

Kritické listy 36

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2009



Naše téma:
KOLEGIÁLNÍ
PODPORA

Koučování –
individuální podpora

Učíme se společně

Neviditelné
čtenářství

Jak modelovat
čtenářské strategie

Stromy na podzim

Francouzská
revoluce

Debata s autorem

Horko v české
výuce

Letní škola

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

Kritické listy podporují otevřené společenství vzdělavatelů, kteří metodami aktivního učení dosahují všestranných a trvalých výsledků ve vzdělávání žáků, rozvíjejí u nich zvědavost a lásku k vědě a pěstují v nich bytostnou odpovědnost za svět, v němž společně žijí. *Kritické listy* nabízejí náměty pro výuku, která vede žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k schopnosti řešit problémy, spolupracovat, rozvíjí u dětí sebeúctu a současně respekt k druhým. Zvláštní pozornost věnují *Kritické listy* čtení, psaní a diskusi, které považují za účinné nástroje poznávání vnitřního i vnějšího světa a udržování demokracie.

Kritické listy se zaměřují na pedagogy všech typů a stupňů škol a všech aprobací, kteří trvale rozvíjejí své profesní dovednosti, reflektují svou práci a jsou ochotni se o její výsledky podělit s ostatními.

Kritické listy vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přinášejí kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



Jsem moc ráda, že jsem přijela, potkala jsem spoustu příjemných lidí, a i když jsem na začátku nikoho neznala, cítila jsem se už od neděle večer dobře. ☺ Nezažila jsem LŠ, když ji vedla převážně Hanka, ale připadá mi, že střídání lektorů a možnost výběru dílen mi vyhovovaly. I když mi chybí základy, dalo se pochyťat a vybrat si dost užitečného. Díky všem, kteří se podíleli na organizaci!

Podporuji Hančinu vizi dvou LŠ (souběžně nebo po sobě) – jedné vývojové, jedné „dílnové“. Velice děkuji organizátorkám za přípravu a poté za realizaci LŠ. Měl jsem pocit, že tu vše plyne jakoby jen tak, samo od sebe. Víím, že za tím je obrovská práce vašeho týmu. Díky.

Ze zpětné vazby LŠ



Úvodník

Když jsem v září 2001 předstoupila poprvé před své žáky, netušila jsem, že nově nastupující a navíc začínající učitelka je na tomto soukromém sídlištním gymnáziu ohrožený druh. Záhy jsem zjistila proč. V jedné třídě mě studenti vůbec nepustili ke slovu, protože mi líčili prohršky všech mých předchůdců (celý půlrok nám vykládal jenom o baroku, pak odešel ze školy; chodila pozdě do hodin a celou dobu si s námi jen povídala). V jiné třídě se mi hned první student představil jako Karel Šafránek. Ze své role nevypadl ani ve chvíli, kdy jsem se začala podívat, že máme stejné příjmení a nejsme-li náhodou příbuzní. Další student byl křestním jménem Blažej a jiný se jmenoval Michal David. Trvalo mi několik dní, než mě napadlo překontrolovat si podivná jména studentů v třídní knize. Jistě se celou dobu dobře bavili a – jak mi později prozradili – uzavírali sázky, jak dlouho vydrží paní profesorka Šafránková být ve zdejšímu ústavu (jak školu nazývali) profesorkou. Prý tipovali tři týdny až tři měsíce. Odešla jsem až po třech letech na mateřskou a s těžkým srdcem se právě s těmito dvěma třídami po maturitě loučila.

V jiných třídách přerostl prvotní odpor v neustálý boj kdo s koho. Učit v těchto třídách bylo jako překládat vagon uhlí.

Co by mi tenkrát pomohlo? Kdyby mě ředitelka školy šla první den osobně do tříd představit. Kdyby sázky uzavírali jen studenti, nikoli i zkušený kanťoři ve sborovně. Kdyby se mnou někdo sdílel má učitelská očekávání, nikoli je ironizoval a několika „dobře“ míněnými radami je usazoval zpátky na zem. A hlavně – kdybych mohla alespoň s jedním kolegou po pravdě probrat své úspěchy a neúspěchy a jejich možné příčiny.

Vím, že v ideální škole by měl mít učitel možnost využít služeb facilitátora, supervizora, mentora či kouče, ale já bych se tenkrát – i dnes – spokojila i s obyčejnou kolegiální podporou.

Kateřina Šafránková



Naše téma: KOLEGIÁLNÍ PODPORA

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu, J. Kargerová, E. Lukavská	4
Koučování – individuální podpora, M. Břehovská, J. Kazíková	8
Učíme se společně – jeden od druhého, B. Jochová, E. Luštická	11
Ze školy mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení, O. Hník	14
Sada hodnotiacich kritérií pre vysokoškolské predmety, L. Hrdináková	17
Kritéria pro prezentaci a typologie osobnosti, Š. Miková	21
Neviditelné čtenářství, H. Košťálová	25
Jak modelovat čtenářské strategie, K. Šafránková	28

Lekce a komentáře

Stromy na podzim, K. Lacková	32
Francouzská revoluce, I. Poláková	35
Debaty s autorem – lekce, H. Antonínová Hegerová, K. Bergmannová	37
Debaty s autorem – metoda, D. Buehl	41
Horko v české výuce, J. Danišová, N. Kratochvílová, P. Šimovová	44

Nejen pro lektory

Zpětné vazby k lekcím účastníků kurzu KM, K. Šafránková	47
---	----

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Letní škola, K. Šafránková	52
----------------------------	----

Co se děje jinde

Hra Ekoškola, Z. Řezníková	58
----------------------------	----

Zajímavé otázky

Otázky ze ZV, K. Bergmannová, K. Šafránková, M. Šlapal	59
--	----

Škola v literatuře

Ideje s duší, T. Moore	62
Parlograf, L. Aškenazy	62

Z redakční pošty

Zážitky nastupující učitelky	64
------------------------------	----

Nabídky

Kurzy Kritického myšlení chystané na podzim 2009	65
--	----

Citáty

Claudius Hennig, Gustav Keller: Antistresový program pro učitele. Portál, Praha 1996	13, 16, 24, 34, 49, 61, 64
Viola Horská: Koučování ve školní praxi. Grada, Praha 2009	12, 34, 43

Na [www.kritickemysleni.cz/KL č. 36/Co se do čísla nevešlo najdete](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.36/Co_se_do_čísla_nevešlo_najdete):

- sadu kritérií pro ústní prezentaci ilustrační tvorby autora jako přílohu k textu L. Hrdinákové *Sada hodnotiacich kritérií pre vysokoškolské predmety*
- texty k lekci H. Antonínové Hegerové a K. Bergmannové *Debaty s autorem*
- text *Sedm klimatických hříchů* od V. Koteckého jako doplňující materiál k lekci *Horko v české výuce* J. Danišové, N. Kratochvílové a P. Šimovové
- pracovní list J. Opavové k textu *Zpětné vazby k lekcím účastníků kurzu KM* od K. Šafránkové

K ÚVAZE

Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu

Jana Kargerová, Eva Lukavská

Tento článek popisuje vznik a pojetí mentoringu v programu *Začít spolu*¹, seznamuje s důležitými mezníky v rozvoji tohoto programu a přináší zprávu o podobě mentoringu v současné době.

Cesta k mentoringu v programu *Začít spolu* vedla přes:

- zavádění výchovných a vzdělávacích strategií programu *Začít spolu* do praxe mateřských a základních škol
- tvorbu standardu kvality pedagogické práce tohoto programu a následné certifikace
- potřebu kolegiální podpory pro ty učitele, kteří hledají zpětnou vazbu pro svou práci a pomoc při naplňování standardu kvality své pedagogické práce

**Výchovné a vzdělávací strategie v programu *Začít spolu***

V prvních letech programu byl vytvořen systém školení učitelů, který byl uspořádán do modulů, jež je možné libovolně kombinovat podle konkrétních požadavků a zájmů jednotlivců či škol. Dále také vznikly publikace, které osvětlují teoretická východiska programu *Začít spolu* a zároveň nabízejí konkrétní zkušenosti ze škol praktikujících tento program. Školy realizující principy programu začaly fungovat jako „modely tzv. dobré praxe“. Umožňovaly zájemcům následky ve třídách a konzultace s učiteli. Vybraní učitelé z těchto škol také navštěvovali další školy, kterým předávali své zkušenosti a poskytovali učitelům těchto škol zpětnou vazbu při pokusech zavádět program *Začít spolu*. Tato setkání v podstatě fungovala jako první podoba kolegiální podpory, byť nebyla systematicky jako mentoring zaváděna.

Certifikace a standard kvality pedagogické práce v programu *Začít spolu*

Od roku 2002 se začal klást velký důraz na měření kvality programu. Mezinárodní tým odborníků z Evropy a Ameriky vytvořil pod záštitou mezinárodní *Step by Step* asociace Standardy programu (ISSA)², které formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele.

Standardy se týkají následujících oblastí výchovně vzdělávacího procesu: individualizace, učební prostředí, zapojení rodiny, výukové techniky pro smysluplné učení, plánování a evaluace, profesní rozvoj, sociální inkluze.

Přehled standardů kvality pedagogické práce v programu *Začít spolu***1. Individualizace**

Na základě svých znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se učitel/ka snaží o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.

2. Učební prostředí

Učitel/ka se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíce podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.

3. Zapojení rodiny

Učitel/ka buduje partnerství s rodinou, aby zajistil/a optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

4. Techniky smysluplného učení

Učitel/ka navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil/a porozumění obsahům učiva a vybídl/a děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.

5. Plánování a evaluace

Učitel/ka vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňují systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku každého dítěte.

6. Profesionální rozvoj

Učitel/ka pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.

7. Sociální inkluze

Učitel/ka je vzorem a zastáncem/zastánkyní hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a základy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin.

Se standardy pracují učitelé při rozboru vlastní práce, mohou být tedy používány k autoevaluaci práce učitele, slouží i vedení školy. Ředitelé je používají jako nástroje při posuzování kvality práce při hospitacích. Vzhledem k tomu, že každý standard obsahuje



několik kritérií, která jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory, může sledovaný učitel dostat konkrétní a jasnou zpětnou vazbu o oblasti, která ho pro jeho další rozvoj aktuálně zajímá. Pro ilustraci uvedeme jedno kritérium z oblasti *učební prostředí* a představíme jednotlivé indikátory:

ukazatel	co možná uvidíte...
2.3 Učitel/ka facilituje kooperativní učení na základě osobního příkladu a očekávání týkajících se chování při vzájemné spolupráci	formuluje jasná očekávání
	uplatňuje principy rovnosti a spravedlnosti při dělení dětí do skupin, přičemž pozitivně zohledňuje jejich způsobilost, úsilí a výkon
	rozmisťuje nábytek tak, aby děti mohly pracovat samostatně, v malých hloučkách nebo s celou třídou
	vytváří situace, kdy děti spolupracují, střídají se a navzájem si pomáhají, aby dosáhly pozitivního výsledku
	podporuje rozvoj samostatnosti dětí tím, že jim poskytuje materiály, čas a uspořádání prostoru pro volbu a plánování vlastních činností

Učitelé, kteří naplňují standardy programu *Začít spolu* mají příležitost požádat organizaci *Step by Step* ČR (SbS ČR)³ o udělení mezinárodního certifikátu ocenění kvality pedagogické práce. Certifikační proces je v tomto programu vnímán jako profesní růst učitele, jako péče o kvalitu pedagogické práce.

Kvalifikace a role certifikátora v programu *Začít spolu*

- získal mezinárodní certifikát certifikátora ISSA (na základě splnění daných kritérií a absolvování mezinárodního kurzu)
- spolupracuje s uchazečem o certifikát *Vynikajícího učitele* a prochází s ním celým certifikačním procesem až k jeho získání nebo k odložení certifikace do doby, než se uchazeči podaří splnit dané podmínky a kritéria odpovídající mezinárodním standardům
- společně s dalšími dvěma nezávislými certifikátory doporučuje uchazeče o certifikát *Vynikajícího učitele*

Průběh certifikace v programu *Začít spolu*

Prvním krokem v certifikačním procesu je podrobná analýza portfolia, které musí učitel dodat spolu s přihláškou. Certifikátoři toto portfolio zevrubně prostudují a hledají v něm všechny užitečné informace.

Dělají si poznámky, které mohou později použít při rozhovoru s učitelem či psaní zpráv.

Vzhledem k tomu, že hlavním zdrojem informací o kvalitě práce učitele je pozorování, certifikátoři si s učitelem telefonicky dohodnou návštěvu přímo ve třídě. Dostaví se v trojčlenném týmu a obvykle ve škole stráví celou dopolední výuku, tj. zhruba tři hodiny.

Při samotném pozorování spolu certifikátoři nijak nekomunikují, stejně tak se drží stranou i jakékoli komunikace s učitelem či dětmi. Snaží se o pozici pozorovatelů, kteří v co nejmenší míře ovlivňují dění ve třídě. Pečlivě sledují chování učitele, dětí a jejich vzájemné interakce a prohlížejí si prostředí třídy. Své postřehy zaznamenávají do pozorovacích archů. Poté každý certifikátor pomocí svých zápisků individuálně vyhodnocuje kvalitu práce učitele v desítkách kritérií, která jsou odvozena z oficiálních *Standardů programu* a *Standardů učitele Začít spolu* (učitelé jsou tedy s kritérii hodnocení seznámeni předem). Následně všichni tři certifikátoři společně projdou celý protokol, porovnají svá hodnocení u jednotlivých kritérií a utvoří jedno konsenzuální hodnocení.

Po vyhodnocení následuje příprava na rozhovor s učitelem, kdy se certifikátoři domluví, jaké dotazy budou klást. Celá přestávka na tyto procedury mezi pozorováním a interview obvykle trvá dvě hodiny. Samotný rozhovor vedou s učitelem většinou všichni tři certifikátoři, kteří mají mezi sebou jasně rozdělené dotazy.

Další fází certifikačního procesu je syntéza závěrů z analýzy portfolia, pozorování a rozhovoru s učitelem do podoby dvou zpráv – zprávy o stavu kvality a plánu pro zlepšení kvality. Tyto zprávy jsou jako hlavní zpětná vazba doručeny učiteli.

Po šesti měsících od první návštěvy, které může učitel využít k tomu, aby do své praxe zakomponoval návrhy a doporučení obsažené ve zprávách, proběhne druhé pozorování. Znovu se opakují všechny procedury spojené s návštěvou ve škole a získaná data jsou zpracována do nové zprávy o stavu kvality. V tomto bodě se tým certifikátorů rozhodne, zda mezinárodní organizaci ISSA doporučí udělení certifikátu či zda je vhodné s učitelem dále pracovat, aby měl možnost se zlepšit. Pokud se shodnou na první možnosti, certifikační proces končí a učitel obdrží certifikát *Ocenění kvality pedagogické práce*. Jestliže doporučí učiteli setrvat v certifikačním procesu, sepíše plán na zlepšení stavu kvality a po dalším půl roce se opět dostaví k pozorování. Tento proces je pro učitele velmi náročný, ale při zjišťování jeho efektivity zaznívá z úst certifikovaných učitelů ocenění:

„Jsem ráda, že ke mně certifikátoři přišli, protože když jsem začala podle programu učit, nevěděla jsem, co dělám dobře a co špatně. Chtěla jsem, aby přišli a řekli mi, co si o mé práci myslí.“

„Ocenila jsem, že u mě ve třídě strávili celé dopoledne, aby opravdu viděli děti, a že měli po pozorování čas promluvit si se mnou a dát mi zpětnou vazbu.“

„Vyhovovalo mi časové rozvržení procesu, fakt, že dvě pozorování od sebe byla vzdálena půl roku. Měla jsem díky tomu možnost pracovat na sobě a poté



slyšet nový názor po šesti měsících. S tím jsem byla zcela spokojená.“

Také vedení škol má na certifikaci učitelů většinou velký zájem a domnívá se, že:

„Úloha certifikátorů spočívá v pomoci učitelům v jejich profesním růstu prostřednictvím objektivní zpětné vazby vzhledem ke standardům programu.“

„Základní rolí certifikátora je být pozorovatelem, který reflektuje učitelovu práci a poskytuje srozumitelnou zpětnou vazbu.“

„Věřím, že po certifikaci se může učitel cítit obohacen, vidět nové směry k zlepšení své práce a nabrat novou chuť pokračovat v programu dál a lépe.“

„Certifikace je způsob, který pomáhá pečovat o učitele programu Začít spolu a pomoci jim rozvíjet kvalitu jejich práce.“

Z popisu procesu certifikace je patrné, že kritéria a požadavky k získání tohoto certifikátu jsou vysoká a náročná, a proto se v rámci certifikace objevovala u učitelů potřeba individuální podpory v těch oblastech, kde kvalita pedagogické práce s těmito požadavky nekorespondovala. Jako příklad uvádíme záznam z rozhovoru s učitelkou, která získala certifikát *Ocenění kvality pedagogické práce*. Na otázku, co by jí pomohlo v procesu certifikace, uvedla:

„V rámci certifikace by mi pomohla možnost úžeji spolupracovat s nějakým konzultantem... například při přípravě hodin či určitých projektů. Certifikátoři přicházejí jen na dvě návštěvy, pouze vidí, zda jsem akceptovala jejich doporučení a zlepšila se, nebo ne. Pokud by se mnou ovšem spolupracoval někdo intenzivněji během oněch šesti měsíců, mohl by ovlivnit kvalitu mé práce v daleko vyšší míře. Kdybych měla šanci prodiskutovat a konzultovat s někým určité věci během svých příprav, okamžitě bych mohla tyto věci změnit či zlepšit... a to by rozhodně znamenalo nejen posun v mé práci, ale i bych získala pro své inovátorské snahy větší motivaci a jistotu.“

Mentoring v programu Začít spolu

Vzhledem k výše popsané potřebě podpořit učitele žádající o certifikaci bylo třeba jasně vymezit roli toho, kdo bude tuto podporu poskytovat. V České republice, v rámci SbS ČR, byla tato role vymezena a pojmenována jako **mentor**. Bylo to v souladu s mezinárodní terminologií, jež byla nabídnuta na *Mezinárodním kurzu mentorské přípravy* v prosinci 2005 v Bratislavě. Zde byla zúčastněným zemím nabídnuta *Příručka pro mentory – Zvyšování pedagogických kompetencí pomocí ISSA pedagogických standardů* (přeložena do češtiny v roce 2006). Byla zde rovněž nabídnuta terminologie a vymezení konceptu a kontextu mentoringu v rámci ISSA (potažmo v SbS v ČR).

Role mentoringu a role mentora

Mentor prochází čtyřmi rolemi, které volí dle okolností a kontextu situace. Stává se buď: facilitátorem, lektorem, konzultantem, či koučem.

Patří tedy vedle kouče a supervizora (v českém kontextu bude nutné vymezit tyto pojmy a jasně formulovat jejich vzájemné vztahy) do kategorie těch, kteří podporují a pomáhají v procesu profesionálního růstu učitele.

V roli mentora se ocitáme tehdy, pokud v důvěrném a partnerském dialogu s učitelem hledáme odpovědi na otázky, které učitele trápí a jež sám pojmenovává. Setkání probíhá na pracovišti učitele a vztah mezi mentorem a učitelem vychází z pohledu: „Za to, co se naučíš, jsi zodpovědný ty. Já odpovídám za podporu, facilitaci a společné učení.“ Společný dialog mentora s učitelem probíhá podle předem daných pravidel.

Mentor tedy **není** ten, kdo:

- vytváří vztah závislosti učitele na mentorovi
- vede jednosměrnou konverzaci
- řídí shora
- zná všechny odpovědi a je odpovědný za motivaci a směřování učitele
- hodnotí učitele

Mentoring

- Těží ze silných stránek učitele, představuje proces, který posouvá učitele od pochopení a přijetí standardů, k jejich plnému začlenění do praxe.
- Představuje přístup, který přispívá k rozvoji vzdělávání v rámci odborné komunity. Funguje na základě kolegiálního vztahu učitele a mentora, který oběma zúčastněným pomáhá odborně růst. Mentor je stanoven na základě svých odborných kompetencí. Proces mentoringu si žádá dlouhodobější závazek a stanovení cílů na obou stranách.

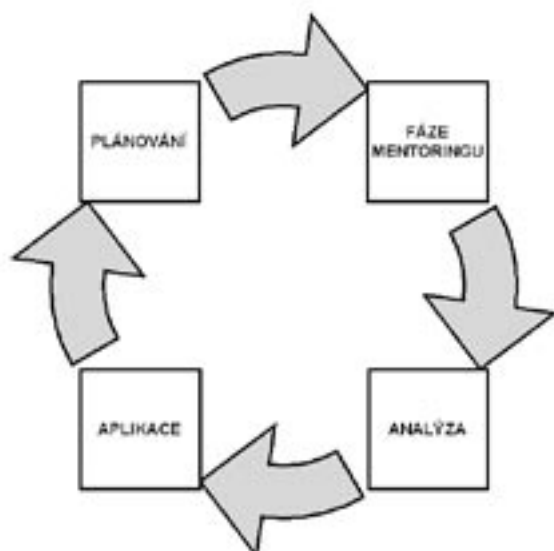
Mentoring, který staví na silných stránkách učitelů, je v kontextu našeho školství novým krokem, a proto si vyžadoval školení lektorů programu *Začít spolu* i v mentorských dovednostech. Z tohoto důvodu byl v letech 2006–2007 uspořádán první kurz. Podmínkou k získání certifikátu na závěr kurzu bylo zpracování práce, popisující a reflektující mentoring se dvěma učiteli.

Obsah tohoto kurzu měl přispět zejména k tomu, aby účastníci:

- porozuměli cyklickému průběhu mentoringu: *plánování, monitoring, rozbor, aplikace*
- rozvíjeli zejména dovednosti v oblasti vedení rozhovoru s učitelem při formulování jeho cílů (zakázky), popisu reality, hledání alternativ v jeho práci a stanovení akčního plánu

Ze závěrečné reflexe kurzu vyplynulo, že kolegiální, mentorská podpora byla učiteli přijata a oceněna. Pro ilustraci uvádíme výroky, které reprezentují hlavní přínos mentoringu z pohledu učitelů *Začít spolu*:

„Mentoring pro mě znamená bezpečnou formu podpory. Samozřejmě, že když přijde do třídy ředitel, snaží se pomoci, ale je to stále hospitace, to znamená kontrola, a to není role vhodná pro tento druh pomoci.“



„Byla jsem ráda, že si mentor všiml věcí, které sama nevidím, protože jsem jednoduše v tomto prostředí každý den. Přinesl mé práci pohled z vnější perspektivy.“

„Mentor pro mě představuje jakousi neformální autoritu, která mi poskytla ujištění, že má práce má smysl. Práce v *Začít spolu* je náročná, občasná podpora a povzbuzení včetně možnosti fundovaného rozhovoru, kde mě nikdo nepoučuje – to je balzám na duši.“

„Poprvé tu byl někdo, kdo se zajímal o mé potřeby a pomáhal mi hledat nové podněty, způsoby zlepšení mé práce. Je to pro mě motivace pro další rozvoj.“

„Ať už si učitelé myslí cokoli, jsou na svou práci v podstatě vždycky sami... a nyní se objeví někdo, koho moje práce opravdu zajímá... a zároveň není ani můj nadřízený a ani kolega...“

Závěr

Pozornému čtenáři jistě neuniklo, že v průběhu třinácti let, kdy se u nás rozvíjí program *Začít spolu*, byl v určitém období kladen důraz vždy na **jeden ze tří** základních pilířů, které musejí být nutně přítomny při efektivním zavádění jakéhokoli vzdělávacího programu. Jsou jimi:

- výchovné a vzdělávací strategie
- standard kvality pedagogické práce
- kolegiální podpora (mentoring)



Všechny tyto tři pilíře však musejí být v procesu přítomny vždy najednou. Není možné některý z nich opomíjet. Absence některého z uvedených pilířů přinesla v praxi problémy různého druhu. Například

absence standardů kvality pedagogické práce a mentoringu vedla k rozdílnému výkladu a porozumění tomu, co znamená vzdělávací program *Začít spolu*. V praxi se ukázalo, že absolvování cyklického vzdělávání není pro kvalitní zavedení programu, který splňuje požadovaná kritéria, dostatečné. Učitelé potřebují mít možnost samostatně či s podporou svou práci průběžně hodnotit dle jasně daných kritérií.

