto přesvědčení dále vytváří jisté nastavení, tzv. kreativní identitu, a předjímá, jak tvořivě bude žák reagovat v různých situacích. Výzkumná šetření ukazují, že se lidé běžně dělí na dvě skupiny: skupina s fixním tvůrčím myšlením věří, že kreativní myšlení je neměnné a je doménou několika geniálních jedinců, kdežto skupina s tzv. růstovým kreativním myšlením je přesvědčena, že kreativitu lze rozvíjet.

Výzkumné šetření zkoumající přesvědčení žáků o jejich kreativním potenciálu prokázalo významný vliv dvou osobnostních rysů, a sice **otevřenosti**

ke novým věcem a zkušenostem a **svědomitosti** ve vztahu k úkolům různého typu. Žáci, kteří vykazovali vysokou míru otevřenosti i vysokou míru svědomitosti, bodovali významně více i v oblasti pozitivního přesvědčení o vlastních tvůrčích schopnostech. Toto zjištění může učitelům v praxi napomoci určit, koho z žáků je potřeba podpořit.

Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je využívat úkoly kreativního učení a (sebe)hodnocení, které by se měly zaměřit na formulování osobních cílů (např. vynaložené úsilí, osobní nasazení, rozvoj dovedností, zapojení do týmové práce) a na sledování výstupů, k nimž mají stanovené cíle vést (např. větší výkon či lepší kvalita vypracování konkrétního úkolu). Tyto dílčí cíle pak mají rozvíjející dopad na sebepojetí žáků, potažmo pozitivně ovlivňují jejich kreativní schopnosti.

Autoři článku zmiňují celou řadu konkrétních aspektů, na které je vhodné se zaměřit při budování pozitivního sebepojetí. Žáci například potřebují zažít, že se něco dokonale naučili, že něco beze zbytku zvládli. Úlohy by měly být tvořené pro konkrétního žáka, tedy personalizované. Důraz by měl být kladen na dovednost žáka stanovit si cíle. Učitel by měl poskytovat zpětnou vazbu tak, aby vedl žáka k autonomii a k poznání, že změna je možná a že původcem této změny je žák sám. Cílem není, aby žák „zabral“, ale aby poznal své silné stránky, osvojil si nové učební strategie a byl v případě potřeby schopen požádat o radu či pomoc.

Mgr. Jana Chochofatá, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta, MU

Dršňačka v první třídě

Chtěla bych se zeptat na radu, jak efektivně přistupovat k řešení problémů s chováním dívky z 1. třídy. Žákyně má dva starší bratry, je maličká a zvyklá řešit jakékoliv situace velmi razantně, podobně reaguje i doma. Již první den ve škole v motivační hodině, kdy jsme byli sledováni minimálně šedesáti rodiči, zvládla dát facku jinému chlapci. Podařilo se nám, že již fyzicky nikoho neatakuje, ale hrubé připomínky, reakce i obtěžování dětí jsou na denním pořádku. Celá situace je možná o to obtížnější, že ve třídě je také mnoho hodně citlivých dětí, které dívčino chování zraňuje a obtížně ho prožívají. I když na druhou stranu musím říct, že se díky tomu někteří i naučili mluvit o některých nesnázích.

K řešení problémů ve třídě máme nastaveno několik nástrojů – komunitní kruh, řešení konfliktů pomocí semaforu, práce s emocemi, individuální smlouvy sepsané spolu s rodiči i žáky na tzv. tripartitách. Někdy mám ale pocit, že daná žákyně ani přesně nechápe, co od ní očekáváme, když poukazujeme, že její chování ostatním ubližuje. A problémy s jejím chováním řešíme opakovaně.

Protože bych byla velice nerada, aby získala „nálepku“ zlobivé holky a měla problém s přijímáním ostatními dětmi, dětem opakuji, že tak jako se učíme číst, psát a počítat, stejně se učíme i vzájemně se k sobě chovat a spolu komunikovat. A společně vymyslíme možnosti, jak v různých situacích postupovat. Cítím, že se jedná o velmi delikátní problém, který může ovlivnit další roky ve školním životě holčičky. Proto bych ocenila radu, jak dále postupovat.

Oldřiška Náhlavská

Paní Náhlavská,
je zřejmé, že na vztazích ve třídě, slušném chování žáků i jejich spolupráci, vzájemném porozumění a sebezpoznání systematicky pracujete, zapojujete i rodiče. S dívkou jste očividně udělala nemalý pokrok.

