ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2022 | ROČNÍK 146

Rozhovor s Klárou Šeďovou a Romanem Švaříčkem
o významu pedagogického výzkumu a jeho vlivu na učitelskou praxi

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v Jihočeském kraji

Vzdělávací komiksy, viněty a (nejen) matematika

| Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873 | Vydává Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity |

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Anna Tomková, Veronika Rodová
Rozhovor s Klárou Šeďovou a Romanem Švaříčkem o významu pedagogického výzkumu a jeho vlivu na učitelskou praxi 5

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Veronika Rodová, Anna Tomková
Rozhovor s Markétou Němcovou a Radkou Proškovou o zkušenosti učitele jako účastníka intervenčního pedagogického výzkumu 14

Z VÝZKUMU

Martin Schacherl, Ladislava Whitcroft
Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v Jihočeském kraji 19

REPORTÁŽ

Lucie Škarková, David Kopeček
Učíme se pro život: malé i větší žákovské projekty realizované na Základní škole Židlochovice 29

DO VÝUKY

Libuše Samková
Vzdělávací komiksy, viněty a (nejen) matematika 34

Tomáš Hart
Specifika pedagogického přístupu ve škole Reggio Emilia 40

Dana Dlouhá, Lenka Kissová, Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská
Příklady dobré praxe ve vzdělávání žáků (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky 48

Z PRACÍ STUDENTŮ

Rostislav Havel
Ovocný sad vzdělávání na základní škole 55

NAHLÉDLI JSME

Petr Pytlík
Nahlédli jsme do knihy Michaela Staigera Od „obratu k obrazu“ k multimodálnímu vyučování 61

RECENZE

Martin Fico
Akčný výskum v učiteľskej praxi 62

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Učitel a jeho role diagnostika 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Adam Veřmiřovský
Čest výjimkám? 65

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá
Testy, zkoušení, známkování 65

Tomáš Hořčička
5× stručně ze školství 66

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

tematickou spojnicí příspěvků tohoto čísla je současný pedagogický výzkum. Ten jednak popisuje, analyzuje a objasňuje edukační realitu[1], jednak přímo intervenuje ve prospěch jejího dalšího rozvoje. Je neodmyslitelnou součástí moderní pedagogiky, empirické vědy, která nám spolu s uměním umožňuje poznávat svět. Co napadne vás, když se řekne pedagogický výzkum? Dotazníky, rozhovory, akční výzkum, příklady dobré praxe, nebo něco jiného? Dělíte se rádi s výzkumníky o své pedagogické zkušenosti? Vyvíjíte a ověřujete ve spolupráci s dalšími odborníky nové metodické materiály? Diskutujete ve škole o příkladech dobré praxe? Ptáte se, proč se při studiu máte zabývat výzkumem, když se chystáte na učitelskou dráhu? Přemýšlení nad odpověďmi na tyto i další otázky mohou iniciovat či prohloubit také následující příspěvky.

V rozhovoru představí své pojetí výzkumu v oblasti pedagogické komunikace tým vědců z Filozofické fakulty MU, zastoupený Klárou Šeďovou a Romanem Švaříčkem. Na tentýž výzkum se podíváme také ve druhém rozhovoru, očima učitelek Markéty Němcové a Radky Proškové. Propojování výzkumu s praxí v podobě akčního výzkumu, který realizoval výzkumný tým z Pedagogické fakulty UK, představuje recenze Martina Fica. Martin Schacherl a Ladislava Whitcroft prezentují výzkumnou linii projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Libuše Samková seznamuje s výsledky svého bádání o tom, jak se dají využít komiksové obrázky Concept Cartoons v profesní přípravě učitelů matematiky. Dana Dlouhá, Lenka Kissová a Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská přinášejí příklady dobré praxe ve vzdělávání žáků v době distanční výuky.

Také další příspěvky dokumentují pedagogickou praxi, myšlení, hledají odpovědi na pedagogické otázky. Tomáš Hart objevoval v Itálii alternativní školy Reggio Emilia. Zjistil mimo jiné, že se v nich děti často vyjadřují obrazem. To jej propojuje s příspěvkem Petra Pytlíka, který nahlíží do publikace zabývající se obratem od psaných textů k obrazu a k multimedialitě při výuce jazyků a literatury. Rostislav Havel s oporou o známé myslitele uvažuje o zásadách edukace v současném školství. Lucie Škarková v reportáži dokumentuje projektové a badatelsky orientované učební aktivity žáků v ZŠ Židlochovice. Také poradenské rubriky, kterých se ujali Václav Mertin, Adam Veřmiřovský, Ailsa Marion Randall a Jana Chocholatá, obsahují otázky a nabízejí víc než rady. Vedou nás k hlubšímu porozumění problému a didakticky zajímavým souvislostem. Obsah nového čísla časopisu Komenský uzavírá Tomáš Horčička stručným přehledem aktuálních zpráv ze školství.

Myslím, že by se hranice mezi pedagogickým výzkumem a praxí měly spíše stírat než prohlubovat. Pomůže to především našim dětem. Daří se vám to? Napište nám o této své zkušenosti do redakce časopisu Komenský.

Anna Tomková

1 Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. 6. vyd. Praha: Portál, s. 48.

Anna Tomková, Veronika Rodová

Rozhovor

s Klárou Šeďovou a Romanem Švaříčkem o významu pedagogického výzkumu a jeho vlivu na učitelskou praxi

K rozhovoru s prof. Mgr. Klárou Šeďovou, Ph.D., a Mgr. Romanem Švaříčkem, Ph.D., jsme se sešli v pracovně s výhledem na Špilberk – v Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Oba se dlouhodobě zabývají výzkumem pedagogické komunikace, klíčovou kompetencí učitelů, která může reálně měnit procesy i výsledky učení žáků. Ve výzkumu založeném na důkazech vede jejich tým učitele k tomu, aby o své praxi přemýšleli, opírali se o nosnou teorii a změny ve své výuce stavěli na výzkumných zjištěních.

V dnešní době patří vědecký výzkum ke společensky ceněným položkám. Jak chápete fenomén výzkumu v lidské kultuře? Proč je důležitý?

Roman: V tom jsme hodně ovlivněni filozofickou fakultou. To, co se snažíme předávat našim studentům, je, že věda je důležitá, ale zároveň nepřináší finální řešení. Snažíme se věci spíš zproblematizovat a přinést kontraintuitivní zjištění, kromě vhledu do věci, trochu jiný pohled na věci, který nás v běžné, dennodenní zkušenosti třeba nenapadá. Například v kurzu filozofie výchovy a vzdělávání ukazuji studentům Koperníka[1]. Vysvětluji, proč se říká kopernikánský obrat. Protože Koperník byl člověk, který nadřadil abstraktní myšlení a vědu nad žitou zkušenost. Říkal: „Sice každý den vidíme Slunce, jak tady chodí kolem nás, pořád se točí kolem Země, ale ve skutečnosti je to přesně naopak.“ Mně se na tom líbí zdůraznění té teorie. To, že teorie a abstrakce jsou pro nás velmi důležité, protože jsou schopny třeba zpochybnit běžnou každodenní zkušenost. Věda má velkou funkci přinášet trochu něco problematického. I učitelům tím chci říct, že výzkum nemusí být vždycky potvrzením skutečnosti, že máme nějakou hypotézu a pak ji potvrdíme, nebo vyvrátíme. Výzkumem můžeme často otevřít dveře k nějakému jinému směru.

Jakými typy pedagogického výzkumu se zabýváte?

Klára: Vlastně děláme dva typy výzkumů. Jeden typ je popisný, kdy se díváme, co se ve

1 Mikuláš Koperník (1473–1543) se narodil v polské Toruni jako syn kupce. Jeho rodným jazykem byla němčina. Studoval práva a medicínu na univerzitě v Krakově, Boloni a v Padově. Věnoval se také astronomii a prováděl pozorování a výpočty, které jej přivedly k závěru, že Země obíhá kolem Slunce, a ne naopak, jak se v té době věřilo. Svou heliocentrickou teorii shrnul v knize De Revolutionibus orbium coelestium libri VI (český překlad komentovaný Zdeňkem Horským, O obězích nebeských sfér, vyšel roku 1973). Koperník teorii promýšlel několik desetiletí a tiskem vyšla v roce 1543 v Norimberku. Její autor v té době již umíral a v důsledku nemoci nevnímal svět kolem sebe. Spis v roce 1614 koupil mladý Jan Amos Komenský a utratil za něj valnou část úspor, proto musel cestu ze studií v německém Heidelbergu absolvovat pěšky. Koperníkova teorie, byť podložená důkazy, jej nepřesvědčila a Komenský celoživotně zůstal zastáncem geocentrického modelu. O dva roky později římskokatolická církev zařadila knihu na index zakázaných knih a její vydávání bylo povoleno až v 19. století.

Vědci by se měli snažit komunikovat svoje výsledky takovým způsobem, aby tomu rozuměl kdokoli.

třídách děje. To byl třeba projekt Komunikace ve školní třídě[2] nebo nedávno ukončený projekt Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků, kdy jsme měli velký vzorek škol, nahrávali jsme, jak žáci mluví, dávali jsme to dohromady s výsledky v testech čtenářské gramotnosti, sbírali jsme spoustu dalších dat.[3] V podstatě jsme se snažili vysvětlovat, co se děje ve třídě, proč někdo mluví, někdo nemluví a jaké to má efekty pro toho kterého žáka. A pak je druhý typ výzkumu, který děláme zrovna teď a už jsme ho v minulosti také dělali[4], a to je intervence, kdy máme skupinu učitelů, ty se snažíme přesvědčit, aby nějak měnili komunikační situaci ve třídě, a sledujeme efekty toho, co se děje. V intervenčních výzkumech se snažíme učitele přimět, aby změnili praxi. Ale neděláme to tak, že jim řekneme, co mají dělat. Myslíme si, že tak to v pedagogice nefunguje, učitel si musí všechny nástroje přizpůsobit a učinit je součástí svého inventáře. Jednoduché napodobování metod prostě nefunguje. Vidíme to v praxi, například některé zlidovělé metody třeba původně z inventáře programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které někteří učitelé používají velmi povrchově a které kolují terénem jako nějaké úlomky asteroidů, ale které nemají s původně zamýšleným efektem nic společného. Chceme, aby se učitelé naučili přemýšlet o tom, co dělají.

2 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/4002
3 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/36174
4 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/22963
https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/58288

Jakou roli podle vás zastává výzkum v současné pedagogice?

Klára: Myslím si, že pedagogický výzkum je v současnosti nesmírně důležitý. Pořád se mluví o tom, že je potřeba zlepšovat vzdělávání, že naše společnost má být vzdělanostní společnost a školy se mají stát jednak dílnou lidskosti a jednak mají rozvibrovat všechny ty lidské mozky a že je třeba školní vzdělávání pozvednout a zkvalitnit. Ale na čem jsou všechny ty zamýšlené změny založeny? Na tom, že někdo pojme nějaký nápad, často jsou to takové ty přejímky ze zahraničí a podobně. Pokud se má cokoli měnit, tak lidé z pracovišť, jako je to naše, a lidé z pedagogických fakult musí sytit vzdělávací systém daty a výzkumnými nálezy, protože bez toho budeme stále jenom v zajetí toho, že něco se nám anekdoticky zalíbilo, tak budeme říkat, že to je dobré. Pedagogické a filozofické fakulty by se měly snažit být tím, kdo poskytuje vzdělávacímu systému servis v podobě porozumění, vysvětlení. Učitelé v praxi mají určitou zkušenost, ta je ale omezena na několik jejich tříd. Akademická pracoviště nabízejí jednak jiný typ dat, jednak jiný typ porozumění.

Roman: Ještě bych přidal, že ani data, ani porozumění nelze dodat jednorázově. Představa, že teď udělám daty podloženou reformu a už to bude dokonalé a dokonale to poběží, je lichá. I dokonalí absolventi našeho pregraduálního učitelského programu přijdou do praxe a stále budou řešit nové věci, přijde jiná doba, změní se podmínky ať už bude pandemie, nebo nějaká nová technologie, budou řešit situace opakovaně. Učitelé potřebují kontinuální podporu,

kterou by výzkumníci znovu a znovu měli nabízet. Na vysoké škole je musíme výzkumům naučit rozumět, umět je číst, ale oni je potřebují po celou dobu, co budou v praxi.

Jaký vztah vidíte mezi aktivitami výzkumných pracovišť zkoumajících vzdělávání a tím, jak funguje reálná škola?

Klára: Vidím propast. Myslím si, že tady mají výzkumníci obrovský dluh. Kromě toho, že by měli dělat kvalitní výzkum, tak je potřeba ten výzkum komunikovat právě směrem k praxi. Tady bych pochválila časopis Komenský. Dlouhodobě si myslím, že je to platforma, která srozumitelným způsobem poskytuje učitelům možnost přečíst si krátký článek, který je vlastně výtahem z nějakého výzkumu, který je provedený spolehlivě, má metodologickou úroveň. Vědci by se měli snažit komunikovat svoje výsledky takovým způsobem, aby tomu rozuměl kdokoli. My neděláme žádnou jadernou fyziku. Nemusíme popisovat žádné extrémně složité jevy. Prostě kdokoli si to poslechne či přečte, tak by měl rozumět tomu, co děláme, protože jinak je to k ničemu.

V čem podle vás spočívá srozumitelnost výzkumných sdělení?

Klára: Hloubka myšlenky nemusí být vůbec v rozporu s jednoduchostí vyjádření. Ideál je stejný jako v literatuře. Ideální je, když je báseň zároveň srozumitelná a zároveň má hloubku. Ve vědě bohužel často dochází k tomu, že se vědeckost markýruje tím, že se používá nesmírně složitá terminologie. I já kolikrát, když si něco přečtu, a to i z oblasti pedagogického výzkumu, tak to třeba i odložím, protože tomu prostě nerozumím. Chápu, jaké otázky se řeší, a přesto mně není jasné, co se autor na prvních stranách snaží popsat. Jednoduchost vyjádření je podle mě ideál, ke kterému bychom měli směřovat, samozřejmě ne za cenu toho, že zjednodušujeme věci samotné.

Roman: V nacházení vhodného způsobu vyjadřování hrají důležitou roli naši studenti. Je to jiný způsob vyjadřování, než když o výzkumu píšeme do odborných publikací. Když chci studentům na přednášce říct stejné věci jako jsem napsal v odborné publikaci, nemohu jim jen číst věty z knih. Musím to překládat do jiného způsobu vyjádření, ale problém a teorie tam zůstávají stejné. Používám možná méně odborných výrazů, přibližuji jim to na příkladech a stejně jako u učitelů v praxi, nepřicházím k nim s příliš komplikovanou teorií, která je v pozadí. Protože jde hlavně o to, aby ji byli schopni aplikovat do praxe. Pomáhá nám to, že zároveň učíme a že jsme v kontaktu s učiteli.

Jak vznikl váš výzkumný tým?

Klára: Náš výzkumný tým vznikal přirozeně a to tak, že když Roman přišel v roce 2003 na fakultu do doktorského studia, tak se mě zeptal, jestli bych s ním nechtěla spolupracovat na projektu, který on jako 24letý student napíše a podá, což byl docela odvážný nápad. V té době jsem také byla doktorskou studentkou. Řekla jsem ano a od té doby pracujeme spolu. Začali jsme se věnovat metodologii kvalitativního výzkumu. Jako téma jsme si zvolili komunikaci ve škole, o které jsme tenkrát ale mnoho nevěděli.

Jak hledáte a volíte výzkumná témata a v jakém vztahu jsou k potřebám škol a učitelů?

Roman: Zmíněné téma komunikace nám tehdy připadalo velmi důležité, i když nám ostatní říkali: „Proč se chcete zabývat takovou úplně banální věcí, jako je komunikace ve škole?“

Klára: Navíc to bylo provařené téma. Říkali: „Jiří Mareš napsal monografii[5], Peter Gavora napsal monografii[6] a co vy asi tak napíšete?“ Myslím, že tou linkou bylo, že to, co se ve škole a ve třídě po většinu času děje, je to, že někdo s někým mluví, že se komunikuje. Byla to cesta k tomu, jak říct něco o vyučování, zaměřit se na komunikační stránku té věci. Navíc jsem byla vystudovaná češtinářka, měla jsem tedy lingvistické vzdělání. Pozvali jsme do týmu Zuzanu Šalamounovou, v té době mou diplomantku, také češtinářku. Pak jsme získali ještě kolegu Martina Sedláčka, který se postupně zlepšoval v kvantitativních analýzách. Vytvořili jsme tým,

5 Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole.* Brno: MU.

6 Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido.

pak krystalizovaly naše role. Dnes jsme týmem, který na vysoké úrovni kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístupy ke sběru dat i jejich analýze.

Myslím si, že náš první grantový projekt[7] by dnes nedostal podporu, protože byl naivně napsaný, a to ve smyslu, že nevíme, jak se ve vyučování komunikuje, a půjdeme to zjistit. Ale udělali jsme ho tak poctivě, že na konci jsme už měli dva výstupy v mezinárodních časopisech. Zjistili jsme, že v českých třídách se děje přibližně to, co popisují i jiní autoři v zahraničí, což nám otevřelo cestu k dalším otázkám: Proč se tam neděje něco jiného, když už 20–30 let všichni říkají, jak je hrozné, když učitelé žákům stále kladou krátké a faktografické otázky, žáci podávají krátké pamětní odpovědi a učitelé jim na to řeknou: „Dobře.“ Jak je možné, že se ve třídách neděje něco jiného? To otevřelo cestu k dalšímu projektu. Vlastně jsme od té doby žádné nové téma nevymýšleli. Stále se zabýváme komunikací. Ale vždy nálezy, které vzejdou z projektu, nám přirozeně otevřou další otázky a vedou nás do další vrstvy problému.

Co důležitého a zajímavého jste v tématu komunikace vyzkoumali?

Klára: V prvním projektu[8] jsme zjistili, že komunikace ve třídě je velmi schematizovaná, tzn. žáci pouze odpovídají, učitel se jich ptá, ptá se jich uzavřenými otázkami nižší kognitivní náročnosti, ptá se jich, co se naučili, co vědí. Žáci odpovídají krátce, učitel to velmi zjednodušeně hodnotí. Navíc většina toho, co řeknou, je v podstatě správně, protože odpovídají ti, kteří chtějí, takže hodina běží kupředu. Ale komunikace, která se takto odehrává, je limitovaná, protože žáci nemají dost příležitostí u toho přemýšlet. Prostě reportují o tom, co se naučili.

Ve druhém projektu[9] jsme si řekli: „Pojďme to udělat jinak, pojďme zkusit implementovat takzvané dialogické vyučování, tedy dosáhnout toho, aby žáci mluvili rozvitě, zdůvodňovali, což se, jak víme z teorií, propisuje do jejich myšlení a učení.“ Zkrátka jsme hledali cesty, jak učitelé ve třídě mohou dosáhnout toho, aby tam žáci nebyli v roli papoušků, kteří převyprávějí to, co se naučili, ale aby byli někým, kdo autenticky přemýšlí. Zabývali jsme se komunikační stránkou konstruktivistického vyučování. Dobrali jsme se toho, že když učitel klade otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti a když žáci něco řeknou, tak se jich dále doptává, a když učitel ve třídě otevře prostor pro diskusi, aby žáci reagovali vzájemně na sebe, tak se bezprostředně objeví skutečně rozvinutá žákovská řeč se zdůvodněním. Tento druhý projekt byl intervenční. Měli jsme skupinu učitelů, kteří programem prošli, a sledovali jsme, co se ve třídách děje. Zjistili jsme, že náš program je efektivní, protože učitelé jsou schopni dosáhnout té změny.

Pak jsme měli třetí – popisný, nyní čerstvě uzavřený projekt.[10] V něm jsme měřili, sledovali jsme vztah mezi tím, jak hodně a kvalitně ten který žák ve třídě mluví a jaké jsou jeho výsledky. V zahraničí se také často dělají šetření toho, jestli třída, ve které se vyučuje dialogicky, má lepší výsledky než třída, kde se dialogicky nevyučuje. Ale dosud se to velice málo vztahovalo na úroveň jednotlivých žáků. Přitom víme, že v té třídě někdo mluví a někdo mlčí. Takže my jsme šetření dělali na úrovni jednotlivých žáků. Každému jednotlivému žákovi ve třídě na vzorku skoro 700 žáků jsme měřili délku promluv. Počítali jsme, kolikrát v té hodině něco zdůvodnil nebo řekl nějaký argument a k tomu jsme měli testy jejich čtenářské gramotnosti. A pak jsme tam ještě dělali kvalitativní část. Ve čtyřech třídách jsme sledovali, jak se utvářejí žákovské participační vzorce, co stojí za tím, že někdo mluví, někdo nemluví. Za tento projekt jsme dostali cenu předsedy GA ČR.[11]

No a teď máme čtvrtý projekt[12], opět zaměřený na intervenci. Začínáme znovu. Zase chceme, aby učitelé mluvili se žáky tak, aby se podporovala produktivní žákovská řeč, tedy že žáci budou mluvit rozvitě, budou zdůvodňovat, budou

7 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/4002

8 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/4002

9 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/36174

10 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/22963

11 https://www.youtube.com/watch?v=u9q7QF1mGEI

12 https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/58288

u toho přemýšlet. Ale zároveň už nám nejde jenom o to, aby se to ve třídě prostě objevilo, ale jde nám o to, aby to ve třídě bylo rovnoměrně distribuováno ve vztahu k různým žákům. Aby se toho účastnila celá třída, aby se učitelé naučili takhle podporovat všechny žáky ve třídě, nejen ty hlasité. Ještě navíc, aby tam docházelo k pozitivní diskriminaci tichých žáků, kteří by si sami slovo nevzali. Přitom my už teď víme z předchozího projektu, že když si žáci slovo vezmou, tak že to je výhodné pro jejich učení. Považujeme to za něco velmi důležitého. Propojilo se nám to s tématem, kterému jsme se původně nevěnovali, s tématem rovných šancí, příležitostí pro učení.

Roman: Střídáme tedy popisný a intervenční výzkum, i když to nebylo plánované. Důležité bylo, že jsme na počátku získali velká data, věděli jsme, co se reálně konkrétně děje ve třídě a pak jsme mohli uvažovat o intervenčním projektu. Když říkáme, že by všechno mělo být založené na datech, tak i my jsme měli velká poctivá data a na základě toho jsme mohli říkat, co by se dalo změnit, jak by se to dalo změnit a pojďme to zkusit s učiteli. I když to vypadá složitě, myslím, že v pozadí je jednoduchá zpráva o tom, že když učitel bude chtít změnit svoji praxi, tak má dobrou šanci ji změnit, když použije některé postupy, které si může upravit podle svého předmětu, svého hodnotového zaměření, svého subjektivního učitelského vnímání, a že to nemusí být nic složitého, nerealizovatelného, že to může být jednoduché ve smyslu postupně kriticky se žáky číst, komentovat to, nutit je k tomu, aby přemýšleli, zdůvodňovali, argumentovali, a že najednou bude vidět, že to opravdu vede k tomu, že žákům se na konci zlepší studijní výsledky.

Klára: Učitel může změnit hodně, když změní sám sebe. Změnu, kterou prosazujeme, do značné míry spočívá v tom, že když dítě něco řekne, učitel mu na to řekne: „A proč to tak je? Proč si to myslíš?“ Problém je v tom, že pro učitele to není vždy snadné, jednoduché to zabudovat do zaběhané komunikační rutiny, kterou člověk moc nekontroluje. Ve třídě se všechno děje rychle. A tak, i když učitelé se vším, co jim řekneme, souhlasí, protože to zní dobře, logicky, a i když řeknou, že to budou dělat, a dokonce si myslí, že to dělají, tak bez podpory, kterou jim dáváme, bez toho, že je natáčíme při výuce a pak to s nimi rozebíráme a analyzujeme, se nemusejí dobrat toho, jestli to skutečně dělají a jestli to plní nějaké funkce, nebo jestli je to jenom jejich přání.

Roman: Naším ideálním cílem je zkusit to, co zatím děláme s jednotlivými učiteli, na celé škole. Vybrat školu a pracovat se všemi učiteli v ní. Protože tam se dá využít kooperativního aspektu napříč učitelským sborem. Je za tím obrovská práce, ale zároveň jsou to kapky v moři.

Lze na takový přístup připravovat už vysokoškolské studenty?

Roman: V tom se za posledních 5–10 let odehrává obrovská změna od toho, že naše předměty byly chápány studenty spíš jen jako povinné předměty, k tomu, že dnes se v nich reálně připravují na praxi v té podobě, ve které my reálně zjišťujeme, jaké postupy jsou efektivní. Naše výsledky hned získají, vyzkouší, jdou do praxe a vědí, že to u nich třeba fungovalo a něco jiného jim nefungovalo. Je to provázané. Tomu se u nás na katedře věnují kolegyně Zuzana Šamanounová a Karla Brücknerová a kolega Martin Sedláček, kteří se přímo podílejí na pregraduální přípravě studentů učitelství na Filozofické fakultě MU a pracují s tím, co jsme vybádali.

Studentům neříkáme jen: „To jsou závěry našeho výzkumu.“ Učíme je tomu především rozumět, přemýšlet nad tím, bavit se o tom. A pak je tam i rovina didakticko-praktická. I oni nahrávají videa svých mikrovýstupů, dívají se sami na sebe, komentují si to. Součástí je rozbor, s dopředu daným zadáním, upřesněním, co budou indikátory, na co se mají zaměřit, že tam mají být třeba konkrétně prvky dialogického vyučování, že chceme, aby to tam bylo. Pak se díváme na to, jestli se jim to reálně dařilo nebo nedařilo, reflektujeme to. Učí se to na sobě, potom mají i praktickou část a obojí propojují. Zároveň s tím mají pedagogickou praxi ve školách.

Jak uvažujete o problému teorie a praxe v přípravě učitelů vy jako výzkumníci?

Klára: Studenti stále sdělují, že mají málo praxe, málo praxe, málo praxe. Kdyby ale šlo jenom o praxi, tak po pěti letech studia přijdou do školy a za tři roky z nich budou dokonalí učitelé, protože najednou získali hodně praxe. Ale tak to není. Protože praxe, když není reflektovaná, když k ní nejsou teoreticky vybaveni, tak někdo bude vyučovat lépe, někdo hůře, budou dál řízeni svými zvyky a preferencemi. Teprve ve chvíli, kdy je praxe reflektovaná a kdy k ní mám jako učitel zároveň nějaké teorie, tak ji mohu řízeně kultivovat, měnit. Reflektovanou praxi chápu tak, že se o tom mluví. Že se dívám na to, co se děje, přemýšlím o tom, co se tam vlastně děje, proč se to děje. V ideálním případě právě s podporou teoretických konceptů tam, kde jsou užitečné.

Roman: Také si myslím, že to nemůže být jenom povídání, že se sejdeme a povídáme si. Hospitační záznamy bývají často jen dojmy, co pozorovatele napadlo, že tam viděl, že žáci zlobili, ale jinak to bylo dobré. To jsou jen střípky. Řekne se třeba: „Pracovali ve skupinách, to je skvělé. Dělali projekt, to je skvělé.“ Ale už se neřeší, jestli v projektu vzniklo něco hodnotného, jestli a jak v něm žáci přemýšleli. Reflexe nastává, když je v pozadí teorie. Pro nás je to teorie dialogického vyučování, nebo třeba koncept produktivní žákovské řeči, argumentace. Teorii můžeme v různých projektech proměňovat. Důležité je, že k teoriím získáváme data. Pro nás je podstatné, že máme videonahrávky toho, co se ve třídě reálně odehrává a znovu a znovu se na ně díváme i s učitelem, který je často překvapený z toho, že se tam odehrává něco jiného, než to, co si pamatuje. Že třeba opravdu nevyvolává celou třetinu té třídy, že si třetiny žáků vůbec nevšímá, nepracuje s nimi. Tato data a teorie jsou mostem k tomu bavit se o tom, jak by to šlo reálně dělat. To je reflektivní krok k tomu, jak to změnit a jak to naplánovat tak, aby to příště bylo lepší.

Můžete ještě hlouběji přiblížit čtenářům svou klíčovou teorii dialogického vyučování?

Klára: Používáme teorii, která vychází z konceptu dialogického vyučování nebo dialogické pedagogiky. Někdo jiný je zase vybavený např. teorií formativního hodnocení nebo konstruktivistickou teorií. To všechno jde v důsledku k tomu, jak posilovat žákovské myšlení a schopnost učit se. Tu teorii je ale třeba mít a ta teorie musí být dobrá, aby pomáhala. Učitelům třeba na začátku řekneme: „Dívejte se, produktivní žákovská řeč je toto. Žák neodpovídá zpaměti, něco na místě vymýšlí, jeho řeč je poměrně rozvinutá, čímž nemyslíme, že mluví celou větou, ale že je to nějaké komplexní vyjádření, objevuje se tam zdůvodňování, argumenty.“ To je jednoduchý koncept, který jsou učitelé s trochou cvičení schopni rozpoznat, a pak už se mohou vždycky na svá videa dívat a říkat si: „Tak stalo se to v té mé hodině třikrát. Stalo se to v té mé hodině osmkrát.“ Jinak se na ta videa dál budou dívat ve smyslu: „To je hezké, jak je to hravé. To je hezké, jak se hlásí. To je hezké, jak se usmívají.“

Problém je, když v učitelských kurzech nejsou studenti seznamováni s opravdu aktuálními, užitečnými a propracovanými teoriemi. Když se místo toho v základech didaktiky například jenom vyjmenovávají klasifikace různých vyučovacích metod. To je člověku v praxi nanic. Tedy je potřeba, aby učitelské vzdělávání bylo teoreticky hutné, protože učitelé by měli být intelektuálové. Zároveň to, co jim dáváme, musí být zajímavé a musí odpovídat na běžné otázky, které si učitel klade, když stojí před třídou. Takže pokud má někdo pocit, že v učitelském vzdělávání je příliš mnoho teorie, tak by se měl zamyslet nad tím, jestli je ta teorie kvalitní. Jestli by nebylo dobré změnit teoretické kurzy, nahradit je jiným obsahem.