Na základě výše popsaných zkušeností můžeme konstatovat, že mentoring je jedním z důležitých pilířů pro udržení kvality programu *Začít spolu*. Efektivním se však stává pouze za přítomnosti dvou zbývajících pilířů.

Jana Kargerová pracuje jako odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK v Praze.

*Je lektorkou a mezinárodní certifikátorkou programu *Začít spolu*.*

*Eva Lukavská pracuje jako odborná asistentka na katedře pedagogiky PedF Západočeské univerzity v Plzni. Působí také jako mentorka v programu *Začít spolu*.*

Poznámky:

- ¹ *Začít spolu* je vzdělávací program pro předškolní a mladší školní věk, v ČR je realizován od roku 1994 v mateřských a od roku 1996 v základních školách. Tento program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší komunity v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Tento program je mezinárodní (je realizován v dalších 30 zemích světa) a je zaštiťován mezinárodní organizací ISSA.
- ² ISSA je nevládní organizace, která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (3–11 let). Sjednocuje 27 organizací ve stejném počtu zemí.
- ³ Step by Step ČR, o. s., je nevládní nezisková organizace, jejímž posláním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejímu zapojení do evropských struktur. Podílí se na monitorování, evaluaci a implementaci programu *Začít spolu*.

Literatura:

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

Kol. aut.: *Příručka pro mentory*. České vydání Step by Step ČR, o. s., Praha 2006.

Lukavská, E.: *Pozor, děti*. Aleš Čeněk, Dobrá Voda 2003.

Parma, P.: *Umění koučovat*. Alfa Publishing, Praha 2006.

Koučování – individuální podpora

Marta Břehovská, Jana Kazíková



Dokážeme-li optimálně využít své jedinečné vlastnosti, realizujeme svůj potenciál. Pokud jejich využití podřídíme představě někoho jiného o tom, co je nejlepší, svůj potenciál nevyužíváme.

John Whitmore



„Systém koučování vznikl ve sportu, kdy přípravu sportovce převzal trenér, který nebyl odborníkem v oboru... Místo aby se snažil být co největším expertem na svého svěřence, vedl ho, aby on sám zvyšoval své mistrovství.“

Koučování je princip založený na zjišťování, potřebách, přáních, hledání zdrojů a rozhodování. Princip, který posiluje individuální rozvoj,

samostatnost a nezávislost.

(Parma, 2006)

Tolik z odborné literatury. Krásná slova. Jak s tím ale pracovat ve škole? Kde najít čas na rozvoj svého potenciálu? Jak vůbec na to? Pedagogičtí pracovníci, kteří odjíždějí z různých seminářů a školení, jsou většinou rozhodnutí nové poznatky ve své praxi uplatnit. Přijdou do školy a tam se na ně nahnou požadavky každodenní praxe: suplování, jednání se zřizovatelem, problémy žáků, jednání s rodiči... S odstupem několika dnů si často uvědomí, že po semináři jim zůstalo odhodlání, ale konkrétní předsevzetí se vytratilo kvůli neustálému boji s časem při operativním řízení. Co tedy s tím? Jak si uchovat své rozhodnutí, jít si za ním a nenechat se zavalit každodenním shonem ve škole?

Metodický tým občanského sdružení *Trvalá obnova školy*, které vzniklo před dvěma lety, navštívil v loňském školním roce většinu škol, jejichž zhruba 120 členů tvoří spolupracující síť škol po celé republice. Při konzultacích se členy vedení škol jsme mluvili o tom, co se jim ve školách daří, ale také o tom, co je trápí. Nejčastěji jsme hovořili o motivaci učitelů v práci a dalším vzdělávání, o časové přetíženosti ředitelů a jejich zástupců, o tom, jak zvládat a využívat hospitace jako nástroj rozvoje profesních dovedností učitelů, jak pracovat smysluplně se školním vzdělávacím programem. Na závěr rozhovorů jsme vždy nabídli škole naši podporu ve formě odborných skupinových seminářů pro vedení škol nebo workshopů přímo ve škole pro jejich sborovnu. Nabídli jsme i individuální podporu jednotlivých členů vedení škol – koučování, které by jim po-

skytlo možnost vyzkoušet si dosáhnout svých cílů, jít si za svým rozhodnutím a nebýt přitom na to sám, ale mít možnost využít podporu kouče. Našli jsme společnou cestičku k rozvoji profesních dovedností řídících pracovníků a nabídli jsme tříměsíční podporu koučováním pod názvem *Škola mnou řízená se úspěšně rozvíjí*.

Lákavá nabídka oslovila ředitele a zástupce škol, kteří ji pochopili jako šanci získat nové dovednosti, které jim usnadní jejich dosavadní práci. Především překonávat překážky, se kterými si dosud nedokázali poradit. S pomocí svého kouče si klient, řídící pracovník, vytváří nové pracovní postupy, kterých se drží po určité časové období, učí se z nich a vytváří si nový pracovní návyk, který mu umožní pracovat ve své práci efektivněji a s úspěchem, což přináší větší profesní spokojenost. Skutečnost, že na nové cestě není neúspěchu, ale jen hledání fungujících postupů, je pro klienty poznáním, jak má fungovat podpora v bezpečném prostředí. Vlastní prožitek přijímané podpory umožní vedoucím pracovníkům podporu poskytovat i svým učitelům. Je pak pro ně novým nástrojem v práci s motivací a rozvojem profesních dovedností učitelů ve škole.

Proces rozvoje za podpory kouče trvá přibližně dva až tři měsíce, jedná se o osm setkání. Pro setkávání jsme využili možnosti virtuální komunikace prostřednictvím Skype. Má to své velké přednosti – nemusí se cestovat, oba účastníci sedí ve svém prostředí, najdou si čas a zajistí si klid na dobu hodiny až hodiny a půl. V době mezi jednotlivými setkáními má koučovaný prostor a čas uskutečnit jednotlivé strategické kroky, které si naplánuje.

Koučování přináší pozitivní výsledky díky tomu, že mezi koučem a koučovaným je vytvořen vztah založený na vzájemné důvěře a podpoře. V počátku procesu koučování si obě strany pojmenovávají svá očekávání, vyjednávají si podmínky pro koučování a nastavují pravidla vzájemných setkávání. Je velmi důležité porozumět tomu, co může kouč nabídnout. Zkušený kouč nepředkládá řešení, ale vede k vnímání a porozumění reality, pomáhá koučovanému pojmenovat cíle a podporuje proces hledání kroků k jeho dosažení. Cestou k cíli posiluje kouč odpovědnost a sebedůvěru koučovaného.

Co dělá dobrý kouč? Ptá se, naslouchá, ptá se, ujišťuje se, ptá se, pomáhá, ptá se, podporuje, ptá se, dodržuje pravidla, ptá se, neradí, ptá se, nepřikazuje, ptá se, oceňuje, ptá se, ptá se...

Kouč svými otázkami vede koučovaného k ujasnění si, co chce koučovaný řešit, čemu bude věnovat pozornost v době koučování. Společně si pojmenují stav, kterého chce koučovaný na konci procesu dosáhnout. Velmi důležité je věnovat pozornost popisu cílového stavu.



Příklad otázek kouče:

„Když se ti podaří splnit tvůj cíl, na čem to poznáš?“

„Co bude jiné než dnes?“

„V čem ti to pomůže dále rozvíjet školu?“

Při ujišťování se kouč ptá následovně:

„Je to skutečně to, na čem máme společně pracovat, co je pro tebe důležité a pomůže ti rozvíjet školu?“

Ukázka koučování – část rozhovoru

Ukázka je ze čtvrtého společného sezení kouče s koučovanou, kdy už má koučovaná, v tomto případě je to zástupkyně ředitele školy, pojmenované cíle, kterých chce dosáhnout na konci koučování.

Kouč: „Jaký sis stanovila cíl, čeho chceš dosáhnout?“

Koučovaná: „Naplánuji si reálné svůj čas.“

Kouč: „Kdybys měla zhodnotit současnou situaci na škále, která má deset stupňů (0 – nedaří se vůbec, 10 – daří se úplně), kde jsi dnes?“

Koučovaná: „Na čtyřce.“

Kouč: „Jak to vypadá na čtyřce?“

Koučovaná: „Někdy své věci stihnu, ale často se dostávám do situace, že pro jedno nestíhám druhé. Pak dodělávám věci doma do noci, nosím si práci ze školy domů. Nebo chodím v pondělí brzy ráno do školy, kde honem dodělávám, co jsem nestihla. Bývám vyčerpaná.“

Kouč: „Kam by ses ráda na škále posunula?“

Koučovaná: „Na sedm.“

Kouč: „Jak to bude vypadat, až budeš na sedmičce?“

Koučovaná: „Nebudu odkládat věci do mezí, kdy se mi nechce a nakupí se to. Dokážu přijmout pomoc.“

Kouč: „Jak to vypadá, když ti to obvykle vychází?“

Koučovaná: „Neodkládám nic, pustím se i do nepříjemných věcí ihned. Reálně odhadnu, co jsem schopna udělat.“

Kouč: „Co by ses potřebovala naučit, aby ti to lépe fungovalo?“

Koučovaná: „Naučit se neodkládat, dokázat říct ‚ne‘, odmítnout další práci.“

Kouč: „Když se budeš chtít na škále posunout výš, co by tě mohlo zradit, kde tu vidíš riziko?“

Koučovaná: „Moje pevná vůle. Volba priorit – co už ne, co ještě ano.“

Kouč: „Kde tu vidíš nějakou příležitost k posunu?“

Koučovaná: „Vidím ji v kombinaci: vozím moje dcery do města na kroužky. V září budu jinak organizovat čas. Spoustu věcí dodělávám večer nebo brzy ráno – v září si to všechno jinak naplánuji.“

Kouč: „Jinak znamená konkrétně podle tebe co?“

Koučovaná: „Jinak promyslím čas na vození dcer, vymezím si čas i pro sebe, oddělím čas na práci.“

Kouč: „Jaký by mohl být tvůj krok, který tě posune na škále výš?“

Koučovaná: „Když je něco, co musím vyřešit, půjdu a udělám to hned.“

Kouč: „Kde teď vidíš v nejbližší době příležitost to využít?“

Koučovaná: „Odjíždím teď na víkend. Neodložím přípravu na sobotu ráno, ale připravím si to v pátek. Stejně tak práci ve škole neodložím na pondělí, udělám to v pátek.“

Kouč: „Když se ti to podaří, jak se budeš cítit?“

Koučovaná: „Budu mít příjemnou náladu. Nebude mě tížit nic, co jsem neudělala, nebude tam to ‚ale‘.“

Kouč: „Kdo ti v tom může pomoci?“

Koučovaná: „V práci to asi zvládnou sama. Doma mi pomůže manžel nebo rodiče. Oslovím je – obvykle to nedělám.“

Kouč: „V čem je tvůj postup jiný než obvykle?“

Koučovaná: „Je to jiné, protože si řeknu o pomoc.“

Kouč: „Je tu něco, co by mohlo tvoje předsevzetí zhatit?“

Koučovaná: „Nečekaná návštěva. Když přijde, věnuji se jim a pak nic nestihnu.“

Kouč: „A nemohlo by to teď být jinak?“

Koučovaná: „Odmítnu návštěvu, která mi za to nestojí.“

Kouč: „Když to uděláš, co tím získáš?“

Koučovaná: „Dobrý pocit, že to zvládnou. Už teď cítím, že mi pomohlo, že jsem si to pojmenovala.“

Kouč: „V čem ti to pomohlo?“

Koučovaná: „Uvědomila jsem si možnosti, že mohu např. návštěvu odmítnout.“

Kouč: „Chceš ještě k tomuto cíli něco říct?“

Koučovaná: „Ne, věřím, že to zvládnou.“

Kouč: „Fajn, budeme příště mluvit o tom, jak ti to šlo.“

Koučovaná: „Ano, už se těším.“

Na konci procesu koučování si koučovaný s podporou kouče vyhodnocuje a pojmenovává míru úspěšnosti a užitečnosti. Například zástupkyně ředitele školy, která je ve funkci tři roky, vyhodnocuje výsledky svého procesu koučování následovně:

Kouč: „Co ti koučování dalo pro tvoji práci ve škole?“

Koučovaná: „Nebojím se hospitací, plánuji si je, umím si naplánavat pohovor, třídím důležité od nepodstatného. Víc vnímám chod školy a práci učitelů ve škole, víc vidím, jak učitelé dodržují pravidla, na kterých jsme se dohodli, víc vnímám práci vyučujících. Prostředí tříd, jak to mají ve třídách s klimatem. Kdybych měla doporučit koučování učitelům, tak proto, aby si věci, které mají nastavené v sobě, dokázali sami uchopit. To je pro každého hodně těžké. Díky koučování mám zrcadlo, ve kterém se vidím, a jde to snáz – bez kouče to jde těžko. Pro vedení školy: nutila jsem se věnovat jen těm třem cílům – tam jsem napřímila energii, neměla jsem roztěkané myšlenky. Dalo mi to systematickost v práci. A to i během té doby. Dokud jsem cíl po určité míře nesplnila, nemohla jsem od toho odejít. A taky někdy pro radost. Zbavila jsem se strachu z hospitace, získala jsem sebevědomí v komunikaci se staršími kolegy, nemám problém bavit se s nimi o záležitostech ve vzdělávání. Je to pro mě příjemné, už nemám nejistotu. Neodkládám věci, protože jsou mi nepříjemné. Dokázala jsem si najít reálný cíl, uvědomila si, co je a není možné. Pochopila jsem, že nedosáhnou sto procent podle svých představ – zbavila jsem se stresu a výčitek. Zbavila jsem se pocitu zoufalství, že den promarním a nebudu stíhat. Umím si víc naplánavat, co stihnu. Pracuji efektivněji – stejně nebo i víc. A s větší radostí.“



Kouč: „Na konci koučování jsem oslovila svého klienta, ředitele školy, zda a v čem mu koučování pomohlo, a v případě, že by tuto svou zkušenost doporučil ostatním kolegům, řídícím pracovníkům, tak proč.“

Koučovaný: „V minulých týdnech jsem dobrovolně absolvoval osm setkání s koučem. Dělo se tomu přes Skype, takže jsem v klidu kanceláře rozmlouval se svoji ‚koučovou‘. Tedy – moje reference v kostce (v čem mi koučování pomohlo):

- pomohlo mi dát systém mému snažení – moje práce se odvíjí v oblastech... a byly to záležitosti, jako např. orientace v zákonech a vyhláškách, jak společně nastavit pravidla spolupráce a komunikace, efektivnější plánování mého času
- pomohlo mi pojmenovat věci, které mi brání v rozletu, totiž: práce s časem, výmluvy, předsudky, vlastní pohodlnost...
- dostal jsem šanci mluvit o věcech, o kterých přemýšlím, které chci nějak řešit a mně samotnému se do toho špatně ‚leze‘ – třeba, jak vést individuální pohovory s učiteli, aby byly motivující
- naučil jsem se udělat několik konkrétních kroků, po kterých zaznamenávám posun, hlavně v plánování společných schůzek s učiteli a jejich vedení
- využiji této zkušenosti v práci se svým pedagogickým sborem
- bylo to pozitivně naladěné
- jedno sezení trvalo asi 75–90 minut a uteklo to jako voda...“

Podle principu „nespravuj, co není pokažené, nedělej, co nefunguje, zjisti a dělej víc toho, co funguje“ lze dosáhnout s velkou jednoduchostí velkého účinku.

(Parma, 2006)

Součástí koučování je i práce s energií, povzbuzování a chválení; oceňování i drobných povedených krůčků pomáhá klientovi hledat své vlastní zdroje radosti, síly a pozornosti. A především důvěru ve své vlastní schopnosti a jejich další rozvoj. Proto na závěr koučování přichází okamžik „oslavování“:

Tři věci, které jsem se o sobě při koučování naučil/a, byly...

- Zastavit se, uklidnit, odložit myšlenky.
- Naučila jsem převrátit totálně nepříjemné v příjemnou akci.
- Naučila jsem se zamýšlet nad tím, jestli vůbec moje okolí stojí o mé „dobro“.

Tři věci, za které se chci ocenit a pochválit...

- Můj přístup k hospitacím ze změnil – je pozitivní, jsou pro mě i učitele přínosem.
- Mám více času pro vlastní děti.
- Najdu si dvě hodiny i jindy než při koučování a nemám z toho výčitky. Užívám si čas sama pro sebe.

Tři věci, ze kterých mám velkou radost po koučování...

- Mám svého kouče.
- Pracuji na sobě dál a dál.

- Není to tak zlé, jak jsem si myslela na začátku – nezvládala jsem, neuměla jsem komunikovat – chtěla jsem lépe. Jsem klidnější.

Tři věci, za které chci ocenit svého kouče...

- Příjemné chvílky, nikdy nebyl stres, nikdy nebyl pes.
- Pomohl mi s hospitacemi. Dlouho jsem si s nimi nevěděla rady.
- Příjemně mi dokázal říct, jestli to, co dělám, je nutné a přínosné pro mě i mé okolí.

Přestože se člověk stává dobrým koučem po dvou až pěti letech praxe, členové vedení škol, kteří procházejí koučováním, mají možnost naučit se pokládat otevřené podporující otázky svým učitelům a vyměnit je za obvyklé kontrolní otázky. Může se tak nastartovat změna ve vztazích na pracovišti. Jako příklad uvádím zhodnocení koučování od klientky, zástupkyně ředitelky na jedné menší škole: „Změnilo mi to pohled na mou roli ve škole, z toho pramení změna postoje k mým kolegům. Víc si uvědomuji jejich kvality, mám vůči nim větší důvěru, jsou pro mě víc partneři, akorát mají jinou pracovní náplň. Víc se zajímám o jejich názor a potřeby, mají mi co říct, mají dobré nápady, práci, kterou dělají se snaží dělat kvalitně. Je mezi námi více přátelství a porozumění, v práci je větší pohoda a nevznikají konflikty. Mám radost, že jsem na základě změny mého postoje pocítila obrovský posun u kolegy. V práci jsem si odbourala předsudky, že jako mladá kolegyně nebudu respektována staršími kolegy – je to o kvalitách člověka, ne o věku.“

Koučování je proces vlastního učení, pro ředitele školy a jeho zástupce je dalším vzděláváním. Očekává od něj konkrétní výsledek a užitek pro školu. Na začátku procesu koučování dohodne kouč s klientem míru důvěrnosti informací, o kterých budou spolu mluvit. To, co je sdělitelné řediteli školy jako zadavateli zakázky, jsou obvykle jen cíle, na kterých kouč pracuje se zástupcem, případně učitelem. Kouč mluví s ředitelem školy o tom, že koučování začíná, na čem pracuje s klientem. Po skončení a uplynutí krátké doby se kouč informuje u ředitele školy, jestli on sám vidí posun v práci koučovaného.

Občanské sdružení *Trvalá obnova školy* pořádá pro své členy a i pro další řídící pracovníky školy odborné semináře, projektové dny, letní školu a další pracovní setkání, na kterých je vždy prostor i pro rozhovory o škole, o jejím rozvoji. Vytváří tak prostor pro sdílení zkušeností všech účastníků. Koučování je jednou z vysoce efektivních cest, jak startovat další úspěšný proces rozvoje školy. Za minimálního finančního a organizačního zajištění přináší vedení škol poznání, že...

„Úspěch a radost ve škole jsou reálné.“

Autorky jsou členky metodického týmu občanského sdružení Trvalá obnova školy.

Literatura:

Parma, P.: *Umění koučovat*. Alfa Publishing, Praha 2006.



Učíme se společně – jeden od druhého

Bohuslava Jochová, Eva Luštická



Pracujeme již šest let ve vedení plně organizované malé školy ve Chvalšínách. Počet našich žáků se pohybuje kolem 160, pedagogických pracovníků je 14.

Do školy ve Chvalšínách jsme přicházely s cílem budovat všestranně kvalitní tým pedagogů i všech dalších pracovníků školy. Je pro nás důležité, aby tým měl společnou filozofii a dokázal spolu efektivně komunikovat i ve věcech, kdy se přirozeně objevují a prosazují různé názory (třeba na to, jak vycházet s žáky „pubertáky“). Rády bychom udržely spolupracující kolektiv, ve kterém ale nebudou potlačeny individuální schopnosti a nápady. Každý jsme jiný – jinak výjimečný, každý může kolektiv něčím obohatit.

S filozofií *RWCT* jsme se seznámily v základní škole, kde jsme dříve působily jako učitelky. Absolvovaly jsme základní seminář *RWCT* a pracovaly metodami kritického myšlení ve svých hodinách. Ověřily jsme si, že tyto metody vedou k celkově efektivní výuce, ke spolupráci a bezpečnému prostředí v celé škole.

Proto jsme se při našich pravidelných seminářích i při tvorbě ŠVP ve chvalšínské škole všichni učili pracovat metodami práce programu *RWCT*. Pravidelné semináře pro náš pedagogický sbor se konají každé podzimní prázdniny a jsou vedené lektorkami *KM* Šárkou Mikovou a Jiřinkou Stang. Při nich jsme se naučili nejen různé metody práce, ale také stavbu lekce podle E – U – R, plánování pozpátku a samozřejmě došlo i na hodnocení a sebehodnocení.

Myslím, že každý učitel zná ten pocit nadšení, se kterým odchází z kvalitního semináře, a odhodlání, co vše na své práci změní. Běžná praxe pak člověka postupně „semele“ a vrací často do starých kolejí. Proto se i na našich provozních poradách jednou měsíčně zabýváme znovu některými tématy – co kdo využívá, jaké má zkušenosti, co doporučuje, jaké má otázky. Proto i tyto provozní porady připravujeme jako pracovní dílny a pracujeme metodami *KM*. Je pro nás důležité si společně oživovat a připomínat, co jsme se naučili.

Hodně se věnujeme **společné práci s klíčovými kompetencemi**. Při tvorbě ŠVP jsme si je podrobně rozklíčovali a možná pak úplně nevěděli, jak s nimi naložit – jak je začlenit do hodin, jak je hodnotit. Učíme se tedy společně.

Na začátku každého školního roku si určujeme pro konkrétní třídu tzv. stěžejní klíčové kompetence. Z každé klíčové kompetence vybereme jednu dílčí. Za stěžejní kompetenci (přesněji dílčí dovednost) považujeme takovou, která prolíná každým předmětem, tedy každou činností člověka. Vybíráme-li z občanských kompetencí, nehodí se jako stěžejní např. *získává potřebné informace o své budoucí profesi*. Tato kompetence se těžko trénuje ve všech předmětech. Je tedy součástí občanské výchovy. Pro naši potřebu je vhodná kupř. dovednost *vází si vnitřních hodnot druhých lidí* – tuto dílčí kompetenci můžeme trénovat opravdu ve všech předmětech.

Pro každou třídu se nám tedy složí šest stěžejních kompetencí, na které se soustředí každý z učitelů po celý rok.

Při výběru vycházíme z rozklíčovaných dílčích kompetencí pro jednotlivá období v našem ŠVP, dále z hodnocení třídy na konci předchozího školního roku, které se týká kompetencí. Prioritní je pro nás aktuální situace zvládnutí úrovně kompetence v konkrétní třídě. Každá třída je složením jiná, a tak se může stát – a stává se –, že žáci ve vyšším ročníku trénují jednodušší dílčí kompetenci než v nižším ročníku.

Při stanovování stěžejních kompetencí pro nový školní rok postupujeme následovně:

1. Každý učitel vybírá stěžejní kompetence pro třídu, ve které bude učit nějaký předmět nejprve sám za sebe.
2. Pracujeme v týmech (první stupeň společně, pak učitelé 6., 7., 8. a 9. třídy). Diskutujeme nad jednotlivými návrhy, objasňujeme si, co znamená určitá kompetence, proč zrovna tahle kompetence pro určitou třídu. Výsledkem je konečná verze stěžejních kompetencí pro každou třídu.
3. Úkolem třídního učitele je seznámit své žáky s vybranými kompetencemi tak, aby porozuměli jejich obsahu, a zajistit vyvěšení ve třídě. Můžeme se tak k nim kdykoli vracet pro připomenutí na začátku hodiny, k vysvětlení, proč pracujeme zrovna tímto způsobem, k hodnocení na konci hodin, pro čtvrtletní sebehodnocení, které si žáci píší do svých žákovských knížek apod.

Příklad

Stěžejní kompetence pro školní rok 2008/2009

6. třída*

- Snaží se ovládat své emoce, naslouchat druhým, uznat své chyby a říct i nepříjemné věci slušně.
- Pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný.
- Snaží se srozumitelně a výstižně vyjádřit souvislými větami a souvětími.