Bratry dívky ani celou rodinu ovšem v péči nemáte a jejich chování doma ani vzájemné vztahy tedy nezměníte. Z toho pak vyplývá, že v domácím prostředí dívka k obraně i k prosazení vlastních zájmů potřebuje s velkou pravděpodobností diametrálně odlišné způsoby jednání, než si obvykle představujeme, že jsou vhodné ve školní třídě. Je vcelku logické, že je používá i mezi vrstevníky. Pozvolna ji učíte, že ve třídě je jiné prostředí než doma, i její role je odlišná, takže není v jejím zájmu používat dosavadní a doma nezbytné a patrně i fungující postupy. Z domova se však jiné způsoby jednání nenaučila, takže má stále v krizových chvílích tendenci používat pouze to, co umí a má dobře zažit. Můžeme donekonečna opakovat, že by se dívka, stejně jako ostatní děti, měla veškerému vhodnému chování pro školu i další prostředí naučit doma, ale realita je taková, jakou zažíváte ve třídě. Dítě musí s rodiči jít do restaurace, do divadla, muzea, podrobit se dospělému řešení konfliktů, aby se pozvolna učilo, jak se má kde chovat. Jestliže tyto příležitosti nemá, není se co divit, že to neumí. Myslím, že nemáte šanci stihnout ani během celé první

třídy změny v potřebném rozsahu, v příštím roce na ně bude potřeba navázat a ve stejném duchu a stejně intenzivně pokračovat. A pokud chodí do družiny, je třeba, aby i vychovatelky táhly za stejný provaz jako vy, rovněž dozory při obědě. Věřím, že i učitelé ve vyšších ročnících budou pokračovat, pokud bude potřeba, ve vaší práci. Stejně však rodinné prostředí bude i nadále silně působit proti vám.

Základní východisko výuky v této oblasti spatřuji v přesvědčování žáků, že v různých prostředích je žádoucí chovat se přiměřeným a často docela odlišným způsobem. V divadle, na hřišti, ve třídě, doma nebo třeba na audienci u krále. Některé způsoby ovšem nejsou vhodné nikde. Zásadně totiž komplikují vztahy mezi lidmi. Zatímco většině dětí ve třídě a pro většinu situací vaše výuka vcelku dostačuje – je totiž v zásadě kompatibilní s působením rodičů – dívka potřebuje mnohem víc vašeho úsilí i času, aby alespoň ve třídě (větší ambice bych neměl) fungovala přijatelněji. Je to stejné jako když dyslektikovi nestačí běžné vyučování ani standardní doučování, ale k rozvoji čtení potřebuje mnohem víc času a současně kvalifikovanější pomoc než ostatní. Navíc v tomto případě vám rodinné prostředí patrně příliš nepomůže, nanejvýš planě verbálně.

Je zřejmé, že prostý zákaz nevhodného jednání představuje jen zcela zanedbatelný a velmi málo funkč-

ní dílek nápravy. Podobně dopadají tresty – musely by být neúměrně přísné, aby dítě alespoň ve škole (snad) zatlačily do absolutní pasivity. Vysvětlování je sice zapotřebí vždy, bývá však málo účinné. Spolupráce s rodinou v tomto případě asi také posun nepřinese. Zcela určitě by však vždy mělo zaznít, že se takové chování nikomu ve třídě nelíbí. Ještě mnohem podstatnější je učit dívku (i spolužáky), co jiného má dělat v krizových situacích, o což, jak jsem pochopil, se snažíte. To však jistě nelze ve chvíli, kdy dá sousedovi facku a on se stejně vehementně brání. Je možné se k situaci vrátit později i se všemi žáky, když akutní emoce opadnou. Ono to neuškodí ani ostatním dětem. Většina sice nemá stejné problémy, ale efektivní způsoby jednání v konfliktní situaci asi také příliš neovládají. Nebo mohou sdílet vlastní dobré zkušenosti i nápady, jak kolizní situace řešit. Jen nesmíme zapomínat na to, že učení těchto dovedností je dlouhodobá záležitost a vyžaduje mnoho času, trpělivost a mnohá opakování.