Kde spatřujte budoucnost pedagogického výzkumu?

Roman: Přál bych si, aby pedagogický výzkum získal to místo, které si myslíme, že by měl mít. Nejenom aby se odehrával v několika málo týmech, ale aby výzkumníci reálně zkoumali zásadní věci, které se týkají toho, co se děje reálně ve škole, které se týkají vyučování. A aby se dařilo výzkum diseminovat takovým způsobem, aby se jeho výsledky ať už v časopisu Komenský, nebo ve vzdělávacích kurzech pro učitele nebo studenty učitelství odrážely.

Klára: Český pedagogický výzkum je hodně pozadu za výzkumem zemí, jako jsou Německo, Belgie nebo skandinávské země. Myslím, že na některých našich pedagogických fakultách je až rezistence vůči tomu dělat opravdový výzkum, že převládá pocit, že honba za impaktovanými články je k ničemu. Cesta za články v těch nejlepších časopisech nás ale vede k tomu vylepšovat způsob, jakým výzkum děláme. Vede ke kultivaci týmů a jejich dovedností. Tým, který svůj výzkum dotáhne na mezinárodní úroveň, má s kým o svém bádání diskutovat. České pole je malé, jednotlivé týmy řeší svá témata, vzájemně si o nich pohovoří na konferenci nebo si o nich přečtou v odborném časopise. Ale třeba já nejsem schopná vstoupit do opravdu kvalifikované debaty s někým, kdo se zabývá třeba kurikulem. Proto vycházíme do zahraničí, abychom se dostali do skutečné diskuse s těmi, kdo jsou podobně pokročilí badatelé jako my v naší sdílené problematice. S kolegy ze zahraničí mluvíme, citujeme si vzájemně články, zajímá nás, co dělají, je zase zajímá, co děláme my. Vrůstáme do pole výzkumníků, kteří dělají podobné věci.

Co byste si dál přáli v oblastech, kterým se věnujete?

Roman: Přál bych si, aby se výzkum dělal dobře, aby se výzkumníci opravdu snažili ho dělat dobře. To by měla být také zodpovědnost pedagogických fakult, vytvořit části akademiků takové podmínky, aby se dobrému výzkumu mohli věnovat, aby mohli systém sytit nálezy a daty. Některé snahy udělat z pedagogických fakult nevýzkumné fakulty, zaměřené úzce na profesní učitelskou přípravu, považuji za nebezpečné. Na pedagogických fakultách musí být podle mého názoru i kvalitní výzkum. Například na Katedře geografie brněnské pedagogické fakulty působí kolega Petr Knecht, který zároveň dělá výzkum, zároveň to vyučuje na vysoké i střední škole. Taková výuka prostě musí být podle mého názoru několikanásobně lepší. To je konkrétně zmaterializovaná humboldtovská představa propojení vědy, výzkumu a výuky[13]. Tak by to podle mého mělo vypadat. Nepotřebujeme dělat složité reformy učitelského vzdělávání, když tam bude výzkum, když se studenti naučí výzkumu rozumět a dělat ho, opírat se o data a používat je v praxi. Pedagogický výzkum má potenciál být opravdu uznávanou vědeckou disciplínou, která se vyučuje nejenom na prestižních zahraničních univerzitách, v Oxfordu nebo v Cambridgi. Má být i na českých pedagogických fakultách, kde se má usilovat o kvalitní výzkumy. A kde mají i budoucí učitelé získávat metodologické kompetence, minimálně v té míře, aby byli schopni si s porozuměním číst výzkumné texty.

Co byste vzkázali učitelům ve školách a studentům učitelství?

Klára: Kdo chce být dobrým učitelem, tak musí přemýšlet o tom, co dělá. Měl by se snažit přemýšlet nejen o tom, co dělá sám, ale snažit se sledovat, co v jeho hodinách dělají žáci. Z toho odvozovat, jak vlastně fungují jeho postupy. „Mí žáci mluví, nebo nemluví? Říkají mi jenom pamětní odpovědi? Vůbec se nezapojují, mlčí, když se jich na něco zeptám?“ Učit se v praxi. Učitel by se měl hodně dívat, co dělají žáci v hodině.

Roman: Dalším vzkazem by mohlo být, že pokud se učitel rozhodne, že chce něco změnit, tak efektivních vyzkoušených nástrojů je tady poměrně hodně. K těm nástrojům by ale učitelé potřebovali vždy získat kvalifikovaného průvodce. To všechno je pro učitele hodně pracné a znamená to věnovat tomu hodně času. V našich intervenčních programech poskytujeme učiteli bezpečné prostředí. Vidíme jeho chyby, natáčíme videa, na kterých se to ještě víc zobrazuje. Ale nikdy za to učitele nepenalizujeme, neevaluujeme. Komunikujeme na přátelské rovině, i když je to i kritické. Běžný učitel se často nepotkává s tím, aby měl prostředky k tomu, aby si někoho najal, aby ten druhý měl čas na to, aby si spolu sedli, aby měl možnost vyzkoušet si to znovu a znovu, porozumět s teoretickou oporou tomu, co na videu je.

13 Wilhelm von Humboldt (1767–1835) vymezil univerzitu jako vědeckou instituci, jejímž úkolem je zabývat se vědou a poskytovat ji „k duchovnímu a mravnímu vzdělávání národa“. Více viz Lyotard, J.-F. (1993). *O postmodernismu.* Praha: Filosofický ústav AV ČR, s. 136–142.

Klára: Většina učitelů zažila nebo zažívá převážně hodnotící situace, kdy někdo přijde na hospitaci nebo na inspekci. Málokdo má zkušenost s pozorováním, které nemá žádné vážné důsledky. I když jsou učitelé v našem výzkumu na začátku někdy nervózní, opadne to právě proto, když pochopí, že nás zajímají. Učitelů zapojujících se do našich výzkumů si vážíme, oni to ví, dáváme jim to najevo, že nás zajímá, co dělají. Zajímá nás i to, co dělají jinak, než bychom si představovali nebo než bychom chtěli. Myslím, že je velmi stimulující, když se na vás chodí dívat někdo, koho zajímáte. Jak často se člověku něco takového děje?

Děkujeme za rozhovor.

Výběr z publikační činnosti

Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace.* Brno: Masarykova univerzita.

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2017). Jak se učitelé učí. *Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování.* Brno: Masarykova univerzita.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace, 23(4)*, 478–510.

Šeďová, K., Sedláček, M., Švaříček, R., Majcík, M., Navrátilová, J., Drexlerová, A., Kychler, J., & Šalamounová, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student student achievement. Learning and Instruction. Elsevier, 2019, roč. 63, October, s. 1-10. ISSN 0959-4752. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101217.

Learning and Instruction, 63(October), 1–10.

Prof. Mgr. Klára Šeďová, Ph.D.,

v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity vyučuje pedagogickou komunikaci, sociologii výchovy a výzkumnou metodologii. Je autorkou mnoha publikací v českých i zahraničních časopisech a nakladatelstvích. Vede výzkumný tým, který se zabývá zkoumáním výukové komunikace se zaměřením na to, jak zapojení žáků do komunikace ovlivňuje jejich vzdělávací výsledky. V roce 2021 získal tento tým prestižní Cenu předsedy Grantové agentury ČR.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.,

je vedoucím Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vyučuje filozofii výchovy, pedagogickou teorii, analýzu kvalitativních dat a etiku výzkumu. Výzkumně se věnuje profesnímu rozvoji učitelů, pedagogické komunikaci a diagnostice dyslexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz

Veronika Rodová, Anna Tomková

Rozhovor s Markétou Němcovou a Radkou Proškovou o zkušenosti učitele jako účastníka intervenčního pedagogického výzkumu

Učitelky Markéta a Radka jsou druhostupňovými učitelkami českého jazyka a literatury na jedné jihomoravské základní škole.[1] V současné době se aktivně zapojují také do pedagogického výzkumu, o kterém v předchozím rozhovoru hovoří výzkumníci z FF MU.

Mohly byste se nejprve našim čtenářům představit?

Markéta: Vystudovala jsem učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy, obor český jazyk – hudební výchova na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Po promoci jsem pracovala mimo oblast školství, ale nakonec jsem se k učitelské profesi vrátila. Impulsem k návratu byla stagnace v předchozím zaměstnání a především nabídka paní ředitelky, abych byla u toho, když se bude formovat druhý stupeň naší základní školy. To byla pro mě výzva, kterou jsem ráda přijala. Už předtím, než jsem se zapojila do výzkumu, jsem preferovala pojetí výuky literatury jako dialog, který vede děti k novým poznatkům a zážitkům a k obohacování slovníku žáků.

Radka: Já jsem vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Později Fakultu multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor výtvarná umění. Učitelské praxi jsem se věnovala od studií na pedagogické fakultě nepřetržitě jedenáct let. Poté jsem ze školství odešla a pracovala jsem jako grafička a jazyková korektorka. Nyní, po rodičovské dovolené, jsem se do školství vrátila. Zjistila jsem, že se v roli pedagoga cítím nejlépe, protože ráda pracuji s lidmi.

Můžete představit své žáky a školu, ve které nyní učíte?

Markéta: V letošním školním roce jsem se stala třídní učitelkou šestého ročníku, kde učím český jazyk a hudební výchovu. Mám 26 žáků, kteří se do třídy s rozšířenou výukou anglického jazyka dostali na základě vstupního testu. Vzhledem k tomu, že děti jsou promíchány z předchozích dvou pátých tříd, pracujeme spolu na utužení vztahů v rámci nového kolektivu a sounáležitosti k třídě. Hodiny slohu a mluvnice máme půlené s angličtinou, pouze na středeční hodině literatury, kdy probíhá výzkum, je přítomna celá třída.

Radka: Já letos nejsem třídní učitelkou. Třída, ve které s Ústavem pedagogických věd FF MU spolupracuji, má 23 žáků. Jedná se také o šestý ročník, třídu s rozšířenou výukou tělesné výchovy, která rovněž vznikla promícháním žáků pátých ročníků, poté co některé děti odešly na víceletá gymnázia. Společně máme pět hodin českého jazyka týdně, z toho tři hodiny jsou půlené. Své žáky vnímám jako partnery, se kterými se pokouším najít společnou cestu. Snažím se jim naslouchat, povzbuzovat je a poznat je nejen jako své žáky, ale i jako osobnosti s jejich radostmi a starostmi. Snažím se je podporovat, ukazuji jim, že chybovat je lidské, chyby jsou

1 Jméno školy a kontakt na obě respondentky z důvodu anonymizace výzkumu neuvádíme.

Očekávala jsem, že mi výzkum pomůže „rozmluvit“ i děti nejisté…

nevyhnutelné, jsou součástí procesu a právě díky nim se můžeme všichni učit.

Markéta: Základní škola se nachází v obci obklopené krásnou přírodou. Je to žádaná destinace a oblíbené místo výletů obyvatel blízkého velkého města. Vzhledem ke svému umístění se původně prvostupňová škola nedávno rozrostla i o druhý stupeň. Rozšířil se areál školy a v nové budově nyní máme také šesté a sedmé třídy. Škola je velmi dobře vybavena, zejména co se týká pomůcek, audiovizuální techniky a techniky výpočetní.

Co všechno vám pomáhá měnit pedagogickou praxi a profesně růst?

Markéta: Celý život se ráda vzdělávám, a proto jsem vděčná za nabídku velkého množství online webinářů, které se nyní objevují. Většinou se konají ve večerních hodinách, což mi vyhovuje. Tematicky si vybírám nejen webináře pro svou aprobaci, ale také didaktické semináře. Sleduji učitelské skupiny na sociálních sítích, kde si s kolegy a kolegyněmi vyměňujeme zkušenosti, nápady a postřehy, a nesmím zapomenout také na podpůrné programy Národního pedagogického institutu ČR, především Kabinet český jazyk a literatura, který nabízí webináře, diskuse a podněty pro učitele českého jazyka[2].

Radka: Učitelství je podle mě neustálá výzva. Podnětem k proměnám je každý den mého učitelského působení. Každá vyučovací hodina je jiná, každá třída je jiná, ani jeden žák není stejný jako ostatní, a to je podle mého názoru příležitost ke změnám. Změny v pedagogické praxi jsou ale otázkou vlastní vůle, chuti a energie měnit stávající stav věcí. Měnit hlavně v sobě samém a vytrvat, pak teprve se dají věci do pohybu. No a v tuto chvíli je jednou z hnacích sil změn a mého růstu právě účast na výzkumu, o kterém se bavíme.

Co vás vedlo k tomu zapojit se do spolupráce s výzkumným týmem z Ústavu pedagogických věd FF MU?

Markéta: Naše paní ředitelka nás oslovila, abychom zvážily, zda se chceme výzkumu zúčastnit, protože výzkumníci hledali učitele šestých ročníků. Já jsem se rozhodla, že se zapojím. Říkala jsem si, že by mně spolupráce na výzkumu mohla pomoci zlepšit mou práci a také lépe poznat žáky a porozumět vztahům ve třídě. Zajímalo mě, jak je na tom s délkou promluv v rámci hodin literatury moje třída. Očekávala jsem, že mi výzkum pomůže „rozmluvit“ i děti nejisté, případně „odpojené“. V neposlední řadě je pro mě velmi užitečné sdílet zkušenosti s kolegy češtináři, se kterými se potkáváme na půdě Ústavu pedagogických věd FF MU.

Radka: První impulz pro vzájemnou spolupráci Ústavu pedagogických věd FF MU s naší školou přišel v loňském školním roce a já na školu nastoupila až letos. Svou účast v něm jsem přijala jako výzvu a možnost se něčemu užitečnému přiučit a doplnit si, co nového je v oboru, který vyučuji. Musím přiznat, že na počátku této spolupráce jsem měla jisté obavy. Nechat se

2 https://www.projektsypo.cz/webinare/webinare-kabinet-cesky-jazyk-a-literatura.html

učit pozměněnému přístupu k výuce a dětem, zapracovávat to do svého, lety už jistým způsobem zaběhnutého stylu práce se žáky. Sžít se s kamerami a lidmi „navíc“ ve výuce. Přistoupit na to, že budou rozebírány naše hodiny a že bude zkoumána každá věta. To není jen tak. Mé obavy se však záhy rozplynuly, protože výzkumný tým tvoří lidé s vysoce profesionálním a zároveň vlídným a přátelským přístupem, vnímám je jako oporu mého snažení.

Jak konkrétně spolupráce probíhá?

Markéta: Na začátku projektu nás výzkumný tým seznámil s průběhem výzkumu. Představili nám hlavní teze, které chtěl výzkumný tým ověřit v praxi v hodinách českého jazyka, konkrétně literatury. Žáci si v září vyzkoušeli, jak jsou na tom se čtenářskou gramotností pomocí testů SCIO. Nás, učitele českého jazyka, čekaly společné aktivity ve formě workshopů na Filozofické fakultě MU, kterých jsme se účastnili my, učitelé, i členové výzkumného týmu. Pak následovala a stále trvá asi nejtěžší součást spolupráce – nahrávání hodin literatury přímo ve třídách a následný rozbor těchto vyučovacích hodin, s cílem hledat nové způsoby práce s žáky, abychom podpořili délku a kvalitu jejich promluv během výuky. Do každé školy, která se do výzkumu zapojila, dochází na nahrávání dva výzkumníci, u nás jsou to Klára Šeďová a Jakub Vlček. S Klárou si domlouváme, co by se v hodině mělo objevit a následně rozebíráme, jak se vytyčený cíl podařilo splnit. Spolupráce trvá již od září, proto jsme si, vzhledem k intenzitě našeho kontaktu i času strávenému společně, vybudovaly bližší vztah.

Jak spolupráce s výzkumníky proměňuje vaši pedagogickou praxi?

Markéta: Díky spolupráci ve výzkumu se při přípravě hodin literatury nyní zaměřuji na to, aby se ke slovu dostalo co nejvíce žáků ve třídě. Snažím se také uplatňovat poznatky získané z workshopů na ÚPV FF MU a velkou měrou přispívají k proměně mé praxe také osobní rozhovory s výzkumníky, u mě konkrétně s Klárou Šeďovou. Při rozhovorech se zaměřujeme na délku a kvalitu promluv žáků, na produktivní řeč s větším akcentem na žáky, jejichž promluvy jsou méně časté, případně velmi krátké.

Při přípravě nahrávaných hodin vycházím ze sběru dat výzkumníků, kteří se zaměřují především na délku žákovských promluv. Při plánování otázek k probíranému tématu více přemýšlím nad tím, kterému žákovi či žákyni danou otázku položit s ohledem na jejich studijní výsledky, vzhledem k jejich obavě mluvit např. ze strachu z neúspěchu. Snažím se je podpořit především dalšími otázkami, aby se nebáli a odpovídali, případně přemýšleli nahlas, a tím se dostali k požadované odpovědi. Často se zaměřujeme na to, zda a nakolik se povedlo dosáhnout vytyčeného cíle. V jedné ze zdokumentovaných hodin jsme třeba hledali znaky pověsti. Vycházeli jsme z konkrétních textů pověstí našeho kraje. Jindy si žáci měli přečíst část báje o Trojské válce. Mým cílem bylo, aby pracovali ve skupině. Jednotlivé skupiny ale dostaly rozdílný výchozí text doplněný o mnou připravené otázky typu: *Které bohyně se Paridovi zjevily? Proč je musel Paris rozsoudit? Pamatuješ si z minulé hodiny něco o těchto bohyních? Kterou bohyni Paris vybral a dal jí jablko, jak se nakonec rozhodl? Najdete synonymum ke slovu spor?* Chtěla jsem je mimo jiné seznámit s významem slova svár a také se rčením „jablko sváru“. Tyto otázky měli žáci u svých výchozích textů, aby jim pomohly se lépe orientovat v dané ukázce. Nakonec jednotlivé skupiny představily své řešení a také opakovaly fakta příběhu. Zbytek třídy se přitom také zapojoval, například když jsme hledali příklady pro rčení „jablko sváru“, žáci vyprávěli o svárech, které ve svém životě zažili, nejčastěji se zde objevovaly příklady sourozeneckých sporů. Právě zapojení všech žáků, kdy reagují nejen na mé otázky, ale i na sdělení spolužáků, je velkým přínosem. Děti si pak při opakování na konci hodiny pojmy a souvislosti lépe vybaví.

A díky nahrávkám si i já zpětně mohu ověřit, kdo a jak dlouho na otázky a výzvy reagoval, jak kdo odpovídal, případně na koho se příští hodinu více zaměřit.

Radka: Nyní přemýšlím nad přípravami do výuky jinak. Dříve jsem uvažovala zejména nad skladbou vyučovací hodiny, metodami, které budu uplatňovat, a třídou jako celkem. Teď se zamýšlím více nad tím, jak jednotlivé *konverzační kroky*[3], se kterými se hlouběji seznamujeme při workshopech na FF MU, „napasovat“ v reálných hodinách na jednotlivé žáky tak, aby se skutečně do komunikace zapojovali všichni, a to produktivně.

Co vás při spolupráci s výzkumníky obohacuje?

Markéta: Tato spolupráce mě velmi baví a posouvá. Vidím, jak se děti, které se stydí nebo jsou si nejisté, přestávají obávat neúspěchu a začínají se zapojovat do diskuse, nahlas odpovídat, byť jejich odpověď někdy nemusí být správná. Toto je hnacím motorem pro mou další práci. Zároveň ale není vždy jednoduché dívat se zpětně na „své“ hodiny na nahrávkách a rozebírat je, nicméně můžu si tak znovu ujasnit, co se povedlo, co funguje, kterou část hodiny příště raději vynechat, zkrátit či kde postupovat jinak, tedy jak efektivněji plánovat další hodiny literatury. Mým cílem je rozmluvit co nejvíce žáků ve třídě, a tak teď více přemýšlím nad výběrem vhodného textu, nad tím, jak žáky uvést do děje a hlavně, jak formulovat otázky, které jim pomohou najít klíčová slova a důležité momenty děje či příběhu.

Radka: Obohacuje mě skutečnost, že jsem díky výzkumnému týmu svědkem toho, jak děti nabíhají na pozměněné nároky učitele na jejich práci v hodinách literatury. Zvykají si vyjadřovat své názory na rozličná témata, přemýšlet nahlas. Sleduji, jak postupně opadá stres z chyb. Učí se na sebe reagovat – vyjádřit souhlas s názorem spolužáka, doplnit jeho tvrzení o své poznatky nebo také vhodnou formou spolužákovi či mně oponovat a své stanovisko zdůvodnit. Je velmi zajímavé sledovat myšlenkové pochody žáků, nejen memorování textů z učebnic či zpaměti naučených zápisů v sešitech. Umožňuje mi to žáky poznávat.

Co považujete na této spolupráci za zvláště náročné nebo obtížné?

Markéta: Za nejobtížnější považuji skutečnost, že v hodině, kterou mám naplánovanou do detailů včetně otázek pro konkrétní žáky, musím hlídat nejen uplatňování *konverzačních kroků*, které jsem si naplánovala, text, se kterým pracujeme, správnost odpovědí, ale především zapojení všech žáků, a to vše pod dohledem kamer. Někdy se hodina povede více, někdy méně.

Radka: Pro mě je teď podstatně náročnější příprava na výuku. Také moje duševní vypětí v samotných hodinách je vyšší. Jsem v nových situacích, musím se celou dobu velmi soustředit, sledovat najednou velké množství podnětů. Často netuším, jakým směrem se komunikace rozvine, přitom se ale snažím žáky dovést k cíli, který si stanovím. Ne vždy se nám to podaří. Pracovali jsme například s ukázkami z knihy Epos O Gilgamešovi. Žáci dostali texty a já jsem chtěla, aby na konci hodiny na základě ukázek s mou pomocí vyvodili, co bývá námětem eposů a také se vyjádřili k pojmu „hrdina“. Aby uvažovali nad nesmrtelností, která by je měla dovést ke zjištění, že se člověk – spíše tedy jeho jméno – může stát nesmrtelným skrze své činy. V kontextu dnešní doby jsem chtěla, aby si žáci uvědomili, že se člověk může stát nesmrtelným nejen skrze činy dobré, ale i ty špatné. Při tvorbě myšlenkové mapy a následné diskusi najednou vidím, že téměř zvoní a komunikace se soustředí na nesmrtelné akční hrdiny, elixíry, kámen mudrců, roboty, mimozemšťany apod. Sice jsme nestihli všechno, ale žáci mluvili, začali

3 Koncept, se kterým učitelé pracují v rámci workshopů na ÚPV FF MU (poznámka redakce).

diskutovat. Neostýchali se vyjádřit svůj názor. Rozváděli své myšlenky, argumentovali. Komunikovali spolu navzájem. Samotné zavádění jednotlivých komunikačních kroků obtížné není vůbec. Jen je třeba vytrvat. Být trpělivá a dát žákům čas na „aklimatizování" se.

Jakou roli nyní přikládáte pedagogickému výzkumu ve školní praxi a profesnímu rozvoji učitelů?

Markéta: Domnívám se, že pedagogický výzkum je velmi důležitý. Sběr dat z praxe různých základních škol může pomoci budoucím, ale i stávajícím učitelům k výběru efektivnějších metod při výuce. Sama jsem si to ověřila při skupinové výuce, kdy žáci pracovali celou hodinu se zaujetím a bavilo je sdílet s ostatními skupinami informace. Zjištěné poznatky, které formulovali a předávali si mezi sebou, si pak lépe zapamatovali. Skupinová výuka byla a je součástí tohoto výzkumu. Bylo to zadání výzkumníků posledních dvou nahrávacích hodin, kdy sledovali promluvy ve skupinách a poté v rámci celé třídy. Zatím nemáme aktuální výstupy z těchto hodin, předpokládám však, že až je výzkumný tým vyhodnotí, dostaneme informace o délce promluv jednotlivých žáků v rámci skupiny, délce promluv v celé hodině a srovnání s ostatními hodinami.

Radka: Vzhledem ke skutečnosti, že se podobného výzkumu účastním poprvé, můžu se vyjádřit pouze k němu. Pedagogický výzkum by měl být aplikovatelný na současnou školu, na její podmínky obecně. Výzkum ÚPV FF MU rozhodně tyto předpoklady splňuje a to mi dává smysl. Je mi potěšením s touto skupinou lidí spolupracovat.

Děkujeme za rozhovor.

Markéta Němcová
vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy, obor český jazyk – hudební výchova na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Nyní vyučuje na základní škole v Jihomoravském kraji a spolupracuje s výzkumným pedagogickým týmem z FF MU.

Radka Prošková
vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Později Fakultu multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Výtvarná umění. Multimédia a design. Nyní vyučuje na základní škole v Jihomoravském kraji a spolupracuje s výzkumným pedagogickým týmem z FF MU.

Martin Schacherl, Ladislava Whitcroft

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků

pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v Jihočeském kraji

V příspěvku prezentujeme výzkumnou linii rozvojového projektu, ve kterém jsme se zaměřili na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a na vývoj a ověření výukových materiálů inspirovaných dobrou zahraniční praxí. Projekt probíhal ve spolupráci s pěti základními školami Jihočeského kraje v letech 2016–2019.

Výzkumné situace a formulace problému

Čtenářské strategie jsou definovány jako: „Záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu" (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008, s. 368). Přínos výuky čtenářských strategií potvrdily od sedmdesátých let četné výzkumy, jejichž souhrn podává kapitola v publikaci věnované výzkumu v oblasti čtení (Wilkinson & Son, 2011, s. 359–377). Pro české učitele zpřístupnilo čtenářské strategie občanské sdružení Kritické myšlení na stránkách Kritických listů a v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Na význam čtenářských strategií poukazuje také nedávno vydaná zpráva České školní inspekce (Janotová a kol., 2021), která zdůrazňuje potřebu podporovat učitele v tom, aby rozvíjeli své kompetence v používání čtenářských strategií.

Opírali jsme se o výsledky projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (www.ctenarska-gramotnost.cz), i o zahraniční výzkumy (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 2002, Garner & Reis, 1981) a publikace, v nichž zahraniční učitelé popisují, jak pracují ve svých hodinách se čtenářskými strategiemi (Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmermann, 2007; Miller, 2002). Vytvořili jsme seznam konkrétních strategií, na které jsme se následně zaměřovali: předvídání, kladení otázek, hledání souvislostí, sledování porozumění a zjednání nápravy, vytváření představ, určování důležitých informací, usuzování, shrnování, hodnocení.[1]

Čtenářské strategie a podpora žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí

Šetření PISA[2] dokládá, že výsledky žáků v oblasti čtenářské gramotnosti jsou do velké míry ovlivněny sociálním a ekonomickým prostředím, ze kterého žáci pocházejí. Značná část žáků, kteří mají obtíže se čtením, má méně vzdělané rodiče a pochází ze socioekonomicky znevýhodněných rodin, v nichž obvykle chybí knihy a jiné vzdělávací zdroje (Eurydice, 2011). Pro ČR jsou obzvláště zneklidňující výsledky šetření PISA 2009 a 2018, které se v těchto letech zaměřovalo na čtenářskou gramotnost. V šetření PISA 2009 čeští žáci dosáhli podprůměrných výsledků, v roce 2018 pak došlo k mírnému zlepšení a čeští žáci se dostali na průměr zemí OECD[3]. V obou šetřeních se bohužel ukázalo, že výsledky žáků jsou v České republice nadprůměrně ovlivněny tím, z jakého socioekonomického prostředí žáci pocházejí. Ve zprávě

1 Čtenářské strategie jsou popsány v sérii článků a shrnuty na záložce, kterou lze stáhnout na stánkách projektu a využívat ve výuce: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka.

2 Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků): www.oecd.org/pisa

3 Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj): www.oecd.org

k šetření PISA 2018 se dočteme: „V šetření PISA 2018 dosahují zvýhodnění žáci v České republice ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v zemích OECD; 89 bodů“ (ČŠI, 2019, s. 2). Výsledky šetření čtenářské gramotnosti PISA zároveň ukazují, že napříč zeměmi OECD existuje silná souvislost mezi výkonem žáků a povědomím o účinných strategiích. Žáci, kteří toto povědomí mají, mají také lepší výsledky v šetřeních čtenářské gramotnosti PISA. Problémem je, že žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebývají čtenářskými strategiemi vybaveni ze svých domovů: „třebaže PISA nemůže napevno stanovit příčinu a následek, zmíněné výsledky naznačují, […] že žáci z dobrého zázemí dostávají více příležitostí k tomu, aby se seznámili se čtenářskými strategiemi (OECD, PISA in focus: Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students?, 2013). K tomu dochází proto, že jim rodiče čtou a povídají si s nimi o přečteném textu. Při takových aktivitách se například žáci přirozeně učí sledovat, zda rozumí přečtenému textu (čtenářská strategie sledování porozumění), usuzovat na vlastnosti hrdinů na základě toho, jak se chovají či co říkají (čtenářská strategie usuzování) apod. Pokud však žáci nejsou čtenářskými strategiemi vybaveni ze svých domovů, měla by se snažit tyto nedostatky nahradit škola.