- Čte s porozuměním jednodušší text, dokáže ho reprodukovat.
- Přemýšlí nad jinými názory a pohledy, respektuje dohodnuté závěry.
- Rozvrhne si a dodržuje čas potřebný ke splnění úkolu.

Proč jenom jednu dílčí dovednost z každé kompetence?

Je to pro nás i žáky zatím bezpečnější, když se s nimi učíme pracovat čili nastavovat práci tak, aby si je žáci skutečně trénovali a dokázali hodnotit zvládnutí dílčí kompetence. Hledáme společně cesty pro efektivnější práci. Nechceme, aby kompetence zůstaly jenom na papíře, a říkali jsme: „My to s dětmi děláme, a ony to stále neumí.“ Učíme na nich žáky sebehodnocení.

Jak toto hodnocení probíhá?

1. Na konci hodiny v kruhu, položením otázky, např.:
Jak se mi dnes dařilo naslouchat ve skupině?
Jaký to mělo pro mě přínos?
Co udělám příště jinak – jak?
Kdo mi v mé práci pomáhal a jak?
Kterou z kompetencí jsem si dnes cvičil, čím, jak ji využiji v běžném životě?
2. Žáci si pod vedením třídního učitele píší podle stěžejních kompetencí do žákovské knížky čtvrtletní sebehodnocení. Jsou učitelem vedeni k tomu, aby co nejkonkrétněji popsali, co zvládají. Nikoliv *umím argumentovat*, ale třeba *využil jsem informace v učebnici a pokusem přesvědčil spolužáky, že železo hoří*, nebo místo *neumím naslouchat*, raději *dělá mi problém pokaždé se soustředit a zopakovat*, co řekl žák, který právě mluvil.
3. Součástí čtvrtletního hodnocení třídy na poradách je i hodnocení úrovně zvládnutí těchto kompetencí v rámci třídy. Hodnotí třídní učitel na základě poznámek od ostatních učitelů. Poznámky zpracováváme tabulkově.

Pro výměnu zkušeností jsou důležité pracovní porady na téma **Jak nastavuji práci ve třídě, aby si žáci mohli trénovat klíčové kompetence.**

Práce se vztahuje vždy k jednomu ročníku – třídě.

1. Začínáme metodou KM „čtyři rohy“. Protože máme stěžejních kompetencí 6 – tedy používáme „šest rohů“.

Učitelé vědí dopředu, že si mají vyhledat ve svých přípravách vše, čím dosahují toho, že si žáci danou kompetenci posilují, trénují.

Příklad

Kompetence komunikativní – práce s textem, ústní projev

Čte s porozuměním jednodušší text a reprodukuje ho

Na flipu je předepsáno: *Co dělám, abych tuto dílčí dovednost u dětí rozvíjel/a?*

Náměty učitelů: párové čtení, čtení s předvídáním, odpovídání na písemnou i ústní otázku celou větou, provádění úkolu podle napsané instrukce, kresba podle obsahu textu a následná reprodukce podle kresby, diskuse k obsahu textu.

Připomínky a návrhy kolegů:

- čtení a reprodukce textu po jedné větě (i v 1. třídě čist po celých větách)
- pokládat otázky na orientaci v textu
- hledání dějové posloupnosti
- pro jednu odpověď pokládat otázky různého typu a rozličnými způsoby

2. Čas pro otázky a vysvětlování různých metod a nápadů kolegů a následně i diskusi nad smyslností této kompetence, její formulace či vhodnosti pro daný ročník, její návaznosti na kompetence v předchozím a následujícím ročníku.

U našeho konkrétního příkladu došlo na otázku a následné vysvětlení metod *párového čtení* a *čtení s předvídáním*.

Diskutovali jsme nad tím, jak odpověď celou větou rozvíjí porozumění a reprodukci textu.

3. Čas pro individuální reflexi každého učitele: **Co jsem se dnes dozvěděl/a nového, jaký nápad nebo návrh týkající se dané kompetence mě zaujal?**

Zakončujeme dobrovolným sdělováním svých záznamů.

K uvedenému příkladu učitelé mj. sdělovali:

Zajímavé jiné metody, zkusím je, zajímalo by mě KM více.

Vysvětlení samo o sobě zahrnuje odpovědi celou větou, vede děti k vyhledávání souvislostí – k přemýšlení...

Musím lépe promýšlet otázky, které žákům dávám...

Někdy následuje i úprava formulace v ŠVP. Například *najde* nebo *vypíše podstatné informace z textu* přeformulováno na *vyhledá podstatné informace v textu*. Postupně se také zbavujeme všech „umí“ a „zná“ a nahrazujeme je výstižnějšími slovesy.

„Koučování je nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem prikazování a kontroly. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka a jeho růst v profesionálním i osobním životě.“



Pro přesouvání dílčích dovedností v jednotlivých obdobích zatím nemáme dost podkladů. Pracujeme tímto způsobem teprve třetím rokem a vidíme, že zvládání různých kompetencí je ovlivněno mnoha faktory v životě žáků, složením třídy – osobnostmi žáků i osobností učitele na prvním stupni.

V čem je pro nás taková práce přínosem?

Ujasňujeme si, co jsme si vlastně napsali do ŠVP, diskutujeme, upravujeme, korigujeme návaznost jednotlivých dílčích kompetencí. ŠVP tak pro nás zůstává živým pracovním materiálem. Klíčové kompetence nejsou jen prázdné formulace na papíře, lépe jim porozumíme a nastavujeme žákům práci tak, aby si je opravdu mohli procvičovat. Vyměňujeme si zkušenosti vzájemně mezi sebou, učíme se jeden od druhého, obohacujeme své metody práce. Bavíme se o své práci, přemýšlíme nad ní. Učíme se obhajovat svou práci, prezentovat ji. Zdokonalujeme se v komunikaci ve sboru, sami se učíme různým klíčovým kompetencím. Diskuse je pro nás často motivací k vzájemným hospitacím.

Co bychom rády dál...

Určitě pokračovat v práci s kompetencemi, zacílit ji na jednotlivé žáky. V budoucnu bychom se rády věnovaly vzájemným hospitacím a hlavně následným analýzám hodin.

Většina našich učitelů prošla základním kurzem KM, jsou přemýšliví a ve své práci se zdokonalují, a proto bychom rády vyzvaly některé z nich k přípravě zážitkových lekcí pro nás ostatní kolegy, kde by představili některou z metod, kterou mají dobře zvládnutou, v kontextu celé hodiny. Následovala by společná analýza této hodiny. Myslíme si, že bychom tímto částečně vyřešili i problém začínajících učitelů, kteří přicházejí z fakult připravování stále ve „starém duchu“ a příchod nového kantora bývá pro nás „noční můrou“.

Ke spolupráci nám určitě pomáhají i týdenní plány, na které jsme si už zvykli i na druhém stupni a pomáhají nám vidět – propojovat učivo jednotlivých předmětů. Na základě toho vznikly jednodenní projekty – výlety do okolí, které v sobě zahrnují témata více předmětů.

Přiložená fotografie je z projektu *Květušín* (orientace v turistické mapě, pastevectví – chov skotu, jarní byliny, bezobratlí v rybníku, bydliště mých spolužáků, zaniklé vesnice ve vojenském prostoru, vytvoření prezentace z projektu). Projekt vznikl ve spolupráci všech učitelů ve třídě.

Bohuslava Jochová zástupkyně ředitelky
a Eva Luštická je ředitelka ZŠ a MŠ v Chvalšínách.

Poznámka:

* Tato konkrétní třída je složena ze žáků průměrných a slabších, prakticky zaměřených, často s velmi slabým rodinným zázemím. Studijně zaměření žáci odešli z páté třídy na gymnázium. Třída na prvním stupni ještě nepracovala podle ŠVP.



Foto: z archivu autorek.

Projekt Květušín.

„Zhruba 80% učitelů si při každodenní práci stěžuje na stresující faktory v oblasti vztahů. Přesto další vzdělávání učitelů nabízí pouze z 20% možnost vzdělávání v pedagogicko-psychologických oborech a z 80% v oborech odborně vědeckých a didaktických. Ačkoliv jsou tedy mnozí učitelé v oblasti vztahů přetěžováni, jejich základní i další vzdělávání rozvíjí především věcné a odborné kompetence. Komunikativní dovednosti jako učitelův nejdůležitější pracovní „nástroj“, který je třeba neustále průběžně pěstovat a rozvíjet, zůstávají bohužel zpravidla nepovšimnuty. Tento deficit v rozhodující míře přispívá ke vzniku stresu a syndromu vyhoření.“

* * *

„Motivaci k výkonům a spokojenost učitelů v zaměstnání jistě neposiluje ani fakt, že možnosti profesijního postupu jsou relativně nepatrné a že angažovanost jednotlivce je velmi špatně finančně odměňována.“



Ze školy mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení

Ondřej Hník

Černobílé vidění světa

Z titulku článku by se čtenáři mohlo zdát, že patřím mezi skeptiky a nekompromisní kritiky českého školství, ale není tomu tak, považuji se spíše za optimistu a nadšence. Za dobu svého pedagogického působení (kromě vlastní výuky to bylo také vedení různých typů praxí, hospitace a zúčastněné pozorování výuky, studium studentských záznamů z náslechu a z hospitací) jsem si však nemohl nepovšimnout jednoho zajímavého fenoménu, o kterém se domnívám, že platí stále více – totiž, že **ve školách se s oblibou učí především takové učivo, které jde „dobře učit“, a v rámci tohoto učiva se zkouší zejména to učivo, na které se jde zpětně „dobře ptát“ a které jde „dobře zkoušet“.**



Tento způsob efektivitivy učitelské práce je však poněkud absurdní, protože výběr obsahu vzdělávání se zde neděje podle důležitosti oborových poznatků, jejich praktické použitelnosti ani jejich zajímavosti pro dítě, ale podle jednoduchosti jeho předávání a zpětného testování jeho osvojení. Slova *předávání* a *testování* volím zcela záměrně, protože pojmenovávají smutnou výukovou realitu v mnohých školách.

Co se velmi dobře předává a zpětně dobře testuje? Binární modely (často málo sdělné dělení „objektů zkoumání“ na vnitřní a vnější atp.) schémata (např. násilné „škatulkování“ autorů k různým literárním směrům a skupinám), teorie s puncem exaktnosti, periodizace (děti jsou již na základní škole schopny „papouškovat“ periodizaci národního obrození, aniž by ovšem dokázaly říci, co národní obrození znamenalo), samozřejmě všechna data a jména, ale třeba také věci, kterým chceme věřit a které jsme se sami učili. Mnozí učitelé učí některé obsahy jen proto, že se je sami ve škole učili, a na otázku, zda vědí, proč to učí, odpovídají velmi nekonzistentně a s použitím pseudoargumentů („sami jsme se to učili ve škole/na fakultě; vždy to bylo v osnovách...“). Rovněž mnozí autoři učebnic a čítanek nekriticky přebírají celé bloky učiva od svých předchůdců. Škola tak některé učební obsahy (a související metody) konzervuje neadekvátně dlouho a jiné naopak vůbec nezohledňuje.

Strukturace obsahu vzdělávání je nutností. Je zcela legitimní, že se teorie a modely stávají součástí obsahu školního vzdělávání, ale jde o to, že některé struktury, modely a teorie dnes již **nemají** z různých důvodů **opodstatnění**, jsou **vyčpělé, nic neříkající** (ruchovci a lumírovci), **ryze formální** (otázka typu ano/ne; rýmová schémata), **pro daný věk příliš abstraktní** (atomová konfigurace zařazovaná do chemie; chemický vzorec bez povědomí o tom, jak sloučenina vypadá; matematický vzorec bez vybudované představy), **příliš rozdrobující a detailní** (dělení pravěku na množ-

ství období; některé učebnice navíc nezdůrazňují podstatu dělení, naopak přinášejí řadu obdobných charakteristik jednotlivých období) nebo **kolidující s jinými pojetími dětem známými např. z četby** (dělení přírody na živou a neživou může dítě konfrontovat kupř. s indiánským pojetím světa; to nahlíží na Zemi a její součásti jako na živý organismus) či přímo **matoucí** (schémata vydělující jevy na základě různých kritérií). Navíc je třeba obsahy **zásadně redukovat**, protože jednotlivých poznatků i teorií přibývá geometrickou řadou. Výuka, která se zakládá především na *snadném předávání a snadném zpětném testování*, nezřídka mívá za následek **černobílé vidění světa**.

Příklad vyčpělého modelu z literární výchovy

Ruchovci a lumírovci. V literatuře se stále učí striktně rozlišovat mezi ruchovci a lumírovci, ačkoli živé vnímání „národní“ a „kosmopolitní“ dimenze tvorby (ruchovci – tzv. škola národní; lumírovci – tzv. škola kosmopolitní) vyčpělo již téměř před sto lety. Pro dnešního čtenáře je zcela irrelevantní a pro současnou školu zbytečné. Samo dělení je sporné a pro žáky matoucí: někteří autoři publikovali jak v *Ruchu*, tak v *Lumíru*, mnozí tzv. lumírovci v *Ruchu* začínali a mnozí současně publikovali na stránkách dalších soudobých časopisů (*Osvěta*, *Květy*), podle kterých se však nejmenují.

Příklad nefunkčního formalismu ze slohu

Popis obrazu: popředí, střední část, pozadí. Současné učebnice češtiny stále přinášejí v části věnované komunikaci a slohu modelové příklady popisu uměleckých výtvarných děl (které mají dále „sloužit“ ve výtvarné výchově) ve smyslu *v popředí vidíme, ve střední části obrazu vidíme, v pozadí vidíme* (povšimněte si kolektivního plurálu; jako by snad všichni viděli totéž!; přitom dokonce i realistický obraz vnímá každý s jinými akcenty), které jsou ryze vnější a o samotném díle nevypovídají zhora nic. Ale velmi dobře se dají naučit a ještě lépe se dají kontrolovat (např. formou odškrtávání odpovědi na 1.–3. plán obrazu). Zajímavé je, že některé výtvarné styly se takovému popisu přičítají, ale o tom už se autoři učebnic raději nezmiňují. Podle nich bychom snad sochu měli popisovat buď jen od hlavy k patě, nebo naopak. A co teprve taková abstraktní malba...?

Neobhajitelný je rovněž **způsob**, kterým se často učitelé ptají a jak (z pohodlnosti) zkoušejí: „*Vyjmeno-*



val jsi čtyři buřiče ze šesti, máš dvojku.“ Proč tento způsob zkoušení nelze „v dobré škole“ obhájit? 1. Pojmenování jistých literátů jako „buřiči“ či „anarchističtí buřiči“ je názorem jednoho literárního historika a jako takový je zpochybnitelný; existují různá pojmenování a pojetí, se kterými se výčet autorů logicky proměňuje (anarchističtí buřiči, anarchobohéma, anarchisté, autoři kolem časopisu *Nový kult...*). 2. Množina tzv. buřičů není uzavřená, jejich „počet“ záleží na interpretaci poetik jednotlivých autorů a na fázi jejich tvorby. 3. I kdybychom uznali okruh autorů označovaných jako buřiči za relativně uzavřenou skupinu literátů, záhy by z ní někteří autoři vyčnívali (z individuality např. Bezruč, z drsnosti např. Šrámek). 4. Otázka a hodnocení staví na ryze kvantitativním parametru (z odpovědi se dozvíme jen to, zda žák umí vyjmenovat přesně ty autory, které jim učitel nadiktoval, a kolik), ale nevypovídá o kvalitě žakových znalostí a dovedností (zda má ponětí o autorech, které dokázal vyjmenovat, zda je dokáže zařadit do širších souvislostí literárního vývoje, zda má nějaké čtenářské zkušenosti a jaké atp.).

Otázky, na které neznáme odpověď

Ze školy, která chce především snadně předávat a ještě snadněji ověřovat to, co sama předává (a není toho málo), potom logicky **mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení**. Přitom tázat se po smyslu věcí je stále důležitější. Nejméně stejně důležité jako znalosti o průběhu světových válek je hledání souvislostí či ptaní se po jejich příčinách a následcích. Dobrý dějepisář položí dětem v kontextu válek také např. otázku, *zda je člověk historicky poučitelný. A jestliže ano, tak proč se opakují války?* Na otázky tohoto typu v podstatě neexistuje hotová odpověď; její hledání (spíše než nalezení) je pro žáky i učitele velmi obtížné. Tyto otázky neslouží k testování naučené látky; naopak učí žáky myslet, a tím získávat nástroj pro další učení se novým věcem a pro uvažování nad získanými vědomostmi. Jsem přesvědčen, že **ve škole mají své nezastupitelné místo právě i otázky tohoto charakteru, na které nelze jednoznačně odpovědět, nebo na které dokonce ani sami neznáme odpověď**. Škola, která neklade otázky, ale jen dává (a očekává) hotové odpovědi, neplní svoji úlohu, protože nerozvíjí ducha.

V hledání smyslu věcí a uvažování (i nad dílčími tématy) se rozvíjí obecná **tvořivost a představivost**. Pod představivostí (uplatňovanou ve škole) si nepředstavuji fantazírování bez hranic, ale „konstruktivní obrazotvornost“. Ta může sloužit jako dílčí prostředek v rámci vyučovací hodiny nebo probíraného tématu, ale někdy dokonce jako klíč k dalšímu vzdělávání.

Na první pohled možná pro školní výuku zbytečná a pro někoho zcela naivní otázka *Jak si představuji peklo?* přitom může sehrát klíčovou roli v dějepise (velmi úzce souvisí nejen s církevními dějinami a otázkami víry, ale i s obecnými dějinami, protože souvisí s chápáním a viděním světa; s dobovou ikonografií atp.), v uměleckých výchovách (peklo je jakožto archetyp námětem řady literárních, výtvarných i hudebních děl zásadního významu a jako vnímatel

vždy konfrontují vlastní představu s intencí díla), ale i v jiných předmětech.

Otázka tohoto typu má ve výukovém kontextu smysl především jako evokace před dalšími činnostmi. Kladení evokačních otázek tedy od učitele vyžaduje – kromě jiného – i kompetenci dobře strukturovat hodinu a smysluplně aranžovat příslušné výukové situace.

Domnívám se, že pokud člověk nerozvíjí svoji „běžnou“ představivost, nemůže dosáhnout ani představivosti úžeji vymezené, např. v matematice a geometrii. Jednu ze studií zabývajících se rozvojem tzv. *funkčního myšlení* žáků a studentů v matematice (adj. *funkční* se vztahuje k pojmu matematické *funkce*) přinesly i KL 34 (březen 2009). Žáci dostali v rámci úloh rozvíjejících jeden z aspektů funkčního myšlení např. obrázek nádoby jistého tvaru, která se začne naplňovat stálým přítokem vody, a této situaci (naplňování nádoby) měli přiřadit odpovídající graf (závislost výšky hladiny na čase). Pro řešení úlohy nebyla důležitá znalost vzorce a jeho mechanické použití, ale úsudek založený na představivosti.

Po zkušenosti, kterou jsem učinil s tím, jak žáci dokážou/nedokážou uvažovat a budovat své představy, jsem sestavil několik „pracovních listů“ s otevřenými otázkami a náměty k uvažování (*Existuje na světě spravedlnost?; Měl by se člověk vzdělávat po celý svůj život?; Máme přírodu jen chránit, nebo ji i obnovovat?* aj.), náměty pro představivost (*Jak si představuji nekonečno* aj.). Různé pracovní listy jsem připravil pro různé účely a různé věkové skupiny: pro delší psanou úvahu, připravenou i nepřipravenou mluvenou úvahu, řízenou diskusi i povídání v kroužku. Do jednoduchých pracovních listů pro prvostupňové děti jsem záměrně zařadil i zdánlivě naivní otázky pohádkového typu (*Co je na světě nejsladší?; Co je na světě nejvzácnější?; Co je na světě nejžlutější?*), na které měli žáci formulovat vlastní „šalamounskou“ odpověď.

Dítě od nejútlejšího věku pokládá ostatním i sobě sama množství nejrůznějších otázek. Škola a společnost by ho této přirozenosti neměly zbavovat tím, že ho uvedou ve zmatek bezpočtem teorií a hotových odpovědí; naopak by přirozenou lidskou zvědavost



Foto: z archivu autora.



Návrhy otázek

Některé náměty k zamyšlení pro žáky do hodin dějepisu:

*Je člověk historicky poučitelný? Jestliže ano, proč se opakují války?*¹

Do které doby byste se chtěli podívat a proč? Ve které době byste chtěli žít a proč?

Kdybych mohl navzdory času vzkázat cokoli některé významné osobnosti českých dějin, bylo by to... následující:

Chtěl(a) bych se na chvíli vžít do (vyberte např. některého českého panovníka), protože...

Některé náměty k zamyšlení pro žáky do hodin literární výchovy:

Může kniha změnit lidský život?

O co myslíte, že přišel člověk, který za celý svůj život nepřečetl ani jedinou knihu?

Proč se k některým knihám lidé vrací?

Mohou literární díla zastarat? Proč?

*Kterou literární postavou byste se na chvíli chtěli stát – a proč?*²

Které dovednosti musí mít dobrý spisovatel?

Potřebuje dobrý spisovatel odvalu?

Mají se psát spíše příběhy s dobrým koncem?

měly rozvíjet a těžit z ní pro další stupně vzdělávání. Jsem přesvědčen o tom, že neustálé zamyšlení se nad otázkami, které nás mohou v dané oblasti poznání posunout dále, cílené kladení otázek (evokačních i diagnostických), formulování argumentů pro své názory i postoje a budování vlastních představ je jedna z cest, jak udržet smysl vzdělávání v současné škole.

Autor je odborný asistent katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze. Několik let vede průběžné a souvislé praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ i učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, v posledních letech sám vyučuje na jedné z pražských základních škol. Je lektorem kroužků v DDM.

Poznámky:

¹ Proč pracovat např. s touto evokací? 1. Zamyšlení žákům otevírá prostor pro další otázky týkající se podstaty a vývoje lidské civilizace. 2. Žáci mohou „vnitřně přehlédnout, prolisťovat“ a revidovat dosavadní znalosti nejen z dějepisu, ale např. i z přírodopisu, zeměpisu, uměleckých výchov. 3. Žáci si hledáním odpovědi mohou utřídit některé poznatky a nastartovat proces hledání souvislostí (např. obě světové války byly časově poměrně blízké, člověk mohl mít osobní zkušenost s oběma válkami; přesto se lidé nepoučili... a mohli se poučit?). 4. Otázka nutí k hledání souvislostí z různých oborů poznání (*Je hladomor otázkou minulosti? Kde trpí lidé v současné době hladomorem? Jaká je historie těchto zemí? Jaké jsou příčiny hladomoru? Co se v té souvislosti děje? Které státy a které instituce jim pomáhají? Jaký charakter má tato pomoc? Snaží se někdo řešit příčiny? Jak?*).

² Proč pracovat např. s touto evokací? 1. Žáci musí revidovat své čtenářské povědomí o dané postavě i o kontextu celého díla (popř. i žánru nebo tematické oblasti) a znovu oživují i reflektují svůj čtenářský zážitek. 2. Žáci se dostávají do reálných literárních (poetologických, naratologických, ...) problémů na úrovni interpretace postavy. V tomto ohledu si všímají statutu postavy: hlavní/vedlejší; kladná/záporná; situačně/přímo charakterizovaná; vyvíjí se/nevyvíjí se atp. 3. Identifikací s literární postavou a vůlí v proměnu žáci dávají najevo svůj vztah k jistým naznačeným hodnotám (jejichž nositelkou je vybraná literární postava) a odpoví na otázku *Proč?* svůj postoj obhajují. 4. Žáci dělají analogický krok k tomu, který dělá čtenář: ztotožňují se s postavou; zde dokonce do nejvyšší možné míry. Touto analogií se učí vědomě přemýšlet o principech čtenářství.

Poznámka redakce:

Je potřeba si všimnout jedné věci – autor mluví o „špatných“ otázkách většinou jako o otázkách, které ověřují předané/nabyté znalosti. A když pak uvádí „dobré“ otázky, které rozvíjejí žákovu obrazotvornost, schopnost uvažovat v souvislostech atd., předpokládáme, že se jedná o otázky evokační. V našem pojetí ano, někteří čtenáři to mohou pochopit tak, že tohle je prostě jiná varianta otázek kladených pro ověření toho, co se žáci naučili – tedy otázek určených pro zkoušení, testování...