S dětmi je třeba mluvit, například na třídnických hodinách, které vytvářejí větší prostor. Na prvním stupni bývají možnosti pro zařazení rozmanitých aktivit dostatečné. Cílem by mělo být nejen lepší porozumění dívce, ale i obrana ostatních před jejím jednáním. Debata by měla být vedena v její přítomnosti (pokud to situace umožňuje) – vždyť se to týká právě jí a ona je hlavní hrdinka řady probíraných situací. Měla byste mírnit případné radikální názory – málokdy nechávají prostor pro konstruktivní řešení. Je však třeba spolužákům jasně říct, že v určitých krizových situacích mají dívku ignorovat, protože jakýkoliv zájem (pozitivní i negativní) její chování posiluje. Pokud by snad někoho napadla a nebyl přítomný žádný pedagog, měli byste nacvičit, jak jí ostatní žáci mohou v útoku fyzicky bránit – postavit hráz, zadržet, oddělit, ne však tlouct. Časově omezená izolace je v určitých situacích a v rámci třídy také vhodná (někdy se používá termín vymístění). Je nezbytné dívce opakovat, že se její jednání spolužákům nelíbí, že si takové jednání nepřejí. Ve chvíli, kdy se chová přátelsky, je třeba veškerá opatření ukončit. I předčasně. Posilovat je třeba všechny její vstřícné kroky či kooperativ-

ní chování. Měla byste jí pomoci, s ohledem na její možnosti, vymyslet činy, ve kterých může udělat něco pěkného. Vhodné jsou také praktické nácviky modelových situací. Již jsem zmínil, že slova jsou možná, leč ještě vhodnější je nácvik efektivního řešení modelových situací.

Jedna z přijatelných cest také je, že dívka bude pod permanentním dohledem. Je žádoucí, aby i učitelé v dalších ročnících byli co nejvíc ve třídě. Na záchod, kde je přece jen možnost dohledu menší, by neměla chodit společně s ostatními. Nejde o vydělování z kolektivu, ani o trest, jde o prevenci možných konfliktů. Tak je třeba to vysvětlovat dívce, spolužákům i dospělým. V současné době není s to zvládnout všechny situace sama. Je třeba jí také opakovat, že ke změně vašeho přístupu dojde, až i ona změní svoje chování, až okolí přesvědčí, že se jí dá věřit. To je proces dlouhodobý a vyžaduje z vaší strany velkou trpělivost a důslednost.

Zmínila jste řadu mechanismů, které máte ve třídě nastaveny k řešení problémových situací. Je to správné pro budoucnost dětí. Přesto bych některé problémy rozhodoval vlastní autoritou sám. Nelze totiž očekávat, že by žáci tohoto věku v takové situaci zvládali všechny konflikty sami bez vaší pomoci.

Ještě s jednou věcí bychom měli počítat. Dítě samo a někdy následně i jeho rodiče přicházejí s pohledem, že spolužáci i učitelé si na ně zasedli, že jsou zaujatí. A že problémy žáka jsou dané právě přístupem učitele a spolužáků. Při setkání je proto třeba rodiče i dívku upozornit na to, že jsou to její způsoby chování, které spolužákům brání s ní kamarádit, případně je přesně popsat. Zvolené postupy nápravy a prevence je nutné dopředu sdělit dívce i rodičům.

Dívka už nálepku získala. K tomu stačí málo. Zkusme si představit, jak například probíhá domácí komunikace. *To je která? Jo ta, co dala spolužákovi tu facku a jak vykřikuje?* Půjde jen o to, jak bude intenzivní a jak bude trvalá. Pokud se vám, potažmo dívce, bude dařit, je pravděpodobné, že nálepka se časem oslabí. Přeji vám hodně štěstí, trpělivosti a nápadů, jak s dívkou v konkrétních situacích jednat.

PhDr. Václav Mertin
dětský psycholog

Je kompetence komunikativní, nebo komunikační?

Někteří studující i vyučující se tážou, zda používat spíše termín „komunikativní“ (kompetence), který je uveden v RVP ZV (2005), nebo termín „komunikační“ (dovednosti), kterýžto je uveden ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

Při zkoumání původu obou slov se nabízí vyjít z latinské etymologie slova *communicatio* (*onis, f.*), které znamená „činit něco společným, obecným, veřejným ve smyslu sdělovat nebo sdílet“. Adjektivum *komunikativní* bylo pravděpodobně převzato do češtiny jako adaptace latinského *communicativus* či anglického *communicative*. Přípona *-iv(-ní)* je pak částečnou resufixací (zpětným tvořením), srv. lat. *āct-iv-us* → *akt-iv-ní*, potažmo *akt-iv-ní*.