Problematika čtenářských strategií není v ČR pro žáky ze socioekonomicky a kulturně znevýhodněné dostatečně rozpracovaná, třebaže existují projekty zaměřené na inkluzivní práci s určitými skupinami žáků. Školní čtenářské kluby (https://new.ctenarskekluby.cz) se zaměřují na žáky z mateřských a základních škol, včetně těch, které pocházejí z nepodnětného či sociálně slabého prostředí. Hlavním cílem tohoto projektu je motivovat žáky ke čtení. Dalším významným počinem je projekt o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu (www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu), který poskytuje odbornou a metodickou podporu desítkám českých škol, přičemž se zaměřuje na rozvoj čtenářství, pisatelství, kritickou gramotnost a na sebeřízení při učení[4]. Projekt zároveň vydává časopis Kritická gramotnost, v němž vycházejí články, které učitele seznamují s tím, jak rozvíjet kritickou a čtenářskou gramotnost žáků tak, aby docházelo k úspěchu každého žáka.

Poskytování opory (scaffolding)

Pro výuku čtenářských strategií (a to zejména s ohledem na žáky, kteří mají problémy se čtením) se stal klíčovým termín poskytování opory (scaffolding), který vychází z myšlenky, že učitel žákům pomáhá (či je vede) k tomu, aby zlepšili své porozumění textu. Tento způsob práce se vyskytuje ve výzkumy podložených programech (Učíme se navzájem, CORI, Kooperativní strategické čtení), na jeho důležitost poukazuje i Národní panel pro výzkum v oblasti čtení (2000) a výuku založenou na těchto principech prosazují i autoři zahraničních publikací o čtenářských strategiích, které jsou určeny pro učitele (Harvey & Goudvis, 2007; Keene & Zimmermann, 2007; Miller, 2002). Doporučovány jsou také evropským dokumentem ADORE (Garbe, Holle & Weinhold, 2010). Termín scaffolding[5] poprvé ve své práci představili Wood a spolupracovníci, kteří ho definovali jako „proces, který umožní dítěti vyřešit problém nebo dosáhnout určitého cíle, který by nebyl schopen dosáhnout bez asistence druhých“ (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90). Dospělý pečlivě monitoruje celý proces tak, aby poskytl dítěti oporu jen v případech, kdy ji potřebuje. Jakmile je dítě schopno pracovat samostatně, podpora je odejmuta (Pressley, 2006). Výzkumy ukazují, že žákům prospívá, pokud je výuka vedena tak, aby kladla na žáky velké nároky (výzvy) a zároveň, aby jim byla poskytována velká míra opory (Gibbons, 2002). Aby byli učitelé schopni zařazovat

4 Poznámka redakce: rozhovor s Hanou Košťálovou, která je lektorkou projektu Pomáháme školám k úspěchu, vyšel v časopise Komenský 145/2 v roce 2020.

5 Anglické slovo scaffolding se do češtiny překládá jako lešení. Tato metafora odkazuje k tomu, že lešení používáme jako pomocný prostředek při stavbě. Poté, co je budova dokončena, lešení již nepotřebujeme, a můžeme ho proto odstranit. Stejně tak je tomu i v případě výuky.

do výuky účinné formy opory, měli by získat povědomí o tom, jaké typy opor existují, a vyzkoušet si, které fungují. Znalost těchto opor je zejména důležitá při práci s žáky, kteří mají problémy s porozuměním textu, a to jak během práce ve třídě, tak i během individuální práce s žákem (např. za pomoci asistentů). V českém prostředí na význam poskytování opor poukazuje například zpráva České školní inspekce k šetření PISA 2018 (Janotová a kol., 2021), která se opírá o závěry výzkumu věnovanému zahraničním trendům ve výuce čtenářských strategií (Whitcroft, 2018) a o studii skupiny autorů z o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu (Košťálová & Šafránková & Hausenblas & Šlapal, 2010). Ucelený systém těchto opor zatím nebyl v českém prostředí dostatečně rozpracován, třebaže existují zdroje, kde mohou učitelé hledat inspirace. Na stránkách časopisu Kritická gramotnost bylo zveřejněno několik článků, v nichž učitelé popisují, jakým způsobem poskytují žákům oporu při výuce. Jako příklad můžeme uvést podkapitolu nazvanou Budování lešení, která je součástí článku, ve kterém autor popisuje práci s textem z knihy (Ne)obyčejný kluk (Šlapal, 2017). Zde autor uvádí několik opor, které se osvědčily při práci s daným textem.

Cíle akčního výzkumu a charakteristika skupiny účastníků akčního výzkumu

Hlavním cílem akčního výzkumu bylo ověřit účinné metody výuky čtenářských strategií, které vedou k porozumění textu. Ten doplňovaly tři dílčí cíle:

Učitelé se za prvé zlepší v dovednostech spojených s reflektováním vlastní pedagogické činnosti. Za druhé zavedou čtenářské strategie do výuky tak, aby docházelo k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Do třetice se naučí pracovat s různými formami opor, které mohou poskytovat nejen žákům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, ale i všem dalším žákům, kteří mají problémy s porozuměním textu. Tyto metody a opory vyzkouší v praxi.

Budou vytvořeny materiály, které budou sloužit jak k podpoře žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, tak i dalších žáků: hodnotící listy (určené k individuální práci s žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a žáky, kteří mají problémy s porozumění textu), přípravy do výuky, e-learningová cvičení, učebnice pro žáky a metodické příručky pro učitele (učebnice čtenářské gramotnosti a učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti). Tyto materiály budou veřejně dostupné tak, aby je mohli využívat při výuce všichni učitelé.

Do výzkumu se zapojilo pět jihočeských základních škol. Na každé škole působila koordinátorka, jejímž cílem bylo nejen ověřování metodických materiálů, ale zároveň i zapojování dalších učitelů do spolupráce. Celkem se (dohromady i s koordinátorkami) zapojilo 43 učitelů. Dále se do ověřování zapojili i studenti Katedry slovanských jazyků a literatur, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří také ve výuce ověřovali vytvořené metodické materiály a následně je reflektovali během práce v semináři. Metodické materiály byly ověřovány v ročnících, v nichž učitelé identifikovali, že se zde nacházejí žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí či žáci, kteří mají problémy s porozuměním textu. Ověřování probíhalo ve všech ročnících, v závislosti na požadavcích a potřebách učitelů. Celkem bylo dle údaje koordinátorek podpořeno 930 žáků (formou výuky či individuální práce s hodnotícím listem). Nejvíce byly metodické materiály ověřovány v 3. až 6. ročníku. Nejmenší počet byl v koncových ročnících, tj. v 1. a v 9. ročníku. Kromě ověřování metodických materiálů (příprava do výuky) probíhalo ověřování hodnotících listů, a to individuálně a pouze s žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí či s žáky, kteří mají problémy s porozuměním. Tato ověřování se uskutečnila s žáky 3. až 6. ročníku, nejvíce byl zastoupen 3. ročník, nejméně 5. a 6. ročník.

Metodologie výzkumu

Podle Johna Elliotta (1981, s. 1) je „akční výzkum učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí“. Podstatou akčního výzkumu je, že se

jedná o výzkum, který je uskutečňován učiteli v praxi, přičemž má charakter spíše cyklických než jednorázových intervencí (Nezvalová, 2003). V souladu s touto charakteristikou byla podstatou našeho výzkum akce, ke které docházelo ve výuce. Učitelé ve výuce opakovaně ověřovali vytvořené materiály, reagovali na ně ve zpětných vazbách, vyjadřovali se k odučeným hodinám a sdíleli své zkušenosti s ostatními učiteli i s týmem odborníků. Tímto způsobem se prohlubovala schopnost učitelů reflektovat vlastní práci. Metodické materiály byly zároveň na základě zpětných vazeb dále doplňovány a vylepšovány.

V počáteční fázi bylo nutné udělat si přehled o situaci a zjistit potřeby učitelů. K tomu jsme použili dotazník a poznámky z diskusí během úvodního setkání a poznámky pořízené během individuálních rozhovorů s učiteli. Učitelé odpovídali na otevřené otázky, které se zaměřily na jejich očekávání. Vyjadřovali se k tomu, co se jim osvědčilo a co vnímají jako největší problém žáků (vzhledem k porozumění textu). Dále bylo realizováno úvodní setkání učitelů a odborníků, které bylo spojené s praktickým seminářem. Učitelům byly představeny různé formy rozvoje čtenářských strategií a různé formy opor, které mohou být poskytovány žákům nejen ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. V další části byl sestaven dotazník, ve kterém byly zjišťovány potřeby učitelů a žáků.

Tým odborníků na základě výsledku dotazníků a požadavků učitelů vyjádřených během setkání vytvořil seznam doporučených publikací a provedl nákup knih, podle nichž si učitelé vybavili z finančních prostředků projektu své žákovské knihovny[6].

V průběhu výzkumu byly postupně vytvářeny metodické materiály, které učitelé asistenti či studenti PF JU v hodinách opakovaně ověřovali a psali k nim zpětnou vazbu. Konkrétně se jedná o tyto materiály: Hodnotící listy (pro čtyři úrovně a různé typy textů), které využívali jak učitelé, tak i asistenti a studenti PF JU pro individuální i skupinovou práci s žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a s žáky, kteří mají problémy s porozuměním textu. Tyto listy byly rozděleny na verzi pro žáky, která obsahovala text (obrázek) a úkoly, a na verzi pro učitele, do které učitel zaznamená, zda žák splnil úkol sám, s oporou, či zda se mu úkol vůbec nepovedlo splnit. Kromě toho se zde dočte, jaké typy opor může žákům poskytnout, pokud se jim úkol nedaří splnit.[7] Řešili jsme zejména to, jak žákům zprostředkovat texty, které pro jejich věkovou skupinu nejsou příliš atraktivní (např. návody, mapy, pozvánky). Mapu jsme zkombinovali s pohádkou a vytvořili jsme tak mapu pohádkového prostředí, v případě návodu jsme využili zájem žáků o chov slepic a vytvořili jsme návod na výrobu kurníku.

Dále byly vytvořeny přípravy do výuky, které vznikly na základě požadavků učitelů a ve spolupráci s nimi. Kromě vyučovacího předmětu český jazyk a literatura vznikly také přípravy do hodin dějepisu, anglického jazyka a hudební výchovy a pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Také v těchto materiálech byly vypsány příklady opor, které učitel může poskytnout

6 Do seznamu byla například zařazena kniha *Slepice a televize, bajky – nebajky* od Jiřího Dvořáka, protože obsahuje kratší, vtipné texty, které přináší poučení a inspirují žáky k přemýšlení nad motivy postav i etickými otázkami. Dále jsme doporučili knihu *(Ne)obyčejný kluk* autorky J. R. Palaciové, která řeší téma odlišnosti a empatie (hlavním hrdinou je postižený chlapec). Knihu *Straka v říši entropie* od Markéty Baňkové jsme do seznamu zařadili proto, že zprostředkovává dětem zábavnou formou fyzikální zákony. *Dějiny udatného národa českého* jsme vyhodnotili jako vhodné pro práci s naší cílovou skupinou, protože seznamuje čtenáře s českou historií pomocí komiksu, který je zábavný a díky propojení textu s ilustracemi také dobře srozumitelný. *Příhody matky* od Radka Malého jsme doporučili, protože kniha obsahuje povídky, které vtipně propojují přírodopisné informace s příběhy, jež přimějí žáky k zamyšlení.

7 Příklad opor v hodnotících listech a v přípravách do výuky: Pokud žák nezvládne úkol bez nápovědy, učitel ho pobídne, aby v textu našel a zvýraznil část, kde se hovoří o daném tématu. Učitel klade návodné otázky. Učitel žákovi pomůže tak, že úkol rozfázuje na zvládnutelné části. V případě potřeby žákovi ukazuje, jak na první krok, přičemž modeluje neboli přemýšlí nahlas.

žákům. Na základě požadavku učitelů byly do některých příprav zařazeny metody dramatické výchovy, přičemž jsme dávali učitelům na výběr, zda chtějí využít metodu dramatické výchovy, či jinou aktivitu, která vede ke stejnému cíli. Stejně tak byl zařazen výběr různých opor, které může učitel žákům poskytnout v případě, pokud je to potřeba.

Do zpětných vazeb jsme zařadili otázky, ve kterých se pedagogové vyjadřovali k tomu, co se jim osvědčilo (jaké druhy opor, co žáky motivovalo a co je bavilo), a co naopak nemělo velký úspěch a potřebuje vylepšit (popřípadě jak) a co činilo žákům problémy (vzhledem k porozumění textu). Reflexe učitelů probíhala i během průběžných setkání (individuálních i skupinových). Kromě učitelů se do ověřování hodnotících listů a příprav na výuku zapojili také studenti PF JU. Na základě poznámek učitelů a studentů PF JU byly materiály dále upravovány (např. byly přidávány či měněny druhy opor).

Analýza dat a jejich zhodnocení

Na začátku projektu proběhla analýza potřeb učitelů (úvodní setkání, polostrukturované rozhovory). Z odpovědí učitelů byly vyvozeny následující závěry: Učitelé nejvíce ocenili (a projevili zájem) o metody zážitkového učení, zejména pak o propojování metod dramatické výchovy s metodami čtenářských strategií. S tímto způsobem výuky se učitelé seznámili v úvodním workshopu, kdy jim byly například prezentovány poznatky případové studie, která popisuje, jakým způsobem lze propojovat ve výuce metody dramatické výchovy s čtenářskými strategiemi a co tento způsob práce přináší (Whitcroft, 2018). Učitelé si například vyzkoušeli, jakým způsobem lze provádět dramatické ztvárnění určité části textu (formou živého obrazu, pantomimy, dramatické ztvárnění rozhovoru postav atd.), kterému předchází to, že z textu musíme vyvodit, jaké má postava úmysly (čtenářská strategie usuzování). Další prezentovanou aktivitou byla například metoda horkého křesla, při níž klademe otázky žákovi, který je v roli určité postavy příběhu (čtenářská strategie kladení otázek).

Výsledky úvodního dotazníku pro učitele

Dále byly analyzovány odpovědi v dotazníku pro učitele, přičemž se sledovaly nejčastější odpovědi a souvislosti mezi nimi. Odpovědi ukázaly, že: 1. Učitelé usilují o motivaci žáků (v odpovědích zastoupeno formulacemi: možnost výběru knihy, zapojení aktivizačních a zážitkových forem učení – kreslení, metody dramatické výchovy, zapojení do projektů – Čtení pomáhá, výběr zajímavých textů, povídání si o přečteném textu, výběr zajímavých textů, zařazení aktuálních témat z reálného život). 2. Učitelé zařazují aktivity, kterými usilují o prohloubení dovedností spojených s porozuměním textu (kladení otázek k porozumění: práce s textem na základě otázek – vyhledávání informací na základě otázek, ptát se na porozumění textu po krátkých úsecích, dále vyprávění o textu a doplnění kresby, zápisky do čtenářského deníku a krátké referáty).

Výsledky úvodního dotazníku pro žáky

Do dotazníku pro žáky jsme zařadili otázky, které se týkají čtenářských preferencí žáků. Zařazeny byly zejména proto, abychom nezapomněli zařadit typy textů a témat, která zajímají žáky. Žáci měli možnost zaškrtnout více odpovědí. Z odpovědí vyplývá: 1. Zájmy žáků jsou různorodé. Žáci čtou rádi dobrodružné knížky, komiksy, pohádky, vysoko se umístily i vtipy a humorné knížky, knihy s dětským hrdinou a zvířecím hrdinou, detektivky a záhady, fantasy a sci-fi. Poměrně překvapivý je menší zájem o online texty na internetu a sociálních sítích. Z témat se na prvních příčkách umístila zvířata a příroda, sport, filmy a počítače a hry. Odpovědi na otázku „Jaká je tvoje oblíbená kniha či časopis?“ ukazují, že žáci čtou zejména současné knihy, nacházíme zastoupení fantasy žánru, humoristických knih, pohádek, knížek o zvířátkách, z časopisů je nejčastěji uváděn časopis ABC. Z knih výrazně vystupuje humoristická knížka Deník malého poseroutky a fantasy bestseller Harry Potter. 2. Žáci inklinují k modelu čtenářských dílen, který spočívá

v možnosti číst si potichu v hodině knihy dle vlastního výběru (a dělat aktivity a hry s textem související).

Analýza průběžných zpětných vazeb k metodickým materiálům

V průběhu projektu byla prováděna analýza zpětných vazeb k metodickým materiálům (přípravám a hodnotícím listům). Vzhledem k cílům projektu jsme se zaměřili na to, jaké formy opor nejlépe fungovaly při práci s žáky (se zřetelem k porozumění textu), jaké aktivity, jaké typy textů žáky motivují a jaké jim naopak nevyhovují a co dělá žákům problémy. Z této analýzy vyplývají následující zjištění:

A. Opory, které se při podpoře žáků osvědčily

Vzhledem k cílům projektu pro nás bylo důležité zjistit, zda navržené opory fungují. Využití daného druhu opory bylo individuální, odvíjelo se od potřeb žáků a konkrétních situací, ve většině případů učitelé uváděli, že se zvolené opory osvědčily. Práce s metodickými materiály vedla učitele k postupnému uvědomění, že opora úzce souvisí s formativním hodnocením, prolíná se celým výukovým procesem a že oporou se může stát i struktura hodiny např. ve způsobu rozdělení do celků. Pro dokreslení uvádíme výroky učitelů, které ukazují, jak jim daný typ opory pomohl.

- Návodné otázky a nedokončené věty: *Když děti mluvily o tom, co jim příběh připomíná, mluvily nejprve o různých událostech, kdy někam spadly nebo je ohrožovala voda. Až návodnými otázkami jsme se dostali ke skutečnosti, že si v příběhu pomáhají původní nepřátelé.*
- Modelování, ukazování na příkladu, jak my sami přemýšlíme při plnění úkolu: *Některé děti měly problém odpoutat se od reality textu a popustit svou fantazii. Proto jsem použila doporučené podpory pro žáky. Přiblížila jsem dětem své vlastní představy – bílá pláň – pán jde s paní, táhnou sáně a na nich sedí děti, kolem pobíhá pes, sníh křupe… Ptala jsem se dětí, co dál by se mohlo na pláni dít.*
- Zapojení smyslů a emocí: *Zvuky džungle vnímané se zavřenýma očima žáky ihned podnítilo ke spontánnímu vyjadřování vlastních představ o vůních, počasí, barvách… Při následném střídavém čtení textu žáci nadšeně vyznačovali v textu poznatky o zvířecích hrdinech.*
- Označování informací, grafické organizéry: *Při následném střídavém čtení textu žáci nadšeně vyznačovali v textu poznatky o zvířecích hrdinech. Usnesení se na seřazení hrdinů na ose podle sympatií předcházela hlučnější diskuse ve skupinách. Následná diskuse po výměně usnesení skupin přesvědčila některé žáky ke změnám v pořadí na této ose.*
- Pomoc vrstevníků, práce ve skupinách: *Velmi se osvědčilo hlasité čtení textů v menších skupinkách, kde se děti spontánně střídaly v četbě a kladly si vzájemně otázky vztahující se k textu.*
- Individuální opora učitele žákům: *Osvědčilo se obcházení žáků, kteří si řeknou o pomoc – např. zvednou ruku, či dají jiný dohodnutý signál – a pomoc návodnými otázkami.*
- Zjednodušení úkolu, rozdělení na části: *Pomohlo čtení textu dětem po částech, osvědčilo se zastavování videa a rozbor krátkých úseků.*
- Mezi druhy opory se řadily metody dramatické výchovy: *K porozumění přispěl živý obraz – Víla a skřítek Vítek, jejich setkání, jak se tvářili, proč.*

B.Typy textů a metody, které se osvědčily

Učitelé (a žáci) oceňovali zejména vtipné, kratší texty, texty s emočním nábojem a texty, které podněcují obrazotvornost. Dále se osvědčily i texty písniček a populárně naučné texty, které jsou pro děti zajímavé (např. propojují historii s životem lidí). Kromě toho se osvědčily i texty, které souvisejí s místem, kde žáci bydlí (jižní Čechy, kraj rybníků). Vzhledem k použitým metodám se osvědčily metody dramatické výchovy, metody kooperativního učení a také způsob práce, který propojoval porozumění textu s kreativní prací žáků (tvůrčí psaní, tvorba komiksů, tvorba vlastních otázek apod.). Učitelé také pozitivně hodnotili práci ve čtenářské dílně.

C. Co se neosvědčilo

Jako největší problém učitelé uváděli nedostatek času. Také se příliš neosvědčily metody CLIL, tj. zapojování kratších textů v cizím jazyce (konkrétně v angličtině). Ty se v naší skupině neosvědčily zejména proto, že učitelé s tímto způsobem práce neměli žádné zkušenosti. K největším problémům došlo ve škole/třídě, kde se často mění žáci a škola je nucena řešit častá výchovná opatření. Ukázalo se, že ve vyšších ročnících je již těžké žáky motivovat k jinému způsobu práce, což dokládá vyjádření jednoho z učitelů: *Ani v jedné třídě se mi nepodařilo žádným způsobem děti přimět ke spolupráci. Výkřiky co nám to pouštíte, tohle nebudeme poslouchat, nechci nic dělat a různé ještě horší, které se nedají ani interpretovat. Blížil se konec školního roku, někteří žáci 7. ročníku vycházeli, a tak už je nezajímalo nic.* Jen částečný úspěch měl pokus zařazovat písničky, které zachycují životní problémy dospívajících.

D. Co dělalo žákům problémy vzhledem k porozumění textu

Nejčastěji se vyskytovaly problémy s dovedností vyjádřit svou myšlenku, tj. problémy s komunikací: *Při prezentaci hrdiny mluvčím skupiny docházelo občas k nepřesnostem, které vycházely ze subjektivního dojmu a potížím se správně vyjádřit… Souvislé a přesné vyjadřování stále dětem dělá potíže. Často se upnou na jednotlivost.* Dále to byly i obtíže způsobené nedostatečnou slovní zásobou, porozumění slovům, rčením: *Nepoznali přísloví, nikdy neslyšeli: Když se dva perou, třetí se směje … neporozuměli slovům humbuk, popelit se a kabrňák … všimla jsem si, že neporozuměly slovu „napilno“.* Žáci se v některých případech nedokázali jít za text a například pochopit vtip: *Dost dětí nepochopilo „vtip“ a často se ptaly, jestli tomu tak opravdu bylo.* Žákům dělala problém i orientace v delším textu: *Dětem dělalo problémy text shrnout. Napadlo mě, že by pomohla obrázková osnova, třeba z pěti připravených obrázků.*

Shrnutí a doporučení

Výsledky výzkumu jsme pro přehlednost strukturovali s ohledem na stanovené dílčí výzkumné cíle. Jako první dílčí cíl jsme si stanovili, že se učitelé zlepší v dovednostech spojených s reflektováním vlastní pedagogické činnosti. Prostorem pro tuto změnu se staly společná setkání, kde učitelé reflektovali průběh ověřování metodických materiálů. V jejich průběhu se začal měnit charakter otázek, které začaly být konkrétnější. Podrobnější a lépe zacílené otázky vedly k hlubší reflexi, což se projevilo v bohatosti zpětných vazeb i v hodnocení vlastní pedagogické činnost během vzájemných setkání.

Druhým cílem bylo osvojení si a zavedení čtenářských strategií do výuky tak, aby docházelo k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé se také měli naučit pracovat s různými formami opor, které mohli poskytovat nejen žákům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, ale i všem ostatním, kteří mají problémy s porozuměním textu. Bližší seznámení a hlubší porozumění vlastnostem opor přiměly učitele k hlubšímu uvažování nad tím, jak lze pomoci žákům, kteří mají problémy s porozuměním textu. Za jeden z významných výsledků výzkumu považujeme výše uvedený výčet opor, které se během ověřování při práci s žáky osvědčily. Věříme, že výčet může sloužit jako inspirace ostatním učitelům. Zapojení učitelé oceňovali funkčnost projektu, který podle jejich mínění skutečně pomáhal žákům, kteří mají problémy s porozuměním textu. V hodinách se podle nich začali aktivně projevovat i slabší

čtenáři, zejména v rovině reflexe a sebereflexe: byli schopni vyjádřit svůj názor, hodnotit sebe, ostatní i danou hodinu.

Podle třetího cíle měly být vytvořeny materiály, které měly sloužit k podpoře potřebných žáků. Tyto materiály měly být zpřístupněny veřejnosti, zejména pak učitelům, aby je mohli využívat při výuce. V průběhu učitelé opakovaně ověřovali vytvořené metodické materiály, které měly podobu příprav do hodin a hodnotících listů[8]. Pro potřeby ověřování bylo vytvořeno sdílené prostředí na Google disku, kde byly všechny materiály uložené ve složkách. Na základě zpětných vazeb od učitelů tak mohly být podle potřeby aktualizovány a upravovány. Přípravy do výuky vznikaly na základě požadavků učitelů a ve spolupráci s nimi. Osvědčilo se propojování čtenářských strategií s metodami dramatické výchovy. Zároveň však ne každý učitel chtěl s těmito metodami pracovat. Proto jsme dávali učitelům na výběr z různých aktivit, které vedou ke stejnému cíli, což učitelé ocenili. Stejně tak si bylo možné vybírat ze studijních opor. V případě hodnotících listů učitelé oceňovali, že jejich text byl blízký mladým čtenářům – některé listy byly dělané přímo na zakázku, např. podle zájmu žáků – a že hodnotící listy umožňovaly individuální práci s žáky.

Na základě naší práce s pedagogy doporučujeme při reflexi využívat konkrétnější otázky (např. místo „Co se osvědčilo?“ otázku „Které druhy opor se ne/osvědčily?“ „Co konkrétně vedlo k větší motivaci žáků?“). Doporučujeme také v podobných projektech nabídnout učitelům možnost vzájemného setkávání s kolegy i odborníky, využívat například spolupráci s pedagogickými fakultami. V našem projektu učitelé ocenili možnost setkání se studenty Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, kteří některé přípravy ověřovali.

V oblasti práce s metodickými materiály doporučujeme, aby učitelé měli možnost volby, jakým způsobem chtějí pracovat. Aby si mohli vybírat z navržených opor či podpořit žáky i jiným způsobem. Hodnotící listy doporučujeme využívat zejména při individuální práci. Tyto listy se osvědčily zejména proto, že vedou pedagogy při práci tím, že uvádí opory, které žákovi mohou být poskytnuty v případě, že žák úkol nezvládne sám. Pedagogové s pomocí hodnotícího listu sledují, jak žák řeší úkoly a jak při hledání řešení přemýšlí. Do hodnotících listů zaznamenávají, zda žák zvládl úkol sám, s oporou či zda úkol nezvládl vůbec. Tento záznam slouží k diagnostice žákova výkonu. Pokud žák vůbec nezvládl odpovědět, znamená to, že na dané dovednosti je potřeba ještě dále pracovat či se posunout o úroveň níže. Pokud žák odpověděl až po nápovědě, je namístě danou dovednost upevnit při práci se stejně těžkým či lehce složitějším textem (úkolem). Pokud žák splní úkol bez nápovědy, může se posunout o úroveň výše.

8 Kromě hodnotících listů a příprav do výuky byly vytvořeny ještě učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti *Kamarádi z města rybníků* a *Kamarádi z města rybníků 2*, které obě doplňují metodické příručky, záznamy z video hospitací a e-learningová cvičení pro žáky. Všechny tyto materiály jsou volně dostupné na webových stránkách projektu pod odkazem: www.gramotnost.cfme.net.

Literatura

Afflerbach, P., Pearson P. D. & Paris S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* [online]. 61(5), 364–373. Dostupné z http://festschrift.pdavidpearson.org/wp-content/uploads/2018/05/2008.Afflerbach.Pearson.Paris_.SkillsStrategies.RT_.61.5.1.pdf

Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambrige: Institute of Education.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory.* New York: General Learning Press.

Janotová, Z., Hanušová, J., Chrobák, T., Olšáková, M, Fiala, V., Pražáková, D., Fiedlerová, V., & Hlawatschke, P. (2021). *PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2020_04_01_e-verze_final.pdf

Česká školní inspekce (2019). *ČŠI: Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018.* Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

Eurydice. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe.* Dostupné z https://docplayer.cz/3733802-Vyuka-cteni-v-evrope-souvislosti-politiky-a-praxe.html

Garbe, Ch., Holle, K., & Weinhold, S. (eds.). (2010). *ADORE – teaching struggling adolescent readers in European countries: key elements of good practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gibbons, P. (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.