Naprosto souhlasíme s tím, že by se ve škole měly pokládat otázky rozvíjející žákovu představivost, myšlení v souvislostech, přemýšlení na vyšších úrovních myšlenkových operací..., ale měli bychom v takovém případě oddělit, zda se tak děje v procesu žákova učení (a zároveň to my jako učitelé žáky učíme, modelujeme atd.), nebo v době, když už naučené ověřujeme. Protože pokud budeme takové otázky pokládat jako ověřovací (bez toho, abychom děti předtím rozvíjeli v dovednostech na takové otázky odpovídat), výrazně bychom tím znesnadňovali práci některým typům žáků.

Více informací najdete v publikaci: Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů*. Portál, Praha 2008.

„Aniž by veřejnost pronikla do obtíží pedagogické práce, tíhne k negativnímu pohledu na učitele. Na jejich postavení vidí jen klady (pravomoci, status, dlouhou dovolenou) a činí je zodpovědnými za chyby ve výchově dětí a mládeže, třebaže původ těchto chyb v drtivé většině případů nemá se školou nic společného.“



Sada hodnotiacich kritérií pre vysokoškolské predmety

Ludmila Hrdináková

Na úvod môjho príspevku mi nedá nespomenúť, že som nadšeným a vďačným žiakom a absolventom už druhého ročníka pokračovacieho kurzu programu *Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu* pre češtinárov (s lektorkou Katkou Šafránkovou), a to aj napriek tomu, že nie som ani češtinár, ani učiteľ jazyka a literatúry. Učím na katedre knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a prioritnou oblasťou môjho odborného a profesionálneho záujmu je čítanie detí a mládeže, čitateľská gramotnosť, metodika práce s detskou literatúrou a detským čitateľom. Ku kurzom ma doviedla šťastná náhoda v rámci jedného z mnohých nekonečných pátraní po zaujímavých internetových zdrojoch k daným témam.

Po prvých opatrných krokoch a sporadických nezdaroch začínajú metódy *KM* dodávať výučbe mojich odborných predmetov nový rozmer a v predmetoch zameraných na detského čitateľa sa stávajú nevyhnutnou súčasťou ich kľúčového jadra, tzv. backgroundu. V dnešnom príspevku sa však chcem zmieniť o skúsenostiach s **aplikáciou hodnotiacich kritérií vo výučbe**.

Musím priznať, že testy, písomky, ústne skúšky (v podstate všetky formy a procesy spojené s hodnotením a klasifikáciou) sú pre mňa tou menej obľúbenou stránkou mojej profesie. Nepochybne k tomu prispievajú aj sporadické diskusie o hodnotení i občasné námietky voči klasifikácii zo strany poslucháčov. Možno práve preto som sa rozhodla, že sa pokúsim poznatky, metodické materiály i výstupy zadania kurzu využiť v rámci niektorých svojich predmetov. A nielen to – že sa pokúsim prostredníctvom hodnotiacich kritérií podeliť o zodpovednosť za hodnotenie a klasifikáciu so samotnými poslucháčmi.

Hodnotiaca škála ako strašiak?

Súbor hodnotiacich kritérií sme v práve ukončenom semestri funkčne využili pre hodnotenie prezentácií referátov v predmetoch *literatúra pre deti a mládež* a *knižná ilustrácia v literatúre pre deti a mládež*.

Poslucháči dostali na začiatku semestra náčrt základných kritérií spolu s indikátormi, na základe ktorých mali byť hodnotené samostatné práce a prezentácie. Zároveň bol tento súbor kritérií základným nástrojom, podľa ktorého sa mali poslucháči hodnotiť navzájom.

Sady hodnotiacich kritérií pre oba predmety sú vypracované na základe metodického materiálu kurzu, ktorý bol prispôbený základnému zámeru predmetov – poznaniu významných tvorcov literárnej a ilustračnej tvorby pre deti a mládež a ich diela.

Nie menej významným cieľom predmetov je oboznamovanie sa so zákonitosťami a osobitosťami recepcie literárnych diel a diel knižnej ilustrácie, ako

aj so špecifikami detských recipientov literárneho a ilustračného umenia. Zámerom referátov teda nebola len prezentácia základných biografických faktov, prípadne náčrt diela, ale i charakteristika a špecifikácia diela, rukopisu a poetiky diela, žánrová charakteristika. Študenti mali okrem toho formulovať i vlastné videnie autorovej tvorby a názor, čím a ako môže ovplyvňovať formovanie malého (mladého) recipienta zmysle emocionálnom, estetickom, imaginatívnom, gnozeologickom a pod.

Na tomto mieste treba povedať, že oba predmety boli v tomto roku voliteľné – to znamená, že poslucháči si ich mohli, ale i nemuseli zapísať. Sada hodnotiacich kritérií zapôsobila v prvom momente ako strašiak a časť poslucháčov si predmet odhlásila. Musím priznať, že aj to bol len jeden z faktorov, ktoré i na mňa samotnú pôsobili pri zaraďovaní hodnotiacich kritérií do vyučovania odradzujúco. Vlastne už v etape vypracovania a formulácie sady kritérií som sa poriadne zapotila. Dnešné vnímanie využívania sady hodnotiacich kritérií zo strany poslucháčov (i moje) je určite skôr pozitívne ako negatívne, i keď určite máme nejaké malé rezervy a rozhodne je čo vylepšovať. Ale k tomu sa ešte neskôr vrátime.

Úskalia tvorby hodnotiacich kritérií

Pri tvorbe sady kritérií som si uvedomila niekoľko úskalí:

1. Je ťažké zvoliť a vybrať tie správne kritériá, lebo pri prezentácii samostatne spracovaných tém hodnotíme vlastne tri odlišné veci, a to:
 - ako poslucháč uchoпил tému (našiel správne, zaujímavé a pre vyučovací predmet užitočné informácie?)
 - ako spracoval nájdené informácie (spracoval ich pútavo, poradne a do celistvého referátu?)
 - ako spracovaný materiál prezentoval
2. Z predchádzajúceho je zjavné, že sú kritéria, ktoré hodnotia kvalitu výstupu práce študenta (v našom prípade to bola kvalita odborných informácií prezentovaných odbornému publiku), no iné kritériá sa zameriavajú na hodnotenie hlavne komunikačných kompetencií poslucháčov.
3. Kritériá majú vo väčšine prípadov odlišnú váhu (ako príklad si uvedme: presnosť a výstižnosť informácií x dodržanie časového limitu); je logické, že rovnaké bodovanie pri všetkých kritériách nie je v niektorých prípadoch korektné.
4. Už pri formulovaní kritérií som si uvedomila, že súbor kritérií, resp. oboznámenie s kritériami spôsobí u niektorých poslucháčov šok a niektorých odradí od práce.
5. Hneď na začiatku som si položila otázku, či sada kritérií nebude pôsobiť pre poslucháčov príliš zväzujúco.



Najväčší problém pri uplatňovaní sady hodnotiacich kritérií na menovaných predmetoch som mala s kritériami hodnotiacimi to, ako danú tému poslucháč podá. Bolo mi jasné, že niektorí študenti majú predpoklady referát doslova „zahrať“ – majú rečnícky dar a nemajú ostych prezentovať svoj materiál pred kolegami ani pred pedagógom. Po štyroch semestroch práce s daným kolektívom som vedela, že v kolektíve sú aj typy, ktorým prezentácia robí problémy a hoci by referátu venovali trikrát viac času, našli mnohonásobne zaujímavejšie a užitočnejšie informácie, ich verbálny prejav, ostych, tréma a útlacitosť môžu prezentáciu úplne potopiť. Čím ďalej, tým ostrejšie sa predierala do popredia otázka: *je korektné hodnotiť spôsob prezentácie?* Veď ide vlastne o naturel, osobnostnú charakteristiku poslucháčov, temperament, ktorému môže chýbať takpovediac schopnosť predvádzať sa.

Preto som poslucháčom hneď na začiatku (chtiac ich motivovať) vysvetlila, že sa na DELI a KiL, ako

famiálne predmety voláme (skratky od *detská literatúra* a *knižná ilustrácia*), sa musia naučiť motivovať detských čitateľov, a nielen to – musia ich zaujať, fascinovať, vyvolať túžbu po knihe, musia sa naučiť „predať“ knihu – hlavný „tovar“ knižnice – presne v súlade so zámerom výučby, nakoľko aj toto (alebo práve toto) patrí k hlavnému poslaniu nášho odboru a ich budúcej profesie v čase tzv. krízy čítania. A to aj napriek tomu, že introvertný naturel môže byť spočiatku pre mnohých z nás brzdou. Takéto vysvetlenie vzali a bez väčších pripomienok uznali užitočnosť a funkčnosť daného prístupu.

Hneď na prvom seminári sme spoločne prediskutovali dôležitosť a opodstatnenosť všetkých kritérií, vyjasnili sme si, čo sa jednotlivými kritériami hodnotí, doladili sme úroveň dosahovania jednotlivých kritérií, ktoré sme premietli do jednotlivých indikátorov a sformulovali sme akési zhrňujúce kritérium *motivačná sila a zaujímavosť*. Konečná verzia súboru hodnotiacich kritérií je uvedená v nasledujúcej priloženej tabuľke.*

Tab. 1

Literatúra pre deti a mládež: súbor hodnotiacich kritérií s indikátormi k ústnej prezentácii diela autora

kritéria hodnotenia	indikátory		
	<i>vydarená prezentácia 5–4 body</i>	<i>nádejná prezentácia 3–2 body</i>	<i>nevydarená prezentácia 1–0 bodov</i>
prezentácia základných faktografických údajov o autorovi /knihe	prezentácia obsahovala podstatné údaje: základné biografické údaje, údaje o pôsobení autora, zaujímavosti, ktoré ovplyvnili tvorbu	prezentácia obsahovala holé faktografické údaje	poslucháč neuviedol základné údaje, čítal veľa faktov, alebo prečítal opísaný životopis
prezentácia diela	poslucháč zaujímavo vysvetlil dielo, uviedol charakteristiku tvorby, špecifiká tvorby, prezentoval ukážky, význam tvorby pre súčasných čitateľov, zreteľne objasnil tému	charakteristiku tvorby a špecifiká tvorby uviedol len s nápodobou, význam tvorby pre súčasných čitateľov nebol zreteľný	poslucháč vymenoval diela, ich charakteristika bola povrchná
voľba a prezentácia úryvkov z knihy	prezentácia obsahovala úryvok, ktorý pomohol poslucháčom pochopiť niečo dôležité o diele; poslucháč objasnil, čím je úryvok dôležitý/zaujímavý; ako súvisí s celkovým zmyslom diela, aký čitateľský zážitok vyvoláva, príp. úryvok porovnáva s inými autormi	poslucháč vybral vhodný úryvok, ale svoju voľbu objasnil formálne, nepresvedčivo/všeobecne (napr. „tento úryvok sa mi páčil“)	prezentácia obsahovala úryvok, ktorý nepomohol poslucháčom preniknúť do zmyslu knihy – nebol významný pre pochopenie zmyslu diela; voľbu úryvku poslucháč neobjasnil
voľba postavy	poslucháč vybral vhodnú postavu(-y) a vysvetlil, čím je pre neho zaujímavá, dôvody vystihli niečo dôležitého o postave	poslucháč vybral a popísal postavu, ale voľbu odôvodnil len všeobecne, nezreteľne, nezrozumiteľne, príp. odôvodnenie bolo v rozpore s tým, ako je postava podaná v knihe	poslucháč vybral a popísal postavu, ale nevysvetlil, prečo ju vybral, alebo uvedie len všeobecné dôvody („postava mi je sympatická“)



interaktívnosť	prezentácia bola interaktívna, dialogická; otázky mierili k porozumeniu hlavnej myšlienky diela/autora, mierili na širšie súvislosti; vyžadovali od auditória uplatnenie vlastného názoru, skúsenosti, hodnotenia, umožňovala diskusiu	otázky prezentujúceho vyžadovali len jednu správnu odpoveď; nepodnecovali k diskusii; otázky síce umožňovali viac odpovedí, ale boli všeobecné, nemierili k zmyslu textu („ako sa vám kniha páči“)	prezentujúci poslucháč otázky neformuloval
štruktúrovanosť prejavu	prezentácia mala premyslený sled, poslucháč nepreskakoval myšlienky, nevracal sa, neopakoval sa; na začiatku stručne oboznámil s časťami, prezentácie; jednotlivé časti boli postačujúce a proporčné	niekedy nebol úplne jasný sled informácií; študent sa opakoval, alebo informácie spätne dopĺňal	poslucháč nedokončoval začatú myšlienku/podtému, často dopĺňoval podrobnosti k už povedanému
nezávislosť prejavu od textu	ústny prejav – nečítal , vyjadroval sa kratšími vetami; slova nehľadal dlho, nepoužíval mnoho vypchávkových slov, prejav neprerušoval napr. smiechom	poslucháč musel často nahliadať do textu, niekedy čítal, tápal pri voľbe slov, vety boli „hadovité“ – študentovi sa nedarilo dokončiť myšlienku	čítal, dlho premýšľal o voľbe slov alebo výrazov; používal vypchávkové slová; vety nemali jasný začiatok a koniec, alebo používal príliš dlhé súvetia
časový limit (20 min.)	dodržaný	časová odchýlka bola 5 minút	časová odchýlka bola viac ako 5 minút
motivačná sila a zaujímavosť	prezentácia zaujala veľmi, mala vysokú odbornú úroveň	prezentácia bola dobrá	prezentácia nudila, nič mi nedala, nemotivovala k štúdiu/prečítaniu literárneho diela

Hodnotenie hodnotenia

V súčasnosti máme za sebou prvé skúsenosti so sadou hodnotiacich kritérií a vzájomným hodnotením prezentácií v kolektíve. Po každej hodine sa každý z prítomných poslucháčov mohol hneď vyjadriť k danej prezentácii a poväčšine prebehla živá diskusia. Konkrétne a adresné hodnotenia mi poslucháči následne posielali e-mailovou formou do stanoveného termínu.

Keďže sme s takouto formou ešte len v začiatkoch, vyskytli sa samozrejme aj chybičky:

- nie všetci poslucháči mi hodnotenie po prvom raze poslali v stanovenom termíne
- nejednotné hodnotenie – poslucháči nejednotne poňali hodnotenie a bodovanie jednotlivých kritérií

Prvé hodnotenia boli veľmi nejednotné a mali veľmi rôznorodú úroveň. Niektoré boli spravené nasilu a boli „odfláknuté“, našli sa i také, ktoré sa obmedzili na pár slov všeobecného charakteru, hodnotenia niektorých poslucháčov absentovali úplne. Hodnotenie prezentácií referátov som teda stanovila ako súčasť celkového hodnotenia a klasifikácie každého poslucháča. Averzia a nechúť vyhodnocovať a hlavne vypracovávať písomné hodnotenia u niektorých študentov pretrvala až do konca semestra. V zásade sa však študenti zhodli, že súborom hodnotiacich kritérií sa sprehľadnilo a precizovalo hodnotenie prezentácií

a klasifikácie všeobecne, ale hlavne – súbor kritérií im poskytol základný rámec pre spracovanie témy a tvorbu prezentácie.

V nasledujúcich ukázkach môžeme vidieť hodnotenia podľa súboru kritérií zo začiatku semestra. Ide o hodnotenia poslucháčov druhého ročníka odboru *knižničná a informačná veda*, ktoré sa sústreďia na v poradí tretí referát semestra – *Cesta do krajiny zázrakov* (Lewis Carroll: *Alica v krajine zázrakov*), ktorého autorkou bola taktiež poslucháčka 2. ročníka KIV.

Ukážka 1

Hodnotenie prezentácie Martiny T. *Cesta do krajiny zázrakov* (Lewis Carroll: *Alica v krajine zázrakov*)

Vypracovala: Marcela K. (2. roč. KKIV FiFUK Bratislava)

1. *Prezentácia základných faktografických údajov o autorovi*: V prezentácii boli uvedené všetky podstatné údaje, navyše i zaujímavé fakty zo života autora, ktoré boli o to pútavejšie, že k nim Martina pridala aj fotografie vhodne dopĺňajúce prezentáciu. Živo objasnila autorov život a jeho vzťah k deťom. Body – 5.
2. *Prezentácia diela*: Martina uviedla aj charakteristiku diela spolu so špecifickými črtami tvorby, na výborne zvolených ukázkach ich aj prezentovala. Body – 5.



3. *Voľba a prezentácia úryvkov*: Prezentácia obsahovala výborné úryvky diela, na ktorých charakterizovala hlavnú postavu, okrem toho vysvetlila prvky nonsensu a ich príťažlivosť pre dieťa. Prostredníctvom skvelých (a dobre prezentovaných) ukážok sme na istý čas zabúdili spolu s Alicou v krajine zázrakov. Body – 5.
4. *Voľba postavy*: Na postave Alice Martinka krásne poukázala a vysvetlila nielen niektoré črty poetiky nonsensu, ale i krásu literárnej postavy a jej motivačnú silu pre detského čitateľa. Body – 5.
5. *Interaktívnosť*: Kolegyňa uplatnila vlastný názor na dielo a tvorbu autora, kladením vhodných otázok mi priblížila hlavnú myšlienku, zámer a efekty diela, otázkami smerovala k podstate prezentácie. Prezentácia bola živá, nenudila a dokázala zaujať i rozveseliť. Oceňujem aj rozvinutie debaty. Body – 5.
6. *Štruktúrovanosť prejavu*: Prezentácia mala premyslený sled, postupne kolegyňa predstavila autora a dielo, ale aj význam, pekne zakomponovala ukážky, prostredníctvom ktorých vysvetlila literárne postavy aj význam diela. Body – 5.
7. *Nezávislosť prejavu od textu*: Výborne prezentované, kolegyňa nečítala a vhodne formulovala vety. Zreteľne dokázala, že tému má detailne nastudovanú. Body – 5.
8. *Časový limit*: Dodržaný. Body – 5.
9. *Motivačná sila*: Veľmi krásna a výborná prezentácia, ktorá ma podnietila opäť si prečítať Alicu v krajine zázrakov. Martinka v peknej prezentácii predstavila i tvorivosť a imaginatívnosť autora, jeho úžasnú fantáziu a schopnosť stimulovať predstavivosť nielen u detí. V prezentácii uviedla také informácie a fakty o autorovi, ktoré ma prinútili viac sa zamyslieť nad ich súvislosťou s jeho dielom. Body – 5.

Predchádzajúca ukážka hodnotenia patrí k tým, ktoré sú doplnené o slovný komentár a majú veľmi dobrú až vysokú úroveň. Okrem bodového hodnotenia sa študentka vyjadruje ku kritériám slovne, snaží sa vypíchnúť podstatné charakteristiky referátu a prezentácie, ako aj formulovať svoj názor na danú prezentáciu. Pre spresnenie treba dodať, že v danom prípade šlo o jednu z najlepších prezentácií a kladné hodnotenie sa naozaj snaží byť objektívne (referát bol vysoko hodnotený všetkými poslucháčmi). Hodnotenie zároveň poukazuje na určitú znalosť problematiky a schopnosť aplikovať poznatky v praktickej hodnotiacej činnosti.

Oveľa menšiu výpovednú hodnotu mali hodnotenia, ktoré sa obmedzili iba na numerické vyjadrenie (ukážka 2). Napriek tomu, že som študentov stimulovala k tomu, aby sa snažili sformulovať, čo bolo v prezentácii výnimočné, inšpirujúce, alebo naopak, čo by sa dalo (malo) vylepšiť, nie všetci poslucháči mali chuť, odvahu alebo schopnosť sa prezentáciám podrobnejšie vyjadrovať. Ukážka 2 prezentuje i nežiaduci prienik hovorového štýlu, ktorý sa snažím v písomných prejavoch týkajúcich sa odbornej komunikácie eliminovať.

Ukážka 2

Hodnotenie prezentácie Martiny T. Cesta do krajiny zázrakov (Lewis Carroll: Alicu v krajine zázrakov)

Vypracovala: Lucia K.

1. Prezentácia základných faktografických údajov o autorovi/knihe – 5.
2. Prezentácia diela – 5.
3. Voľba a prezentácia úryvkov z knihy – 5.
4. Voľba postavy – 4.
5. Interaktívnosť – 4.
6. Štruktúrovanosť prejavu – 5.
7. Nezávislosť prejavu od textu – 5.
8. Časový limit – 5.
9. Motivačná sila a zaujímavosť – 5.

Podľa môjho názoru veľmi dobre pripravená prezentácia diela. Dobrá téma, vybrala dobré úryvky, povedala aj vlastné dojmy, pekná prezentácia. Super bolo, že nám priniesla ukázať knižku, kde boli aj pôvodné ilustrácie, ktoré mala aj v prezentácii. Celkový dojem – 5.

Najmenšiu výpovednú a informačnú hodnotu majú hodnotenia, ktoré neakceptovali súbor deviatich (do úrovni rozpracovaných) kritérií a obmedzili sa na všeobecnú a veľmi nekonkrétnu formuláciu. Takéto hodnotenia nemohli nič vypovedať ani o poznatkovej báze hodnotiaceho, ani o jeho raste v danom vyučovaní predmete a logicky ani o schopnostiach využiť tieto poznatky v hodnotiacich procesoch.

Ukážka 3

Hodnotenie prezentácie Martiny T. Cesta do krajiny zázrakov (Lewis Carroll: Alicu v krajine zázrakov)

Vypracovala: Veronika W. (2. roč. KKIV FiFUK Bratislava)

Veľmi dobrý prejav aj dobre zvolené ukážky – 5 (vydarená prezentácia).

Ako nóvum v doterajšej školskej a študentskej praxi študenti konštatovali požiadavku sebahodnotenia. Takmer jednohlasne uvádzali, že sa im vlastná prezentácia hodnotí veľmi ťažko, že sebahodnotenie je sprevádzané veľmi zvláštnym (občas nepríjemným) pocitom. Napriek tomu sa nik sebahodnoteniu nesnažil vyhnúť a na moje prekvapenie, väčšina z hodnotení vlastnej práce obsahovala aj konštruktívnu sebakritiku (ukážka 4 prináša hodnotenie poslucháčky na vlastný referát a jeho prezentáciu).

Ukážka 4

Hodnotenie prezentácie Martiny T. Cesta do krajiny zázrakov (Lewis Carroll: Alicu v krajine zázrakov)

Vypracovala: Martina T. (2. roč. KKIV FiFUK Bratislava)

Ťažko sa mi hodnotí vlastná práca, je logické, že nemôžem byť úplne objektívna, ale hlavne, nevidela som sa z pohľadu „diváka“. Môžem k tomu povedať



len toľko, že som sa snažila dať do referátu a prezentácie všetko úsilie: po rokoch som sa k dielu vrátila (a rada), dlho som vyberala úryvky z rozprávky, ktoré by ju najlepšie vystihovali, vyjadrili jej čaro, ktoré by najlepšie ukázali prvky nonsensu. Myslím si, že sa mi to celkom podarilo.

Informácie o autorovi som sa snažila zostručniť, chcela som hlavne poukázať na dôvody, ktoré ho viedli k napísaniu takého neopakovateľného diela. Možno som sa jeho životu mohla venovať viac. To, čo sama sebe vytýkam, je, že som si mohla prezentáciu lepšie pripraviť, určite by bola pútavejšia a lepšia bez papierov, z ktorých som musela sem-tam niečo prečítať. Dúfam však, že napriek tomu nebol celkový dojem z prezentácie diela zlý.

Ak mám zhodnotiť danú aplikáciu hodnotiacich kritérií vo vysokoškolskej výučbe z pohľadu pedagóga, musím konštatovať, že využívanie súboru hodnotiacich kritérií sa javí pozitívne hneď z niekoľkých dôvodov:

- pomohol poslucháčom nielen pri selektovaní informácií danej témy, ale zároveň im ponúkol akúsi metodiku tvorby referátu a jeho prezentácie
- v študentoch sa chtiac-nechtiac upevňovala vnútorná motivácia počúvať referát
- poslucháči sa učili konfrontovať silné a slabé stránky prezentácie a referátu, formulovať svoje hodnotenia, kritické a rozumné postoje a názory
- poslucháči mali k dispozícii nástroj pre korekcie svojich vlastných prezentácií

- študenti sa učili nadobudnutú teoretickú bázu konfrontovať a funkčne využiť v hodnotiacich procesoch

V sumarizácii možno zhrnúť, že zreteľne formulované kritéria hodnotenia nielenže sprehľadňujú systém hodnotenia, lebo precizujú, čo a ako pedagóg hodnotí, uľahčujú zároveň pedagógovi prácu a objektivizujú hodnotenie. Na druhej strane pomáhajú žiakom a študentom v práci – navigujú ho, na čo má klásť dôraz a čo naopak eliminovať. Precizujú cieľ študentovho snaženia a predstavujú určitý rámec a zároveň návod pre konkrétnu prácu na konkrétnom zadaní.