Cambridgeský slovník uvádí u adjektiva *communicative* tři různé významy: (1) ochota hovořit s lidmi a poskytovat jim informace; (2) vztahující se ke komunikaci; (3) vztahující se k výuce jazyka, přičemž interakce (tj. komunikace) je zde považována za nejdůležitější metodu a hlavní cíl výuky. Při překladu slova *communicative* do češtiny je možné vycházet z informací v *Internetové jazykové příručce*

či ve *Slovníku spisovné češtiny*, a sice že *komunikační* se více vztahuje k substantivům označujícím spíše abstraktní entity, jako jsou *prostředky, síť, proces* či *system*, zatímco *komunikativní* se spíše vztahuje ke konkrétním jednotlivcům, tj. nositelům schopnosti komunikovat. Český národní korpus nabízí k oběma výrazům „podobně používaná slova“: adjektivum *síťový* místo *komunikační*; *empatický* místo *komunikativní*. Stojí za zmínku, že adjektivum *komunikativní* lze snadno stupňovat, (srv. *komunikativnější*), zatímco u adjektiva *komunikační* je takové stupňování přinejmenším obtížné (srv. jediný výskyt *komunikačnější externí reproduktor, Radioamatér, 2/07, s. 24*).

Z toho lze vyvodit, že čeština má potenciál rozlišit různé významy latinského *communicativus*, resp. anglického *communicative*, a to *komunikační* ve významu „vztahující se ke komunikaci“ a *komunikativní* ve významu „schopný/á/é komunikovat“. Vzhledem k výše uvedenému se jeví účelnější a významově přesnější terminologické sousloví *komunikační kompetence*.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

In my opinion ...

Nadpis našeho dnešního příspěvku se do češtiny překládá jako „*podle mého názoru*“ nebo i „*podle mě*“. A právě ta druhá varianta v sobě skrývá určitou zálužnost, protože často naše studenty svádí k chybnému doslovnému překladu „*according to me*“. V angličtině platí, že pokud prezentují svůj názor, říká se vždy „*in my opinion*“, zatímco „*according to*“ použijeme pro všechny ostatní osoby (např. „*According to some politicians we should...*“).

Když mají žáci něco jako „*úkol do angličtiny*“, tedy „*homework for English*“ (ne „*to English*“), například prezentaci ve dvojicích, mohou ji začít třeba takto: „*My friend / Jana and I researched / looked at...*“, oproti českému „*S Janou jsme zkoumaly / jsme se podívaly na...*“ V angličtině vždy uvádíme sami sebe na druhém místě, proto začneme těmi ostatními a pak teprve přidáme „*and I*“, stejně tak „*we*“ funguje opravdu inkluzivně, tzn. zahrnuje všechny přítomné, tedy i posluchače, kteří ale o daném tématu nic nevědí. Prezentaci můžeme uvést větou „*Our presentation deals with the problem of...*“ („*zabývá se / řeší...*“) a v jejím dalším průběhu použít obraty jako „*We think that the way to resolve this is...*“ („*Myslíme si, že způsob, jak tohle vyřešit, je...*“). Pozor na nadbytečné užití slova „*how*“ („*jak*“), které potřebuje pouze česká vazba.

Když jsou v prezentaci obrázky, nezapomeňme, že české a anglické předložky se v tomto případě liší: „*in*

the picture“ x „*na obrázku*“. Podobně když zmiňujeme nějakou diskusi, která ve třídě již proběhla, anglická vazba je bezpředložková, např. „*We discussed this last week*“ oproti českému „*diskutovat o něčem*“. Pro uvádění příkladů nahradíme české „*Našli jsme jen několik příkladů*“ větou „*We found only a few examples*“, nepoužijeme slovo „*several*“, které nebývá v kolokaci s „*only*“. Pokud prezentují dva studenti a střídají se v mluvení, anebo když uvádíte další prezentující a předáváte jim slovo, ono české „*dát někomu slovo*“ v angličtině funguje trochu jinak: „*I will now pass over to + a name*“.

Po skončení prezentace je zvykem mít alespoň krátkou debatu a způsob, jakým uvádíme naše otázky, je opět živnou půdou pro interferenci z češtiny. Často totiž použijeme větu typu „*Můžu mít dotaz?*“, která se sice dá snadno přeložit, ale nezní zcela správně. V angličtině buď oznámíte, že „*máte otázku*“ („*I have a question*“), anebo se zeptáte, zda „*ji smíte položit*“ („*Can/May I ask a question?*“) – rodilí mluvčí to cítí tak, že vám nikdo nemůže zabránit mít otázku, ale mohou vám nedovolit ji položit.

Well, we hope these phrases will help you and your students to give good presentations and we wish you a smooth start of the new school year!

Mgr. Irena Headlandová Kalischová Ph.D.

Ailsa Marion Randall, M.A.