Garner, R., & Reis, R. (1981). Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Text Lookbacks among Upper-Grade Good and Poor Comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 16(4), 569–582.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Markham, Ont.: Pembroke Publishers.

Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje E. B., & Afferbach, P. P. (eds.). (2011). *Handbook of reading research.* First published. New York: Routledge, taylor.

Keene, E., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.

Miller, D. (2002). *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers.

Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 3(2003), 300–308.

National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scienti c research literature on reading and its implications for read – ing instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

OECD (2013). *PISA in focus: Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students?* Dostupné z http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n30%20%28eng%29--Final.pdf

PISA (2018). *Mezinárodní šetření. Národní zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

PIRLS (2016). *Mezinárodní šetření.* Praha: Česká školní inspekce.

Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (2002). Developing expertise in reading comprehension. *What research has to say about reading instruction.* 3rd ed., 205–242.

Pressley, M. (2006é). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

Schacherl, M., & Whitcroft, L. (2020). Akční výzkum na školách: čtenářské strategie na školách v Jihočeském kraji. *Lingua Viva*. XVI(30), 27–35.

Schacherl, M., Šimková, I., & Whitcroft, L. (2019). *Kamarádi z města rybníků II.* Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Schacherl, M., Šimková, I., & Whitcroft, L. (2019). *Kamarádi z města rybníků II*. Metodická příručka pro učitele k učebnici Jazykové a čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Šlapal, M. (2017). Vypravěčská perspektiva a práce s cíli. *Kritická gramotnost, o praxi, textech a kontextech*, 3(4), 11–15.
Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal. M. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce. Praha. Dostupné z https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120& – view=2935
Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17(2), 89–100.
Wilkinson, I., & Son, E. A. (2010) A dialogic turn in research on learning and teaching comprehend. In Wilkinson, I. & E. Son, Handbook of reading research, 359–377. New York: Routledge, Taylor.
Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae.* 9(3), 39–51.
Whitcroft, L. (2019). *Kamarádi z města rybníků*. Učebnice čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
Whitcroft, L. (2019). *Kamarádi z města rybníků*. Metodická příručka pro učitele k učebnici čtenářské gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
Whitcroft, L. (2018). *Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí* (Disertační práce). Praha: PedF UK.

Doc. PhDr. Martin Schacherl, Ph.D.,
absolvoval Pedagogickou fakultu JU v Českých Budějovicích a Pedagogickou fakultu MU v Brně a doktorské studium v oboru český jazyk na Filozofické fakultě MU v Brně. Učil mimo jiné na Gymnáziu v Třeboni a ve Vodňanech (ředitel školy). V současné době působí na Katedře slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury PF JU v ČB jako docent. Dlouhodobě se zabývá jazykovědnou stylistikou, teorií a interpretací literatury.

Kontakt: schacherl@jcu.cz

Mgr. Ladislava Whitcroft, Ph.D.,
absolvovala PF UJEP v Ústí nad Labem a doktorské studium v oboru pedagogika na PedF UK v Praze. Dlouhodobě se zabývá čtenářskou gramotností, zejména pak čtenářskými strategiemi, věnuje se tvorbě pro děti (psaní pohádek či povídek a tvorbě e-learningů a herních aplikací). V minulosti vyučovala kurzy tvůrčího myšlení na PedF UK, působila jako učitelka anglického jazyka, vedla kroužky čtenářství pro děti a workshopy čtenářské a digitální gramotnosti pro učitele.

Kontakt: ladka.fiserova@email.cz

Obrázek 1 *Žáci používají čidlo na měření množství kyslíku při zpracování projektu do Badatelství*

Lucie Škarková, David Kopeček

Učíme se pro život:

malé i větší žákovské projekty realizované na Základní škole Židlochovice

Reportáž přináší zprávu z návštěvy výuky badatelství, která se uskutečnila na základní škole v Židlochovicích. V tomto textu bychom vám chtěli zprostředkovat inspiraci pro vedení žákovských projektů ve výuce – ale i mimo ni – jak s nimi mají zkušenost žáci a učitelé ze ZŠ Židlochovice. Reportáž vznikla díky spolupráci s panem učitelem Davidem Kopečkem a s panem ředitelem Vladimírem Soukopem, kteří mě školou provedli, pozvali do výuky a hovořili se mnou o tom, co je cílem žákovských projektů, jak školní prostředí podporuje jejich realizaci a jaké jsou jejich plány do budoucna.

Dalo by se říci, že společným jmenovatelem projektů v přípravě školáků je inspirace konceptem podnikavosti[1], což Židlochovičtí pojímají jako příležitost k podpoře vnitřní motivace žáků

1 Více o podnikavosti ve vzdělávání v rozhovoru s Arnoldem Kissem v časopise Komenský 146/3.

Obrázek 2 *Chodby školy a prostor pro týmovou práci žáků*

prozkoumávat svět kolem sebe, uvědomovat si environmentální výzvy současnosti a aktivně je zvládat. S panem učitelem Kopečkem jsme si povídali o tom, jak prostřednictvím žákovských projektů s těmito výzvami pracují. S ředitelem školy, Vladimírem Soukopem, jsme zase diskutovali o tom, jak vytváří ve škole podmínky pro polytechnické vzdělávání a pro rozvoj podnikavosti. Díky tomu se povinné předměty, jako je badatelství nebo povinně volitelné předměty ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, staly příležitostí pro projektovou výuku a realizaci žákovských projektů. Ve škole vznikly nově vybavené laboratoře pro výuku přírodních věd a také Makerspace, učebna inspirovaná brněnským FabLabem[2], kde mohou žáci rozvíjet své nápady s využitím elektrotechniky, 3D tisku a kreativních robotických stavebnic. Vedle výuky je zde ještě jedna oblast, na kterou v této škole nezapomínají, a to je zapojení žáků do spolupráce s místní komunitou. Příkladem je letošní akce pro veřejnost, Společný cíl, uspořádaná žákovskou radou a spojená s oslavou Dne Země. Poslední dubnový víkend měli obyvatelé Židlochovic příležitost setkat se a vyzkoušet si svou zdatnost při sportovních aktivitách, které pro ně žáci připravili, koupit si přírodní kosmetiku, kterou žáci vyrábí, nebo si společně vyšlápnout na blízkou rozhlednu Akátová věž. Zde se po cestě obyvatelé Židlochovic potkávali s informacemi o alarmujících dopadech klimatické změny na naši planetu.

Žákovské projekty ve výuce

Během návštěvy školy jsem měla možnost navštívit výuku badatelství, která probíhá jednou za čtrnáct dní v dvouhodinovém bloku. Výuka začala seznámením s měřicími čidly a instrukcemi k práci s Chromebooky, které měli žáci zapojit do svých projektů. Měřili obsah kyslíku v ovzduší, zjišťovali vlhkost v učebně a mimo ni či porovnávali vnitřní a venkovní teplotu. Vypracovávali plán výzkumného šetření,

2 FabLab je digitální dílna při Jihomoravském inovačním centru, kterou najdete v Technologickém parku v Brně. Více zde: https://www.fablabbrno.cz.

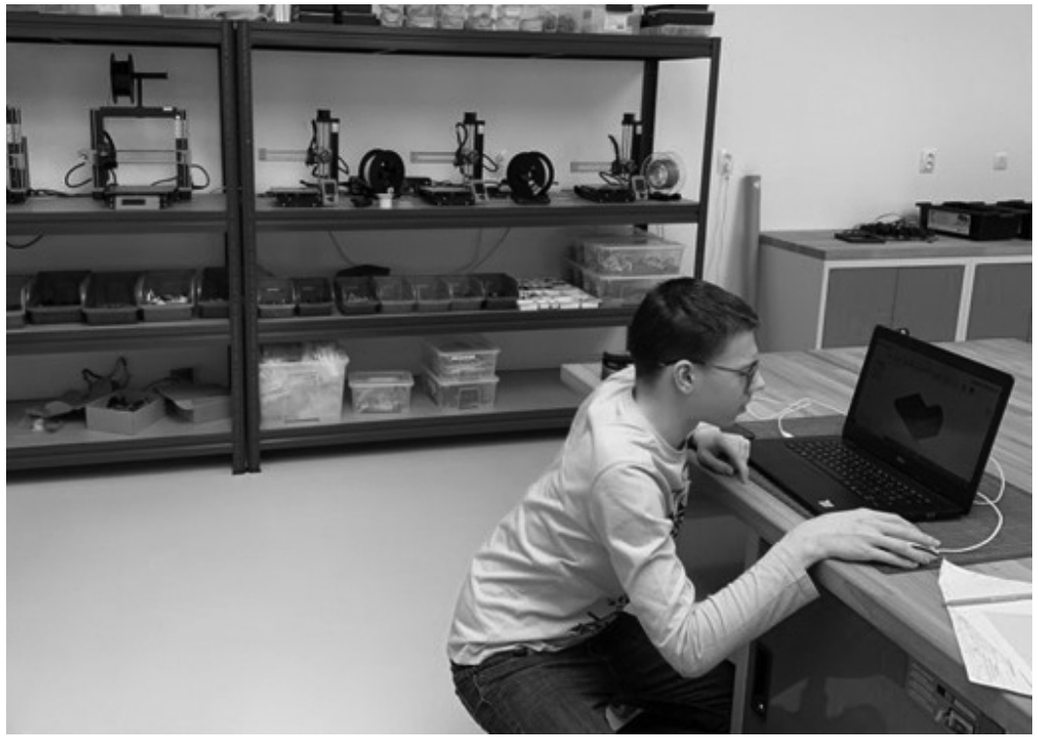
Obrázek 3 *Žáci prezentují závěry projektu ve výuce*

stanovovali výzkumné otázky a formulovali hypotézy. V závěru hodiny vzájemně prezentovali výsledky s pomocí využití grafů, které ukazovaly naměřené hodnoty. Realizace probíhala ve skupinkách v prostorách budovy školy i v přilehlé školní zahradě (viz obrázek 1 a 2).

Nahlížím do záznamů, které si žáci vedou, a poslouchám, jak spolu o problému diskutují. Sleduji jejich zaujetí při ověřování hypotéz i při přípravě prezentace pro spolužáky. Během zpracování projektu se žáci volně pohybují po škole, zaznamenávají data, domlouvají se, aniž by při tom rušili ostatní spolužáky, není třeba jim připomínat pravidla společné práce ve skupině, jsou samostatní a v případě potřeby se ptají vyučujícího nebo si s ním ověřují správnost postupu.

Zařazení projektové výuky klade na učitele nové nároky, rozšiřuje repertoár jeho rolí: „Učitel se stává organizátorem, pozorovatelem, facilitátorem a motivátorem týmu žáků. Stejně tak vede žáky k tomu, aby se učili zvládnout roli lídra týmu a organizovali si svoji práci. I když vždy je třeba přihlédnout ke zdatnosti žáků ve vztahu k vytyčenému cíli," popisuje David Kopeček svou zkušenost s vedením projektů. Počátky projektové výuky a badatelsky orientovaného vyučování mi pan učitel Kopeček objasňuje v souvislosti se zapojením školy do projektu KAPODAV[3]: „Dnes jsem rád, že jsem se do projektu přidal a těší mě, že se v současné době připojuje stále více učitelů. Badatelství nyní učíme čtyři a s projekty má alespoň minimální zkušenost asi patnáct vyučujících na druhém stupni." Žáci se mohou zapojovat například do těchto projektů: Ekoškola, Jedlá zahrada, Škola pro udržitelný život, Podnikavé dny, Extratřída nebo Náš les. Pan ředitel Soukop i pan učitel Kopeček se shodují na tom, že cílem žákovských projektů je vybavit žáky kompetencemi pro život. Od toho se odvíjí volba témat projektové výuky a důraz na týmovou práci. „Cílem je začít se dívat poněkud odlišně na to, co by měl v dnešní době žák po absolvování povinné školní docházky umět, jakými kompetencemi by

3 Projekt Podpora kariérového poradenství, podnikavosti pro udržitelný rozvoj a dalšího vzdělávání v Jihomoravském kraji (https://www.lipka.cz/podnikavost).



Obrázek 4 *Výuka v odborné učebně Makerspace: pro výuku robotiky, programování a práci na 3D tiskárnách*

měl být vybaven," vysvětluje David Kopeček. Význam projektové výuky spatřuje v objevování silných stránek a talentů jednotlivých žáků a jejich následném využití při týmové práci. Projekty vedou žáky k rozvoji vědeckého myšlení, technických dovedností a ke kreativitě.

Procházíme nově vytvořenými odbornými učebnami, kde výuka probíhá. Ty jsou k dispozici především přírodním vědám a polytechnickému vzdělávání. Vybavení učeben (viz obrázek 4) umožňuje žákům vytvářet objekty na 3D tiskárnách, programovat roboty, sbírat data pomocí různých čidel a zpracovávat je na Chromeboocích nebo prostřednictvím prezentace obhajovat výsledky bádání. Žáci se tak seznamují s nejnovějšími technologiemi a také si zkouší vypracovávat technickou dokumentaci s pomocí milimetrového papíru či výkresové dokumentace v programu AutoCAD. Výstupem je pak třeba vytisknutý držák na mobilní telefon dle vlastního návrhu nebo sestrojená plně funkční meteorologická stanice. David Kopeček mi představuje další vizi projektů ve škole: „Do budoucna si přejeme, aby nebyl projekt vnímán jako něco navíc, ale aby byl plnohodnotnou součástí běžné výuky." V tom se shoduje s ředitelem školy, který vidí smysl v rozvoji polytechnického vzdělávání jako příležitosti pro budoucí uplatnění na trhu práce.

Sdílení a předávání zkušeností

Vedení školy podporuje spolupráci svých učitelů s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity. Učitelé předávají své zkušenosti s vedením žákovských projektů studentům učitelství. V květnu 2022 se sešly žákovské projektové týmy, učitelé a studenti učitelství v Brně na půdě fakulty. Žáci prezentovali výsledky svých projektů, které realizují jak v Badatelství, tak mimo vyučování ve spolupráci s žákovskou radou, zejména velký projekt s názvem Společný cíl,

...podpora žákovských projektů vnáší do školního vyučování kontakt s reálným životem...

Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.,
je absolventkou Filozofické fakulty MU. Působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se dalším profesním rozvojem učitelů, využitím mentoringu, supervize a reflexe praxe v profesním rozvoji učitelů. Pro studenty učitelství na PedF MU organizuje pravidelně panelové diskuse a besedy k podnikavosti ve vzdělávání.

Kontakt: skarkova@ped.muni.cz

který připravili pro veřejnost v Židlochovicích.

Žáci i sem přivezli výrobky přírodní kosmetiky a vysvětlovali studentům, co je na žákovských projektech baví a v čem spatřují jejich úskalí. Učitelé objasňovali, v čem spočívá role koordinátora podnikavosti, co je pro vedení žákovských projektů důležité a jak ověřují, co se vlastně žáci při jejich realizaci naučili. Zavádění a podpora žákovských projektů vnáší do školního vyučování kontakt s reálným životem, umožňuje žákům rozvíjet kompetence a posilovat spojení s místní i odbornou komunitou. Jde o cestu, která vyučujícím i žákům přináší radost z objevování a dobrý pocit ze společně odvedené práce. Pokud vás více zajímá, jak si poradit s rozvojem podnikavosti u svých žáků, je možné čerpat i z pravidelných konferencí k podnikavosti[4], ke kterým vás srdečně zveme.

4 Podnikavá konference: https://www.lipka.cz/podnikava-konference

Mgr. David Kopeček
je absolventem Fakulty sportovních studií MU, kde vystudoval obor Regenerace a výživa ve sportu, Tělesná výchova a sport a absolventem Pedagogické fakulty MU, kde vystudoval obory Učitelství přírodopisu. Momentálně vyučuje na ZŠ Židlochovice přírodopis, tělesnou výchovu a badatelství. Je koordinátorem podnikavosti v projektu I-KAPII, projekt v Jihomoravském kraji podporuje zavádění podnikavosti do škol. V rámci pravidelných besed se studenty na PedF MU sdílí zkušenosti z vlastní praxe při vedení žákovských projektů i výuce badatelství.

Kontakt: david.kopecek@zszidlochovice.cz

Libuše Samková

Vzdělávací komiksy, viněty a (nejen) matematika

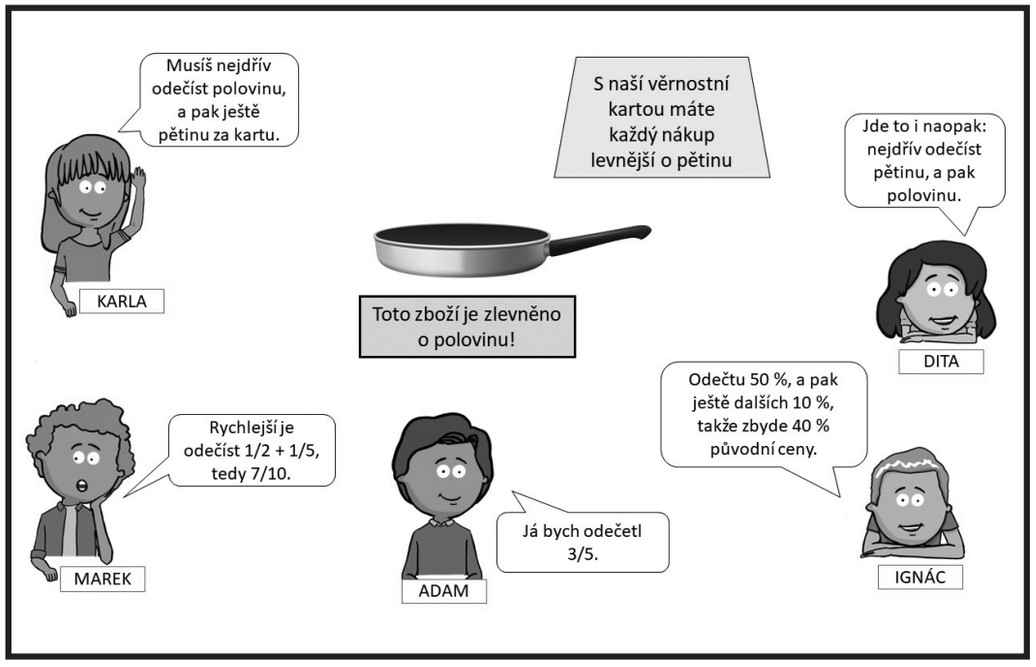
Je tomu již deset let, co jsem se na mezinárodní konferenci v anglickém Leicesteru setkala se Stuartem Naylorem a jeho komiksovými obrázky **Concept Cartoons**. Tyto obrázky znázorňují běžné každodenní situace, a několik dětí v bublinovém rozhovoru využíval jako motivační prvek ve výuce přírodovědných předmětů na základní škole. Zobrazené situace byly svázány s probíraným učivem a texty v bublinách nabízely různé správné i nesprávné pohledy na věc. Při výuce žáci nad obrázky diskutovali, rozhodovali se, kdo na obrázku má pravdu a kdo nemá, odůvodňovali svá rozhodnutí. Obrázky mě hned na první pohled zaujaly, ale z poněkud jiného důvodu. Pohlížela jsem na ně jako na stručné záznamy výukových situací, tedy jako na zajímavou alternativu k videozáznamům, jež bývají budoucím učitelům předkládány k rozboru při didaktických seminářích. Domů jsem se vracela s neodbytným pocitem, že musím vyzkoušet, jak by se takové obrázky daly využít **v profesní přípravě učitelů matematiky**. Po deseti letech různého bádání mohu konstatovat, že potenciál komiksových obrázků pro profesní přípravu učitelů je opravdu velký: je možné je využít jako osnovu rozboru konkrétní oborově-didaktické situace, jako motivaci pro rozpoutání diskuse o více či méně obecných didaktických tématech, jako nástroj pro diagnostiku znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu, jako flexibilní doplněk náslechové a výstupové předmětové pedagogické praxe apod. (podrobně viz Samková, 2020a). Zároveň je však možné, podobně jako ve Velké Británii, využít komiksové obrázky **při výuce matematiky na základní, střední či vysoké škole**.

Komiks jako motivační prvek ve výuce

Z možného motivačního charakteru komiksových obrázků vycházeli při tvorbě prvních Concept Cartoons Brenda Keoghová a Stuart Naylor (1993); ostatně důraz na očekávanou spolupráci čtenáře bývá považován za jeden z klíčových aspektů komiksu jako takového (Groensteen, 2005). Keoghová s Naylorem předpokládali, že obrázky Concept Cartoons by mohly dokázat podpořit diskusi učitele a žáků a že k účasti v diskusi by mohly přilákat i jinak pasivní žáky. Jejich předpoklady potvrdilo několik výzkumných šetření (např. Naylor, Keogh, & Downing, 2007). Tato šetření odhalila dva silné principy, jež za motivačním charakterem obrázků Concept Cartoons stojí:

nesoulad v názorech, který panuje mezi dětmi na obrázku, vede ke snaze tento nesoulad nějak odstranit, třeba tím, že se určí, které názory jsou správné a které nesprávné;
při práci s obrázky jsou posuzovány názory nakreslených dětí, takže pokud se později ukáže, že nějaký názor byl nesprávný, odpovědnost za chybu je na té nakreslené postavičce.

Díky prvnímu principu mají žáci snahu pomoci při rozhodování o tom, které názory na obrázku jsou správné a které nesprávné (tj. **cítí potřebu diskuse**), díky druhému principu jsou více ochotné se takového rozhodování sami aktivně zúčastnit (tj. **nebojí se do diskuse přispět**). Jak ukazuje například Hatano (1988), první princip je možné podpořit tím, že bublinový rozhovor obsahuje nějakou pro žáka nečekanou informaci, že jsou v bublinách umístěny stejnou měrou přesvědčivé protichůdné názory, nebo tím, že jako základ obrázku byla zvolena



Obrázek 1 *Concept Cartoon* ***Dvojí sleva****; postavičky dětí: DIVER, obrázek pánve. (Freepik, 2022)*

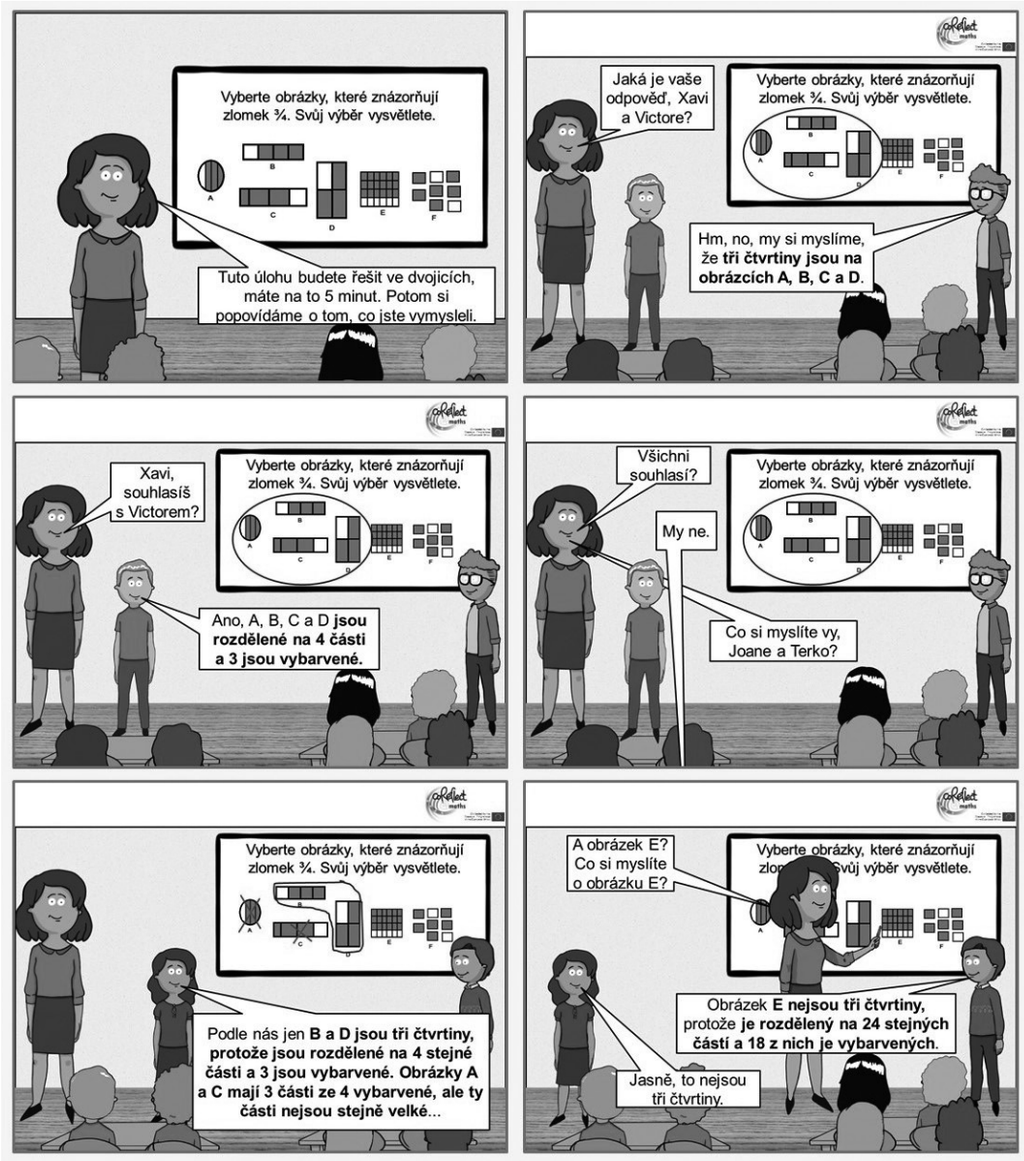
situace související s různými tematickými celky (žák tyto tematické celky může chápat izolovaně, jako navzájem nesouvisející). Bublinový rozhovor kombinující tematický celek zlomky s tematickým celkem procenta představuje Obrázek 1.

Různé podoby vzdělávacích komiksů

Obrázky Concept Cartoons jsou jen jednou z možných podob vzdělávacích komiksů. V evropském projektu **coreflect@maths**, ve kterém se sešli didaktici z Německa, Španělska, České republiky a Velké Británie, pracujeme s různými formami komiksů a zkoumáme jejich využití v profesní přípravě učitelů matematiky. Na komiksy pohlížíme jako na tzv. **vzdělávací viněty** (angl. **educational vignettes**), tedy záznamy výukových situací předkládané (budoucím) učitelům k rozboru a reflexi (Skilling & Stylianides, 2020).

Zkušenosti ukazují, že mnohé z námi zkoumaných forem je možné využít nejen v profesní přípravě učitelů, ale i ve výuce matematiky na základní, střední či vysoké škole. Kromě jednoobrázkových komiksů typu Concept Cartoons pracujeme také se sadami několika na sebe navazujících obrázků (komiksovými pásy), do některých bublinových rozhovorů zahrnujeme i učitele. Taková kompozice pak umožňuje znázornit a rozfázovat rozhovor učitele a žáků, ve kterém jeho aktéři na sebe navzájem reagují (učitel pokládá doplňující otázky, žáci na ně odpovídají, učitel vyvolává další žáky apod.). Část komiksového pásu s učitelem představuje Obrázek 2.

Do budoucna v projektu připravujeme interaktivní prostředí **DIVER**, ve kterém bude možné na obrázcích založené vzdělávací komiksy snadno tvořit a upravovat; Obrázky 1 a 2 vznikly s využitím grafických elementů tohoto prostředí. Součástí prostředí DIVER bude také databáze komiksových obrázků odzkoušených ve výuce a návody, jak s nimi pracovat. Komiksy a návody budou od září 2022 volně k dispozici na webu **www.coreflect.eu**, a to ve všech projektových jazykových mutacích (čeština, angličtina, němčina, španělština).



Obrázek 2 *Část komiksového pásu* ***Identifikace zlomku****; autoři předlohy: Pere Ivars, Ceneida Fernández a Salvador Llinares (Univerzita Alicante, Španělsko), vlastní překlad; grafické elementy: DIVER*

Jak si vytvořit vlastní vzdělávací komiks

Učitelé matematiky nebo didaktici, kteří se rozhodnou vzdělávací komiksy využít ve své výuce, mají tři různé možnosti, jak postupovat: vybrat si již existující komiks, některý z existujících komiksů si poupravit podle svých potřeb, nebo si vytvořit komiks vlastní. Vlastní tvorba začíná výběrem vhodného (matematického) problému poskytujícího dostatečný prostor pro diskusi. Obecně lze říci, že vhodnými problémy jsou tzv. **otevřené úlohy** (Samková, 2019, 2020b),

tedy úlohy, které umožňují více různých interpretací zadání, více správných postupů řešení, více řešení nebo více interpretací nalezených řešení. Hodí se také úlohy, které mají postupy řešení o více krocích. Komiks na Obrázku 1 je založen na otevřené úloze s více správnými postupy řešení, čtyři takové postupy jsou naznačeny v bublinách (Karla, Dita, Adam, Ignác). Komiks na Obrázku 2 diskutuje úlohu, která má více různých správných řešení (více možností, jak graficky znázornit zlomek 3/4).