Kritériá priebežne uplatňované v kolektívnom hodnotení, do ktorého sú zainteresovaní študenti, boli pre mňa aj akousi kontrolou objektivity môjho hodnotenia a zároveň indikátorom postupného rastu poslucháčov v rámci daného vyučovacieho predmetu... a určite ďalšou novou dimenziou vyučovacieho predmetu.

Autorka je učiteľka na katedre knižní a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Poznámka:

- * Tabuľku 2 se sadou kritérií pro ústní prezentaci ilustrační tvorby autora najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Kritéria pro prezentaci a typologie osobnosti

Šárka Miková

V následujících řádcích přináším několik podnětů k úvahám na téma hodnocení dovedností, které jsou výrazně osobnostně podmíněny. Vycházím přitom z osobnostní typologie MBTI a její aplikace v praxi, se kterou mám zkušenosti jednak lektorské, jednak poradenské. Omezím se ale pouze na dvě dimenze, se kterými tato typologie pracuje – dimenzi extroverze a introverze (jako orientace našeho reagování, vydávání a dobíjení energie) a dimenzi usuzování a vnímání, která určuje naši orientaci k vnějšmu světu a odráží se typicky v našem životním stylu. Zbylé dvě dimenze – smysly a intuice (jako způsob přijímání informací) a citění a myšlení (jako způsob rozhodování) jsou psychickými funkcemi, našimi klíčovými mentálními procesy.



se téměř všech dovedností skrytých pod pojmem klíčové kompetence. Uvedme si příklad kompetence komunikativní. Každý žák by měl umět *veřejně vyjadřovat a obhajovat svůj názor, účinně se zapojovat do diskuse*. Už asi tušíme, že pro jednoho žáka je to něco naprosto přirozeného (rychle reaguje na položenou otázku, nebojí se odpovídat, gestikuluje), kdežto pro jiného je to věc obtížná a nepřirozená (po položení otázky nastává odmlka – potřebuje čas na rozmyšlení, váhá, váží slova). Onen druhý žák nebude mít patrně problém s dovedností *naslouchat ostatním*, nebude jim skákat do řeči, na rozdíl od svého kamaráda, který ostatní přerušuje dřív, než stačí domluvit.

Nemusíme být znalci typologie, aby nám došlo, že rozdíly jsou způsobeny extrovertní a introvertní povahou zmíněných žáků. Rozumíme však dostatečně tomu, čím jsou tyto rozdíly podmíněny? Co ve skutečně extroverze a introverze znamená?

Ludmila Hrdináková se v tomto čísle *KL* na straně 17 zamýšlí nad otázkou hodnocení dovedností na konkrétním příkladu práce s hodnotícími kritérii pro dovednost prezentovat. Tato otázka je ale obecná a týká



Termíny extroverze a introverze se týkají naší orientace – zavedl je Jung a znamenají navenek či dovnitř obrácený. Používání těchto pojmů je v naší řeči běžné, bohužel, někdy až zprofanované – myslíme si, že jim rozumíme a používáme je jako synonyma pro otevřenost, přátelskost a komunikativnost v případě extroverze, a uzavřenost, odtahitost a ostýchavost v případě introverze. Je zjevné, že v tomto pojetí má introverze nádech něčeho „horšího“, méně vhodného pro fungování v dnešním světě.

Přitom extroverzi a introverzi provozuje každý z nás každý den – obracíme se ven, ze sebe, abychom fungovali a byli aktivní ve vnějším světě, nebo se obracíme dovnitř, do sebe, abychom naše fungování reflektovali. Musíme tedy fungovat oběma způsoby, ale jeden je nám pohodlnější než druhý, podobně jako pro praváky je pohodlné používat pravou ruku. Preference pravé nebo levé ruky je nám vrozená (a podmíněná neurofyzilogickým fungováním naší nervové soustavy), geneticky zakódovánu máme i preferenci pro extroverzi či introverzi. A tak jako pravák může používat k většině činností i levou ruku (ovšem stojí ho to více úsilí a výsledek není tak kvalitní), může i introvert používat extroverzi, ba dokonce musí, nicméně toto fungování je pro něj méně příjemné a přirozené než jeho preferovaná orientace.

Klíčovým rozdílem mezi introverty a extroverty je způsob, jakým je směřována naše energie – pokud jsme extroverti, naše energie vychází ven, směrem ke světu kolem nás, vnější svět přitahuje naši pozornost. Neustále si všímáme toho, co se kolem nás děje, a rádi se noříme do akce. Pokud jsme introverti, svou energii směřujeme dovnitř, k představám a myšlenkám, které nám pomáhají objasňovat svět kolem nás. Naši pozornost přitahuje vnitřní svět, předtím, než se pustíme do akce, chceme mít jasnou představu o tom, co se děje.

Introverti se tedy více zabírají svými myšlenkami, zpracovávají své prožitky. Ve vnějším světě jsou zahlcováni podněty, odčerpává se jejich energie, tu pak dobíjejí ve svém vnitřním světě. Extroverti naopak získávají energii z vnějšího světa – prostřednictvím komunikace s lidmi, návštěvou míst, manipulací s věcmi. Dlouhá doba, kterou tráví nečinně, pouze se svými myšlenkami, sami nebo jen s jednou osobou, jim nedodává dostatek podnětů.

V knize *Jste introvert?* nalézáme pro tento rozdíl trefný přírůbek – „Introverti jsou jako dobíjecí baterie. Potřebují přestat vydávat energii a odpočinout si, aby se znova nabili. Prostředí s menším množstvím podnětů jim toto poskytuje. Obnovuje jejich energii. Extroverti jsou jako solární panely. Být sám nebo uvnitř je pro extroverty jako žít pod zamračenou oblohou. Solární panely potřebují slunce, aby se nabily – extroverti potřebují být venku a provádět nějakou činnost, aby si doplnili energii.“

Vztáhneme-li zmíněné informace k výuce, je zřejmé, že škola je „výhodnější“ pro extrovertní děti – většinou se s potěšením ujmají iniciativy a mohou působit se-

bevědomějším dojmem. Jsou rády v centru pozornosti, proto většinou preferují ústní projev, možnost vše náležitě rozebrat a komentovat. Introvertním dětem je naopak nepříjemné, jsou-li středem pozornosti, trpí obavami a trémou, mají-li hovořit před ostatními. Takovou typickou situací může být ústní zkoušení před tabulí. Pro ilustraci uvádím výpověď jedenáctiletého chlapce: *„Když mám stát před ostatními a mluvit před nimi, když se na mě soustředí pozornost celé třídy (např. když mám vyprávět o filmu, který jsem viděl), tak to je pro mě strašné, jsem pak úplně vyčerpaný a po příchodu ze školy si musím jít lehnout. Nevadí mi ale, když vyprávím a sedím přitom v lavici mezi ostatními, taky mi nevadí zkoušení např. ze zeměpisu, kdy ukazují na mapě a tolik nevnímám, že se na mě ostatní dívají. Nejlepší je, když oni mezitím mají nějaký úkol.“*

Druhý klíčový rozdíl mezi extroverty a introverty spočívá v orientaci jejich reagování – orientace extrovertů směrem ven způsobí, že po položení otázky přichází v rámci fáze zpracování podnětu tzv. myšlení nahlas, které ovšem ještě není samotnou reakcí, tedy odpovídkou na položenou otázku. Extrovert si třídí myšlenky tím, že mluví. Introverti jim pak vytýkají: „Proč neřekneš, co si myslíš, hned napoprve? Před chvílí jsi říkal, že... a teď tvrdíš něco úplně jiného.“ Introverti své reagování směřují vždy nejprve dovnitř, do svého vnitřního světa, takže ve fázi zpracování podnětu se pro okolí neděje nic, protože přemýšlení introvertů „není slyšet“. Vypadá to, že ani neslyšeli otázku nebo nechtějí reagovat, oni si přitom rozmyšlejí odpověď. Introverti nejsou připraveni sdílet své myšlenky, pokud neměli čas se zamyslet. Extroverti jim přitom vytýkají: „Posloucháš mě vůbec? To mi k tomu ani nic neřekneš?“

Jinými slovy extroverti po určitém čase stráveném o samotě iniciují kontakt, chtějí sdílet, co právě prožívají, co se jim líhne v hlavě, mimo jiné i proto, že mluvení stimuluje jejich přemýšlení, navíc potřebují od okolí zpětnou vazbu. Introverti naopak potřebují čas na promyšlení odpovědi po položení otázky, čas na zpracování svých zážitků. Pokud se mají delší dobu účastnit sociálních interakcí a vyžaduje se od nich komunikace, začnou být brzy tzv. přestimulováni.

Extrovertní dítě proto může už v předškolním věku působit zralejším, tj. vyspělejším či sebevědomějším dojmem než stejně zralé introvertní dítě. V oblasti zralosti sociální je to způsobeno tím, že dítě je v komunikaci aktivnější a rychleji reaguje. To mu umožňuje trénovat sociální a komunikační dovednosti – samo kontakty vyhledává, má tudíž více zkušeností s tím, jak jeho chování fungovalo, jaká byla zpětná vazba okolí, zda to, co řeklo, bylo přijato, či nikoliv apod. Extrovertní děti mají pro komunikaci nejen lepší předpoklady, ale neustále tyto dovednosti trénují. Introvertním dětem je naopak potřeba podmínky pro nácvik komunikačních dovedností vytvářet, a to v takových situacích, kdy se budou cítit bezpečně, aby se mohly projevit. Pro toto trénování potřebují dostatek



času, modelování rodičem či učitelem, zpětnou vazbu. Nemělo by se tedy jednat o situace zkouškové (např. při ústním zkoušení či prezentaci práce skupiny), protože ty jsou spojeny se stresem, navíc výkon v takových situacích je negativně ovlivněn zmíněnými osobnostními dispozicemi. Ne ve všech komunikačních dovednostech ale mají extroverti „výhodu“ – pro určité dovednosti jsou introverti přirozeně disponováni lépe – např. naslouchání druhému.

Extroverze a introverze ovšem nesouvisí pouze s našimi komunikačními dovednostmi. Má mnohem hlubší význam, protože udává orientaci naší dominantní funkce – jsme-li extroverti, máme naši dominantní funkci orientovanou směrem ven, k vnějšímu světu, jsme-li introverti, směřujeme naši dominantní funkci dovnitř. Nutit introvertní dítě jednat extrovertně tak může rozvoj jeho dominantní funkce výrazně poškodit. Dospělí (zejména, pokud jsou sami extroverti) vysílají dítěti signály, že když je málo aktivní a drží se doma, není s ním něco v pořádku. Takové dítě často slyší věty typu: „Běž za kamarády, proč pořád sedíš doma, nebude tě mít nikdo rád.“ Nebo: „Musíš se trochu otrkat, v životě to budeš potřebovat...“ Nemůžeme to mít rodičům za zlé – přirozeně mají strach, že se dítě kvůli své ostýchavosti a potížím rychle reagovat v životě neuplatní. Od paní učitelky se rodiče dozvídají, že jejich dítě „je málo aktivní, nikdy se nepřihlásí...“, či jej dospělí kolem něj obviňují, že neřeklo svůj názor nebo jej řeklo pozdě, nesvěřilo se se svými potížemi (např. ve vztazích, když mu někdo ublíží). Po introvertním dítěti však chceme něco, co se sice potřebuje naučit, ale až v době, kdy bude mít jistotu samo v sobě, bude vědět, že být introvertem je „normální“, má to své výhody, ale i nevýhody, záleží na situaci a zvolené činnosti. Bohužel vývoj jeho myšlenkových operací mu v mladším školním věku zatím nedovoluje realisticky hodnotit sebe a ostatní, a tak bezvýhradně a nekriticky přejímá názory autority – učitelů či rodičů. Logicky pak vyrůstá s pocitem, že je „divné“, místo toho, aby si vytvořilo pozitivní sebepojetí, základ své sebeúcty.

Pojďme se nyní, a to z hlediska introverze a extroverze, podívat na některá kritéria, prostřednictvím kterých se popisuje kvalitní výkon v dovednosti prezentovat práci skupiny. Pro účely tohoto textu jsem vybrala pouze některá kritéria, úplný soupis naleznete v publikaci Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků* (Portál, Praha 2008).

Kritérium: strukturovanost projevu – žák předkládá obsah prezentace v promyšleném sledu, nepřeskakuje myšlenky, nevrací se k již řečenému, neopakuje se. Pokud měl introvert dostatek času se na prezentaci připravit, je pravděpodobné, že jeho prezentace bude strukturovanější (záleží ovšem ještě na kombinaci s jinou dimenzí osobnosti – usuzování x vnímání, viz níže).

Kritérium: plynulost projevu – žák se vyjadřuje spíše kratšími větami, další slova nehledá dlouho, nepoužívá příliš mnoho vycpávkových slov. Pokud

introvert neměl dostatek času se připravit, popř. pokud bude během prezentace přerušen či mu bude položena otázka, bude potřebovat čas na promyšlení odpovědi.

Kritérium: neverbální složky projevu – žákova řeč těla a mimika ladí s projevem, mluvčí navazuje s posluchači oční kontakt, nepoužívá přehnaná gesta nebo grimasy, nepomáhá si v rozpacích například žmouláním oblečení, reaguje vhodně na odezvu posluchačů. V tomto kritériu mohou mít potíže extroverti i introverti – pro extroverty je typická výraznější mimika a gestikulace, která ovšem může být vnímána posluchači jako přehnaná, zároveň ale nemají problém navazovat s posluchači oční kontakt. Introverti na tom budou opačně.

Kritérium: verbální interakce s posluchači – žák pokládá posluchačům otázky, aby je zapojil do prezentace nebo zjistil, zda mu porozuměli, odpovídá na otázky posluchačů, umí odložit svou odpověď na vhodnější část prezentace. Pokládání otázek posluchačům je pro introverty nepříjemné – vědí, že budou potřebovat čas na promyšlení odpovědi a budou se cítit pod tlakem, že nereagují dostatečně rychle.

Extroverze a introverze je jednou z dimenzí osobnosti, které výrazně podmiňují osvojování si různých dovedností, v tomto případě nejvíce z oblasti kompetence komunikativní a sociálně-personální. Podobně bychom se mohli věnovat i dalším dimenzím. Pro účely tohoto článku vyberu už jen jeden příklad – dimenze usuzování x vnímání, která ukazuje, jak jsme orientováni vůči vnějšímu světu. Lidé s převahou tzv. usuzování (judging) preferují „ukončenost“, to znamená, že mají potřebu se poměrně brzy rozhodnout, nechťejí, aby za ně rozhodovaly okolnosti, chtějí mít vše pod kontrolou. Nedomnívají se, že se věci přihodí samy od sebe, dávají přednost tomu vědět, co mohou očekávat. Jakmile se jednou rozhodnou, neradi své rozhodnutí mění. Lidé preferující tzv. vnímání (perceiving) naopak dávají přednost „otevřenosti“, to znamená, že nechťejí nic uzavírat až do doby, kdy je to nezbytně nutné, čekají, až nasbírají co nejvíce faktů či podnětů, které by jim měly sloužit jako východisko pro rozhodování (vypadá to, jako by věřili, že život sám nakonec odkryje to nejlepší řešení). Nemají problém své rozhodnutí později změnit.

Tato dimenze hraje ve škole důležitou roli při psaní rozsáhlejších prací či tvorbě projektů. Žákům je např. přiděleno téma a jsou požádáni, aby napsali slohovou práci či esej. Jakmile mají dostatek informací, které pro přípravu svého psaní potřebují, děti s převahou usuzování začnou třídit a organizovat informace a hned poté začnou psát. Problém nastává, když je potřeba tyto žáky přesvědčit, aby první verzi svého psaní předělali – oni totiž považují první verzi zároveň za verzi finální. Děti s převahou vnímání tíhnou ve fázi přípravy k shromažďování více informací, než budou pro samotné psaní nakonec potřebovat, a odkládají dobu, kdy budou muset dát své myšlenky na papír. Nemají však potíže svou práci předělat, udělat novou verzi.



Řešení je nasnadě – už v rámci zadání dejme žákům sadu kritérií, která jim poskytnou jak vodítka pro samotnou práci, tak bude sloužit k jejímu vyhodnocování. Žáci s převahou usuzování mohou udělat práci rovnou v nejlepší kvalitě, navíc ocení, že jejich práce bude hodnocena dle jasně stanovených kritérií.

Důsledky rozdílů mezi tzv. usuzujícími a vnímajícími pak vidíme i v dodržování termínů. Mnoho dětí s převahou vnímání má totiž s jejich dodržováním problém. Dospělí s touto preferencí se už naučili dokončovat svou práci včas, i když většinou finišují na poslední chvíli. Malé děti zatím nemají dostatek zkušeností, takže často špatně odhadnou, kolik času daná práce zabere. Myslí si, že šestitýdenní projekt klidně udělají večer před odevzdáním a jsou překvapeni, když to nezvládnou. Míváme jim to za zlé, kážeme jim o zodpovědnosti a nutnosti začít pracovat hned po zadání úkolu. Musíme si ale uvědomit, že dítě s převahou vnímání potřebuje nejprve zvážit všechny možnosti a dostupné informace, lépe myslí pod tlakem hrozícího termínu a teprve termín je často stimuluje k tomu, udělat práci dle svých nejlepších možností. Děti s převahou usuzování mají přesnější vnímání času a snadněji odhadují, kolik jim ho daná práce zabere. Blížící se termín však má na ně přesně opačný vliv než u dětí s převahou vnímání – místo zvýšení efektivity přináší stres, zmatek, roztříštěné myšlení.

Kdybychom se teď vrátili ke kritériím pro prezentaci, mohli bychom z pohledu této dimenze hodnotit rozdílně kritérium: *dodržování časového limitu – žák dodrží víceméně časový limit, hlídá si ho sám nebo požádá spolužáka o upozornění, že se blíží konec limitu.*

Jak tedy budeme žáky jednotlivé dovednosti učit či rozvíjet, když mají pro ně tak rozdílné dispozice? A co víc, jak budeme hodnotit jejich osvojení, když pro někoho jsou přirozenou součástí jejich osobnosti a nemusí se je v podstatě učit a pro jiného je to něco

zcela cizího, a tudíž má před sebou běh na velmi dlouhou trať?

Kudy tedy vede cesta? Ta, která má vést k osvojení jednotlivých životních dovedností, je dlážděná dennodenní sebereflexí toho, jakých pokroků jsem v dané dílčí dovednosti dosáhl, a tedy o jaký kus jsem se posunul. Ale především – jak to souvisí s mými dispozicemi. Že totiž nejsem „horší“ v dovednosti „*umí se soustředit na to, co právě dělá, pracuje plynule, důkladně a soustavně, dokud nedospěje k cíli*“ a lepší tam, kde je potřeba „*předjímat závěr a vzhledem k němu zvažovat různé možnosti, přizpůsobit se a vzít v úvahu nově objevené skutečnosti*“. Ale že v prvním případě je přede mnou docela dlouhá cesta k osvojení této dovednosti a v druhém už jsem skoro na jejím konci díky svým vrozeným dispozicím.

Autorka je psychologka, lektorka KM.

Poznámka:

Části textu jsou převzaty z rukopisu chystané knihy *Typologie MBTI u dětí (Využití ve výchově a vzdělávání)*, která vyjde v nakladatelství Portál na přelomu let 2009 a 2010. Jejími autorkami jsou Š. Miková, J. Stang a H. Košťálová.

Literatura:

- Čakrt, M.: *Typologie osobnosti. Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti.* Management Press, Praha 2004.
- Keirsey, D. – Bates, M.: *Jaký jste typ osobnosti?* Grada, Praha 2006.
- Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků.* Portál, Praha 2008.
- Laneyová, M. O.: *Jste introvert?* Ikar, Praha 2006.
- Miková, Š. – Stang, J.: *Typologie MBTI a škola aneb Co Může Být Také Individualizace. Kritické listy 21, 2006, s. 5–9.*
- Murphy, E.: *The Developing Child – Using Jungian Type to Understand Children.* Davies-Black Publishing, Palo Alto (Kalifornie) 1992.

„Učitelé, kteří trpí pocity nesmyslnosti a marnosti ze své každodenní práce ve škole, případně z učitelského povolání vůbec, se ocitají v začarovaném kruhu: (...) musejí na zvládnutí všedního dne vynaložit mnohem více energie. To v nich zároveň umocňuje pocit stereotypu a monotónnosti z práce a přednost dostane tzv. vnitřní výpověď (tj. vnitřně jsem se se svým povoláním rozešel a dělám právě jen tolik, abych nedostal výpověď „zvenku“). Důsledkem je nárůst negativních reakcí ze strany žáků, rodičů a kolegů. Tím se zcela jednoznačně posiluje a podporuje vznik stresových situací a syndromu vyhoření, což vede k další ztrátě smyslu.“



Neviditelné čtenářství

Hana Košťálová



Cílem výuky čtenářství je vychovat z každého žáka *nezávislého a přemýšlivého čtenáře*.

Čtenář *nezávislý* nepotřebuje vedení při čtení – dokáže si poradit s texty, s nimiž se v životě potká, využije je užitečným způsobem. Čtenář *přemýšlivý* svobodně uvažuje o obsahu i smyslu textu

a o tom, jak text jako nástroj komunikace odráží zájmy svého autora a jak hovoří konkrétně k němu jako jedinečnému čtenáři i ke čtenářské komunitě.

Čtení je myšlení a není bezprostředně vidět ani slyšet. Umět číst vyžaduje zvládnout řadu dovedností, porozumět poznatkům o čtení a čtenářství, osvojit si čtenářské návyky a postoje.¹ Jak systematicky rozvíjet tak komplexní a při tom neviditelné čtenářství, aby to vedlo ke čtenářově nezávislosti a přemýšlivosti?

Základem pro rozvíjení čtenářství je práce s texty, i když je ve škole potřeba myslet i na další okolnosti vedoucí k podpoře čtení a čtenářství. V tomto článku se ptáme, jak prostřednictvím výuky při práci s textem rozvinout čtenářství u žáků? Co dělat, aby čtenářství cíleně a systematicky narůstalo u každého žáka?

K výuce nezávislého a přemýšlivého čtenářství je možné přistoupit několika způsoby:

1. Vyučovat prostřednictvím čtenářských strategií.² Ty jsou totožné s dovednostmi, které zdatný čtenář provozuje automaticky při četbě přiměřeně náročného textu. Ve chvílích nouze (text je nad čtenářovy možnosti) sahá vědomě po pomůckách – strategiích, které by mu mohly pomoci zvládnout náročný text.

Strategický přístup je motivován vývojovou psychologií. Výsledkem řady studií bylo poznání, že je možné zlepšit čtení s porozuměním u dětí a u zaostávajících čtenářů tím, že je naučíme efektivním strategiím. (Sem patří např. studie související s metodou *učíme se navzájem* Palincsarové a Brownové.) Jde o postupy, které nejsou vidět, a tudíž ne všichni čtenáři mají snadnou cestu k jejich osvojení.

Výhoda tohoto přístupu

Mnoho zaostávajících čtenářů prokazatelně neumí ze svých čtenářských zkušeností odvodit obecně použitelné postupy pomáhající s porozuměním náročnému textu. Slabí čtenáři se při střetu s textem, jemuž nerozumí, vzdávají a nehledají vědomě cesty k jeho zvládnutí nebo opakuji neproduktivní postupy.

Zvědomění strategií a jejich nácvik jim podle výzkumů pomáhají.

Rizika tohoto přístupu

Pro učitele je náročné vyučovat strategiím tak, aby udržel dostatečný zájem a pozornost žáků a aby výuka byla opravdu účinná. Výuka se snadno stává mechanickou a žáci postrádají vědomí smyslu. Navíc je třeba dobře odhadnout aktuální potřeby každého žáka. Žáci jsou různí, proto je těžké reagovat na potřeby každého člena skupiny.

Další riziko spočívá v tom, že obecně je těžké sledovat dvě náročné věci najednou – v tomto případě věnovat pozornost obsahu textu i strategiím. Pro slabé žáky je to takřka nemožné. Obsah textu se tak stává druhotným. To vede jednak k tomu, že pro žáky není výuka příliš atraktivní a také k tomu, že učitelé mohou těžko skloubit výuku strategií s výukou požadovaného vzdělávacího obsahu oboru.