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

5x stručně ze školství

Žáci mají nedostatek znalostí v moderních dějinách

Žáci základních i středních škol mají dle výzkumu České školní inspekce značné mezery ve znalostech moderních dějin. Klíčovým faktorem je nedostatek času, který se výuce dějin po roce 1945 věnuje – třetina pedagogů se k tomuto období ve svých hodinách nedostane. Podle Tomáše Pavlase, vedoucího oddělení metodik a analýz ČŠI, by situaci pomohlo, pokud by se ve výuce dějepisu aplikovalo méně frontálního a více badatelského pojetí výuky. Tomáš Zatloukal, vrchní inspektor ČŠI, doporučuje školám užší spolupráci s muzei, galeriemi a památkami. Problematice výuky dějepisu jsme se blíže věnovali v čísle 147/2.

Diskuse nad potřebností domácích úkolů

Ve společnosti se opět pozvedají debaty, zda jsou povinné domácí úkoly pro žáky potřeba, anebo zda jsou v dnešní době jen historickým přežitkem. Helena Zitková, vzdělavatelka budoucích učitelů na Univerzitě Pardubice, uvádí jako hlavní důvody, proč učinit domácí úkoly zcela dobrovolnými, jejich obvyklé negativní dopady – žáci za jejich nesplnění bývají sankcionováni a jejich plnění jim zasahuje do volného času. Těmto argumentům oponuje např. Jindřich Návrat, zástupce ředitelky školy ve Vizovicích, který uvádí, že pokud mají povinné úkoly rozumnou míru a kvalitní zadání, pak jsou žákům ku prospěchu – žáci si učivo lépe zafixují a jsou vedeni k plánování svého času a k zodpovědnosti.

Školám chybí sociální pedagogové

Sociální pedagogika je podle České asociace streetwork klíčová pro žáky, kteří kvůli socioekonomické situaci v rodině, špatným vzorům či duševním obtížím nedokončí základní nebo střední školu. Sociální pedagogové podobné situace řeší tzv. síťováním, kdy žáky vyslechnou a pomohou jim i jejich rodičům hledat schůdné cesty, jak situaci řešit. Bohužel je ale pozice sociálních pedagogů dosud neukotvená ve školním zákoně a na drtivé většině škol chybí. Problematice sociálních pedagogů jsme se podrobně věnovali v čísle 147/3.

Posílení role ředitelů při výběru metod a postupů výuky

Během schválení novely školského zákona došlo k prosazení novinky, kdy ředitelé škol mohou po svých zaměstnancích požadovat změny metod a postupů ve vyučování. Toto vzbudilo rozpaky – někteří pedagogové vyjadřují obavy, že ředitelé budou vyžadovat spíše starší, méně moderní postupy výuky a pomyslně „hatit“ dosavadní práci mladých pedagogů, ubíjet jejich kreativitu a motivaci. Jiní naopak upozorňují, že ředitelé škol jsou za dění ve škole zodpovědní, avšak dosud neměli moc možností, jak vymáhat změny, pokud postup výuky některého z pedagogů nefunguje.

Elektronické přihlášky na střední školy

Příští rok se mají poprvé podávat přihlášky na střední školy elektronicky. Systém, který by elektronizaci přihlášek realizoval, měla pro Cermat připravit externí firma – ze spolupráce s ní bohužel sešlo. Tvorbu systému tak nyní Cermat musí vykonat v poměrně šibeničním termínu se zcela nově sestaveným IT týmem. Ozývají se obavy, aby narychlo sestavený systém nebyl příliš chybový. Zda nakonec přihlášky neproběhnou tradičním, papírovým způsobem, se dovíme nejspíše v prosinci 2023.

Bc. Aneta Melicharová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU

01 KOMENSKÝ

Odborný časopis pro učitele základní školy. Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873.
Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Vydavatel

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.

Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 11. 2023. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

Adresa redakce

Časopis Komenský
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7, 603 00 Brno
e-mail: komensky@ped.muni.cz

Vedení redakce

Veronika Rodová, Anna Tomková, Tomáš Horčíčka, Aneta Melicharová, Tereza Vlachová

Výkonná redakce

Eva Dittingerová, Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholetá, Tomáš Janík,
Helena Koldová, Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Jana Létalová, Kateřina Lojdrová, Hana Lukášová,
Václav Mertin, Eva Nováková, Karel Pícka, Ailsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková,
Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

Webové stránky časopisu

Tereza Vicianová — www.ped.muni.cz/komensky

Jazykové korektury

Aneta Melicharová, Tereza Vicianová

Grafická úprava a sazba

Pavel Křepela

Tisk a knihařské zpracování

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

Distribuce a příjem objednávek

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 1050/18
141 00 Praha 4-Michle
Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.
P.O.BOX 169
830 00 Bratislava

ISSN 0323-0449

MUNI
PRESS

MUNI
PED