Dalším krokem tvorby nového komiksu je pak stanovení obsahu bublin. Kromě různých správných postupů řešení a správných řešení je možné využít také různé **žákovské mylné představy** (konceptuální chyby, chybné interpretace zadání či výsledků, chybné aplikace postupů, logicky chybné úvahy, chyby z nepozornosti apod.). Do bublin je možné umístit i tvrzení, která jsou nepřesná, neúplná nebo nejasná. Při vytváření obsahu bublin je možné se inspirovat zkušenostmi z vlastní výuky, zkušenostmi kolegů, výsledky didaktických výzkumných šetření (např. Rendl a kol., 2013; Vondrová a kol., 2015), analýzami výsledků plošných testování PISA (ČŠI, 2022a) a TIMSS (ČŠI, 2022b), analýzami výsledků maturitních zkoušek a jednotných přijímacích zkoušek (CZVV, 2022), analýzami výsledků soutěží pro žáky, např. Matematický klokan (Nováková, 2016, 2020). Na Obrázku 1 je v Markově bublině uvedena obvyklá žákovská mylná představa o dvojí slevě (že první i druhá sleva se počítají ze stejného základu), na Obrázku 2 jsou v bublinách žáků uvedeny různé obvyklé konceptuální chyby týkající se grafického znázornění zlomků (že obrázek je možné rozdělit na části, které nejsou stejně velké; že počet částí, na které je obrázek rozdělen, se musí rovnat jmenovateli zlomku). V bublinách je vhodné využívat nejen **obvyklé** žákovské představy, ale také ty **méně obvyklé**. Jak ukazují různé zahraniční výzkumy (např. Loibl & Leuders, 2019; Star & Rittle-Johnson, 2009), pro rozvoj konceptuálních znalostí žáků je velice přínosné, pokud jsou žáci explicitně vyzýváni k porovnávání správných a nesprávných postupů řešení, zvláště pokud se mezi nesprávnými postupy vyskytují jejich vlastní mylné představy (Smith, diSessa, & Roschelle, 1993). Pro žáky (i učitele) cennou podobou reflexe nedávno psané písemky tak může být například diskuse nad komiksem, do jehož bublin učitel umístil různé správné a nesprávné postupy řešení, které při opravování písemky objevil.

Další zajímavé poznatky o významu porovnávání strategií a konceptů pro rozvoj konceptuálních znalostí žáků uvádí v kapitole 1.4. volně dostupná publikace (Samková, 2021a). Podrobnou osnovu tvorby vlastního komiksu typu Concept Cartoons a více než 30 komentovaných ukázek takových komiksů nabízí kniha (Samková, 2020a); zde uvedené komiksy jsou vhodné pro zařazení do výuky matematiky na prvním a druhém stupni základní školy. Didaktici mohou také nahlédnout do příspěvku (Samková, 2021b), který představuje ukázky dalších typů vzdělávacích komiksů (vinět) a nahlíží na ně z pohledu profesní přípravy učitelů matematiky.

Vzdělávací komiksy v ČR

V České republice, podobně jako ve Velké Británii, se vzdělávací komiksy nejprve objevily v souvislosti s výukou přírodovědných předmětů, když Ed van den Berg (2013) představil obrázky Concept Cartoons jako efektivní nástroj pro **plánování přírodovědných pokusů**. Na jeho zkušenosti navázala Eva Hejnová (2017), která se využití komiksových obrázků **ve výuce fyziky a její propedeutiky** systematicky věnuje již více než osm let. Přehled různých komiksových forem vhodných pro výuku přírodovědných předmětů a jejich SWOT analýzu pak publikovali Trnová a kol. (2016). Mezi slabé stránky zařadili ne vždy kvalitně a odborně vytvořené komiksy, mezi hrozby pak nadměrné, neadekvátní či metodicky nesprávné zařazování komiksů do výuky.

Kromě matematiky a přírodovědných předmětů si obrázkové dialogy našly cestu také do **informatiky**, konkrétně do soutěže Bobřík informatiky, kde jsou touto formou zadávány některé soutěžní úlohy. (KIN PF JU, 2022) Prakticky založené úlohy, které často bývají v pozadí obrázků Concept Cartoons, umožňují také využití obrázkových komiksů **při integrované**

výuce, například při realizaci **STEM vzdělávání**, které integruje přírodovědné předměty, technologie, techniku a matematiku (Samková, 2020c).

Přestože se první Concept Cartoons objevily v českém vzdělávacím prostředí již před více než deseti lety, stále ještě nemají ustálený český název. Důvodem je výrazný nesoulad mezi českým a anglickým jazykem: (1) anglický výraz *concept* má v češtině dva významy (*pojem*, *pojetí*), které jsou u Concept Cartoons oba brány v potaz; (2) anglický výraz *cartoon* svým významem pokrývá hned několik českých výrazů: *obrázkový seriál* (*komiks*), *kreslený film*, *satirická karikatura*, *vtip,* přičemž Concept Cartoons jsou svou povahou nejblíže významu, který by se dal popsat jako *komiks o jednom obrázku*. Jisté terminologické řešení celé situace nabízí Zelenková (2021); čas ukáže, jestli některý z jí nabízených názvů si najde cestu do českého vzdělávacího prostředí.

Dedikace

Projekt *coReflect@maths* (2019-1-DE01-KA203-004947) je spolufinancován programem *Erasmus+* Evropské unie. Podpora Evropské komise produkci této publikace nepředstavuje souhlas s obsahem, který odráží pouze názory autorů, a Komise nenese odpovědnost za jakékoli použití informací v publikaci obsažených.

Ráda bych poděkovala svým kolegům z projektu *coReflect@maths* za podporu a spolupráci: Sebastian Kuntze, Jens Krummenauer a Felix Schwaderer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Německo), Marita Friesen a Ralf Erens (Pädagogische Hochschule Freiburg, Německo), Ceneida Fernández, Salvador Llinares, Pere Ivars a Melania Bernabeu (Universidad de Alicante, Španělsko), Karen Skilling (University of Oxford, Velká Británie) a Lulu Healy (King's College London, Velká Británie).

Literatura

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2022). *Data a analýzy*. [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z https://data.cermat.cz

Česká školní inspekce. (2022a). *O šetření PISA*. [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA

Česká školní inspekce. (2022b). *O šetření TIMSS*. [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS

Freepik. (2022). *Pans and pots set*. [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z https://www.freepik.com/free-vector/pans-pots-realistic-set-with-frying-pan-saucepan-bowl_2873566.htm

Groensteen, T. (2005). *Stavba komiksu*. Brno: Host.

Hatano, G. (1988). Social and motivational bases for mathematical understanding. In G. B. Saxe, & M. Gearhart (Eds.), *Children's Mathematics. New Directions for Child Development* (s. 55–70). Jossey-Bass.

Hejnová, E. (2017). Diskutujeme se žáky o přírodních jevech pomocí úloh zadaných ve formě dialogu. *Komenský, 141*(4), 47–51.

Katedra informatiky PF JU (KIN PF JU). (2022). *Robotická ruka a míčky.* [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z https://www.ibobr.cz/test/otazka/spustitelna/

Keogh, B., & Naylor, S. (1993). Learning in science: another way in. *Primary Science Review, 26,* 22–23.

Loibl, K., & Leuders, T. (2019). How to make failure productive: fostering learning from errors through elaboration prompts. *Learning and Instruction, 62*, 1–10.

Naylor, S., Keogh, B., & Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. *Research in Science Education, 37*, 17–39.

Nováková, E. (2016). *Analýza úloh ze soutěže Matematický klokan a jejich řešení žáky primární školy. Shrnutí výsledků výzkumného šetření*. Brno: Masarykova univerzita.

Nováková, E. (2020). Žáci, učitelé a Cvrček: „dělali jsme Cvrčka" – a co dál? *Učitel matematiky, 28*(4), 194–207.

Rendl, M., Vondrová, N., Hříbková, L., Jirotková, D., Kloboučková, J., Kvasz, L., Páchová, A., Pavelková, I., Smetáčková, I., Tauchmanová, E., & Žalská, J. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova.

Samková, L. (2019). Polyvalentní úlohy v matematice. *Učitel matematiky, 27*(4), 244–251.

Samková, L. (2020a). *Metoda Concept Cartoons*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Samková, L. (2020b). Otevřené a polyvalentní úlohy aneb „Máme tu někoho, kdo to řešil jinak?". In B. Bastl, & M. Lávička (Eds.), *Setkání učitelů matematiky všech typů a stupňů škol 2020* (s. 21–30). Vydavatelský servis.

Samková, L. (2020c). STEM jako forma integrace vzdělávacích obsahů. In H. Koldová, & V. Petrášková (Eds.), *Integrovaná výuka z pohledu výuky matematiky* (s. 117–135). Jihočeská univerzita.

Samková, L. (2021a). *Otevřený přístup k matematickému vzdělávání v profesní přípravě učitelů*. (Habilitační práce). Univerzita Karlova.

Samková, L. (2021b). Vzdělávací viněty ve výuce matematiky. In R. Hašek (Ed.), *Sborník 10. konference Užití počítačů ve výuce matematiky* (s. 157–162). Jihočeská univerzita.

Skilling, K., & Stylianides, G. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(5), 541–556.

Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: a constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of Learning Sciences, 3*(2), 115–163.

Star, J. R., & Rittle-Johnson, B. (2009). It pays to compare: An experimental study on computational estimation. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*(4), 408–426.

Trnová, E., Janko, T., Trna, J., & Pešková, K. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in educatione, 7*(1), 49–64. van der Berg, E. (2013). Didaktická znalost obsahu v laboratorní výuce: Od práce s přístroji k práci s myšlenkami. *Scientia in educatione, 4*(2), 74–92.

Vondrová, N., Rendl, M., Havlíčková, R., Hříbková, L., Páchová, A., & Žalská, J. (2015). *Kritická místa matematiky základní školy v řešeních žáků*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Zelenková, A. (2021). Vzdělávání s využitím konceptu obrázkové reprezentace. *Komenský, 145*(4), 56–57.

Doc. RNDr. Libuše Samková, Ph.D.,
vystudovala obor Matematická analýza na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy, ve stejném oboru získala v roce 2001 doktorát. Od roku 2005 působí na Katedře matematiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde se věnuje přípravě učitelů 1. stupně základní školy, učitelů matematiky pro 2. stupeň základní školy a učitelů mateřských škol. Jejím odborným zaměřením je kvalitativní výzkum znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu v matematice. V roce 2021 se habilitovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v oboru Didaktika matematiky.

Kontakt: lsamkova@pf.jcu.cz

Tomáš Hart

Specifika
pedagogického přístupu ve škole Reggio Emilia

Téma, jímž jsem se v uplynulém semestru v rámci předmětu Pedagogika na Katedře výchovné dramatiky na DAMU zabýval, jsem formuloval jako „Odlišnost školy Reggio Emilia od ostatních alternativních přístupů". K výběru tohoto tématu mě přiměl fakt, že jsem tou dobou paralelně v rámci svého druhého studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pobýval na univerzitě v italském Palermu a vzhledem k tomu, že Reggio pedagogika je alternativou s místem vzniku právě v Itálii, předpokládal jsem snazší přístup k relevantním zdrojům. Nakonec jsem čerpal především ze dvou italsky psaných titulů, které jsem objevil v místní univerzitní knihovně a dále jsem se dostal k dalším materiálům na online databázi univerzity. Při zpracovávání úkolu jsem si již poměrně brzy uvědomil, že si za cíl nemohu stavět nalezení odlišností ve smyslu, co Reggio Emilia má a ostatní alternativy nikoli. Porovnával jsem směr s několika dalšími, jimiž jsme se v předchozím studiu zabývali, a spíše jsem více a více nacházel principy, které jsou společné. Postupně jsem docházel k závěru, že společných jmenovatelů alternativ je mnohem více, než jen to, že se každá pokouší hledat jiné cesty ke vzdělávání a výchově dětí, než je přístup v klasickém školství. Při představování alternativního přístupu ve škole Reggio Emilia se proto budu soustředit na několik rysů, které jsou pro tento směr charakteristické, aniž by však u jiných přístupů scházely nebo si dokonce odporovaly s jejich ideovými východisky; uvedu je spíše proto, že je na ně v porovnání s ostatními kladen větší důraz nebo že se k nim přistupuje jinou cestou. I když pedagogika RE nabízí především zkušenosti z proměny přístupu k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, budu uvažovat o klíčových charakteristikách tohoto přístupu také v souvislosti se staršími dětmi a proměnou 1. stupně základní školy.

Vznik školy Reggio Emilia

Počátky alternativy Reggio Emilia se pojí se stejnojmenným městem na severu Itálie[1]. Během sjednocení Itálie v roce 1860 tam vznikla z iniciativy místních žen první mateřská škola, která byla určena především pro děti z chudých rodin. Obdobně vznikaly mateřské školy i na jiných místech Itálie až do roku 1938, kdy byl fašistickým režimem provoz těchto regionem, městem či soukromě zřizovaných institucí zastaven ve prospěch organizace *Opera nazionale maternità e infanzia*, centrálně spravované státem (Stampani, 2016, s. 173). Hned po roce 1945 se na jejich tradici navázalo výstavbou několika nezávislých mateřských škol. Jednou z nich byla mateřská škola v městečku Villa Cella, která vznikla společnými silami občanů, jež na její realizaci získali finance a sami se podíleli na stavbě. V roce 1947 ji navštívil italský pedagog Loris Malaguzzi (1920–1994) a setkání s tamním přístupem ho podnítilo k úvahám nad jeho oborem. Dosud měl zkušenosti jen se státní školou a vnímal ji jako centralizovanou vládní instituci, která nebere ohledy na odlišné potřeby jednotlivých míst.[2] Nyní byl svědkem toho, že jsou lidé schopni založit a vést školu zcela nezávisle na státu a přizpůsobit ji místním podmínkám (Hoyuelos Planillo, 2001, s. 44). Ačkoli se výzkum, jenž odstartovala návštěva Lorise Malaguzziho ve Villa Cella, zakládal z velké části na pedagogické praxi, významným zdrojem byly pro Malaguzziho a jeho kolegy a pozdější spoluzakladatele školy, vedle řady dalších filozofů a pedagogů, myšlenky švýcarského psychologa, biologa, pedagoga a filozofa Jeana Piageta (1896–1980). Odrazovým můstkem byl například Piagetův pohled na kreativitu dětí, jako na přirozený nástroj ke zkoumání světa, nebo teze, že cílem výchovy a vzdělávání není až tak něco naučit, jako spíš poskytnout podmínky k učení[3] (Edwards et al., 1995, s. 78). Malaguzzi po letech bádání a výzkumu zejména při své práci v pedagogicko-psychologické poradně otevřel v roce 1963 v Reggio Emilia první mateřskou školu svého druhu pro děti ve věku 3–6 let a na počátku sedmdesátých let vznikly také první jesle.

Rozšíření Reggio pedagogiky

Ačkoli šlo primárně o mateřskou školu a dodnes tomu tak je i ve většině dalších, nově zřizovaných škol Reggio Emilia, objevují se i základní školy, které se označují jako reggio-inspired, tedy školy inspirované Reggio pedagogikou, jako to dnes známe i u dalších alternativ, např. mateřská škola s prvky pedagogiky M. Montessoriové apod. Pedagogicko-psychologické východisko vzniku nových škol, zakládající se na osobnostním pojetí dítěte jakožto přirozeně zvídavého jedince, u něhož proces poznávání a učení probíhá spontánně radostně, se dá vztáhnout i na starší věkové kategorie (Helus, 2009; Opravilová et al., 2013). Příkladem rozšiřování pedagogiky RE na vyšší stupně škol je např. škola Ventana School[4] v Americe, která se zaměřuje nejen na děti předškolního věku, ale také na ty ve věku prvního stupně základní školy. V současnosti má přístup Reggio Emilia své zastoupení v nejrůznějších koutech světa. Mezi země, s nimiž je původní škola v Itálii v pravidelném kontaktu a jež společně vytvářejí mezinárodní síť, patří například Kanada, Mexiko, Jihoafrická republika, Austrálie, Norsko, Japonsko, Jižní Korea.[5] Mimo tuto síť stojí celá řada dalších zemí. V České republice se k Reggio pedagogice v současné době hlásí oficiálně jedna instituce – mateřská škola Safirka v Brně[6] (Švestková, 2017, s. 8, 31). Pro výměnu zkušeností a vzdělávání pedagogů jsou klíčové mezinárodní konference, na kterých se setkávají jak zastánci směru a provozovatelé Reggio-inspired institucí, tak i jiní pedagogové, kteří si chtějí rozšířit obzory v rámci svého oboru.[7]

1 Reggio Emilia je italské město v oblasti Emilia-Romagna, hlavní město stejnojmenné provincie.

2 Např. kulturní odlišnosti severu a jihu Itálie, které dodnes jsou tématem především při snahách o získání více pravomocí na úrovni regionu.

3 V italštině (jazyk zdroje) se nerozlišuje pojem vzdělávání a výchova, obojí se označuje jako „educazione". Slovo „apprendimento" se dá překládat různými způsoby jako (na)učení (se), osvojení (si) dozvědění se, zjištění.

4 https://www.ventanaschool.org/

5 https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/network/

6 https://www.safirka.cz/

7 Konference v USA v minulých letech: https://www.reggioalliance.org/narea/conference-reflection-videos/ Nadcházející online konference v anglickém jazyce: https://www.reggiochildren.it/en/e-learning/digital-study-group/

Zapojení rodičů

Již od samého začátku měla škola komunitní charakter. Nesloužila jen jako instituce, kam rodič ráno odvede své dítě a odpoledne si jej přijde vyzvednout, ale také jako místo pro setkávání lidí, místo pro společenský dialog. Od rodičů a od ostatních obyvatel obce se očekávala aktivní účast na vedení školy (Edwards et al., 1995, s. 114). Zakladatelé si uvědomovali zodpovědnost, kterou společnost nese za budoucí generace, a důležitost výchovy, na níž má svůj díl nejen pedagog a rodič, ale i celá komunita. Považovali za úkol každého občana podílet se na výchovném procesu (Opravilová et. al., 2013). Také v jiných směrech se prosazuje rodič jako významná osobnost aktivně se zapojující do chodu školy, například v pedagogické koncepci rakouského filosofa, pedagoga, zakladatele duchovní vědy anthroposofie a waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera (1861–1925), či v tzv. „školách přesahujících do okolí"[8] vzniklých ve Spojených státech amerických (Průcha, 2001). Je pravděpodobné, že se Loris Malaguzzi inspiroval některým ze svých předchůdců, ale zejména čerpal právě ze zkušenosti z návštěvy školy Villa Cella, kde aktivní účast rodičů přirozeně vyplynula z podmínek zrodu, za kterým oni sami stáli. Rodiče měli možnost zapojit se později i formálně v rámci tzv. rady společenského vedení[9], jejíž členové byli každé dva roky voleni z řad rodičů, učitelů a jiných obyvatel města (Edwards et al., 1995, s. 115).

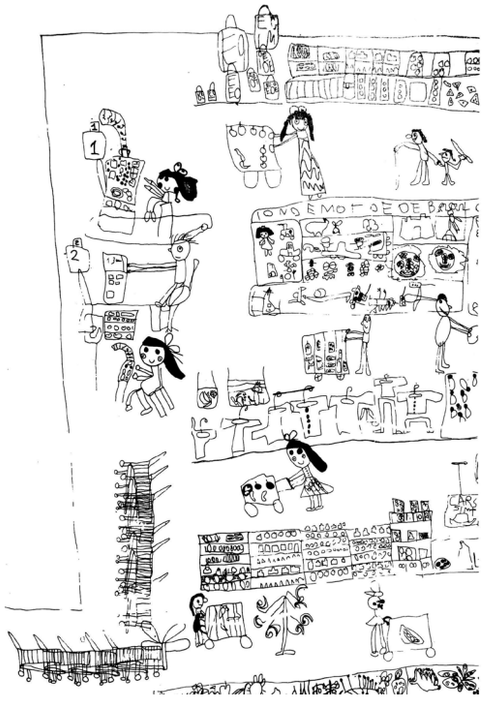
Vztah k civilizaci

I prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, a které zahrnuje veškerý okolní svět se všemi lidmi, věcmi a ději, má na vývoj dítěte zásadní dopad – vysloužilo si tak označení *třetí učitel*. Tím se dostáváme k rysu, který dodnes Reggio pedagogiku na základě mého srovnávání odlišuje od ostatních alternativ. Zatímco například u waldorfského školství či lesních mateřských škol si můžeme všimnout silné vazby na přírodu, přičemž lesní škola je na pobytu v přírodě přímo založená[10], Reggio Emilia bere do hry i moderní civilizaci. Loris Malaguzzi upozorňuje na fenomén, který se svého času objevoval (nějakým způsobem je možná stále přítomen) v tradičním školství, a sice, že se ve vzdělávacím procesu buduje negativní obrázek o naší umělé civilizaci – města apod., a naopak se mnohem více žáci dozvídají o přírodě a soužití s ní (Filippini & Vecchi, 1996, s. 41). Ve škole Reggio Emilia se klade důraz na vztah k prostředí vytvořeném člověkem. Žáci ve vzdělávacím procesu objevují všechny jeho stránky a učí se v něm fungovat. Součástí výuky je nespočet projektů, které se týkají právě městského života nebo obecněji naší civilizace. Už jen samotné vybavení školní budovy se snaží přiblížit k reálnému světu dospělých s respektem ke specifickým potřebám dítěte. Prostředí by mělo vybízet ke hře a současně podporovat přirozenou touhu poznávat svět kolem (Opravilová et. al., 2013, s. 17–18; Aydemir Ozalp & Inan, 2021, s. 156). Vycházeje z konkrétních programů realizovaných ve školách s přístupem Reggio Emilia, jež jsem měl možnost pročítat, mohu zmínit například návštěvu supermarketu, projekt *Jak se staví dům* či osvojování si práce s různými moderními technologiemi. Pro představu se zastavme na chvíli u projektu *Co se děje v supermarketu*. Děti několikrát po sobě navštívily supermarket, jednou i mimo otevírací dobu. Měly možnost přímo pozorovat jeho chod, ptát se na to, co je zajímalo, a nakonec si samy mohly vyzkoušely udělat nákup od sestavení nákupního seznamu až po placení u pokladny. Projekt pokračoval úkolem nakreslit na základě svého pozorování plánek obchodu a byl zakončen hrou na supermarket (viz obrázek 1). Nadšení dětí, radost z prozkoumávání a chuť pochopit fungování takového místa byly důkazem, že i výběr něčeho tak všedního, s čím se odmalička setkávají i v běžném životě mimo školu, může být navzdory očekávání podnětné a zajímavé (Edwards et al., 1995, s. 30–32). Zaměření na civilizaci při volbě témat se ale neděje na úkor budování vztahu

8 v originále Schools reaching out

9 v originále „Consiglio di gestione sociale"

10 https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html



Obrázek 1 *Plánek obchodu*

k přírodě a schopnosti žít s ní v souladu. Vedle projektů vázaných na městské prostředí se žáci například zúčastnili sklizně a zpracování vinné révy (Filippini & Vecchi, 1996, s. 104).

Výchova uměním

Po přímém kontaktu se zkoumaným jevem v rámci projektu je zařazována druhá fáze, neméně důležitá, a tou je reflektování zážitku a zachycení vlastních dojmů skrze různé druhy umění. Právě důraz na umění je další charakteristikou alternativy Reggio Emilia. V takto obecném znění se pochopitelně překrývá téměř dokonale s jinými alternativními směry, např. s waldorfskými školami nebo školami nazývanými podle francouzského pedagoga C. Freineta (1896–1966). Pojďme se ale podívat, čím důraz na umění tento přístup motivuje. Podle ideových východisek Lorise Malaguzziho má každý člověk svůj unikátní jazyk, skrz který do okolí obtiskuje své vnímání světa, sám sebe, přičemž každý tento jazyk musí být plně respektován a přijímán ve své jedinečnosti (Filippini & Vecchi, 1996, s. 32). Dítěti by mělo být umožněno vyjádřit své vnímání nejrůznějšími prostředky, které se neomezují jen na samotný jazyk; komunikovat se světem se dá skrze divadlo, malování a kresbu a nespočtem dalších cest (Mercilliott Hewett, 2001, s. 98). Významem výtvarného umění v rozvoji předškolních dětí se zabývají např. Vladimíra a Jan Slavíkovi, kteří v teorii i praxi rozvíjejí artefiletiku, tj. přístup, „v němž expresivní tvorba (výtvarná, dramatická, hudební, taneční atd.) je nástrojem, jak se učit porozumět světu a lidem ve vztahu k sobě samému." (Rodová & Lojdová, 2019). Rolí umění ve výchovném procesu se zabýval také anglický teoretik umění a filozof Herbert Read (1893–1968) ve své knize *Výchova uměním* (1954). Obecným cílem výchovy je podle něj podporovat vývoj všeho individuálního v každé lidské bytosti a zároveň uvádět tuto rozvinutou individualitu do souladu s ostatními v rámci skupiny. Umění má pak v tomto procesu zásadní roli jakožto prostředek pro vyjadřování myšlenek, mentální zkušenosti a citu sdělitelnou formou (Read, 1954, s. 17). Jak Readem formulovaný cíl výchovy, tak i podíl umění na výchově můžeme dát do souvislosti s individuálními jazyky v Reggio pedagogice. Jedním z jazyků v RE je například ten grafický, skrze který mohou děti zachytit své myšlenky, pozorování, vzpomínky, dojmy a tak dále. Tento grafický jazyk je navíc využíván pro vyzkoušení nových znalostí, pro úpravu těch předchozích a pro lepší pochopení prozkoumaných a rozebraných předmětů (Edwards et al., 1995, s. 30). Shrnu-li to vše pod již zmíněný pojem mentální zkušenost, pak mě to přivádí zpět k Readovi, podle kterého by bez vyjádření skrze umění ona mentální zkušenost zůstala částečně nebo zcela neuvědoměna (Read, 1954, s. 17). V předškolním věku tento způsob reflexe nahrazuje reflexi písemnou, která se ve školním věku připojí, jak si toho můžeme všimnout u reggio-inspired základní školy Ventana school, jenž zmiňuje psaní jako jeden z preferovaných způsobů společně s diskusí,

Obrázek 2 *Výtvarné zpracování zážitku z města v dešti*

pohybem, stavbou, navrhováním a výtvarným a dramatickým uměním[11].

Výstava *Sto jazyků dětství*

Výstavy jsou od počátku pro RE důležitým nástrojem profesního růstu a výzkumu a zároveň také oslovují laickou veřejnost a vyzývají k uvažování nad dítětem a nad rolí výchovy a školy.[12] V roce 1981 vznikla v Reggio Emilia výstava s názvem *Sto jazyků dětství*[13], která si kladla za cíl přiblížit veřejnosti způsob práce s dětmi v Reggio pedagogice a od té doby procestovala ve více edicích celý svět, prošla několika úpravami a od roku 2008 putuje nadále pod názvem *Kouzlo učení*.[14] Výstava vypráví příběh vzniku Reggio pedagogiky a představuje celou řadu projektů, které se uskutečnily v rámci výuky. Od svého počátku šíří povědomí o tomto alternativním přístupu a otevírá cestu k dialogu s jinými přístupy.[15] Pro ilustraci si vezměme jeden z představených projektů *Město v dešti*. (viz obrázek 2). Děti šly ven za deštivého dne, bylo jim umožněno dovádět, skákat do kaluží, chodit s deštníkem i bez něj a různě jinak prozkoumávat vodou prosáklý městský terén. Loris Malaguzzi k projektu poznamenal, že děti jsou často nuceny sledovat déšť jen v suchu,

11 https://www.ventanaschool.org/elementary-reggio
12 https://www.reggiochildren.it/en/exhibitions/
13 Hundred Languages od Children
14 The Wonder of Learning
15 https://www.reggiochildren.it/en/exhibitions/the-hundred-languages-of-children/

za zdmi budovy, ačkoli je to pro ně něco neobvyklého, něco, co vybízí ke hře a probouzí chuť na vlastní kůži tento jev poznat (Filippini & Vecchi, 1996, s. 78). Po procházce následovalo několik souvisejících aktivit; jedna z nich byla technického charakteru – měření teploty vody – zbytek byly aktivity výtvarné. Děti měly například za úkol nakreslit, jak si představují, že déšť vzniká a co se s ním děje, když dopadne na zem. Každý pak svou teorii okomentoval. Kromě toho došlo na výtvarné zpracování zážitku z procházky a na úkol nakreslit zvuk deště. Podobných projektů je v rámci výstavy představena celá řada.

Dokumentace a reflexe

Ukládání dětských prací neprobíhá jen za účelem vzniku výstav; jejich archivace je jedním z dalších významných aspektů v Reggio pedagogice. Každému dítěti je na začátku založeno portfolio, které mapuje vývoj jeho individuálního jazyka a na němž se dají sledovat jeho pokroky. Kromě toho, že sám žák může vidět cestu, kterou ušel, učitel může lépe pochopit jeho poznávací procesy. Také pro rodiče by mělo portfolio být nejen zdrojem uspokojení zvědavosti, co dítě ve škole dělá, ale také vodítkem k pochopení, proč a jak to dělá (Edwards et al., 1995, s. 124). Pedagogové jsou pak podněcováni k tomu, aby nad výtvory dětí diskutovali, vyměňovali si mezi sebou své zkušenosti z praxe, řešili přístup ke konkrétním jedincům v rámci instituce a neustále se snažili ve své profesi posouvat (Edwards et al., 1995, s. 8, 132). Pedagogové se při pozorování dítěte a jeho způsobu poznávání světa kolem nespoléhají jen na výsledky jeho práce. Průběžně všechny aktivity dokumentují skrze fotografie, videonahrávky či přepisy komentářů dětí a interakcí mezi nimi, a vytváří se tak jedinečný materiál k rozboru a případně pak i k výstavám (Mercilliott Hewett, 2001, s. 98). Na 1. stupni materiály mohou doplňovat svými písemnými komentáři také samotní žáci, kteří jsou systematicky vedeni k sebereflexi výsledků učení a k pravidelné práci se žákovskými portfolii, jak to dělají také v dalších inovativních školách.