Předpoklady úspěchu při tomto přístupu

Výuka „od strategií“ vyžaduje, aby učitel měl k dispozici popis postupného, přirozeného a typického narůstání čtenářských dovedností, o který by se mohl opřít při plánování výuky, jejího hodnocení a sledování pokroku jednotlivých žáků.

Učitel musí umět modelovat žákům požadované výkony, tj. to, jak se jednotlivé strategie provozují s určitými texty. Modelování je významná součást metodického postupu, který se nazývá „postupné předávání odpovědnosti za učení žákovi“.³

2. Vyučovat čtenářství od obsahu textu, tedy opírat se při budování významu textu o obsah. Žák při zkoumání konkrétního textu nabývá zkušenosti s tím, jak se čte; cvičí a postupně si osvojuje potřebné dovednosti nezáměrnou nápodobou. Žáci nejsou vyučováni strategiím, ale budují porozumění textu tím, že o textu diskutují v sociální interakci s druhými žáky a že řeší obsahové, ne strategické úkoly.

Obsahový přístup (model) vychází ze zkoumání toho, jak čtenář postupně zpracovává text. Jeho základem je myšlenka, že mentální procesy při čtení se soustředí na to, aby se čtenář dobral soudržného porozumění textu založeného na prvcích textu, v nichž nalézá smysl. Čtenář se pohybuje textem tak, že se snaží pochopit, jak se každý nový kousek informace vztahuje k tomu, co už přečetl, a k jeho osobním zkušenostem a předchozím znalostem. Pozornost tohoto přístupu se soustředí na to, co čtenář činí s informacemi v textu, když se je snaží pochopit a zařadit do vnitřně provázaného celku.



Výhoda tohoto přístupu

Žáci se mohou zabývat zajímavými texty a tématy, která je přitahují, mohou řešit otázky, na které by rádi získali odpověď. Učitel tak může navíc plnit předepsaný obsah výuky.

Učitel, který strategie zná, může zadávat takové úkoly, jejichž prostřednictvím si žáci i při studiu obsahu procvičují různé čtenářské dovednosti.

Riziko tohoto přístupu

Učitel, který není seznámen se všemi dovednostmi/strategiemi může při výuce zanedbávat některé z nich.

Vážnějším rizikem je, že některé děti uniknou výuce – výhradně spontánní výuka dovednostem je pro ně méně produktivní. To se týká zvláště slabých čtenářů. Navíc porozumění textu hodně závisí na vstupních znalostech o tématu. Děti s užšími vstupními znalostmi mají menší šanci se zapojovat do řešení úkolů vycházejících od obsahu textu.

3. Vyučovat čtenářství lze úspěšně pomocí metod, jejichž účinnost byla ověřena výzkumem. Metody často vycházejí od obsahu, ale jsou konstruovány tak, aby žáci museli vykonávat určité myšlenkové operace, které vedou k rozvíjení dovedností. Důležitá je i zde reflexe nejen obsahu, ale i postupu.

Úspěšný způsob rozvoje čtenářství je takový, který kombinuje výhody popsaných přístupů a předchází rizikům s nimi spojeným. V každém případě je užitečné, když učitel dokáže žákům modelovat očekávané výkony (dovednosti, strategie), a to na vývojově přiměřené úrovni.

Co je systém postupného předávání odpovědnosti za učení?

Výše jsme připomněli metodický postup doporučený obecně pro rozvíjení všech kognitivních dovedností. Zde nabízíme jeho podrobnější vysvětlení.

I. Učitel vysvětlí a modeluje, žák pozoruje

- objasnění toho, co se žáci budou společně s učitelem učit
- modelování učitelem, tedy autentické předvedení toho, co bylo objasněno



Vytváříme úlohy pro zjišťování úrovně čtenářství.

- frontální pokusy žáků, učitel poskytuje zpětnou vazbu, při tom opět modeluje – jednak samo poskytování zpětné vazby, jednak procvičovanou strategii nebo dílčí dovednost, o níž právě jde

II. Učitel provádí činnost společně se žákem, všichni ostatní žáci pozorují

- při frontálních pokusech modeluje jak učitel, tak i sami žáci
- frontální práce se může prolínat s prací ve dvojicích – žáci si mohou vyzkoušet strategii v lavici ve dvou a pak ji jeden z nich může předvést
- učitel poskytuje popisnou zpětnou vazbu, soustředí se na to, co se zdařilo, sám dále modeluje

III. Žák provádí činnost pod vedením učitele

- po frontální fázi si zkoušejí všichni žáci danou strategii ve dvojicích, učitel obchází, poskytuje zpětnou vazbu, někteří žáci mohou opět modelovat pro všechny
- v další fázi se žáci rozdělí do nejlépe čtyřčlenných skupin, v nich zkoušejí strategii a podávají si zpětnou vazbu; pracují nejprve v tzv. řízených skupinách (guided groups), tedy ve skupině, ale pod vedením učitele a s jeho bezprostřední zpětnou vazbou

IV. Žák provádí činnost samostatně (ve skupinách), učitel pozoruje

- pokud žáci strategii zvládli tak, že mohou pracovat samostatně, zkoušejí si ji na novém textu a společně s dalšími strategiemi, které již zvládli (typický je tento postup pro metodu *učíme se navzájem*, která trénuje čtyři strategie najednou, ale je dobré představovat je žákům postupně a procvičovat je také postupně)
- nakonec žáci přecházejí k textu, který je náročnější, a zkoušejí mu porozumět; pokud potřebují, využívají strategie

Učitel modeluje tak, aby mu žáci mohli rozumět – tedy volí takové texty a takovou konkrétní podobu strategií, které jsou vývojově přiměřené jeho žákům. V době, kdy žáci pracují ve dvojicích nebo ve skupinách, má učitel možnost ověřit, jak se žákům daří, a individuálně poskytovat potřebnou pomoc těm, kteří mají potíže, nebo naopak zvýšit nároky na žáky, pro které je nasazená laťka málo podnětná.



Jak vytvořit mapu učebního pokroku?



Vývojové hodnocení

Abychom mohli plánovat, co se mají naši žáci naučit dělat, musíme vědět:

- z čeho se čtení s porozuměním skládá – tedy jaké cíle pro učení žáků máme vytyčovat a v jakém sledu
- jaké nároky jsou vývojově i individuálně přiměřené právě našim žákům – čím máme navazovat na to, co už naši žáci ve čtení zvládají; náročnost se může odvíjet jak od náročnosti textu, tak od náročnosti zadání

Bohužel, v českém prostředí postrádáme vodítka, která by nám lépe radila v tom, co pro žáky plánovat, a která by nám také včas prozradila, že výkon některého našeho žáka neodpovídá vývojovým očekáváním a žák potřebuje individuální intervenci.

V edukačně vyspělém světě používají učitelé tzv. vývojová kontinua neboli mapy učebního pokroku (developmental maps, progress maps, v češtině MUPy).

Kontinua (mup) popisují typickou, přirozenou cestu žákova pokroku (rozvoje, růstu) v určité oblasti učení. Poskytují sdílený rámec pro plánování a monitorování žákova pokroku.

Kontinua (mup) jsou předpokladem tzv. *vývojového hodnocení*. Jím se rozumí monitorování (sledování) žákova pokroku v určité oblasti učení, které umožňuje učiteli činit rozhodnutí o tom, jak nejlépe facilitovat žákovo učení. Ústředním smyslem vývojového hodnocení je odhadnout žákovu aktuální úroveň ve zvládání dané oblasti učení. Ta se určí jako místo na mapě učebního pokroku, na němž se žák právě nachází. Při využívání vývojového hodnocení se používají popisné zprávy o tom, čeho žák dosáhl, a také grafická zobrazení jeho výsledku.

Vývojové hodnocení nepoužívá jako vztahový rámec sociální normu (= jak jsou na tom žáci v mé třídě v tuto chvíli), ale nabízí jako vztahový rámec pro hodnocení obrázek typické cesty vývoje poznávání a učení v dané oblasti.

Rozvoj dovedností, vědomostí, porozumění a postojů se popisuje na kontinuu pomocí „ukazatelů“, „deskriptorů“, „indikátorů“, „výstupů“. Slovník je zde velmi variabilní. Pro to, aby bylo možné spojit indikátory s žákovým výkonem, je potřeba získat doklady (evidence), které pomohou určit, kde se žák na kontinuu nalézá (a kam má dál jít).

Na letní škole KM jsme se seznámili s příkladem kontinua, shledali jej užitečným a uvažovali jsme o tom, jak rozpoznat, na kterém místě kontinua se určitý žák nalézá. Dohodli jsme se, že se této problematice budeme věnovat nadále a vyvineme si potřebné nástroje.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámky:

- ¹ Čtenářský panel organizovaný VÚP na podporu čtenářské gramotnosti vypracoval následující definici čtenářské gramotnosti. Zatím jde pouze o pracovní verzi, která může doznat změn.

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k sebezrozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je motivace a trvalý vnitřní potřeba číst.

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumění a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.“

- ² *Strategie – čtenářské strategie – strategie pro porozumění textu* jsou postupy, kterým se čtenář může naučit a jejichž vědomé užití mu pomáhá porozumět textu, který je pro něj náročný.

Komplexní čtenářské dovednosti odpovídají strategiím, ale liší se od nich tím, že je čtenáři používají neuvědoměle, automaticky, asi tak, jako když zkušený řidič řadí bez toho, aby si musel připomínat: „Zmáčknot spojku, pustit plyn...“ Typickým příkladem je průběžné shrnování textu, jímž si čtenáři ověřují svoje porozumění textu a současně se snaží udržet v paměti sdělení textu. Zkušený čtenář podvědomě věnuje čas od času chvíli tomu, aby si zrekapituloval, co se dosud z textu dozvěděl a ujistil se tak, že stále rozumí. Nevěnuje tomu příliš mnoho času a ani se nesnaží o přesné formulace, jen stručně monitoruje prostřednictvím shrnutí své porozumění. Nezkušený čtenář – zejména děti zápolící s četbou – toto sami od sebe nečiní a je třeba je tomu naučit jako určité strategii, která má dobrým a hojným výcvikem přestoupit do kategorie dovednost.

Dílejší dovednosti jsou složkami komplexních dovedností (nebo strategií).

- ³ Gradual Release of Responsibility (Pearson and Gallagher, 1993) je model optimálního řízení postupného zvládání úkolu, který před žákem stojí.



Kontinua jsou předpokladem vývojového hodnocení.

Jak modelovat čtenářské strategie

Kateřina Šafránková

Proč je modelování účinné

Modelování je prastarý a účinný způsob, jak naučit druhé dovednostem. Jako tzv. nápodobu jej využívali i raní primáti a hominidé. Když někdo z nich něco objevil, druzí ho pozorovali a zkoušeli ho napodobit. Tato schopnost jim umožnila nejen najít nejlepší zdroje potravy, přijímat inovace, zdokonalovat se v manuálních činnostech, ale také rozvíjet řeč. Už od počátku tedy bylo napodobování používáno pro předávání manuálních i mentálních dovedností. Proto je možné jej využít i při výuce čtení s porozuměním.

Současné výzkumy mozku prokázaly existenci tzv. zrcadlových neuronů. Tyto unikátní buňky se aktivují nejen tehdy, když něco děláme, ale i tehdy, když pozorujeme, jak někdo něco dělá. Protože však čtení je věc „neviditelná“, musíme tento proces popsat pomocí slov. Konkrétní příklad modelování čtenářských strategií najdete níže.

Modelování čtenářských strategií

Ve škole se učitel nesetkává jen se zdatnými čtenáři. Někteří jeho žáci nemají osvojeny základní čtenářské strategie, čtení s porozuměním jim činí potíže. Učitel může žákům poskytnout oporu, pomoci jim, aby si čtenářské dovednosti osvojili.

Modelování je tedy součástí tzv. scaffoldingu, poskytování opory, a učitel při něm ukazuje žákům, jak on sám užívá danou strategii či prokazuje určitou čtenářskou dovednost.

Abychom mohli jako učitelé správně modelovat využívání čtenářských strategií, musíme...

- být zdatnými čtenáři, kteří strategie využívají a poradí si i s obtížnými texty
- znát čtenářské strategie a dovednosti, vědět, jaký je mezi nimi rozdíl a kdy je vhodné každou z nich zapojit
- naslouchat svému vnitřnímu hlasu
- dokázat tento hlas interpretovat žákům

Jak uvádějí H. Košťálová, Š. Miková a J. Stang (2008), modelování se liší od předvedení vzoru. Zahrnuje ne-

jen dokonale provedený výkon (vzor), ale ukazuje i výzvy a potíže, s nimiž se člověk může setkat, když potřebuje danou dovednost uplatnit. Ukazuje, že je přirozené, když člověk tápe, hledá, přemýšlí a rozhoduje se, jak dál (s. 58).

Čtenářské strategie

V odborné literatuře je popsáno mnoho čtenářských strategií, které rozvíjejí porozumění čteným textům. D. Fisher, N. Freyová a D. Lappová (2008) v knize *In a Reading State of Mind* uvádějí tento seznam porozumívacích strategií:

strategie	definice
určení cíle	Rozpoznávám a chápu, proč čtu to, co čtu.
vyvozování	„Čtu mezi řádky“, abych pochopil skryté informace.
shrňování a spojování v jeden celek	Rozpoznám hlavní body a myšlenky dané ukázky.
předvídání	Pomocí dostupných informací předvídám, co bude následovat.
kladení otázek	Udržuji si zvědavost před čtením, během něj i po něm.
vizualizace	Vytvářím si v mysli představy.
monitorování	Uvědomím si, že textu nerozumím a za pomoci strategií se mu snažím porozumět.
určování důležitosti	Najdu hlavní myšlenky a oddělím od nich detaily.
vytváření souvislostí	Vztahuji text k osobní zkušenosti, k dalším textům a ke světu.



Nejprve načerpáme teoretické informace.



Každý přistoupil k četbě textu po svém.



Kromě tzv. porozumívacích strategií si při čtení textu všímáme i slovní zásoby, výstavby textu a větných konstrukcí a znaků textu:

název	definice	typy
slovní zásoba	Jak odhalit význam neznámého slova...	– rozbor slov (části slov: předpona, přípona, kořen, slova příbuzná, odvozování, slučování, zkracování) – rozbor kontextu (vodítka v okolním textu) – použití zdrojů (spolužáci, slovníky, internet)
výstavba textu a větné konstrukce	Jak využít znaků výstavby textu k tomu, abychom předvíдали, jak bude text pokračovat...	– porovnání/kontrast, problém/řešení, příčina/následek, chronologie/sled, aspekty příběhu (zápletky, prostředí, postavy, konflikt atd.)
znaky textu	Jak pracovat s dalšími podstatnými zdroji informací...	– titulky, kapitoly, ilustrace, tučné písmo a kurziva, schémata, tabulky, diagramy, obsah, poznámkový aparát nebo grafy

Příklad modelování¹

V následující ukázce je zřejmé, na kterých místech v textu se učitel zastavuje a co žákům říká. Vždy je též uvedeno, o kterou strategii se jedná. Grafická úprava připomíná *podvojný deník*. V tomto případě

však komentáře nejsou psané, ale učitelem nahlas sdělované. Jestliže v *podvojném deníku* nijak neoznačujeme, které strategie jsme právě použili, v případě modelování se na ně vědomě zaměřuje naše pozornost.

Kavalír na ledě

Hermann Hesse

Zima byla dlouhá a tuhá a naši krásnou schwarzwaldskou řeku na celé týdny pokryla silná vrstva ledu. Nikdy nezapomenu onen zvláštní, *hrozivě lahodný pocit*, s nímž jsem prvního mrazivého dne na řeku vstupoval. Voda byla hluboká a led natolik průzračný, že jsem jím jako tenounkým sklem viděl zelený proud, písčité dno, kameny, podivuhodně spletené chaluhy a tu a tam i tmavý rybí hřbet.

Hodiny a hodiny jsem se s kamarády proháněl po ledě, tváře rozpálené, ruce promodralé, srdce hlasitě rozbušená ráznými, rytmickými záběry nohou a plná podivuhodného, bezmyšlenkovitého požitku chlapeckých let.

Závodili jsme, měřili síly ve skoku do dálky i do výšky, hráli jsme na honěnou a ti z nás, kteří si ještě připínali staromódní kostěné brusle k botám motouzem, rozhodně nepatřili k nejhorším bruslařům.

Byl mezi námi ovšem jeden, syn továrníka, který vlastnil pár halifaxek

Vím, že povídka je z knihy Milostné povídky², to mi pomůže předvídat, o čem by text mohl být. Co mi říká název povídky? Kavalír je někdo šlechtý, nějaký dvorný nápadník, na ledě určuje asi místo, kde se bude příběh odehrávat. (předvídání)

To jsem u českých rybníků nikdy nezažila, nikdy jsem neviděla skrz led až na dno. Asi by mě to děsilo, podobně jako nerada plavu v průzračném moři, protože mám pocit, že se mě chaluhy dotýkají. (vizualizace, vytváření souvislostí mezi textem a mnou) Vypravěč také zažíval smíšené pocity, které jsou vyjádřeny spojením slov hrozivě lahodný.

Není to tady přímo napsáno, ale čtu mezi řádky, že bruslil. (vyvozování)

Opravdu tedy bruslí. Zajímalo by mě, jak takové kostěné brusle vypadaly. (otázka)

Tady je nějaké pro mě neznámé slovo. Vypadá to, že se jedná o slovo odvozené od značky, jako jsou adidasky, botasky, tedy z vlastního jména se stává jméno obecné, (slovní zásoba)



a nepotřeboval ani řemínky, ani provázky, aby si je v mžiku nazul či sundal. Od té doby se slovo Halifax,

třebaže marně, po léta objevovalo na mém seznamu vánočních přání, a když jsem si o dvanáct let později chtěl koupit skutečně dobré a kvalitní brusle a žádal v obchodě halifaxy, ztratil jsem ke své lítosti jeden ideál a kus dětské víry, protože prodavač mě s úsměvem ujistil, že systém Halifax už dávno zastaral a zdaleka nepatří k nejlepším značkám. Nejraději jsem bruslil sám, často až do tmy. Hnal jsem se kupředu, učil jsem se zastavit v plné rychlosti a obrátit na jakémkoli místě, s požitkem letce jsem udržoval rovnováhu a vznášel se v krásných obloucích. Mnoho mých kamarádů využívalo pobytu na ledě k tomu, aby se otáčeli za děvčaty a dvořili se jim. Pro mne děvčata neexistovala.

Zatímco ostatní jim prokazovali rytířské služby, nesměle a toužebně kolem nich kroužili nebo jim odvážně a obratně nabízeli doprovod, já jsem si v osamění vychutnával svobodnou radost z klouzavého pohybu. Pro „kavalíry“ jsem měl jen soucit nebo posměch. Podle toho, co mi nejeden přítel svěřil, jsem totiž nabyt přesvědčení, že vím, jak pochybné jejich milostné požitky ve skutečnosti jsou.

Když vtom, už koncem zimy, se ke mně donesla nejnovější událost naší školy: Balík ze severu tuhle po bruslení znovu políbil Emmu Meierovou.

Při té zprávě se mi najednou nahnula krev do hlavy. Políbil! To bylo něco jiného než nudné rozhovory a nesmělé stisky rukou, které obecně platily za největší slast každého svůdce. Políbil!

V tom slově zazníval vzdálený, uzavřený, ostýchavě tušený svět, lahodná vůně zakázaného ovoce, cosi tajemného, pohádkového, nepojmenovatelného, něco, co patřilo oněm sladkotemným, hrozivě lákavým končinám, o nichž jsme všichni mlčeli, o nichž jsme ovšem plni předtuch věděli a prostřednictvím pohádkových dobrodružství některých vyloučených spolužáků a dobyvatelů dívčích srdcí do nich tu a tam nahlédli. „Balík ze severu“ byl čtrnáctiletý spolužák z Hamburku, který se k nám dostal bůhví jak, kterého jsem velmi ctil a jehož pověst sahala daleko za brány naší školy a často mi nedávala spát.

A Emma Meierová, stejně stará jako já, byla bezpochyby nejkrásnější dívka z celého Gerbersau, plavá, živá a pyšná.

Od onoho dne jsem starostlivě sprádal plány. Políbit děvče, to přece jen předčilo všechny mé dosavadní sny, a sice jak samo o sobě, tak i proto, že něco podobného nepochybně co nejdůrazněji zakazoval školní řád. A vzápětí jsem pochopil, že oslňující rytířská služba dámě na ledě mi skýtá jedinou možnou příležitost. Ze všeho nejdřív jsem se snažil co možná nejvíc zušlechtit svůj zevnějšek. Vynaložil jsem mnoho času a námahy na péči o vlasy, úzkostlivě jsem dbal o čistotu šatů, beranici jsem nosil švihácky do čela a na sestře jsem si vyprosil růžový hedvábný šál.

Zároveň jsem na ledě začal dvorně zdravít dívky, které přicházely v úvahu, a namlouval si, že *tento nezvyklý projev náklonnosti přijímají sice s podivem, ne však bez zalíbení*.

Podstatně těžší už bylo přiblížit se jim. Ještě nikdy v životě jsem se o žádné děvče „neucházel“, a tak jsem se tento

Název značky tedy byl opravdu Halifax

Zatím to vypadá, že vypravěč nebude kavalírem na ledě, ale to je podle mě jen způsob, jak si autor zajišťuje pozornost pro zápletku. (výstavba textu)

Balík ze severu je vyjádření značně dehonestující, zatím nevíme, kdo to je, ale je jisté, že vypravěč k němu má negativní vztah. (slovní zásoba, význam slov)

V těch opakujících se slovech „Políbil...“ slyšíme vnitřní hlas vypravěče, slyšíme naprostý údiv. Jedná se o spoušť příběhu, teď mohu očekávat, že přijde zápleтка, vypravěč bude sám kavalírem. (výstavba textu)

Tady se dozvídáme, jakého charakteru byla ta negativní emoce vůči „balíkovi“ – byla to směs obdivu a závisť. (vyjasňování)

Napadá mě: Jak se změnila móda. Vzal by si dnes na sebe kluk hedvábný růžový šál, aby ohromil dívku? (otázka)

Tady té větě po prvním přečtení úplně nerozumím. Musím teď použít nějakou strategii pro lepší porozumění. Přečtu si to ještě jednou a zkusím to říct svými slovy: ...díví se tomu, ale líbí se jim to. Už to chápu. Problém byl v použití neobvyklého spojení „ne však“, které znamená „ale ne“. (monitorování)

Opět si říkám, že tehdejší námluvy se dost liší od těch dnešních; příběh byl napsán v roce 1900, to je údaj,



důležitý obřad snažil odpozorovat od přátel. Někteří se jen uklonili a podali dotyčné ruku, jiní ze sebe vykoktali několik nesrozumitelných slov, většina se ovšem uchýlovala k uhlazené frázi: „Smím prosit?“ Tato formulka se mi velmi líbila, doma ve svém pokoji jsem si ji nacvičoval, ukláněl se kam-nům a pronášel onu slavnostní větičku.

Přišla chvíle, kdy jsem měl udělat těžký první krok. Už den předtím jsem o něm uvažoval, avšak aniž bych učinil sebemenší pokus, zbaběle jsem se vrátil domů. Teď jsem si ovšem předsevzal, že se bezpodmínečně odhodlám k tomu, čeho jsem se děsil právě tak, jako jsem po tom toužil. S tlukoucím srdcem a smrtelným strachem zločince jsem se vydal k řece a myslím, že jsem si tehdy brusle nazouval roztřesenýma rukama. A pak už jsem v dlouhých obloucích vyrazil do davu bruslařů a snažil se přitom alespoň trochu zachovat obvyklý výraz jistoty a samozřejmosti. Plnou rychlostí jsem dvakrát objel celou dlouhou dráhu, ostrý vzduch a prudký pohyb mi dělaly dobře.

Najednou, zrovna pod mostem, jsem celou svou vahou do kohosi narazil a vyděšeně se odpotácel stranou. Na ledě seděla krásná Emma, viditelně přemáhala bolest a vyčítavě se na mne dívala. Zatmělo se mi před očima.

„Tak mi přece pomozte!“ řekla svým kamarádkám. Tu jsem smekl, rudý až za ušima, klekl jsem si vedle ní a pomohl jí na nohy.