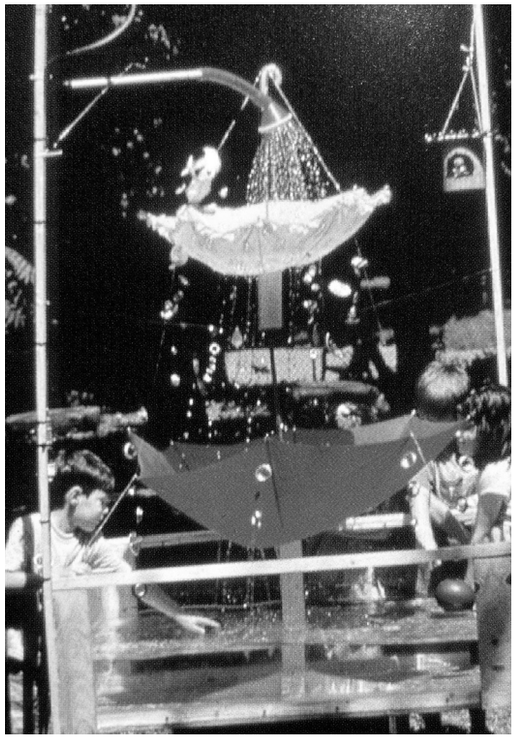
Svobodná volba činností

V každé alternativě či inovativních programech, se kterými jsem měl možnost se zatím seznámit, je nějakým způsobem protežována svoboda volby činnosti. Například ve školách, které pracují v centrech aktivit podle programu *Začít spolu*, si žák volí, kterému z center aktivit se ten daný den bude věnovat, nicméně ví, že musí během školního týdne vystřídat všechna centra (Krejčová & Kargerová, 2003). V Reggio Emilia mě zaujala možnost, velmi podobná i v podmínkách pro svobodnou volbu činností dítětem pedagogice C. Freineta (Tomková et al., 2008), aby náměty na projekty, na nichž je práce v Reggio školách založena, přicházely přímo od dětí. RE školy nemají pevně daný program či vzdělávací plán, děti spolurozhodují, čím by se chtěly zabývat (Edwards et al., 1995, s. 32, 91). Opět uvedu jeden publikovaný příklad ze škol RE: tentokrát se měli žáci na tzv. dětském sněmu dohodnout, na čem budou v následujících dnech pracovat. Většinou odsouhlaseným návrhem bylo vymyslet v parku místo s vodou pro ptáčky, nejprve jen jako zdroj vody, nakonec jako oázu ve formě fontány. A to bylo impulzem pro následný projekt (Filippini & Vecchi, 1996, s. 130), v jehož rámci se děti například naučily, jak funguje taková fontána, kreslily různé návrhy, pak je i modelovaly, a nakonec zkonstruovaly oázu pro ptáčky (viz obrázek 3 a 4). Nejen v MŠ, ale i na prvním stupni se dají v rámci vzdělávacího plánu vytvořit podmínky pro určitou míru svobodné volby, od výběru aktivity v rámci hodiny až po volbu dlouhodobého projektu.

Umělecké ateliéry

Všechny umělecké činnosti probíhají v rámci ateliérů. Budova Reggio Emilia sestává z místností, z nichž je každá ateliérem zaměřeným na konkrétní oblast s příslušným odborníkem. Při práci tak v praxi vzniká tandem pedagog a expert, pedagog tedy nemusí obsáhnout znalosti všech oborů a může se plně věnovat výchovnému působení (Aydemir Ozalp & Inan, 2021, s. 157). Na ateliérech je vidět otevřenost Reggio pedagogiky vůči moderním technologiím,

Obrázek 3 *Návrh oázy pro ptáčky*



Obrázek 4 *Konstrukce oázy pro ptáčky*

podobně jako je tomu např. v pedagogice C. Freineta (Tomková, 2005/2006). Vedle ateliérů jako *Tajemství papíru* nebo *Ve tvaru hlíny* najdeme například ateliéry *Digitální krajina* a *Úhly pohledu*, z nichž druhý zmiňovaný uvádí účastníky do světa fotografie.[16] Na zastoupení jednotlivých oborů v ateliérech, které většinou bývají velmi specificky zaměřené, vystupuje na povrch jasná převaha výtvarného umění. Bohatá nabídka ateliérů se nerozpíná do šířky jen co se týče rozmanitosti: v současné době se ani neomezuje jen na děti předškolního věku a je někdy otevřená dokonce i dospělým zájemcům.

Závěr

Z této krátké úvahy je, pevně doufám, patrné, že ač alternativní přístup ve škole Reggio Emilia není v opozici vůči jiným směrům, a v mnoha ohledech se jim naopak podobá, či se jimi inspiruje, jedná se o zcela svébytný přístup s dostatkem distinktivních rysů, jež zajišťují její originalitu. Svého času představoval tento směr něco přelomového a velmi brzy překročil nejen hranice svého regionu. Díky charakteristickým vlastnostem Reggio Emilia, které jsem zmínil (mezinárodní konference, rozbor dětských prací, výměna zkušeností atd.), vnímám směr jako otevřený neustálému vývoji a přehodnocování východisek i postupů na základě nových poznatků v oblasti pedagogiky; ať už tyto poznatky vycházejí přímo z praxe reggio-inspired škol nebo z jiného zdroje. Na základě shrnutí hlavních principů i specifických znaků škol RE se domnívám, že Reggio pedagogika nabízí řadu inspirativních myšlenek a inovací v oblasti školství, je pohonným motorem pro bližší porozumění dětskému světu a upozorňuje na celospolečenskou zodpovědnost za výchovu.

16 https://www.reggiochildren.it/en/ateliers/

Literatura

Aydemir Ozalp, T., & Inan, H.Z. (2021). The process of being a teacher in a reggio emilia-inspired preschool: a phenomenological study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 155–181. Dostupné z: https://doaj.org/article/51cd9384b3a74812955ee13ebc6a745c

Edwards, C., Grandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior Srl.

Filippini, T., & Vecchi, V. (Red.). (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile / The hundred languages of children. Narrative of possible.* Reggio Emilia: Reggio Children Srl.

Opravilová, E. (2013). Obrazy dětství a vzdělávání dětí. In H. Hejlová, E. Opravilová, J. Uhlířová, & N. Bravená (Eds.), *Nahlížení do světa dětí* (s. 7–39). Praha: Univerzita Karlova.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.

Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, *29*(2). Dostupné z: https://doi.org/10.1023/A:1012520828095

Hoyuelos Planillo, A. (2004). *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*. Bergamo: Edizioni Junior Srl.

Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Read, H. E. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.

Rodová V., & Lojdová, K. (2019). Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Komenský, 141*(2), 5–12.

Stampanti, G. (2016). Relazioni pedagogiche e familiari nella rivista «Bambini». Uno studio di caso. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2*, 171–182.

Švestková, R. (2017). *Reggio Emilia přístup v předškolním vzdělávání* (Závěrečná práce). Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pqx5g/Reggio_Emilia_v_pr_eds_kolni_m_vzde_la_va_ni__Zaverecna_prace.pdf

Tomková, A. (2005/2006). Podněty z pedagogiky C. Freineta 1.–5. *Učitelské listy*, *2–6*.

Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.

Tomáš Hart
studuje výchovnou dramatiku na DAMU a italianistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V Praze vede kroužky dramatické výchovy, italštiny a angličtiny v Domě dětí a mládeže Stodůlky. Je členem studentského divadelního souboru Oldstars. Příležitostně moderuje kulturní a společenské akce. Ve výchovné dramatice se nejvíce zajímá o přednes, inscenační proces s dětským souborem a dramaturgii. Na Italianistice se zaměřuje především na didaktiku italštiny a umělecký překlad. Nyní je na ročním zahraničním pobytu v Itálii v rámci programu Erasmus.

Kontakt: tomashart@email.cz

Dana Dlouhá, Lenka Kissová, Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská

Příklady dobré praxe

ve vzdělávání žáků (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky

Roky 2020 a 2021 byly pro naše školství speciální. Pandemie covidu-19 přiměla Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), samotné školy a pedagogy realizovat výuku způsobem, který základní a střední školy doposud nevyužívaly. Žáci[1] se vzdělávali online formou, nejprve dobrovolně a od září 2020 povinně. Mezi těmito žáky byli i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Jelikož jde o žáky, na které se vztahují některá z podpůrných opatření včetně podpory asistenta pedagoga, zajímalo nás, jaké zkušenosti mají s jejich výukou v online prostředí.

Vzdělávání žáků se SVP v distanční výuce

Pedagogové a asistenti pedagoga měli možnost se v dubnu 2021 zúčastnit workshopu, který byl součástí aplikovaného výzkumného projektu[2] Bariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol, navázaného na výstup Platformy setkávání a realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Projekt byl zaměřen na zjišťování bariér, na které školy naráží při zavádění inkluzivních opatření a na sdílení dobré praxe při jejich překonávání. Jednou z aktivit bylo propojování škol a vytváření komunikační platformy, v rámci které tyto zkušenosti mohou sdílet. Cílem workshopu bylo zjistit, jak pedagogové a asistenti pedagoga vnímají dobu spojenou s uzavřením škol a přenesením výuky do online prostoru a jakým způsobem se jim dařilo naplňovat podpůrná opatření u žáků s SVP, kteří k naplnění vzdělávacích potřeb a svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují podpůrná opatření (PO). Mezi podpůrná opatření patří například poradenská pomoc, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, využití individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka a také poskytování vzdělávání ve stavebně nebo technicky upravených prostorách[3]. Realizace PO i v běžné prezenční výuce klade nároky na pedagogický tým a přenesení těchto opatření do online prostředí může tyto požadavky ještě zvyšovat. Pedagogové se tak mohli setkat s dosud neobjevenými překážkami ve vzdělávání žáků s SVP. Další bariéry může přinášet i distanční výuka, při které žáci musí pracovat samostatně, nejsou pod neustálým dohledem učitele, ale mají k dispozici plán činností s možností konzultace s vyučujícím (Průcha & Míka, 2000; Všetulová & al., 2007; Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Respondentky a respondenti v online výuce shledávali jak výhody, tak nevýhody. Za přínosné považovali zlepšení technického vybavení škol včetně dětí ze (sociálně) znevýhodněného prostředí, ale také posun ve vlastních dovednostech při využívání ICT technologií a aplikací ve výuce. Setkání ale také upozornilo na některé negativní dopady distančního vzdělávání, konkrétně na omezení sociálních kontaktů, projevy závislosti na ICT a nechuť žáků vrátit se do školy v důsledku komfortu a možnosti takříkajíc schovat se za obrazovku PC. Další dopady tzv. doby covidové ve školství se zajisté projeví v následujícím školním roce, který zatím probíhá prezenční formou.

Charakteristika workshopu

Workshopu se zúčastnilo 21 pedagogů a asistentů pedagoga ze základních škol z různých regionů České republiky. Jejich účast byla dobrovolná a souvisela s jejich zájmem o tuto problematiku, s chutí setkat se a sdílet své poznatky z praxe s ostatními. Celkem pedagogové a asistenti pedagoga diskutovali pět témat. První z nich se týkalo forem a způsobů, jak ve škole probíhala speciálně pedagogická péče a pedagogická intervence u žáků s SVP. Dále porovnávali jaro 2020 a školní rok 2020/2021 v distanční výuce žáků s SVP. Třetí téma se zaměřovalo na výhody a nevýhody online výuky pro žáky s SVP. Další téma bylo soustředěno na žáky s SVP a jejich rodiče a toho, jak oni vnímali distanční vzdělávání. Poslední oblast byla věnována pokrokům u žáků s SVP v době online vzdělávání[4]. Nyní přiblížíme zjištění a zkušenosti, které s námi respondentky a respondenti sdíleli.

Distanční výuka a žák s SVP

Respondenti identifikovali několik skupin žáků s SVP na prvním a druhém stupni základní školy podle toho, do jaké míry distanční výuka ovlivňovala jejich vzdělávání. Rozdělili je na ty, kteří (1) zvládli distanční výuku bez potíží[5], (2) online výuku nezvládali dobře, a proto jim byla nabídnuta asistence navíc[6], a ty, kterým (3) online výuka vyhovovala víc než ta kontaktní.

První skupinu tvoří žáci s SVP, kteří zvládali distanční výuku na podobné úrovni jako výuku prezenční. Žáci s vyučováním neměli problémy

1 Mužský rod používáme jako souhrnné označení pro osoby všech rodů, pokud není explicitně řečeno jinak.

2 Projekt BeIN (TL02000064) je spolufinancován Technologickou agenturou ČR v rámci Programu Éta viz www.bein.ped.muni.cz/. Na webu projektu je také k dispozici Sumář dobré praxe, který poskytuje zpracovaná řešení různých problémů, včetně odkazů na zdroje, na které zaměstnanci škol ve své praxi narážejí: https://bein.ped.muni.cz/sumar-dobre-praxe. V rámci projektu také vznikl e-kurz Příručka začínajícího učitele (IVp020) a také jeho anglická verze A Guide for Beginning Teachers (IVp021), které je přes informační systém MU možné si zapsat a získat za něj kredity.

3 Další informace lze najít ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

4 Workshop byl nahráván a získaná data byla zpracována za pomoci doslovné transkripce do písemné podoby. Na základě otevřeného kódování došlo k rozdělení do analytických jednotek. S využitím axiálního kódování došlo k propojení jednotlivých kategorií a subkategorií. Data získaná z témat byla za pomoci kódování rozdělena do tří kategorií (1) Distanční výuka a žák s SVP, (2) Distanční výuka a učitel, (3) Distanční výuka a rodič, které jsme využili jako názvy kapitol v tomto článku.

5 Distanční výuku zvládli na podobné úrovni jako výuku prezenční.

6 Např. formou individuálních konzultací.

a nepotřebovali dodatečnou pomoc při plnění úkolů. Jelikož jsou u zbylých dvou skupin potenciální výhody a úskalí distanční výuky mnohem viditelnější, budeme se jim věnovat podrobněji. Pro některé žáky s SVP byla dle výpovědí pedagogů online forma vzdělávání nad jejich možnosti. Dokázali si osvojit jen velmi málo informací v průběhu vyučovacích hodin, a proto jim byla nabídnuta ze strany školního poradenského pracoviště v co nejvyšší možné míře individuální konzultace. Svoji zkušenost popsal jeden z účastníků: *„Snažíme se nabízet opravdu to, co potřebují. Někdo potřebuje vysoký stupeň podpory a pro některé je distanční výuka absolutní zeď, přes kterou se k němu vůbec nic nedostane, takže tam se opravdu snažíme o co nejvyšší míru individuálních osobních konzultací.“*

Poslední zmíněnou skupinou je ta, které distanční výuka přinesla významná pozitiva. Pojmenování této skupiny ale také poukazuje na limity ve vzdělávání, konkrétně na zabezpečení podpory žákům v takové míře a formě, jaká vede k naplňování potenciálu každého žáka. Velké množství žáků ve třídě během běžné výuky a velké množství podnětů může některým žákům s SVP způsobovat zhoršené podmínky pro vzdělávání. Zkušenosti pedagogů z doby distanční výuky poukazují na to, že žáci z této skupiny byli klidnější, měli více prostoru pro realizaci úkolů a tím byli v procesu vzdělávání úspěšnější v porovnání s běžnou kontaktní výukou. Podle jednoho z účastníků *„rozhodně nebyla volba online výuky tragická pro všechny. U spousty dětí je to pokrok. I ten pokrok, který udělaly během vzdělávání doma, je větší, než kterého dosahovaly ve škole. Domácí prostředí jim udělalo dobře“.* Rozdíly, které se v distanční výuce projevily, bude zajímavé sledovat během návratu žáků ke kontaktní výuce.

Jak jsme již načrtly, distanční výuka má jak svá úskalí, tak pozitivní stránky. Účastníci workshopu jako výhody online výuky zmiňovali: **partnerství mezi učitelem a žákem**, kdy žáci vstupovali do role odborníků na technologie a pomáhali nejen svým spolužákům, ale i vyučujícím. Pokud dojde k přenesení tohoto aspektu do běžné prezenční výuky, může se stát, že budou žáci více motivováni k učení a vzájemné spolupráci, **různorodost pomůcek** a **respektování tempa žáků**, kdy se díky online platformám mohli k jednotlivým úkolům, nebo výkladu vracet, aniž by byli stresováni časem vyučovací hodiny. Za výrazné nevýhody online výuky považují **nízkou motivaci**, **čas strávený za obrazovkou** a **chybějící sociální kontakt**, které výrazně ovlivňují kvalitu vzdělávání (na podobné limity upozorňují i odborné publikace např. Bednaříková, 2013; Zlámalová, 2007 nebo Cheng, 2020).

Distanční výuka značně omezila sociální kontakty žáků a setkání na „online-hodině“ bylo pro mnohé z nich jediným kontaktem s vrstevníky. Proto se pedagogové snažili kontakty žáků podpořit třídnickými hodinami, avšak stejně jako v prezenční formě i zde záleží na osobnosti učitele. Někteří dokázali žáky vtáhnout a využít online prostoru pro sdílení a hraní her, které jim zasílali školní psychologové či jiní poradenští pracovníci. Naopak pro jiné to byl určitý stresor, který pak negativně působil i na zúčastněné žáky – setkání nemělo řád a mnohdy se vyučující zabýval spíše řešením organizačních věcí než podporou třídního klimatu a jednotlivých osobností žáků. Pozitivní úlohu zde v některých případech sehráli asistenti pedagoga, když během třídnické hodiny využívali her a snažili se žáky zapojovat do diskuse a aktivit, jako by byli ve třídě.

Účastníci workshopu také zmiňovali, že části druhostupňových žáků forma výuky nakonec začala vyhovovat, protože se mohli více schovat za obrazovku počítače a po návratu do škol někteří přiznávali, že by raději zůstali doma. Jedna z účastnic workshopu sdílela svoji zkušenost při práci se žákem s SVP, která může poukazovat na vysoké nároky na žáky v prezenční formě vzdělávání: *„Mám zkušenost z jara, se kterou jsem úplně nepočítala, že právě jedno podpořené dítě, když jsme se vrátili do školy, tak asi po týdnu nebo dvou mi volala maminka, že už se do školy moc netěší, že zjistil, že mu to všechno moc dlouho trvá, že bývá mezi posledními. Dítě ztratí to srovnávání s vrstevníky, což může být výhoda, protože získá pocit, že mu to jde, ale při návratu pak dochází k velkému prozření.“* Žáci v distanční výuce nebyli neustále konfrontováni se svými spolužáky

a pro některé z nich to tedy vedlo k většímu pocitu klidu a lepšímu přístupu k práci.

Dalším možným důvodem pro výše zmíněný postoj žáků k online výuce může být i nižší kontrola ze strany rodičů, nebo technologie samotná, která může žákům saturovat různé potřeby a doba za obrazovkou je pro ně stále běžnější a přijatelnější. Sami účastníci workshopu poukazovali na to, že mnozí žáci se začali potýkat se závislostí na technologiích, a i při výuce byli schopni hrát online hry, a nevěnovali se tak plně distančnímu vzdělávání. Podle jednoho z nich *„je dítě sice pod kontrolou dospělé osoby, ale tráví čas v době výuky online hrami. Vidíme, jak má dítě druhou obrazovku a hraje v době výuky hry.“* Právě tato možnost pak po návratu do školy žákům podle výpovědí respondentů chyběla. Školní prostředí pro ně bylo nezajímavé a myšlenky odbíhaly směrem k technologii, která na ně čekala doma.

Na tuto důležitou problematiku se rovněž někteří dotazovaní pedagogové ve své práci s žáky zaměřili a budou se jí věnovat i v tomto školním roce: *„Spousta mých dětí s poruchou učení se schová za obrazovku a není na ně vyvíjen takový tlak. Když se jich ptám, jestli se těší do školy, tak říkají, že ne, že takhle jsou šťastní, že jim to vyhovuje.“* Jiná účastnice to potvrdila svou zkušeností z páté třídy: *„Děti kolegyni říkaly, že se těší na příští týden, kdy nebudou na prezenční výuce. To mě poměrně hodně překvapilo, myslela jsem, že budou rádi za ten kontakt, za tu normalitu. Jsou to právě děti, které tráví hodně času na internetu a PC obecně. A právě reflektovaly, že se těší, že až budou moci zase hrát.“* Žáci se SVP se potýkali podobně jako jejich spolužáci s různými problémy, jejich dopady jsou různorodé a budou se dále projevovat v následujících měsících[7]. Zde možná bude platit více než kdy jindy to, aby rodiče a učitelé spolupracovali a dokázali podpořit žáky ve vzdělávacím procesu. Další výzvy se pak týkají systémového nastavení. Snižování počtu žáků ve třídách, výrazná prevence a péče v oblasti psychické pohody dětí by měly být výzvou pro nás dospělé a systém školství, na kterou je v budoucnu potřeba se více zaměřit.

Distanční výuka a učitel

Role učitele a samotná výuka se v průběhu distanční výuky proměňovala. Druhá polovina školního roku 2019/2020 byla pro všechny nová, pedagogové a asistenti pedagoga se seznamovali s možnostmi a hledali cesty, jak vzdělávat své žáky, proto zůstávaly některé vzdělávací aktivity na bázi dobrovolnosti. Mnoho žáků nemělo k dispozici adekvátní technické vybavení jako notebooky nebo tablety, a tak někteří pedagogové připravili „nouzovou online výuku“ a svým žákům materiály doručovali přímo do schránek. Punc dobrovolnosti ovlivňoval přípravu žáků se SVP, kteří na jaře 2020 neměli povinnost speciálně pedagogických konzultací. To se změnilo díky změně pojetí distanční výuky od září 2020 a žáci službu konzultací začali využívat hojně. Dotazovaní učitelé se rovněž zaměřovali na rodiče a snažili se s nimi být ve větším kontaktu a pomáhat s organizací výuky dětí tak, aby byly i přes novou situaci naplňovány výchovně-vzdělávací cíle.

Školy hledaly rovněž možnosti, jak pomoci žákům, kteří neměli přístup k technologiím. Tyto nedostatky řešili setkáváním mimo budovu školy, například na úřadě či v komunitním centru. Postupně se díky různým projektům dařilo zabezpečit počítače, tablety i v rodinách, kde dosud nebyly. Zajímavým zjištěním pro některé vyučující bylo to, že žáci nechtěli zpočátku přiznat, že nemají doma počítač, ale fungují jenom na telefonu, což jim neumožňovalo efektivně pracovat se vzdělávacími aplikacemi. Situace, kdy rodina nevlastní počítač, nemá internetové připojení nebo žák nemá k dispozici „chytrý“ telefon, mohou být často důvodem pro posměšky nebo vyloučení z vrstevnických skupin. I toto zjištění by mělo vést k podpoře preventivních aktivit po návratu žáků do škol.

Online výuka poukázala na důležitost asistentů pedagoga ve školách, kteří dle slov vyučujících měli u žáků s SVP největší přehled, a mohli tak žáky lépe vést v přípravě na hodiny,

7 Témata počítačových her, trávení času jejich hraním, nebo přímo závislost na ICT technologiích se potvrzují jako klíčové pro další nejen psychologický nebo společenský, ale také pedagogický výzkum.

ale i v samotných hodinách. Snažili se využívat různé motivační aplikace, aby bylo procvičování učiva vedeno zábavnou formou.

Školní rok 2020/2021 s sebou přinesl lepší připravenost pedagogů, ale i samotných žáků na distanční formu vzdělávání. Pedagogové se snažili v technické oblasti výuky vzdělávat a při podpoře žáků s SVP začali více využívat aktivity ke zmírňování přetížení žáků kvůli využití PC (bolest hlavy, rychlejší unavitelnost atp.) a k procvičování. Pedagogové svým žákům připravovali pracovní listy, které společně vyplňovali nebo využívali aplikace procvičující dílčí funkce jako zrakové vnímání, vizuomotoriku a paměť. Za zajímavý způsob předávání učiva účastníci považovali natáčení videí, které umožňovalo jak žákům, tak i rodičům se k probírané látce vrátit a lépe si jednotlivé úkoly procvičit a pochopit. Vedle těchto příkladů dobré praxe je nutné zmínit i důležitost větší strukturovanosti výuky a jednotlivých úkolů, která přinesla žákům, ale i jejich rodičům větší klid na přípravu.

Distanční výuka a rodič

Nejenom žáci a pedagogové museli čelit výzvám distančního vzdělávání. Do celého procesu byli zapojeni i rodiče, kteří mnohdy museli nahradit pedagoga a ve vzdělávání dětí museli plnit výraznější roli než v době prezenční výuky. Jejich přístup pak ovlivňoval i přístup žáků k distančnímu vzdělávání a jeho výsledky. Doba online výuky proto také zasáhla i samotné vztahy dětí a rodičů.

Podle respondentů bylo v době distanční výuky zapojení rodičů někdy problematické. Někteří rodiče pro své děti nevyzvedávali materiály nebo nezajišťovali včasné připojení dětí na výuku. Podle jednoho z účastníků *„u některých starších dětí mají [rodiče] pocit, že už nepotřebují tolik podpory ze strany rodičů – ale je to spíše omluva toho, že já jako rodič nemám čas.“* Neaktivnost a špatné vztahy rodičů se školou by měly být předmětem k zamyšlení pro ředitele a pedagogy. Nastavení vize školy, spolupráce na vnitřní úrovni vztahů i na vnější úrovni v budování vztahů s rodiči může výrazně změnit i přístup samotných rodičů a žáků k procesu vzdělávání. Právě partnerský přístup pozitivně ovlivňuje klima školy a je jedním z předpokladů efektivního a udržitelného zavádění inkluzivních přístupů ve škole.

Distanční výuka kladla na rodiče vysoké nároky a o rodiče bohužel nebylo příliš pečováno, nedostali podporu v tom, jak mají pracovat se svými dětmi, aplikacemi, a jak vyvážit každodenní péči o rodinu se zvýšeným zapojením do vzdělávání svých dětí. Tento nedostatek je podstatný, protože ovlivnil další aspekty edukačního procesu na jaře 2020 a ve školním roce 2020/2021. Rodiče museli z velké části doma zastoupit pedagogy, ačkoliv vůbec nevěděli, jak s danou látkou pracovat, protože jí třeba sami nerozuměli nebo neměli možnost v dostatečné míře svým dětem s učivem pomáhat. Pod časovou tísní se mnohdy snažili pomoci svým dětem tím, že jim radili, vyplňovali za ně úkoly. Děti tak mohly zažívat naprostou pohodu, nebo naopak zvýšený stres, který vytvářeli rodiče svojí zvýšenou kontrolou nebo nedostatkem prostoru pro to, aby dítě mohlo pracovat svým tempem.

Období distanční výuky však dalo nahlédnout i více do života samotných rodin a poukázalo například na problémy, pokud jsou rodiče rozvedení a mají dítě ve střídavé péči. Podle respondentů problémy rodičů s domluvou ovlivňovaly připojení na výuku, splnění úkolů a celkově výsledky dítěte. Aby se dítě jako žák školy mohlo adekvátně rozvíjet, je třeba nejen vhodného školního prostředí, ale zároveň i podporujícího zázemí v rodině. Na to by rodiče v jakékoliv situaci neměli zapomínat, a i pedagogové by při neobvyklém chování žáka měli zpozornět a ptát se, co za tím stojí.

Závěr

Realizovaný workshop přinesl mnoho odpovědí, ale zároveň i dalších otázek, které směřují do systémových změn v oblasti vzdělávání, ale i podpory pedagogů, žáků a samotných rodin nejen v době vážných společenských událostí. Cílem workshopu bylo propojit pracovníky základních škol, vytvořit prostor pro sdílení jejich zkušeností a zároveň zjistit, jak pedagogové a asistenti pedagoga vnímali dobu spojenou s uzavřením škol a přenesením výuky do online prostoru a jakým způsobem se jim dařilo naplňovat podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání v online prostoru bylo na jaře 2020 pro všechny účastníky workshopu, jejich žáky a rodiče novinkou, a tak řada činností probíhala jinou formou nebo v odlišném rozsahu v porovnání se vzděláváním v prezenční formě. Útlum se dotkl i pedagogické podpory žáků se SVP a naplňování podpůrných opatření. Na začátku pandemie se učitelé učili pracovat s aplikacemi, které pak postupně zaváděli do výuky. Museli za chodu řešit distribuci úkolů do rodin, jelikož mnoho žáků nemělo doma k dispozici technické zabezpečení. Taky podporu asistentů pedagoga využívali žáci a rodiče v menší míře.

Školní rok 2020/2021 se nesl v duchu větší připravenosti na online výuku, což přineslo i více možností v naplňování podpůrných opatření a podpory žáků s SVP, přesto pro mnohé z nich byla online výuka nad jejich možnosti a nebyli schopni učivo zvládnout. Mnoho žáků proto bylo vzděláváno individuálně a výraznou roli zde hráli asistenti pedagoga, kteří pomáhali jednotlivým žákům učivo pochopit. Učitelé a asistenti se ale setkali i se žáky, kterým klidné prostředí domova vyhovovalo a minimalizace ruchů z běžné školní třídy jim napomohla k lepším výsledkům. I z těchto důvodů je potřebné reflektovat výzvy a snižovat počet žáků ve třídách tak, aby mohl být lépe naplňován potenciál a výchovně-vzdělávací potřeby všech účastníků edukačního procesu. K zamyšlení je i dosavadní postavení asistentů pedagoga ve školství a zlepšení jejich pozice na půdě školy. Ze zjištění našeho výzkumu, které prezentujeme v jiném textu, vyplývá, že pozice asistentů pedagoga v českém školství je stále nejasná; vedení škol s cílem udržet si asistenty často kombinuje jejich úvazky a naplňuje je i nepřímo souvisejícími aktivitami; a požadavky na vzdělání asistentů mnohdy vedou k tomu, že nejsou připraveni na práci s diverzitou ve třídě (Slezáková, Kissová, Felcmanová, 2021).

Pedagogové se díky různým školením a sebevzdělávání dokázali v oblasti online výuky posunout a v druhé části roku 2020 využívat aplikace a metody, které zkvalitňovaly a zefektivňovaly vzdělávací proces. Bohužel však tuto podporu nedostali rodiče, kteří se tak vedle svých vlastních povinností dostávali do role pedagogů. Kvůli neproškolení často neporozuměli aplikacím, nebyli s nimi schopni pracovat a výuka tak pro mnohé z nich byla velmi náročná a nechávala stopy i na jejich vztahu s dětmi. Ty buď dostaly výraznou svobodu, která naopak vedla k jejich zneužívání technologií (hraní PC her při výuce atp.), nebo byli nadměrně kontrolováni rodiči, což mohlo oslabit jejich vztah a důvěru.

Podle respondentů distanční výuka rovněž poodhalila krizové momenty u dětí ve střídavé péči rodičů, kteří mají často problém se domluvit na jednotném přístupu ve výchově a vzdělávání jejich dítěte. Uvedený aspekt vede opět k zamyšlení nad celkovou péči o děti v naší zemi, ale rovněž o jejich rodiče, pečovatele a vzdělavatele.

Doba online vzdělávání žáků ukazuje, že mnozí pedagogové jsou velmi kreativní a jsou schopni se přizpůsobit jakékoliv situaci a vést žáky stále na vysoké úrovni. Zvýraznila však limity vzdělávání a výchovy dětí, kterým početné třídy nevyhovují, limity na straně rodičů a v některých případech i problémy, které by se v běžném vzdělávacím procesu neprojevily.

Důležitou výzvou pro pedagogy, rodiče, poradenské pracovníky je podpora žáků při návratu do školních lavic, a to nejen na úrovni vědomostní, ale především na té sociální, která byla odloučením výrazně narušena a vedla k narušení psychické pohody a potenciálně ke zvýšení apatie u některých žáků. Podporu v oblasti psychického zdraví si zaslouží i rodiče a pedagogičtí pracovníci, jedině tak může dojít k maximálnímu rozvoji potenciálu žáků.

Literatura

Bednaříková, I. (2013). Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. *e-Pedagogium, 13*(3), 119–128.

Cheng, X. (2020). Challenges of "School's Out, But Class's On" to school education. *Science Insights Education Frontiers, 5*(2), 501–516.

Slezáková, K., Kissová, L., & Felcmanová, L. (2021). When Policy Clashes with Practice: The Case of Teaching Assistants in the Czech Republic. [v recenzním řízení].

Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách: Průvodce studujících a zájemců o studium / Jiří Průcha, Jiří Míka* (1. vyd.). Praha: Národní centrum distančního vzdělávání.

Všetulová, M., Nocar, D., Urbášková, L., & Dvořáková, M. (2007). *Příručka pro tutora*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika.* Praha: Portál.

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *E-Pedagogium, 7*(3), 29–44.

PhDr. Mgr. et Mgr. Dana Dlouhá, Ph.D.,
vystudovala sociální práci a speciální andragogiku na Masarykově univerzitě. Doktorský titul získala na katedře speciální a inkluzivní pedagogiky Masarykovy univerzity. Pracuje jako lektorka selektivní a indikované primární prevence ve Společnosti Podané ruce o.p.s., zároveň je zapojena do projektu BeIN na Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání MU. Externě spolupracuje s Katedrou tělesné výchovy a výchovy ke zdraví. V rámci projektu MAP III – Akční plánování ORP Bystřice nad Pernštejnem se věnuje podpoře pedagogů v oblasti inkluze a práci s třídními kolektivy. Zajímá se o témata vztahů v třídních kolektivech, podporu pedagogů, rodičů a dětí a závislostnímu chování u osob s postižením.

Kontakt: 416849@mail.muni.cz

Mgr. Lenka Kissová, Ph.D.,
vystudovala antropologii a politické vědy na Univerzitě Komenského v Bratislavě. Doktorský titul získala na Katedře sociologie Masarykovy univerzity. V současnosti působí na Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání MU, kde pracuje jako výzkumnice a řešitelka projektu BeIN. Výzkumně se věnuje dlouhodobě tématům migrace, politického diskursu, menšin, sociálních politik a lidských práv. Má za sebou zahraniční pobyt na Universitá di Bologna a University of Toronto, se kterou spolupracovala i na sběru výzkumných dat. Nedávno publikovala knihu Framing Welfare Recipients in Political Discourse: Political Farming through Material Need Assistance. V posledních letech se studijně věnuje také ekologii a etologii na Ústavu botaniky a zoologie MU.

Kontakt: lenka.kissova@mail.muni.cz

Mgr. Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská
vystudovala evropská studia, finance a právo a mezinárodní obchod na Masarykově univerzitě. Pracovala jako projektová manažerka v Lize lidských práv, kde se v rámci projektu Férová škola věnovala podpoře škol v oblasti inkluzivního vzdělávání. V současnosti externě spolupracuje s Institutem výzkumu inkluzivního vzdělávání MU v rámci projektu BeIN a s katedrou pedagogiky, kde vyučuje budoucí učitele. Zajímá se o témata týkající se inkluzivní společnosti.

Kontakt: lapsanskav@gmail.com

Rostislav Havel

Ovocný sad vzdělávání na základní škole

„Není snad radost uplatnit ve správné chvíli, co se člověk naučil?" Konfucius

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v paragrafu 2 odstavce 1 definuje, že vzdělávání je v ČR založeno na těchto zásadách: e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání; f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod; h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

Rozsah dnešního poznání a rychlý rozvoj technologií neumožňuje přesně předpovědět, co budou dnešní děti za 20 až 30 let skutečně k výkonu svého povolání potřebovat, proto je třeba ve vzdělávání klást důraz na dovednosti s nadčasovým významem a možností se přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání. Misí školy je rozvíjet kompetence 21. století a vychovávat tak, aby se žák stal: důvěryhodný (sebejistý) člověk, který má zdravý rozum (silný smysl pro pravdu), je adaptabilní a odolný, zná sám sebe, má přesvědčivý úsudek, myslí nezávisle a kriticky, účinně komunikuje s lidmi i technikou. Žák, který si klade otázky, přemýšlí, vytrvá a převezme odpovědnost za své učení a umí se učit. Rozvíjí se v hledání vlastních řešení. Potřeby bezpečí jsou zajištěny důvěrou, řádem, pravidly a předvídatelností věcí.

Jan Pavel II. ve svém spisu *Nebojme se pravdy* predikoval, že často je poměrně jednoduchá a snadná diagnóza současné doby, ale obtíže nám působí terapie, jak problém odstranit. Nesporně i v oblasti vzdělávání bychom našli oblasti, kde by byla uvedená myšlenka aktuální. Nicméně to není cílem naší stati. Záměrem je shrnout myšlenky různých filozofů a náboženských představitelů s ohledem na základní vzdělávání a koncepci ovocného sadu. Nietzsche, známý to filozof s kladivem,[1] by možná doporučoval rozbít všechny staré hodnoty a nastolit hodnoty nové. Rozbití celého systému s následným vystavením nového není zajisté potřeba. Jelikož dobré a fungující prvky je žádoucí zachovat. Maria Montessori vychází ze základního předpokladu, že děti je potřeba vychovávat, ne léčit. Tento přístup praktikoval už na začátku své profesní kariéry, kdy se zabývala výchovou mentálně postižených dětí. Zároveň italská pedagožka dodává: „Chceme-li změnit svět, musíme začít u dětí." V následujícím textu se budeme věnovat jednotlivým podmínkám atributů, které mohou na základní škole zabezpečit rozvoj dítěte ve výše uvedených dimenzích. Vydáme se trochu proti proudu času s využitím myslitelů z oblasti filozofie a náboženství. Připomeneme cesty vzdělávání a výchovy, které jsou prošlapané staletími, ba tisíciletími. V prostředí dnešní školy lze nastíněné atributy a myšlenky přijmout jako zásady připravené k využití kdykoliv při edukačním procesu.

1 Podobně jako lékař proklepává kladívkem tělesnou schránku pacienta, aby zjistil příčinu fyzických neduhů, chtěl Nietzsche odhalit svou filozofií příčiny duševních potíží naší západní kultury. Odtud pochází výraz „filozofovat kladivem" (Ruffing, 2012, s. 141).

Děti na vrcholu pyramidy

Nietzsche ve svém díle *Tak pravil Zarathustra* nastiňuje tři stádia vnitřního vývoje ducha k dodržení imperativu „Zůstaňte věrni zemi!". Nejvýše je postaven duch ve stádiu dítěte. Nejdříve je duch ve stavu velblouda, který si na hřbet nakládá veškerou tíhu světa. Následný bojovný duch lva chce mít moc a být svobodný, ale pouze negativní cestou formou vzpoury proti příkazům. Duch dítěte není zatížen nadějemi na budoucnost ani minulost. Jak dodává Bednář (2009, s. 127), tak „dítě" je paradoxně postaveno z hlediska vývojové psychologie na nejzralejší vývojové stadium. Gándhí při otevírání Montessori školy[2] v Indii poznamenal, že největší životní lekce, kdybychom byli pokorní a skromní, bychom se mohli naučit nikoliv od dospělých učenců, ale od takzvaně nevědomých dětí. Tím nám naznačuje, že i žák může učiteli pomoci objevovat sebe sama. Schopenhauer ve svém stěžejním spisu *Svět jako vůle a představa* naznačuje podobnost dětství s genialitou. Vidí ji v převaze poznávacích sil nad potřebami vůle. Každé dítě je do jisté míry géniem a každý génius je do jisté míry dítětem. U dětí je taktéž spojen subjekt poznání (hlava) a subjekt chtění (srdce). K prvkům chtění přidejme ještě ruce a nohy. Poeticky vyjádřeno textem písničkářky Radůzy z alba Utíkej: *do pohybu nohy ruce / dokud hoří moje srdce*. V průběhu života pak dochází k rozestupování těchto subjektů. Tuto ideu vyjadřuje i Ježíš Kristus, když říká: „Nechte děti a nebraňte jim jít ke mně, neboť takovým patří království nebeské," přičemž království nebeské je třeba vnímat jako velmi pozemské. Jinými slovy je to stav mysli a je v našich srdcích (Ruffing, 2012, s. 144).

Přesto nestačí mít děti rád a myslet to s nimi dobře. Vždyť ve jménu lásky a dobrých úmyslů jsou někteří lidé ochotni používat výchovné prostředky, které se neslučují s respektem a lidskou důstojností. Můžeme uvést například vyhrožování, tresty, moralizování, „uplácení" odměnami a další. Podléháme představě, že u dětí je to „přece něco jiného" než u dospělých (Kopřiva, Nováčková & Nevolová, 2008, s. 5). Základní nutností je uvědomění si, že dítě není jiný tvor než dospělý.

Thich Nhat Hanh (2015, s. 64) jeden z předních učitelů buddhismu, upozorňuje na to, že „necháváme dětem puštěnou televizi, místo abychom se jim věnovali, a ty jsou každodenně vystaveny toxinům pocházejícím z toho, co v televizi vidí a slyší". Až tak nekompromisní nemusíme být. K současnému životnímu stylu televize a ostatní digitální technologie patří. Koneckonců digitalizace školství je podstatným tématem posledního období. Proto není žádoucí z naší pomyslné pyramidy odebrat tuto oblast. Spíše musíme najít způsob, jak konzumovat informace, které nás sytí. Zde se oklikou dostáváme k etice, o níž píšeme v pozdější části textu.

Učitel průvodcem do labyrintu světa

Pojednání o školním vzdělávání nemůžeme ponechat bez myšlenek Jana Amose Komenského, který se výchovně obrací ke každému, každého chce vytáhnout vzhůru, vyvést z jeskyně klamů a zmatků, edukovat (Palouš, 1992, s. 84). Přitom je žádoucí připomenout, že Komenského pedagogika vyvěrá z teologických myšlenek. Funda (1992, s. 27) upozorňuje na nedílnou jednotu pedagogiky u Komenského, která je organickým vyústěním jeho teologické koncepce. Vědomi si těchto konsekvencí se vydáme úryvkem první části jeho knihy *Labyrint světa a ráj srdce*.

Neznámý mi můj úmysl schválil a hned se optal: „A kde máš průvodce?" Já na to: „Žádného nemám, věřím Bohu a svým očím, že mi nedovolí bloudit." „Tak by ses daleko nedostal," sdělil mi. „Už jsi slyšel o krétském labyrintu?" „Něco jsem zaslechl," odvětil jsem mu. On na to: „Byl to jeden z divů světa, budova s tolika pokoji, zdmi a průchody, že kdo do ní vešel bez průvodce, nakonec se jen motal bludištěm sem a tam a už nikdy nevyšel ven. Ale i to je nic proti tomu, jak je – zvláště nyní – uspořádán labyrint tohoto světa. Neradil bych ti, aby ses tam vydal sám, to mi věř jako zkušenějšímu."… „Jenže kde mám takového průvodce vzít?" ptal jsem se. On mi odvětil: „Od toho jsem tu já – abych prováděl světem takové, kteří si chtějí něco prohlédnout a vyzkoušet, a ukazoval jim, kde co je – proto jsem ti také vyšel vstříc." Tomu jsem se velmi podivil: „A kdo jsi, drahý příteli?" otázal jsem se ho. Odpověděl mi: „Jmenuji se Všezvěd, příjmením Všudybud (Komenský, 2013, s. 15–16).

Aby nedošlo k pohybu v kruhu, a tím k „pouhé posloupnosti učitelů a žáků, nikoli objevitelů" (Storig, 2000, s. 234), je potřeba podle Bacona učinit dva kroky, a to negativní část úkolu, kdy je potřeba očistit myšlení od všech předsudků a tradovaných omylů, tzn. nauka o „idolech". Pozitivní část následně vyžaduje používat správný způsob myšlení a bádání, tzn. poučení o správné vědecké metodě.

Co však, když se mým průvodcem stane had z ráje? Přičemž had je zvíře věčného návratu (Deleuze, 2016, s. 115). Jak se pozná dobrý průvodce? Základní škola by měla postavit potřebné „základy", kde hraje učitel zásadní roli. Co by měl takový průvodce učitel splňovat? Pro ilustraci uvádíme jeden z popisů role učitele průvodce.

Učitelé ve škole vystupují jako průvodci, protože jejich role je především provázet žáky procesem učení, podporovat vzniklé zájmy, otevírat dětem různé pohledy na svět a vzájemné souvislosti. Průvodci připravují pro děti nabídku činností tak, aby pro ně tyto činnosti byly optimální výzvou. Spoluvytváří dlouhodobou koncepci vzdělávání, vymýšlí témata společných projektů s využitím pestré škály výukových metod a zároveň umí dávat prostor tomu, co vychází z dětí samotných. Nepodávají hotová řešení, ale podporují děti ve vlastním hledání.

Jako průvodce funguje učitel i v případě Hejného metody a jiných aktivizačních forem výuky (Lacina, Rozmahel & Kominácká, 2016, s. 151). Ve známém procesu „naučit se učit" využívá učitel vějíř metod ze svého itineráře. Do popředí vstupuje role učitele jako facilitátora. Dytrtová (2009, s. 9) spojuje toto poslání se schopností propojovat u žáků vědomosti, poznatky a následně je aplikovat a interpretovat. Toto „sebevzdělávání" učí žáky pracovat s informacemi – s tak důležitým rysem současného světa. U Steindlbergerové (2018, s. 34) je učitel facilitátor spojen s konstruktivistickým pojetím vyučování. Žák se dopracuje k pravdě tím, že učitel pouze naznačuje cesty zadaného problému. Opět neobjevuje nic nového. Jen můžeme vyjádřit krátkým a výstižným parafrázováním citátu stoické filozofie „překážka je cesta".

Zahrada vzdělávání

Nyní objasněme, co pro nás pojem zahrada vzdělání znamená. V první knize Mojžíšově Hospodin Bůh postavil člověka do zahrady v Edenu, aby ji obdělával a střežil a přikázal mu: „Z každého stromu zahrady smíš jíst. Ze stromu poznání dobrého a zlého však nejez. V den, kdy bys z něho pojedl, propadneš smrti."

Rajská zahrada je vyobrazena v knize Genesis. Jako strom poznání, umístěný uprostřed ráje, je nejčastěji vyobrazována jabloň. Přesto výsostné postavení ve spojení s poznáním a věděním má fíkovník posvátný (Ficus religiosa). Podle tradice princ Siddhártha Gautama meditoval pod tímto stromem šest let, dosáhl osvícení a stal se Buddhou. Adam a Eva se v ráji zakryli fíkovými listy, když poznali, že jsou nazí. Obraz fíkovníku se též používá v podobenstvích, kdy je přirovnáván k lidskému životu, také ten by měl nést svoje dobré plody – lásku, pokoru a porozumění druhému. Neméně podstatné je vnitřní přesvědčení v tom, co děláme. Úplně pohlceni činností a nevnímaje čas se dostáváme do stavu zvaného „flow". Jistě nejednou jste se přesvědčili o výhodnosti tohoto zaujetí v procesu učení.

Používaná přirovnání stoické filozofie jako ovocné sadu (ohrazení či oplocení = logika, stromy = fyzika, plody = etika), můžeme aplikovat na základní školu. Školní vzdělávání je pro nás **ovocný sad**. **Ohrazení** prezentuje podporu kompetencí a funkčních gramotností žáka, ať již jde o čtenářskou, matematickou, finanční, digitální, či pohybovou zdatnost. Skrze uvedené atributy je možné racionální poznávání podstaty světa a chápání obsahu jednotlivých předmětů – **stromy**. Pochopení a porozumění, tedy strom s pevnými kořeny, je předpokladem pro **plody** – vědění a etika. Přitom jak

2 Montessori a Gándhí si během mnohaleté korespondence předávali své představy o vzdělávaní a míru. Při pobytu Marie Montessori v Indii (1939–1946) spolu komunikovali a zároveň došlo k zahájení mnoha montessori škol v Indii.

zdůrazňuje Sokol (2010, s. 93) „vědět znamená nejen nepochybovat, ale zároveň být přesvědčen, že svůj názor dokážu zdůvodnit, doložit a přesvědčit o něm jiné.“ Vědění neodporuje rozumu, tj. nelze ho vyvrátit rozumovou argumentací. Nejedná se o pouhé domněnky, které jsou nepravdivé. Věděním o tom, co je dobré, se zároveň dostáváme ke ctnosti. Výchova ke ctnostem (zdatnostem) žáka představuje zvnitřnění hodnot založených na mravních pravidlech. Přitom význam etiky je velmi často podceňován i na úrovni základního vzdělávání. Obecně známé jsou následně případy lidí, kteří mají vybudovanou ohradu včetně velmi dobré rétoriky a vzrostlý strom, to znamená lidé s širokým obsahem znalostí, profesně na vysoké úrovni. Zůstáváme u metafory stromu, který symbolizuje obecně uznávané dovednosti a znalosti. Adjektivum vzrostlý je důkazem velkého přehledu dospělého člověka ve vystudovaném oboru. Avšak absence etického jablka ukazuje, jak nebezpečná je neúplnost, potažmo nepropojenost těchto tří částí (kompetence, znalosti a etika). Neschopnost umravnění touhy vede následně k různým pokleskům a v důsledku i ke ztrátě svobody. Velmi pregnantně to vyjádřil Epiktétos: „Neboť svoboda se nezískává splněním touhy, nýbrž odstraněním touhy“ (Epiktétos, 1972, s. 309). V rámci politické reformy není Konfuciovým cílem legislativa, ale způsob, jak morálně vést společnost. Nemělo by být něco podobného i v případě základního školství? Při určité transformaci a vypuštění často používaného klišé ve formě reformy nám z toho vychází pro školství následující: Naším cílem není tvorba nových zákonů, nařízení, vyhlášek, směrnic, ale nastolení důvěry. Důvěra znamená vztah spoléhání se na druhé lidi, instituce nebo věci. Lidské jednání se téměř vždy vztahuje k budoucnosti, a musí se tedy opírat o věci, které nelze bezpečně vědět. Důvěra rodičů v učitele a naopak, důvěra učitelů směrem k dětem, důvěra státu (MŠMT) v ředitele apod.

Při naší syntéze rajského vědění zůstaneme při podobenství ovocného sadu se stromy, a ještě přidáme žebřík. Nechtějte vše hned, stejně jako jste se nenaučili chodit či číst za jeden den. Konfucius vyjadřuje imperativem, že chtít hned výsledky člověku znemožňuje dosáhnout cíle. Představte si, že chcete utrhnout krásné vybarvené červené jablko na špičce jabloně. Postavíte si žebřík a příčku po příčce stoupáte po žebříku nahoru, až jablko utrhnete. To jablko si představte jako váš cíl a příčku jako postupné kroky, které povedou k vašemu cíli. Možná vám občas na imaginárním žebříku nějaká příčka praskne a vy spadnete o kousek dolů. Nic se neděje. Tím, že překážku překonáte, tak se posílíte. Někdy nepovede k cíli přímá cesta. Budete muset vzít žebřík a postavit ho jinde. V souvislosti s naším tématem je rovněž zajímavé Schopenhauerovo rozdělení na „dosáhnout vhledu“ a „naplnit paměť“. V první situaci používáme při studiu příčle žebříku. Dokážeme spojit znalosti a dovednosti, a tak posouvat rozvoj osobnosti směrem vzhůru. Naopak v druhém případě se nepoužívají příčle ke stoupání, a zůstáváme dole. Nemůžeme se tedy pouze omezit na naplňování paměti.

Halík (2009, s. 226–227), jako člověk zápasící o naději, podává následující přirovnání. Silný vichr nejrůznějších krizových situací může v okamžiku servat všechny věci jako listí ze stromu. V tom momentě se podobáme stromu, který tu stojí s holými často polámanými větvemi nebo byl docela vyvrácen. „Stromu zbývá aspoň naděje, že i když podťat, začne rašit znovu a že jeho výhonky růst nepřestanou, byť odumřel jeho kořen v zemi a na povrchu ztrouchnivěl jako pařez. Jak ucítí vodu, pučí znovu, rozevře se jako mladý stromek.“

Návrat k rajskému vědění

Na první dojem se jeví sousloví rajské vědění (vzdělávání) jako naprosto antagonické pojetí těchto dvou slov, avšak při hlubším rozboru zjistíme, že se jedná o symbiózu daného sousloví. Pojďme tedy postupně. Slovo ráj je spojeno s čistotou, opakem ráje je peklo. Eva s Adamem udělali osudovou chybu, když věřili hadovi.

Návrat by v nás neměl evokovat zpátečnické konotace, byť bude vhodné omezit velkou dychtivost po zážitcích a „konzumu“, kterou občas

ve společnosti spatřujeme. Oproštění od těchto vášní nám umožní rozumově sestoupit z hor do nížiny. Návrat může být interpretován jako idea cesty, ze které nesmíme sejít. Pokud Nietzscheho výraz „věčný návrat“ chápeme jako „návrat téhož“, tak se dopouštíme protismyslu (Deleuze, 2016, s. 87).

„Člověče, zapomněls na svůj úmysl: Tvá cesta nevedla sem, nýbrž tudy!“ (Epiktétos, 1972, s. 197). Epiktétos tím přirovnává lidi k cestujícímu, který se při návratu do své vlasti zastavil v hezkém hostinci a už tam chtěl zůstat, jelikož se mu tam zalíbilo. Avšak hostince jsou určeny jen k tomu, aby se jimi prošlo. Vyučováním má člověk dospět k dokonalosti, a ne zlákán zůstat v takovémto „hostinci“. Římský filozof tím nabádá, aby se vyučování dělo prostřednictvím jakési rozmanitosti i účinnosti zásad. Stejně jako je rozmanitost těch, kteří se učí.

Vědění se nám dostává do dvou základních zdrojů, a to prostřednictvím smyslů nebo prostřednictvím rozumu. Racionalisté Platon či Descartes věří ve schopnost rozumu k vědění. Empiristé Aristoteles a Locke pokládají za spolehlivý zdroj vědění smysly. Komenského koncepce tří zdrojů poznání (příroda, mysl, Písmo), při které využijeme tři způsoby poznání (smyslů, rozumu a víry), povede k obnově lidského vědění (Čížek, 2017, s. 171). Má mít člověk touhu k dokonalému vědění?

Obnova dokonalého rajského vědění je identickým cílem Komenského i Bacona, avšak k jeho realizaci docházejí různými prostředky a očekávají jej v různém časovém horizontu. Komenský vyzývá člověka k nápravě základních (fundamentálních) lidských záležitostí před blížícím se koncem světa. Projekt vedoucí k tomuto cíli nebude moci být uskutečněn bez Boží milosti. Obnova původního rajského vědění (rerum restitutio) je u Komenského tedy založena na plném poznání stvořené přírody, obsahu vlastní mysli a zjeveného Slova Božího. Naproti tomu k mezigenerační a vzájemné spolupráci vedoucí k pokroku poznání nabádá Bacon. Přes svou zdlouhavost a náročnost nakonec cesta vyvrcholí obnovením vědění (Čížek, 2017, s. 167).

Emoční výchova – kořen stromu

Poměr citového a racionálního myšlení je velmi proměnlivý. Často ovlivněn životní situací, ve které se daný jedinec zrovna nachází. Výstižně vyjádřil Seneca slovy: „O co usilují, to se jich zmocní.“ Stoicismus jako prakticky zaměřená filozofie se mimo jiné snažila o transformaci vášní, a tím i celé osobnosti. Vášeň je dle stoiků založena na nesprávném úsudku, proto je nepřirozená a nerozumná. Pracují se čtyřmi hlavními vášněmi. Rozkoš (hédoné) se týká přítomného domnělého dobra. Žal (lypé) se týká přítomného domnělého zla. Touha (epithymiá) se týká budoucího domnělého dobra. Strach (fobos) se týká budoucího domnělého zla. Přitom musíme neustále bojovat, aby se tyto vášně nestaly trvalými nemocemi duše (Antonius, 2011, s. 15). Místo vášní se připouštějí nálady. Obdoba rozkoše připouští radost, strachu odpovídá opatrnost a touze vůle. Jen žal nemá odpovídající ekvivalent.

Dvořák (2012, s. 27) rozlišuje čtyři duševní cvičení zaměřená na transformaci emocionality: trénink bdělé pozornosti (prosoché), přehodnocení objektů vášní, dehonestaci vášní a mentální přípravu na obtížné situace.

„Neboť první, co se pojí se stoicismem a kognitivně-behaviorální terapií, je vlastně velmi jednoduchý, ale též důležitý lidský postřeh, že to, jak na věci nahlížíme a co si o věcech myslíme, ovlivňuje to, jak je poté prožíváme a jak nás ovlivňují“ (Wagner, 2017, s. 8). KBT obsahuje čtyři složky psychiky – myšlení, emoce, tělesné reakce a pozorovatelné chování (Pešek, Praško & Štípek, 2013, s. 15). Uvedené složky jsou navzájem propojené, takže při ovlivnění jedné se podaří proměnit i všechny ostatní. (Pešek, Praško & Štípek, 2013, s. 29) Ataraxiá (neotřesitelnost) je podle Bednáře (2009, s. 136) ústřední prvek směřující k duševní vyrovnanosti. Její dosažení vyžaduje nemalý „psychický trénink“ zaměřený především na eliminaci nepříznivých externích vlivů (ataky „světa“ působená bolest). Na „vnitřní frontě“ bylo nutné natrénovat stav zvaný apatheiá, tedy doslova „nevášnivost“, a to proti „vnitřnímu nepříteli“, kterým jsou emoce.

Proslulý „stoický klid“ následně vidí Bednář (2009, s. 136) v mixu ataraxie a apathie.

Závěr

Ovocný sad vzdělávání zahrnuje devět postupných kroků – roků – kdy děti mají příležitost saturovat svoje potřeby. To vyžaduje smysluplnou spolupráci učitele, žáka a rodičů. Bez smysluplnosti nelze očekávat posun v rozvoji žákovy osobnosti. Učitel jako průvodce žáků po labyrintu světa vystupuje z role formální autority a stává se činitelem diferencovaného vzdělávání. Na cestě za poznáním je učí překonávat překážky, vede je ke spolupráci, odhaluje jim smysluplnost vědění. Vzdělávací obsah by měl propojovat s etickou a emoční rovinou, k čemuž mu slouží rozmanité výukové metody. Záměrem je vybudovat pevné základy pro celoživotní učení, aby si žáci na konci povinné školní docházky řekli: „Základy už postavené máme, do labyrintu světa se vydáváme!“

Literatura

Antoninus, M. A. (2011). *Hovory k sobě*. Praha: Arista a Baset.

Bednář, M. (2009). *Pohyb člověka na biodromu: cesta životem z pohledu (nejen) kinantropologie*. Praha: Karolinum.

Čížek, J. (2017). *Komenský a Bacon: Dvě raně novověké cesty k obnově vědění*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Deleuze, G. (2016). *Nietzsche a filosofie*. Vimperk: Herman a synové.

Dvořák, P. (2012). Ideál emočního života a cesta k jeho dosažení v pozdním stoicismu. *Linguistica Online*, *14*, 20–36.

Dytrtová, R. (2009). *Učitel-příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Funda, O. (1992). Nedělitelnost Komenského jako teologa a pedagoga. *Filosofický časopis*, *40*, 27–32.

Halík, T., & Šimotová, A. (2009). *Stromu zbývá naděje: krize jako šance*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Komenský, J. A. (2013*). Labyrint světa a ráj srdce.* Praha: PRÁH.

Lacina, L., Rozmahel, P., & Kominácká, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.

Ruffing, R. (2012). *Filozofický depozitář: 50 nejdůležitějších filozofických myšlenek.* Praha: Knižní klub.

Epiktétos (1972). *Rukojeť. Rozpravy.* Praha: Svoboda.

Palouš, R. (1992). *Komenského Boži svět*. Praha: SPN.

Pavel II, J. A. N. (1997). *Nebojme se pravdy.* Praha: Zvon.

Pešek, R., Praško, J., & Štípek, P. (2013). *Kognitivně-behaviorální terapie v praxi: pro terapeuty, studenty a poučené laiky*. Praha: Portál.

Sokol, J. (2010). *Malá filosofie člověka* a *Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad.

Thich Nhat H. (2015). *Strach: základní průvodce, jak přežít bouři*. Praha: Euromedia Group.

Kopřiva, P., Nováčková, J., & Nevolová, D. (2015). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála.

Steindlbergerová, L. (2018). *Učitel jako průvodce matematického poznání* (Diplomová práce). Univerzita Palackého.

Störig, H. J. (2000). *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakl.

Wagner, D. (2017). *Stoicismus ve třetí vlně kognitivně-behaviorální terapie* (Diplomová práce). Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). Praha: MŠMT.

PhDr. Rostislav Havel
je studentem kombinovaného doktorského studia na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, kde se zabývá vědomostním aspektem standardů tělesné výchovy. Posledních osm let učil matematiku a tělesnou výchovu na druhém stupni základní školy. V současné době působí jako projektový manažer na oddělení školství Magistrátu města Jihlavy.

Kontakt: havelrostislav@gmail.com

Nahlédli jsme

Michael Staiger: Od „obratu k obrazu“ k multimodálnímu vyučování (2020)
Staiger, Michael (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Der Deutschunterricht (5). pp. 65-74. Hannover: Friedrich Verlag.

Profesor Michael Staiger se specializuje na výuku moderní německé literatury a její didaktiky a je zastáncem rozšíření výuky jazyků o multimediální složku. Vzhledem k dynamickému vývoji na poli mediální kultury v uplynulých desetiletích považuje zahrnutí mediálních kompetencí do výuky na školách za nutnost a mluví o „obratu k multimedialitě“.

Ve své studii představuje vybrané koncepty z různých disciplín, které pracují s kompetencí porozumění obrazů (*visual litercy*) za účelem rozvoje didaktiky německého jazyka. V souvislosti se schopností rozumět obrazům hovoří Bernd Weidemann (2004) o dvou přístupech. V prvním případě se jedná o přirozené porozumění, kdy se ptáme, co je na daném konkrétním obrazu ztvárněno. V této fázi pozorovatel využívá své znalosti, aby co nejsnadněji a v co nejkratším čase identifikoval obsah obrazu. Druhé, hlubší (indikátorové) porozumění obrazu, vede k identifikaci „poselství“ obrazu. V této fázi pozorovatel dokáže najít vizuální argumenty a obraz interpretovat. Weidemann upozorňuje na to, že porozumět obrazu „na první pohled“ dokáže jen zkušený pozorovatel. Je tedy k podivu, že tato schopnost není v německém vzdělávacím systému rozvíjena jako kulturní technika, stejně jako je rozvíjeno psaní, čtení nebo počítání. V návaznosti na Weidenmanna představila Carola Hecke (2012) rozšířený pojem vizuální kompetence. Rozlišuje mezi procedurálními schopnostmi porozumění a naučenými deklarativními vědomostmi. Porozumění obrazu dle ní předpokládá skutečně komplexní schopnosti a vědomosti, které Staiger ve své studii obecně nazývá *visual literacy*.

Na základě těchto obecných poznatků se Staiger ve druhé polovině svého textu zaměřuje na konkrétní aplikaci v didaktice němčiny, což lze vztáhnout i na didaktiku jakéhokoliv mateřského i cizího jazyka. Jak upozorňuje Maiwald (2005), materiály jako hudební videoklipy, reklamní spoty, filmy v sobě skrývají didaktický potenciál, který doposud není plně využíván ve výuce. Problém je podle Maiwalda despekt, s jakým jsou tyto materiály ve výuce nahlíženy jako méněcenné, sekundární doprovodné prvky. Přínosné se ale zdá být také propojení výuky jazyka a literatury s výtvarnou výchovou. V této souvislosti hovoří Claudia Vorst o třech základních funkcích takového propojení: orientace, emoce a abstrakce. Vorst upozorňuje na to, že porozumění obrazů lze takto rozvíjet již u dětí v předškolním věku.

V závěru své studie Staiger ještě jednou připomíná, že diskuse o rozvíjení *visual literacy* ve výuce jazyků probíhají již od 70. let, ale v praxi, minimálně tedy v Německu, stále nacházejí jen malou odezvu. Výuka jazyka se spíše orientuje na psané či mluvené texty a méně již na recepci či produkci „multimodálních textů“. Staiger proto navrhuje rozšíření pojmů poslech, psaní a čtení o multimodální perspektivu. V praxi literární výuky pak navrhuje využití zdrojů, které kombinují obraz i text, od barokních emblémů, ilustrovaných letáků, dobových i současných časopisů, obrázkových knih, komiksů, ilustrovaných a multimodálních románů přes literaturu faktu až po filmy, počítačové hry a webové stránky. Takový přístup pak klade na žáky požadavky na propojení jednotlivých znakových modalit (jazyk, obraz a zvuk), tedy na rozvoj intermodální a multimodální kompetence, které jsou tolik potřebné pro orientaci v současném mediálním světě.

Mgr. Petr Pytlík,
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Akčný výskum v učiteľskej praxi

Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Diskusia o tom, či je pedagogický výskum dostatočne prepojený s praxou alebo iba od praxe odtrhnutá a realitou nepobozkaná činnosť akademického sveta a jeho aktérov, neustále rezonuje minimálne medzi študentami učiteľstva, ktorí sa trápia so svojimi prvými metodologickými predmetmi. Vyučujúci metodológie a na výskum orientovaných predmetov na (nie len) pedagogických fakultách sa dozaista často stretávajú s otázkou budúcich učiteľov „Na čo mi to bude? Ja nebudem výskumník, ale budem učiteľ a prax je úplne iná ako teórie a výskum!". Priniesť zmysluplnú odpoveď na túto otázku si stanovil za cieľ tím autorov v knihe „Když výzkum mění praxi", ktorý nielen poukazuje na dôležitosť pedagogického výskumu a jeho prirodzené prepojenie s praxou v podobe akčného výskumu, ale ponúka aj inšpiráciu k jeho realizácii založenú na reflektovaní skúseností prostredníctvom desiatich príbehov akčného výskumu.

„... rozpojení mezi teorií a výzkumem a praxí je u nás vysoké, ale není to dílem pouze výzkumníků, jedná se i o postoj pedagogů, kteří se „domnívají, že jejich úkolem je učit, a nikoliv dělat výzkum, který je záležitostí výzkumníků. Oddělují tak teorii od praxe. Vyučování a výzkum jsou pro učitele dvě samostatné aktivity. Tato dichotomie zbytečně pak snižuje profesionalitu učitele" (s. 11).

Kniha určená primárne pre učiteľov z praxe, študentov učiteľstva a akademikom, ktorí sa zaujímajú o akčný výskum je vďaka čitateľsky príťažlivému[1] jazyku naozaj vhodná pre každého z menovaných skupín. Stručná, ale zato jasná charakteristika akčného výskumu v prvej kapitole slúži k pochopeniu toho, čo vlastne akčný výskum je, ako mu rozumieť a aké benefity so sebou môže prinášať, čo určite ocenia najmä tí, ktorí nie sú v tejto problematike zatiaľ plne zorientovaní. K hlbšiemu porozumeniu akčného výskumu určite pre záujemcov poslúžia aj odkazy na domácu, ale aj zahraničnú literatúru, ktorej je v texte dostatok.

„Akční výzkum považujeme za aplikovaný pedagogický výzkum s cílem proměňovat pedagogickou praxi. Zároveň jde o záměrnou činnost s předem definovanými postupy a snahou o hodnocení dopadů změn, které učitel v rámci akčního výzkumu zavádí do své praxe" (s. 17).

Myslím si, že už pri čítaní úvodu a prvej kapitoly bude všetkým jasné, že sa nejedná o klasický akademický text, ktorý učiteľov z praxe nezaujme, ale práve naopak. Už na prvých stranách sa dozvedáme, že akčné výskumy uvedené v knihe vznikali na základe tandemovej spolupráce akademika a učiteľa. Učiteľ tak bol plnohodnotným aktérom výskumu a nie iba výskumným objektom či sprostredkovateľom. Nasleduje desať kapitol, z ktorých sa každá venuje jednému akčnému výskumu, ktorý je transparentne popísaný od fázy plánovania a prípravy, cez realizáciu, až po reflexiu skúseností. Akčné výskumy v spomínaných desiatich kapitolách sú zasadené do prostredia MŠ, 1. a 2. stupňa ZŠ a SŠ, a to v rôznych predmetoch (český jazyk, dejepis, matematika, chémia, nemecký jazyk a anglický jazyk), takže pokrývajú pomerne širokú oblasť a prinášajú cenné skúsenosti učiteľom a akademikom z odlišným zameraním.

1 Nenachádzam vhodný slovenský ekvivalent k tomuto výstižnému slovu, preto si ho dovolím nechať v češtine.

„Do projektu bylo zapojeno deset tandemů tvořených učitelem vyučujícím v mateřské, základní, nebo střední škole a akademickým pracovníkem Pedagogické fakulty UK. Našim úmyslem bylo, aby tandemy pracovaly na základě partnerské přístupu obou zúčastněných stran, nepreferovali jsme tedy klasický transmisivní model, v němž je obvykle akademický pracovník na pozici mentora, zatímco učitel je vnímán spíše jako realizátor jeho doporučení. Cílem bylo, aby v průběhu školního roku realizovali akční výzkum, ve kterém společně navrhnou změnu ve výuce, poté ji učitel aplikuje a společně s akademickým pracovníkem sledují její úspěšnost" (s. 19–20).

Osobne vidím potenciál knihy nielen u cieľových skupín, ako ich definovali autori, ale aj ako súčasť výuky na pedagogických fakultách. Práve akčný výskum realizovaný v spolupráci učiteľa a akademika môže byť tým, ktorý namotivuje študentov k pedagogickému výskumu, a to ako aktérov či prijímateľov výsledkov.

„Akademikovi umožňuje akční výzkum větší vhled do práce učitele, jak v ideové rovině, tedy sledování myšlenkového procesu učitele, tak v praktické rovině, co vše ovlivňuje práci učitele a její výsledek. Zviditelňuje akademikovi proces uvádění teorie do praxe, což může zohlednit ve své další práci zabývající se návrhy uplatňování nových metod a forem práce ve výuce. Učiteli dává akční výzkum možnost vyzkoušet teoretické poznatky získané na odborných seminářích či z odborné literatury. Akční výzkum je užitečný nejen pro osobní a profesní rozvoj zkoumajícího učitele, ale může podpořit i jeho kolegy v přemýšlení o vlastním stylu výuky a motivovat je ke změně či dokonce k vlastnímu akčnímu výzkum. Dopady akčního výzkum mohou být daleko trvalejší a větší, než absolvování jednorázového školení" (s. 185).

Výskumy vznikali na základe tandemovej spolupráce akademika a učiteľa.

Na záver by som chcel vyzdvihnúť úprimnosť a transparentnosť autorov, ktorí sa nebáli napísať aj svoje nezdary či ťažkosti, ktoré ich postretli v priebehu celého projektu, z ktorého kniha vznikla. Tie môžu slúžiť ako cenný študijný materiál, z ktorého sa mnoho ďalších výskumníkov poučí. Ostatne, aj samotní autori knihy považujú akčný výskum za príležitosť profesijného rozvoja učiteľov, ale aj akademikov.

Mgr. Martin Fico
Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta MU

Učitel a jeho role diagnostika

VÁŠ DOTAZ »

Učím na pedagogické fakultě, kde připravujeme studenty na jejich budoucí roli učitele. Považujeme za důležité pěstovat a rozvíjet jejich diagnostické dovednosti, aby byli schopni pozorovat žáky, vést s nimi rozhovor, analyzovat výsledky jejich činnosti, a tak získávat informace o jejich znalostech, dovednostech a zejména o jejich potřebách. Vedeme studenty k tomu, aby hledali cesty, jak podpořit jednotlivé žáky na jejich individuální vzdělávací cestě. Chceme, aby se nezaměřovali jen na obsah učiva, ale také na samotné žáky, aby ke každému přistupovali individuálně a přemýšleli, jak pro něj vhodně diferencovat výuku a učivo. Učíme je, že mají k dispozici podporu odborníků, o kterou si mohou ve svých školách říci, případně se mohou obrátit na poradenské zařízení. V terénu se však studenti při svých praxích často setkávají s názorem, že role učitele jako diagnostika je vedlejší, že není důležitá a že je lepší tuto oblast přenechat odborníkům. Proč je podle vás role učitele jako diagnostika důležitá? V čem spočívá význam pedagogického diagnostikování a jaký to má přínos pro žáky?

Jana Kratochvílová, Brno

NAŠE ODPOVĚĎ »

Neumím si představit učitele, který by při své práci nevyužíval vlastní diagnostické údaje o žácích i o třídě. Možná tomu tak neříká, mluví o poznávání, porozumění, snad i o pochopení žáků a ve své mysli může mít oblast diagnostiky spojenou výlučně s odborníky mimo školu a možná i s psychologickými testy a dotazníky. Jenže tak tomu ve skutečnosti není. Když učitelé říkají, že v září nové žáky ještě dobře neznají, nevědí, co od nich mají očekávat, tak jak jinak, než právě diagnostickým poznáváním dospějí k lepšímu porozumění svým svěřencům? A k čemu slouží zkoušení, písemky, testy? Může vůbec dnešní učitel bez údajů z těchto zdrojů efektivně vyučovat? Pravda, vyučovat lze v zásadě i bez znalosti aktuálních znalostí a dovedností žáků, jenže pak jsou dosahované výsledky závislé výlučně na samotném žákovi, učitele bychom k tomu vlastně ani nepotřebovali. Bez znalosti úrovně žáků nelze tedy cíleně vyučovat.

Dnes se však diagnostika neomezuje na vzdělávací výsledky, učitel se zajímá o sociální vztahy ve třídě – například v podobě sociometrie –, o klima třídy, o spokojenost žáků a podobně. I na nich jsou totiž závislé vzdělávací výsledky žáků. Učitelská pedagogická diagnostika se tak ve škole jeví jako klíčová. Pravda, nemůže sloužit k formálním opatřením, „pouze“ k hledání vhodnějších, optimálních způsobů učení. A nezapomínejme, že učitel vedle didaktických postupů musí maximálně rozumět i psychice žáků, jejich zdravotnímu stavu, dopadům sociální situace rodiny včetně vlivu turbulencí ve společnosti. A to i přesto, že ani v jedné oblasti nebude nahrazovat specializované odborníky. Jenže učitel ví, že všechny tyto komponenty se podílejí na výkonnosti i chování žáků, takže by měl mít ve všech uvedených oblastech co největší znalosti a alespoň orientačně se na ně zaměřovat a provádět diagnostiku.

Učitel totiž má na rozdíl od dalších profesí výhodu, že vidí dítě opakovaně a dlouhodobě. Může tedy lépe vnímat i drobné změny. Tím, že o svých žácích mluví s ostatními učiteli, rozšiřuje své porozumění. Co by za to psycholog dal! Něco se doví přímo (dítě nebo rodiče mu to řeknou), něco nepřímo (všímá si žáků o přestávce, po cestě do divadla, na třídnické hodině), využívá informací z písemných prací, sleduje ústní projevy žáků, bere v potaz jejich mimoškolní aktivity.

Získat data je pro učitele důležité, ovšem teprve vyvozením konkrétních opatření nabydou diagnostická data na významu a mohou sloužit edukaci dítěte.

PhDr. Václav Mertin
Katedra psychologie
Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Čest výjimkám?

O *výjimkách* toho bylo napsáno mnoho. Jelínek argumentuje *výčitkou* (Jelínek, M. (1967). Jména dějová. In F. Daneš, M. Dokulil, & J. Kuchař (Eds.), Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen (s. 626–628). Academia.) Sgall *přejímkou* (Sgall, P., & Panevová, J. (2014). Jak psát a jak nepsat česky (s. 150). Karolinum.). Ať ta slova žáci a vyučující píší jakkoli, zásadní nakonec je, které z nich znají a používají.

Pokud by se *výčitka* odvozovala od nedokonavého slovesa *vyčítat,* máme hotovo, ovšem sám Jelínek zmiňuje, že *výčitka* je odvozena od dokonavého *vyčíst* (nikoli „vyčíst něco někomu z výrazu tváře“, ale „vyčíst někomu něco, tj. vmést jim to do tváře“).

Všimněme si formy, tj. posunu v délce samohlásek ypsilon a jota. Samohláska v předponě se prodlužuje u podstatných jmen odvozených od dokonavých sloves (*napsat — nápis*). V opačných případech lze doložit odvození od slovesa nedokonavého: *dobírka (dobírat),* ale také případy sporné: *nabídka (nabídnout?)*. Klíčový je zde tedy obvykle vid motivujícího slovesa. U *výčitky* je vid dokonavý (*vyčíst*), u *výjimky* je nedokonavý (*vyjímat*), podobně jako *přejímka* (od *přejímat*). Zasněme se spolu s profesorem Sgallem a představme si, že *výjimka* by vůbec nemusela být výjimkou, nýbrž pravidlem *(*vyjímkou)*.

U *výčitky* je zásadní záměrnost mluvčího a příjemce. Mluvčí může záměrně něco příjemci vyčíst *(Pořád si zapomínáš přezůvky!)*, ten si toho přitom nemusí všimnout, anebo výčitku ignorovat. Naopak v situaci, kdy se o záměrnou výčitku nejedná, si promluvu může příjemce jako výčitku interpretovat mylně (*ty na porady nechodíš*). Odlišit konstatování faktu a výčitku nemusí být snadné. Jedná se o intonaci mluvčího či rozpoložení posluchače (pocit viny?). Někdy může být na pováženou, zda si příjemce (e-mailu) výčitku do textu nepromítá sám, odpovídá-li: *Budete-li se mnou komunikovat takovýmto tónem, pak nebudu odpovídat*. Ale to už jsme u škály *upozornění, varování, výhrůžka* (či *vyhrůžka*). Či *výhružka*? A o tom zase příště.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Testy, zkoušení, známkování…

Konec školního roku se neodvratně blíží a s ním také uzavírání klasifikace, zkoušení, psaní testů a jiné žákovské i učitelské kratochvíle. Snad vám tedy přijde vhod malé připomenutí, jak to s tím zkoušením a testováním v angličtině je.

Potřebujete žáky upozornit na zítřejší test? I když ho budou skutečně „psát“, slovíčko *write* v souvislosti s testem v angličtině nenajdete: Zítra píšeme/bude test. – *The teacher is giving us a test tomorrow.* Žáci zítra píší test. – *The pupils are going to take the test tomorrow (not write).* Bude test z matiky. – *We are having a Maths test (not a test from Maths).*

Dramatičtější část přichází až po napsání testu: Učitel(-ka) test oznámkuje/opraví. – *The teacher grades/ marks/ corrects the test*. Pokud se žákovi test podařil, prošel. Pokud ne, neprošel. U testu uspěl nebo neuspěl. – *If the pupil has done well, he or she has passed the test. If not, they fail it.*

Někdy jsou žáci testováni nikoli z probíraného učiva, ale když má učitel u žáka podezření například na specifickou poruchu učení, problém se zrakem či sluchem. *You might also have your students pupils? take a diagnostic test if you suspect that they have something like dyslexia. And if their sight or hearing is not working well they can go for a sight test or hearing test.*

Je nějaký rozdíl mezi zkouškou a testem? V češtině je rozlišení celkem jednoduché: test je většinou písemný, zkouška ústní. V angličtině je zkouška větší a formálnější než test, například na konci školního roku, kdy se rozhoduje o celkovém hodnocení. Pozor! *Both of them could be oral or written.* Slovo „test“ funguje v angličtině jako podstatné jméno i jako sloveso: *take a test × to test somebody*. Výraz „exam“ je podstatné jméno. *If you sit for an exam, it means you are examined. So if your students pupils? have any tests or exams coming up just now, we hope they hit the books (study hard) but don't burn the midnight oil (work late into the night). And we hope they pass with flying colours! (very well).*

Nezbývá než popřát vám i vašim studentům hodně štěstí u testů a zkoušení! *Good luck with your tests and exams!*

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Global Teacher Prize CZ 2022

Celkem 153 učitelů letos bojovalo o postup do desítky vítězů ocenění *Global Teacher Prize Czech Republic*. Deset inspirativních učitelů napříč vzdělávacími stupni bylo vybráno odbornou porotou. Součástí hodnocení je také návštěva každého učitele přímo ve výuce. Jak se ukázalo, ocenění umožňuje učitelům také vzájemně sdílet své zkušenosti. Letošními finalisty jsou: Pavel Bobek (Praha), Barbora Havířová (Brno), Soňa Havlíková (Jihlava), Pavel Hodál (Brno), Magdalena Málková (Nová Ves u Kolína), Petr Mihalco (Brno), Michal Mikláš (Zlín), Daniel Pražák (Praha), Kamila Randálková (Slaný) a Petr Šíma (Praha). Blahopřejeme.

Zjištění kapacity škol pro žáky a děti z Ukrajiny

Koncem března a začátkem dubna byly zjišťovány MŠMT volné kapacity českých škol pro děti a žáky z Ukrajiny. Školy mají možnost údaje průběžně aktualizovat. Koncem dubna začalo navštěvovat české MŠ přes 3300 dětí z Ukrajiny a ZŠ přes 23 tisíc ukrajinských žáků. V případě MŠ jsou zjištěné volné kapacity čtyřnásobné a v případě ZŠ dokonce více než šestinásobné. Školy však plánují i další rozšíření kapacit. Nejvíce volných míst přibude ve Středočeském a Moravskoslezském kraji.

Nejoblíbenější kniha roku 2021

V dubnu 2022 proběhlo vyhlášení 29. ročníku *Ceny za literaturu pro děti a mládež SUK – čteme všichni* za loňský rok. Cenu vyhlašuje Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze na podporu čtenářské gramotnosti. V kategorii Cena dětí, ve které hlasovali dětští čtenáři, se na prvním místě umístila knižní série *Deník malého poseroutky* nakladatelství CooBoo Albatros. Oceněny byly také knihy v kategoriích Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství a Počin školních knihoven. Více na webu www.npmk.cz.

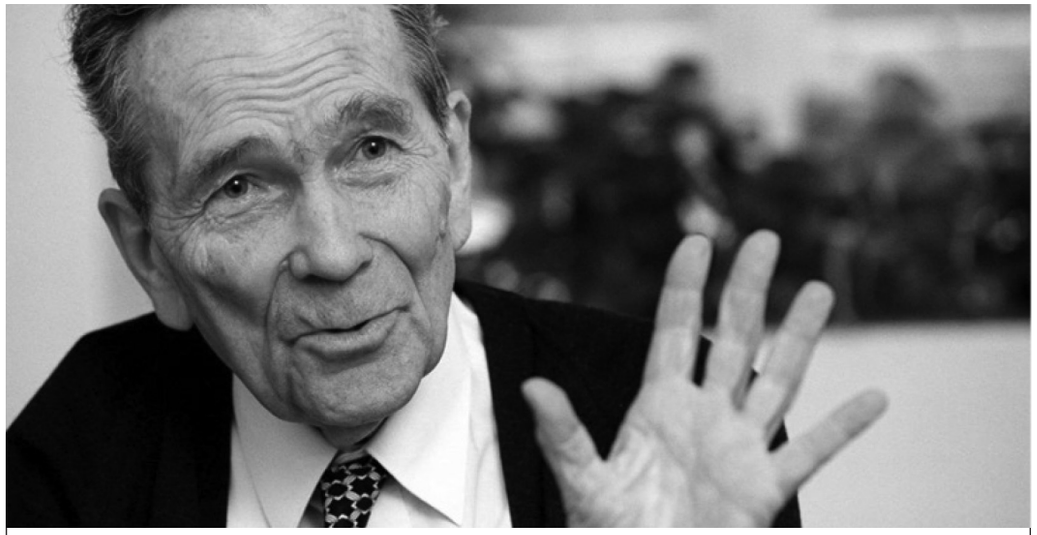
Lídr školy

Následující školní rok startuje nový kvalifikační program *Lídr školy* pro budoucí a začínající ředitele. Je založený na sdílení zkušeností expertních ředitelů. Program si klade za cíl podporu nejen v administrativní složce práce ředitele, která jej dlouhodobě zatěžuje, ale především má posilovat schopnost vést pedagogický sbor ke zlepšování kvality výuky.

Sociální pedagogové do škol

V návaznosti na vzdělávací politiku Strategie 2030+ zvažuje MŠMT zavedení pozice sociálního pedagoga na školách. Pozice by, dle ministra Petra Gazdíka, zajistila podporu dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. V současnosti ministerstvo věnuje pozornost tomu, jaká bude náplň práce sociálního pedagoga ve škole a jakou roli má v rámci týmu zaměstnanců školy plnit.

Mgr. Tomáš Horčička
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU



„Nejvíce vychováváme, když nevychováváme.“

Odkaz prof. Zdeňka Matějčka

23. 9. 2022 v Městské knihovně v Praze

Organizace HOST si vás dovoluje pozvat na setkání s předními odborníky v oblasti dětské psychologie a práce s ohroženými dětmi, které se koná u příležitosti významného jubilea, **100. výročí narození prof. Zdeňka Matějčka**.

9:00–14:30 Odborná část formou konference s diskusí bude zaměřená na posun a vývoj v dětské psychologii a na práci s dětmi od dob působení prof. Zdeňka Matějčka a jeho kolegů.

17:00–19:00 Vzpomínková část bude zaměřena na odkaz prof. Zdeňka Matějčka a jeho kolegů: co vytvořili, čím přispěli a jak pokračujeme dál. Budeme vzpomínat spolu s jeho kolegy, žáky a členy rodiny.

19:00–21:00 Neformální vzpomínání s pohoštěním v prostředí výstavy fotografií Zdeňka Matějčka.

Na setkání vás zve organizace HOST, která navazuje na některé z myšlenek prof. Zdeňka Matějčka v praxi a pokračuje také v rodinné linii. Ústředním motivem jeho odkazu v organizaci HOST je mimo jiné práce formou hry přímo v domovech rodin, kterou podporujeme rozvoj základních potřeb a vztahů mezi dítětem a rodičem v jejich přirozeném prostředí.

KOMENSKÝ
ČÍSLO 04 | ČERVEN 2022 | ROČNÍK 146

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. 6. 2022. 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, Kateřina Zagórová, Tomáš Horčička

VÝKONNÁ REDAKCE:
Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík, Helena Koldová, Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Kateřina Lojdová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Eva Nováková, Ailsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Štěpánka Šmerdová, Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:
Karel Picka, Teresa Vicianová, www.ped.muni.cz/komensky

JAZYKOVÉ KOREKTURY:
Renáta Malá, Lenka Kissová, Aneta Melicharová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:
Leo Knotek, www.design-book.cz

REPRODUKCE NA OBÁLCE:
J. A. Comenii: Orbis Pictus, Hradec Králové, 1833.

TISK:
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
www.press.sk

ISSN 0323-0449

9 770323 044005 04

MUNI MUNI PRESS