Pak jsme proti sobě stáli, polekaní a rozpačení, a nikdo z nás nepromluvil. Kožich, tvář i vlasy krásné dívky mě omračovaly svou neznámou blízkostí. Marně jsem v duchu pátral po nějaké omluvě a stále jsem žmoulal čepici v ruce. A najednou, třebaže jsem měl oči jakoby zaslepené, jsem se toporně uklonil a vykoktal: „Smím prosit?“

Neodpověděla, ale jemnými prsty, jejichž teplo jsem cítil i přes rukavice, se chytla mé ruky a pustila se se mnou na led. Připadal jsem si jako v podivuhodném snu. Pocit štěstí, studu, tepla, radosti i rozpaků mi málem vyrazil dech. Bruslili jsme asi čtvrthodinku. Pak na jednom odpočívadle mlčky vyprostila svou ruku z mé a se slovy „Děkuji pěkně...“ odejela, zatímco já jsem opožděně smekl čepici a ještě dlouho zůstal stát na místě. Teprve později mě napadlo, že za celou dobu nepromluvila ani slovo.

Led roztál a já jsem svůj pokus nemohl zopakovat. Bylo to moje první milostné dobrodružství. Ale trvalo ještě léta, než se splnil můj sen a má ústa se dotkla rudých dívčích rtů.

(1900)

který je napsán pod textem, čili se odehrává někdy v 19. století. (znaky textu) Formulka „Smím prosit...“ a celá ta scéna mi připomínají společenský tanec a zásady společenského chování a zároveň dvorskou kulturu, kdy se rytíři chovají k dámám s úctou.

Teď přichází překvapení či kolize. V tomto případě je to skutečná a doslovná kolize, nejen termín označující část děje. (výstavba textu)

Literatura:

Fisher, D. – Frey, N. – Lapp, D.: *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction.* International Reading Association, Newark 2009.

Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Portál, Praha 2008.

Poznámky:

¹ Příklad toho, jakým způsobem můžeme dětem v předškolním věku nebo mladším školním věku modelovat strategii předvídání, najdete v KL 34 na s. 61.

² Hesse, Hermann: *Milostné povídky.* ERM, Praha 1996, s. 7–10.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu, lektorka KM.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Stromy na podzim

Kateřina Lacková

Předmět: Svět kolem nás

Téma: Stromy na podzim (v naší blízkosti, v okolí školy) – nové téma

Třída: 1. třída ZŠ

Počet žáků: 19

Čas: 2 vyučovací hodiny jako součást projektového dne (celkem 4 vyučovací hodiny), ve kterém probíhaly i jiné (např. relaxační, pohybové) aktivity

Mezipředmětové vztahy: výtvarná a pracovní výchova – výroba plakátů k jednotlivým stromům, frotáž kůry, kresba přírodnin – listů a plodů

Metoda: V – CH – D

Žáci zjišťují informace pozorováním, zkoumáním živé přírody a zaznamenávají získané informace formou plakátů. Představují si navzájem plakáty, probíhá hodnocení.

Cíle:

- žák pojmenuje některé stromy, seznámí se s jejich listy a plody, pojmenuje části stromu – kořeny, kmen, koruna, větve, listy, plody, kůra
- prozkoumá zvolenou část stromu a vypracuje svou část společného plakátu
- spolu s ostatními ve své skupině představí svůj strom – jeho část, za kterou zodpovídal
- pracuje ve skupině

Pomůcky:

Fotografie částí stromů na PC, maňásek – skřítek Podzimníček, lupy, bloky, tužky, voskovky, plakát jiného stromu na ukázkou, prázdné papíry na plakáty, ná-



povědy, knížka hádanek, brambora a přírodniny na výrobu skřítků Podzimníčeků

Úvod

Seznámení se skřítkem Podzimníčkem, který se má starat o stromy. Ve škole nedával pozor a teď neví, jak na to. Pomůžeme mu?

EVOKACE

V – CH – D: *Co už o stromech víme?*

– heslovitý nebo obrázkový (děti ještě neumějí číst) zápis asociací dětí na tabuli k nápovědným obrázkům stromů (jeden strom je listnatý, druhý jehličnatý)

V – CH – D: *Co bych se chtěl o stromech dozvědět? Co mě zajímá? Jaká otázka mne napadá?*

– zápis několika málo otázek, na které neznáme odpověď

Děti znaly některé názvy stromů a plodů, říkaly, že jsou stromy jehličnaté a listnaté – jedny mají listy, druhé pichlavé jehličky. Dále věděly, že stromy jsou užitečné – tím, že dávají sílu, že je nesmíme ničit, trhat listy...

Pokud někoho napadla otázka, na kterou už jsme si odpověděli v předchozí části nebo na kterou hned někdo znal odpověď, se kterou ostatní souhlasili, už jsme si ji do „Chci vědět“ nepsali. Nakonec jsme si zapsali čtyři otázky: *Z čeho je smůla? Jak onemocní strom? Jak se jmenuje strom s kaštaný? Jak roste strom?*

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Prohlížení fotografií spolu se skřítkem. *Co na fotografii vidíte? Rozhovor, diskuse, odpovědi na otázky.*

Fotografie byly záměrně zvoleny tak, aby kladly důraz na různé části stromu – tvar koruny, kořeny, kmen, kůra...

Děti většinu uměly pojmenovat samy, a když jsme si je postupně představili, snadno části rozeznávaly a dokázaly říci, která je která.

Jak roste strom? (zároveň i relaxační aktivita) „Jsme kaštanek, který se vyloupil z pichlavého obalu a zapadl do listů. Prší, zavrtáváme se do hlíny, klíčíme, rosteme... je z nás strom. Je jaro, po zimě se probouzíme, raší nám na větvích pupeny, kveteme, pupeny se rozvíjejí v listy... máme kaštančky, ze kterých zas mohou vyrůst další stromy... na podzim shazujeme listy, zapadáme sněhem, odpočíváme.“



Co už víme.

Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.

Jak roste strom.

Děti si i na konci lekce překvapivě pamatovaly, že strom roste ze svého plodu (třeba z kaštánku) a mnoho z nich i řeklo, že to pro ně byla věc, kterou nevěděly.

Práce v terénu. Rozdělení do pěti skupin, každé skupině je přidělen jeden z pěti stromů – bříza, jírovec, lípa, javor, borovice. Každý ze skupiny je expert, má na starosti část stromu:

kůru – osahání, ohmatání, prohlídka pod lupou, provedení frotáže na list papíru

kmen a korunu – vystižení tvaru koruny kresbou celého stromu bez listů

list – prohlídka listu pod lupou, nalezení vhodných listů do sbírky

plod – prohlídka lupou, nalezení plodů do sbírky



Foto: z archivu autorky.

Žáci pracují v terénu.

Protože děti ještě neuměly číst, volila jsem práci s informacemi, které mohou získat vlastním pozorováním. Děti se svých úkolů zhostily odpovědně a dodnes se mne ptají, kdy už konečně zase půjdeme pozorovat přírodu s lupami.

Pak byla pro relaxaci zařazena pohybová aktivita mezi stromy – Škatulata, batulata, hejbejte se! Řeknu to vždy s nějakou náladou – prosím je, přikazuji jim...

Tvorba plakátů ve třídě. Skupiny u svých stolků – každý zpracovává své „informace“, které získal pozorováním. Plody a listy děti překreslují na listy pa-



Foto: z archivu autorky.

Žáci vytvářejí plakát.

píru, stále mají lupy – všímají si tak různých detailů. Komu se kresba plodu nebo listu nedaří, má k dispozici nápovědu – obrázek – ale musí si najít ten správný. Pak společně vše nalepí na svůj připravený plakát a připravují si, jak svůj strom představí ostatním. *Co jsi o vašem stromu zjistil?*

Představování stromů (prezentace práce). Děti řeknou, který strom měly na starost, a každý poví, co o stromu zjistil – co o koruně a větvích, o kůře, listu, plodu... Pomáhala jsem jim otázkami – *Čeho zajímavého sis všiml na kůře – byla hladká, či hrubá?* atd.

Děti stručně vypověděly, co zjistily, čeho si všimly. Co jim přišlo zajímavé, co je překvapilo. Všimaly si spousty detailů – našly například na kmeni borovice ránu/řez a zjistily, že z ní vytéká smůla. Odpověděly si tak částečně na otázku, kterou chtěly vědět – *Jak strom onemocní?* To, že ho někdo nebo něco poraní, jako my, když se řízeme do prstu. Informace dětí jsem tu a tam doplnila nebo zpřesnila.

Všechny práce dopadly podle mého názoru dobře. Jednotlivé části stromů jsme si rozdělili jednak podle schopností a jednak podle přání dětí. Samozřejmě, že někdo kreslí hůře a někdo lépe, ale pomocí lup děti dokázaly vypořádat a překreslit i ty nejmenší detaily.



Foto: z archivu autorky.

Plakát, který vytvořili žáci.



Foto: z archivu autorky.

Žáci řeší hádanky o stromech.

Uhádneme hádanky? Podle toho, jak jsme poslouchali ostatní a co jsme už o stromech věděli předtím, se snažíme poznat, o který strom jde.

REFLEXE

V – CH – D: Co jsem se dozvěděl nového? – komunikační kruh. A odpověděli jsme si na některé z našich otázek?



Foto: z archivu autorky.

Dozvěděli jsme se...

Každý řekl, co nového se o stromech dozvěděl, co ho třeba překvapilo. Převažovaly konkrétní věci týkající se pozorování dětí.

Závěr

Po rozloučení se skřítkem, jeho poděkování a ujištění, že teď už toho ví o stromech mnohem více, jsme si nakonec z přírodnin vyrobili každý svého skřítků Podzimníčka.

Celková reflexe

Z projektu jsem měla moc dobrý pocit. Co bych lekci vytkla, je to, že byla přece jen zdoluhavá. Proto jsem se ji snažila prokládat pohybovými a relaxačními aktivitami. Některé děti by ještě pracovat a povídat vydržely, na jiné to bylo moc a byla na nich znát únava. Všechny děti ale příjemně překvapily tím, s jakou vervou se pustily hlavně do pozorování a zkoumání přírody a následného zpracovávání plakátů. Velkým zadostiučiněním je pro mne to, že o tomto dni děti dodnes mluví.

Nápad na doplnění od kolegyně Dany

Ukázat dětem např. reprodukci Antonína Slavička *Slunce v lese* a zmínit se o tom, že stromy jsou velkou inspirací pro malíře, básníky i skladatele.

Tento nápad se mi velmi zalíbil – myslím, že by to bylo pěkné zakončení a také další, jiný pohled na stromy jako kontrast k předchozímu „vědeckému“ pozorování.

Autorka je učitelka prvního stupně ZŠ v Praze-Kunraticích.

„Kouč je odborník na motivování lidí a strukturování jejich zkušenosti. Vychází ze znalosti lidské psychiky a poskytuje klientovi zpětnou vazbu a emocionální podporu. (...) Koučování se od poradenství a jiných forem práce s klienty odlišuje především v tom, že kouč neposkytuje odborné rady a nehodnotí, ale pouze facilite (usnadňuje) a strukturuje proces myšlení koučovaného.“

„Systém přípravy na učitelské povolání i program dalšího vzdělávání učitelů-praktiků dále ignoruje skutečné potřeby reálného života a do jednoho z psychicky nejnáročnějších povolání vysílá absolventy s nedostatečnou psychologickou kvalifikací.“



Francouzská revoluce

Irena Poláková

Jako mnozí jiní se i já domnívám, že dějiny se v určitých událostech opakují. Samozřejmě ne přesně a „doslova“, ale princip, na základě něhož mohlo k některým situacím dojít, zůstává stejný. Mým cílem, zatím hodně vzdáleným, je pokusit se nalézt nejrůznější spouštěcí mechanismy historických událostí i principy, na základě nichž pak určitý proces funguje.



Nedávno jsme se v rámci úvah o jedné biologické lekci zabývali tvrzením *organismy tíhnou k rovnováze*, zdá se, že i člověk a společnost tíhne k rovnováze... Jaké místo má ale v lidské pospolitosti revoluce?

Následující lekce zaměřená právě na jednu z revolucí – Francouzskou – proběhla na letní škole *Kritického myšlení* v srpnu 2009. Původním záměrem bylo potvrdit, alespoň sami pro sebe, onu výše uvedenou myšlenku: „Společnost tíhne k rovnováze, je-li nějak narušena, brzy se vytváří rovnováha jiná...“ V průběhu příprav na lekci ale vyšlo najevo, že prostor, který mám k dispozici (zhruba tři hodiny), je příliš omezený na to, aby potenciální účastníci mohli sami zpracovat mnou dodané prameny a vytvořit si názor, který by byl podepřen dostatečným množstvím argumentů. Rozhodla jsem se tedy, že se spokojíme s tím, když si na konci lekce každý z nás odnese nějaký závěr, poučení z probrané historické události. Mimo jiné i proto, že Francouzská revoluce není událostí mrtvou, zasutou někde v ruinách historie, nýbrž žije dále svými dalšími životy – připomeňme např. jen to, že v Sovětském svazu bylo jméno Marat jeden čas používáno jako oblíbené osobní jméno. Mnozí z nás si před dvaceti lety připínali trikoloru a navzdory neznalosti francouzštiny si osvojili význam slova *liberte, egalite, fraternite* (původního hesla anglických protestantských sekt, které ale proslavila právě Francouzská revoluce).

Jako náповěda zazněl hned na začátku lekce pochod Rýnské armády, známý spíš jako Marseillaisa. Po doznění současné francouzské hymny jsme se seznámili s cílem lekce.

Cíl: Najdeme si vlastní poučení z událostí Francouzské revoluce.

Dalším cílem, který ale nebyl explicitně vyjádřen na začátku, nicméně jsme se k němu vrátili v závěrečné analýze lekce, bylo vyzkoušet si několik čtenářských strategií k hlubšímu porozumění textu, současně ukázat účastníkům jeden z možných způsobů, jak dané strategie modelovat žákům, případně účastníkům kurzu.

Na úvod, ještě před klasickou evokační otázkou, jsme se společně zamysleli nad několika texty, které pocházely přibližně z doby Francouzské revoluce. Na flipu byly napsány citáty, zatím bez uvedení autora:

„Zákon je vyjádřením všeobecné vůle. Všichni občané mají právo účastnit se osobně nebo prostřednictvím svých zástupců při jeho vytváření. Zákon má být stejný pro všechny – ať už poskytuje ochranu, či trestá. Všichni občané, jsou si před zákonem rovni, mají stejný přístup ke všem hodnostem, veřejným úřadům a zaměstnáním, podle svých schopností a jen na základě rozlišení, která vyplývají z jejich ctností a z jejich nadání.“

„Vždyť pouze mně přísluší zákonodárná moc, již na nikom nezávisím a o níž se s nikým nedělím. (...) Veškerý veřejný úřad vychází ze mne. Jsem jeho nejvyšším strážcem. Můj lid se mnou tvoří nerozlučný celek a práva a zájmy národa, byť se je někdo snaží oddělit od panovníka, jsou nezbytně spjaty s mými a leží v mých rukou.“

„Revoluce skončila, je třeba ji upevnit a bojem proti výstřelkům ochránit. Je třeba zredukovat rovnost, omezit svobodu a ustálit veřejné mínění. Vláda musí být silná, pevná a stálá.“

Každý z nás měl možnost písemně se vyjádřit k čemukoli, co ho v textu zaujalo. Dříve, než jsme začali pracovat společně, předvedla jsem, jak je možné postupovat. Na flip jsem napsala část citátu, která mě zaujala: *Veškerý veřejný úřad vychází ze mne*. A k tomu dopsala svůj komentář: *Je autorem patologická osobnost – diktátor či je autor „projev své doby“, obecného přesvědčení?* Současně jsem vyzvala, že na mou otázku může kdokoli písemně zareagovat.

Po této ukázce se všichni rozptýlili mezi flipy a v tihosti psali své komentáře k místům, které je upoutaly. Po přibližně deseti minutách jsme prošli všechny flipy, případně si zapsali poznámky. Následně jsme si chvíli povídali o tom, co nás při čtení napadlo.

Některé z komentářů ke čtvrtému citátu:

„Zde se nevede soudní proces. Ludvík není obžalovaný a vy nejste žádní soudcové. Jste pouze politikové a zástupci národa (...) Vaším úkolem není vyslovit nad někým soudní rozsudek, ale přijmout opatření v zájmu veřejného blaha. Pokud jde o mne, přiči se mi trest smrti a k Ludvíkovi necítím lásku ani nenávisť (...) Ale sesazený král v lůně revoluce, která má ještě daleko k tomu, aby byla pevně zakotvena (...) takový nemůže být zneškodněn uvězněním nebo vypovězením. S bolestí vyslovuji osudnou pravdu: je lépe, aby zemřel Ludvík, než aby zahynulo 100 tisíc poctivých občanů.“



• *To je velmi manipulativní řeč! Velmi mi výroky připomíná politické procesy z padesátých let.*

• *Vždycky, když někdo někoho s bolestí v srdci a s lítostí odsuzuje k smrti pro „blaho všech“ – to posune lidstvo o mnoho kroků zpět.*

• *rekce na předchozí poznámku: Zřejmě to ale dělaly všechny společnosti – slavná aténská demokracie (Sokrates...), křesťanské státy ve středověku vlivem církve (např. Hus), Hitler, padesátá léta...*

• *Revoluce není čas, kdy platí zákony a normy, ale právě kdy se jedná v rozporu s nimi, protože jinak se poměry nedají změnit. Ospravedlňovat činy jenom cílem je ale scestné. Zároveň musí platit i mravní normy, sebekontrola slušného člověka. Proto většina revolucí končí krvavě a dává základ pro dlouhodobé křivdy.*

• *Jste pouze politici a zástupci národa... Pouze – jste ti, kdo se mají rozhodovat tak, aby prospíval celek bez ohledu na jeho části = jednotlivé lidské bytosti. → to je situace (existencionální), kterou musí být těžké unést → i proto asi tak často politici selhávají a uhybají. Co je „prospěch celku“, pro který stojí za to obětovat jednotlivce? Jak se pozná? Jak člověk může unést takovou odpovědnost, pokud není úplně zpupný?*

Po vstupních úvahách jsme se nejprve každý sám a poté i společně zabývali tím, co o Francouzské revoluci víme, či se domníváme, že víme, zformulovali jsme si otázky, které bychom si rádi zodpověděli. Na závěr evokační části jsme si pokusili představit situaci, kdy nás někdo (třeba žák či vlastní vnuk) žádá o nějaké poučení, které pro nás vyplývá z Francouzské revoluce. Tato poučení jsme si každý sám pro sebe zformulovali a nezveřejňovali je.

Následně jsme si rozdali texty, s nimiž jsme pracovali metodou *učíme se navzájem*. Nejprve jsme se seznámili s jednotlivými rolemi „učitele“ této metody – vyjasňuje neznámé pojmy, klade otázky k textu i za text, shrnuje přečtené, předvídá... Poté jsem přečetla nahlas první odstavec a modelovala jsem jednotlivé strategie hlubšího porozumění textu přímo při čtení – tj. pokud jsem se setkala s nějakým slovem, o němž jsem se domnívala, že není známé, snažila jsem se ho vysvětlit, stejně tak různé informace uvést v kontextu, nahlas jsem říkala otázky, které mě nad textem napadaly, na závěr jsem předvídala možné pokračování. Opomněla jsem odstavec shrnout, ale i tato chyba se dala využít – účastníci lekce si toho sami všimli.

Každý sám si pak přečetl další odstavec a rozhodl se, jakou ze strategií chce ostatním ukázat. Někdo vyjasňoval neznámé pojmy a souvislosti, jiný kladl otázky, další shrnoval. Tak jsme si všechny čtyři strategie společně prošli dvakrát. Zbytek textu jsme četli již ve skupinkách dle pravidel metody. Nezodpovězené otázky, které vyplynuly během čtení, jsme psali na flip.

V reflexní části jsme se nejprve zabývali potvrzením vstupních informací a zodpovězením otázek. Pokud z textu nebylo možné odpověď vyčíst a znala-li jsem ji, účastníkům jsem ji poskytla. V ostatních případech jsem doporučila literaturu. Nezodpovězená zůstala např. zajímavá otázka: *Jak Francouzská revoluce změnila obecné vnímání politiky, občanských svobod?...*

Poté jsme zpracovávali nabyté poznatky pomocí metody *R. A. F. T.* (podrobně popsáné v příručce č. VIII programu *RWCT*). Každý z nás měl za úkol napsat nějaký text určený konkrétnímu adresátovi a psaný nějakou formou, naším tématem byla Francouzská revoluce. Na úvod této aktivity jsme si zodpověděli otázku: *Kdo mohl koncem 18. století o Francouzské revoluci psát a jakým způsobem?* Jako jednu z možností jsme si uváděli např. to, že Marie Antoinetta mohla psát dopis z vězení svému synovci Františkovi do Čech a v něm vyjadřovat lítost nad událostmi a přesvědčení, že došlo k narušení božího řádu. Texty byly samozřejmě fiktivní, ale využívali jsme v nich nám dostupná fakta, která jsme interpretovali z pozice různých osob. Vznikl tak např. Maratův článek nabádající k radikálnímu postupu proti králi, dopis velitele Bastily jeho ženě, list již zmíněné uvězněné královny či dopis Charlotty Corday – vražedkyně Marata – její rodině...

Jako pomůcku k metodě *R. A. F. T.* jsme měli k dispozici stručné životopisy některých významných postav revoluce, uvedli jsme si i autory vstupních citátů (*Deklarace práv člověka a občana*, Ludvík XV., Du Port, M. Robespierre).

Ukázka z textů vzniklých v rámci metody *R. A. F. T.*

Co s prašivcem?

Při nedávných toulkách jednou z odlehlých čtvrtí našeho hlavního města jsem narazil na zajímavý úkaz, který obrátil mou bezstarostnou mysl k událostem posledních měsíců. Před polorozpadlým domem ležel ve zbytcích potravy, v bahně a vlastních výkalech pes. Vypadal velmi sešle, vyčerpaně a je jisté, že již nějakou dobu nemohl být schopen vykonávat úkoly, pro které si ho jeho pán vydržoval. Právě ve chvíli, kdy jsem zahýbal za roh, ozval se za mými zády výstřel. Otočil jsem se a spatřil jsem zvíře s dírou v boku, kterak se válí v kaluži vlastní krve. Co se odehrávalo teď v mé mysli? Zachvěl jsem se snad lítostí, pojala mě hrůza z krutosti toho muže? Nikoli. Viděl jsem celou situaci v jasných a jednoznačných souvislostech. Ten pes nebyl již k ničemu, svému domu nemohl ničím prospět, nemělo tedy smysl plýtvat na něj dalšími prostředky a bylo třeba uvolnit místo novému, mladému, výkonnému služebníkovu.

Najde-li se na našem dvorku také takový prašivý pes, nenechme se zaslepit zbytečnou lítostí a slabošskými city a zbavme se ho, jak to bude možné.

Jean-Paul Marat



Na úplný závěr lekce jsme se vrátili k našim poučením z evokační části a doplnili je, či je poopravili. Současně jsme se snažili pro svá poučení najít argumenty i v jiných historických událostech.

Protože lekce nebyla zatím vyzkoušena s žáky, ale jednalo se o modelovou lekci pro lektory v rámci letní školy zaměřené na modelování čtenářských strategií, shrnuli jsme si, jaké čtenářské strategie byly v textu použity – kromě již výše uvedených strategií rozvíjených metodou *učíme se navzájem* to bylo ještě v evokační části „hledání souvislostí“ při psaní komentářů k citátům.

Prostor trvání lekce byl velmi omezený, nebylo tedy možné z obsahového hlediska zohlednit všechny souvislosti, i tak se ale domnívám, že pro středoškolské studenty by podobně koncipovaný blok mohl být důležitým příspěvkem k hledání principů, na jejichž základě dějiny fungují... případně k vyvrácení této myšlenky. Domnívám se, že z didaktického hlediska (výběr metod vzhledem k cíli) lekce svůj účel splnila,

co se mi ale jeví stále problematické, je výběr textů – jak citací aktérů revoluce, tak následného studijního materiálu. Víc než kdy jindy bylo zřejmé, jak lze právě tímto ovlivnit vlastní interpretaci historických událostí jednotlivých účastníků. Což je ale problém obecný, naopak jeho definování může vést k větší obezřetnosti.

*Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu
v Lauderových školách v Praze
(t. č. na mateřské dovolené)
a lektorka KM.*

Literatura a zdroje:

www.wikipedie.cz

Furet, F.: *Francouzská revoluce*. Argo, Praha 2004.

Kol. aut.: *České země v evropských dějinách*. Paseka, Praha 2006.

Debata s autorem – lekce

Hana Antonínová Hegerová, Kamila Bergmannová

Co mi autor sděluje? Co předpokládá, že už vím? Co je podle něj nejdůležitější? Vysvětlil to dost jasně?

Tyto a spoustu dalších otázek položili autorům různých textů účastníci, kteří si přišli do naší dílny vyzkoušet nepříliš zkušenou metodu *debata s autorem* (Questioning the Author)¹.

Zdatný čtenář má schopnost vnímat osobu, která je původcem sdělení či textu, ať už je to vědec ponořený do zkoumání dat, sto let mrtvý prozaik nebo politický lídr. Zkušený čtenář ví, že pokaždé, když čtou nějaký text, někdo k nim promlouvá. Pro mnoho našich žáků se nicméně hlas autora ztratí v záplavě slov.



Obzvláště učebnicové texty často vypadají, jako by autora úplně postrádaly.

Becková a její kolegyně (1997) tvrdí, že mentální dotazování autora je způsob, jak se dopátrat významu textu a vzbudit v žácích zvědavost.

Na počátku lekce psali účastníci *volným psaním*, co si představí,

když se řekne *debata s autorem*.

Potom velmi bystře odhadli, že ta poněkud zvláštní rostlina na předloženém obrázku je banánovník. Dostali text *Není banán jako banán*, který jsme převzaly z magazínu *Koktejl*.

Není banán jako banán²

Libor Kunte

Není banán jako banán, a tím pádem není banánovník jako banánovník. A jaké že jsou v tom rozdíly? Banán je správně vžitý pojem pro tu část, kterou jíme – tedy pro plod rostliny rodu banánovník. O jejich různorodosti jasně vypovídá fakt, že u rodu banánovník dnes botanická věda uznává přibližně čtyřicet původních druhů a mnoho vyšlechtěných odrůd. Využívají se nejen k pěstování chutných plodů, ale také jako textilní rostliny pro získávání vláken.

Rod *Musa*

Rod banánovník (*Musa*) patří do samostatné čeledi banánovníkovitých (*Musaceae*), která zahrnuje ještě další tři blízké příbuzné rody pěstované v tropech pro okrasu.

Banánovníky jsou vlastně jedny z největších bylin světa, protože jejich zdánlivý kmen ve skutečnosti vytvářejí hustě nahlučené, spirálovitě sestavené pochvy listů. Čepel listu je dlouhá dva až pět metrů a široká bývá čtyřicet až osmdesát centimetrů. Ačkoli je okraj listové čepele celistvý, směrem k hlavnímu žeburu se list větrem trhá.



V době dospělosti začne středem stonku prorůstat klasovitě květenství dlouhé až dva metry. U nejspodnější části jsou samičí květy, ze kterých se po opylení vyvíjejí plody. Uprostřed květenství vyrůstají sterilní oboupohlavné, takzvané jalové květy. Na špičce květenství pak najdeme květy samčí, produkující pyl.

Ovoce i zelenina

Plodem banánovníku je bobule. U nás ji známe především jako zelenavou, později žlutnoucí a podlouhlého tvaru. Plody botanických banánovníků jsou ale různě velké, barevné a některé se v plné zralosti dokonce samy „loupou“.

Kromě ovocných banánů se v tropech pěstuje i skupina takzvaných zeleninových banánů neboli plantejnů. Jejich plody jsou za syrova nejedlé, protože obsahují velké množství škrobů, ale po tepelné úpravě slouží jako příloha nebo hlavní jídlo. Buď se pečou na oleji, nebo se vaří ve vodě a teprve pak se loupou. V mnoha asijských zemích mají pro tamní obyvatelstvo mnohem větší význam než banány ovocné.

Samotný rod *Musa* – banánovník pochází z oblasti jihovýchodní Asie, kde byl původně rozšířen především v Indonésii, Malajsi a Indočíně. Dnes se pěstuje v tropech celého světa, přičemž největší plantáže ovocných banánovníků jsou ve Střední Americe, ve velkém se pěstuje také například v Brazílii nebo v Thajsku či na Filipínách.

Kde jsou pecky?

Všimli jste si, že v žádném banánu, na kterém si pochutnáváte, nejsou semena? Ovocné odrůdy banánovníku totiž tvoří plody partenokarpicky, to znamená bez oplození, čímž se v plodu nevyvinou ani semena. U botanických druhů banánovníků, které vytvářejí plody až po opylení a oplození, je dužina plná velmi tvrdých černých semen. Pokud by tomu tak bylo i u ovocných banánů, museli bychom vyplivovat „pecky“ stejně jako u pomerančů nebo mandarinek. A jak se bezsemenné odrůdy tedy množí, když netvoří semena? Velmi jednoduše! Vytvářejí dostatek odnoží, které slouží jako ideální rozmnožovací materiál. Jednak jsou velmi rychle použitelné pro výsadbu a zároveň nesou přesně shodné genetické vlastnosti jako mateřská rostlina. Jinými slovy, odrůdy ovocných banánovníků jsou vegetativně množené klony, což je u zahradnických rostlin zcela běžný postup, na rozdíl od klonování v živočišné říši.

(Geografický magazín *Koktejl*, březen 2009, s. 98–99.)

Na prvních odstavcích jsme účastníkům modelovali tuto metodu a po několika našich otázkách již účastníci sami vymýšleli otázky, které směřovali na autora. Často jsme se však ponořili do zkoumání natolik, že jsme na něj zapomínali. Mnohdy jsme si ani nedokázali odpovědět na všechno, co nás k textu napadlo. Otázky byly zapsány na jednotlivé listy papíru a pak je účastníci měli uspořádat a vysvětlit, proč je uspořádali právě takto. Chtěly jsme tak přimět účastníky k uvědomění, že i samotné otázky se dají třídit, přičemž hlediska pro třídění mohou být opravdu velmi různá a někdy se nechají docela dobře inspirovat samotnými otázkami. Zdálo se nám to jako dobré doplnění toho, co o třídění otázek už známe. Možná



Otázky pro autora textu.

i příjemné tím, že nemusí být vždycky **tak** náročné. Účastníci k textu *Není banán jako banán* vymysleli mnoho otázek, mezi nimiž se vyskytly například tyto:

Jakému publiku autor (A) text určil?

Proč A pojmenoval článek zrovna takto?

Je A původcem rozdělení odstavců anebo je to úprava redakce?

Je obrázek identický s popisem?

Jak dlouho A psal tento článek, kolik za to dostal a z čeho čerpal?

Je A novinář nebo odborník?

Proč se A nezmiňuje více o chuti zeleninových banánů a nepřírovná to k něčemu, co známe?

Řekne mi A, odkud se ta vlákna berou?

Proč se A dotýká některých podrobností, ale nevysvětluje je?

Proč A nevysvětlí odborné termíny?

Proč A použil uvozovky u slova „loupou“?

*Proč si A vybral zrovna rod *Musa*?*

Vysvětlí A, proč preferují zeleninové banány?

V čem A spatřuje zajímavost svého textu? Proč ho napsal? K čemu směřuje?

A kde je to to „u nás“? V naší zemi? V Evropě?

Vyjeví A, zda se vlákna berou z listů? A z které části listů?

Řekne mi A, kolik měří nejvyšší banánovník?

Řekne A, jak vypadá zeleninový banán?

Předpokládá A ode mne nějaké botanické znalosti? Dává to nějak najevo? Jak?



*Jaký má A názor na klonování v živočišné říši?
Proč nám A zamlžuje některé dost pesimistické
informace?
Má A vlastní zkušenost s úpravou zeleninových
banánů?
Je A odborník, nebo to odněkud opsal?
Kolik korun dostal A od řádku?*

Na závěr této části dílny se zjevil pomyslný autor článku a účastníci mu psali vzkazy. Uvádíme některé z nich:

- Milý autore, dozvěděla jsem se několik zajímavých informací, ale vzhledem k tomu, že některé jsou v rozporu, nevím, mohu-li jim věřit.

- Zdá se, že banánovníky jsou velmi zajímavé rostliny. Váš článek ve mně vyvolal mnoho otázek a ráda bych se o těchto rostlinách dozvěděla víc. Při další četbě bych uvítala systematictější výklad a úroveň přizpůsobenou laické veřejnosti. Potěšily by mě obrázky s popisky, vysvětlená odborná slova atp. Děkuji. Petra P.

- Milý pane Kunte, chápu, že si každý musí nějak vydělávat peníze... V této souvislosti nebudu k Vašemu textu příliš kritická a spokojím se s tím, že je má volba, zda podobné články číst budu, či nikoliv. Každopádně je ale možné, že kdybych neměla možnost s Vámi dnes debatovat, možná bych si nevšimla, že čtu „o ničem“. Na druhou stranu dávám přednost zprávám ze života celebrit.

- Autore, chceš-li psát kratší článek na nějaké odborné téma, myslím, že se nemusíš snažit jít co nejvíce do šíře. Vyber si menší výseč, o které toho budeš vědět více. Mysli také na to, kdo bude tvůj článek číst.

- Váš text je pro mě svým způsobem provokací. Pokud to nerozchodím, budu si muset asi někde něco načíst. Takže pozitivně – díky za provokaci.

- Kdybych to četla bez metody *debata s autorem*, byla bych s článkem spokojenější – vzala bych to jako fakt, vybrala několik zajímavostí – a konec. Fajn. Takhle mi vrtá hlavou kupa věcí a jsem nucena přemýšlet o své práci a svém čtení. To je taky fajn – asi ještě víc.

Na počátku další části dílny byli účastníci rozloženi do několika skupin a každá pracovala s jiným učebnicovým článkem o zemětřesení. (V první dílně s větším počtem účastníků jsme použily ještě další dva texty o zemětřesení.)



Účastníci předávají autorovi vzkazy.

Zemětřesení

Posunem litosférických desek se stlačují a roztahují horniny zemské kůry. V horninách vzniká napětí. Náhlé uvolnění napětí nebo náhlý náraz desek na sebe se projeví krátkodobými otřesy zemského povrchu. Těmto otřesům říkáme zemětřesení. Ta nejsilnější mohou během několika vteřin zničit i velká města. Silná zemětřesení se vyskytují většinou v místech, která leží při okrajích litosférických desek. Malé otřesy může také způsobit láva vystupující sopkou. Současný výzkum naznačuje, že člověk bude snad moci ovládat předpověď zemětřesení z časového i prostorového hlediska.

(Demek, J. – Horník, S.: *Krajina a lidé. Učebnice zeměpisu pro ZŠ a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Prospektrum, Praha 1997, s. 34.)

Zemětřesení je vlastně, jak napovídá již sám název, otřes země. Tedy přesněji části zemské kůry, a to jednotlivého bloku této kůry. Minule jsme se zmiňovali o mohutných deskách zemské kůry, které se pohybují po plastickém plášti. Někde se desky o sebe třou, a tím vzniká napětí, jinde na sebe dokonce narážejí. Místy mají snahu se oddalovat, a vzniká opět napětí. Horniny jsou do určité míry tvárné a snaží se vzrůstajícímu napětí přizpůsobit, ale vše má své meze a plastické převážení hornin končí prasknutím. Tehdy vznikne **zlom** v zemské kůře, jehož zrod doprovázejí otřesy – zemětřesení. Otřesy se šíří z **ohniska** zemětřesení, které leží někde v hloubce v zemské kůře, **zemětřesnými vlnami** do všech stran. Lidé je zachycují na různých místech zeměkoule přístroji (seizmografy). Místo na povrchu nad ohniskem nazýváme **epicentrum** (o něm se mluví v rozhlase nebo v televizi při popisu zemětřesení).

(Vilímek, V. – Kastner, J. – Rybová, I.: *Mapy – příroda – životní prostředí. Zeměpis pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Scientia, Praha 1997, s. 40.)

Zemětřesení

Jak jsme již uvedli, zemětřesení vznikají v důsledku pohybu litosférických desek. Jejich posunem se stlačují a roztahují tvrdé horniny litosféry. V horninách vzniká napětí. Náhlé uvolnění napětí nebo náhlý náraz desek na sebe způsobují otřesy nebo chvění, které trvá jen krátce (často jen několik minut).

Zemětřesení je nejohroživější přírodní katastrofa. Svůj původ má ve větší nebo menší hloubce pod povrchem. Místo v hloubi Země, kde zemětřesení vzniká, se nazývá ohnisko (hypocentrum) zemětřesení. Kolmý průmět ohniska zemětřesení na zemský povrch se označuje jako epicentrum. Zemětřesení na oceánském dně se označuje jako mořetřesení. Většina silných zemětřesení probíhá na dně oceánů, proto lidstvo bezprostředně neohrožují. Přesto podle údajů zahynulo od počátků civilizace na následky zemětřesení 150 milionů lidí.

(Novák, S. – Demek, J.: *Planeta Země se představuje – učebnice zeměpisu pro ZŠ*. Práce, Praha 1998, s. 36–37.)



Zemětřesení je chvění zemské kůry způsobené uvolněním energie. Zemětřesení se vyskytuje z mnoha důvodů. Země se může třást v důsledku erupce vulkánu, zhroucení jeskyně, nebo dokonce nárazem meteoru. Příčinou většiny velkých zemětřesení je napětí, které narůstá podél tektonické poruchy na hranicích nebo blízko nich mezi litosférickými vrstvami. Tektonická porucha je zlomem v litosféře, podél které se vyskytl pohyb.

(Spaulding, N. E. – Namowitz, S. N.: *Earth science*. McDougal Littell, Evanston 2003, s. 214, přeložila K. Bergmannová.)

Proč dochází k zemětřesení?

Zemská kůra je rozdělena na tzv. tektonické desky, které se velmi pomalu pohybují. Když na sebe tlačí nebo se rozestupují, dochází k zemětřesením – povrch Země se najednou začne hýbat. Síla zemětřesení závisí na tlaku, kterým na sebe desky vzájemně působí. Může dojít jen k drobným záchvěvům, ale často se zřítí i domy, mosty, trhají se silnice. Síla zemětřesení se měří přístrojem, tzv. seismografem.

(*Znáš to? Velká kniha otázek a odpovědí pro malé školáky*. Svojtka & Co, Praha 2004, s. 3.)

Účastníci si připravili prezentaci, jak by na tomto textu svým žákům modelovali metodu *debata s autorem*. Po prezentaci zcela spontánně použili techniku *U – O*. (Často zůstalo pouze u ocenění a nebyly žádné otázky.) V obou dílnách se účastníci pozastavili nad termínem *mořetřesení*. V jedné se při prezentaci Miloš s potutelným úsměvem podívoval, proč tak pěkné slovo není známo a běžně užíváno, zatímco v druhé dílně se ozvalo striktní odmítnutí tohoto slova, natož aby se užívalo jako odborný termín, a to s odůvodněním, že moře se třese až v závislosti na třesení země, na které se moře rozkládá.

Tabulka záhad

Na závěr jsme použily tabulku záhad, kterou vymyslel Ondřej Hausenblas. Každý účastník v ní mohl prozkoumat, co ho jako učitele může vést k tomu, aby se svými žáky tuto metodu vyzkoušel, jaké by to mohlo nést plody, kde by viděl jaká úskalí a návrhy na jejich



Závěrečná diskuse o metodě.

řešení. To vše jednak ze svého pohledu a jednak z pohledu svých žáků.

Do tabulky záhad запиšte nadpis *Zavedení metody debata s autorem do... (mého předmětu)* a vyplňte příslušná políčka.

	příčiny	důsledky	problém?	jeho možné řešení
pohled očima učitele				
pohled očima žáka				

Tabulka záhad se nám zdá všeobecně velmi prospěšná, může dobře posloužit všude, kde máme chuť něco nového zkusit, ale zároveň z toho máme trochu obavy. Je to pěkný prozkoumávací prvek, který se hodí do ledasjaké osobní reflexe, pokud ve své lekci lektori předkládají účastníkům něco nového nebo nepříliš užívaného.

V obou skupinách se rozvinula čilá debata o kvalitě učebnicových textů. Nabízí se tu srovnání, o kolik se lišily od článku z *Koktejlu*, který účastníci podrobili vesměs kritice, jak můžete usoudit z několika výše uvedených vzkazů autorovi.

Letní škola, během které jsme tuto lekci prezentovaly, se orientovala na prohlubování čtenářských strategií a tato metoda docela pěkně nacvičuje, strategii klade- ní otázek, doptávání se. Za důležité jsme všichni považovali, že se děti naučí představit si za textem autora a uvědomit si, že nejsou vždy hloupé ony, když nerozumí, protože někdy to může zpackat právě autor.

Ze zpětných vazeb...

- Při práci s texty jsem si sama uvědomila, jak často mechanicky přijímám to, co je v textu nesprávně, a překvapilo mě, kolik otázek se dá k textu položit (např. u banánovníků), to mi připadá důležité i pro práci se žáky → předpokládám, že podobné odhalení čeká i je. Líbil se mi nápad se vzkazy autorovi – ve třídě bych se asi snažila dál s nimi pracovat.
- Dílna určitě byla zajímavá a vede k zamyšlení nejen nad tím, jakým způsobem používáme texty ve výuce, ale i nad tím, jakým způsobem já sama texty čtu.
- V lekci jsem ocenila experiment s učebnicovými texty, který mi osvětlil, i když už jsem to věděla, jak hezky se může ukázat, že je text nepovedený.
- Jsem velmi ráda, že jsme si zkusili tuto část modelování, a to separovaně. Pro mě má smysl rozpitvat jednotlivé strategie, jednotlivě si je osvojit a pak je propojovat. Uvědomuji si, že většina textů jakýchkoli žánrů nabízí spoustu pochybovačných otázek na adresu autora, jsem ráda, že jsem si osvojila metodu, díky které to mohu naučit i žáky, ale vlastně hlavně



sebe. Domnívám se, že je vhodné s dětmi zpochybňovat texty okolo nich, není to rýpání a podřívání autority, ale realistická reflexe světa, který nás často velmi agresivně atakuje, a tím nenabízí možnosti. Autoři atakují nás, proč bychom my neatakovali rozumně je.

*Hana Antonínová Hegerová je učitelka na gymnáziu v Jablonci nad Nisou a lektorka KM.
Kamila Bergmannová je učitelka 1. stupně ZŠ Na Výběžku v Liberci a lektorka KM.*

Debata s autorem – metoda

Doug Buehl

„Mluvíš se mnou?“ Žijeme jako individuality uprostřed každodenního jazykového šumu a mnoho z onoho řečového proudu se může zdát jako neosobní bezcílné brebentění každého vůči každému.

Ale občas se stává zřejmým, že si řečník vybral přímo vás jako posluchače.

Proud rozmluvy je směřován na vás osobně! – Vtip, komentář, kritika, hrozba, kompliment, důvěrnost, sdílení, naléhavá žádost. Někdo žádá vaši pozornost. Někdo hovoří právě s vámi!

V našem každodenním životě jsme si málokdy vědomi, že k nám ostatní promlouvají. V písemné podobě mohou mít tyto hovory různé pestré formy: může to být článek v novinách; výzva, která přijde poštou k nám domů; požadavek, který se objevil v e-mailu; proslov politického lídra na televizní obrazovce v našem obýváku. Ale my se naladíme též na další hlasy, které nás oslovují. Může to být možná víc než sto let mrtvý prozaik promlouvající k nám skrze svou literární práci; reportér z opačné strany zeměkoule předkládající nám události z dalekých zemí; historik interpretující život minulých civilizací; nebo vědec ponořený do zkoumání dat, popisující nové pohledy na nějaké fyzikální fenomény. Jako zralí čtenáři víme, že pokaždé, když bereme něco psaného do ruky, k nám někdo promlouvá.

Schopnost vnímat osobu, která je původcem zprávy, je charakteristickým rysem zdatného čtenáře a nezbytná podmínka kritického myšlení. Nicméně pro mnoho našich žáků se hlas autora ztratí v záplavě slov. Obzvláště učebnicové texty často vypadají, jako by postrádaly autora. Žáci se mohou ponořit do zkoumání informací tak, že jim unikne autorův záměr, jeho hledisko, předpoklady, perspektivy. Čtou jen proto, aby získali fakta, ale širší rámec textu jim uniká.

Becková a její kolegyně (1997) tvrdí, že mentální dotazování autora je velmi účinnou metodou, kterou lze v žácích vzbudit zvědavost. Zejména vnitřní, tiché dotazování autora je mocný způsob, jak se dopátrat významu textu.

QtA se zaměřuje na sérii otázek, které mohou čtenáři vznést jakoukoli formou k jakékoli zprávě. Kdo ke mně mluví? Proč mi tohle říkáš? Jaký je

Literatura:

Beck, I. L. – McKeown, M. G. – Hamilton, R. L. – Kucan, L.: *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. IRA, Newark 1997.

Poznámky:

- ¹ Více informací o metodě *debata s autorem* najdete na s. XX.
- ² Texty, se kterými jsme pracovali, naleznete na: www.kriticke-mysleni.cz.

smysl tvé zprávy? Co ode mne jako od čtenáře své zprávy očekáváš? Co si myslíš, že mohu – nebo bych mohl – s tvou zprávou udělat? To jsou otázky, které bychom položili živému člověku; tentokrát jsou však určeny autorovi.

Jak metodu zavádět a používat

V protikladu k většině otázek, se kterými mají žáci zkušenost, metoda QtA posouvá žáky dále a místo pouhého nalezení a pochopení informace je zapojí do uvažování o osobě, která jim píše, a o tom, co jim pisatel chtěl nabídnout. Rozšíření této aktivity – *podrobné dotazování* – pomůže porozumění ještě více zdokonalit.

Vyučování této metodě vyžaduje časté modelování před třídou. Užívání této strategie zahrnuje následující kroky:

1. Prvním předpokladem QtA je jemný, ale významný posun ve vyjadřování třídy. Místo abychom si povídali o tom, „co kniha říká“ nebo „co sděluje tento příběh“, budeme říkat: co **autor** řekl. Zdůrazníme, že kniha nemluví, autor ano a že čtení je aktem komunikace mezi autorem a čtenářem. Žáci by měli znát jméno autora i další dostupné informace z jeho života, aby věděli, o koho jde. Jaký úhel pohledu vnese tento autor do knihy?

Vyberte část učební látky a modelujte proces dotazování se autora společně s žáky. Co autor očekává, že žáci vědí? Co mohli autoři přidat nebo změnit, aby daná pasáž byla srozumitelnější? Zdůrazněte, že autoři mají své názory a mohou se rozhodnout, co napíší. Přestože autoři mohou být velice vzdělaní v tom, o čem píší, někdy nemusí vyjádřit své myšlenky způsobem, který je jasný všem čtenářům.

Poznamenejte, že účelem modelování není odsoudit probíraný text jako špatně napsaný, ale zdůraznit přirozené napětí, které se vyskytuje mezi čtenáři a pisateli. Autoři mají zodpovědnost jasně vyjádřit své myšlenky danému adresátovi. Na čtenářích je zodpovědnost obsáhnout, co autor předkládá, a odhadnout, co musí udělat, aby jim text dával smysl. (Některé texty jsou čtenářům pochopitelnější než



jiné, a to způsobem, jakým se informace i nápady předkládají, jak jsou prezentovány.)

2. Připravte texty, které budete s žáky číst. Rozhodněte, čemu z textů by měli žáci porozumět. Najděte části, které pro ně mohou být obtížné. Vyberte místa v textu, kde žáky zastavíte a rozproute diskusi k vyjasnění klíčových bodů. Na rozdíl od mnoha lekcí v učebnicích vyžadujících diskusi před nebo po čtení, aktivitou QtA má učitel vést se žáky diskusi v průběhu čtení v předem určených přestávkách v textu. Žáci si mohou před začátkem diskuse přečíst odstavec či dva nebo můžete chtít, aby diskuse následovala hned po jedné klíčové větě textu. Například následující pasáž zeměpisu je záludně obtížná:

„Zemětřesení je chvění zemské kůry způsobené uvolněním energie. Zemětřesení se vyskytuje z mnoha důvodů. Země se může trást v důsledku erupce vulkánu, zhroucení jeskyně, nebo dokonce nárazem meteoru. Příčinou většiny velkých zemětřesení je napětí, které narůstá podél tektonické poruchy na hranicích nebo blízko nich mezi litosférickými vrstvami. Tektonická porucha je zlomem v litosféře, podél které se vyskytl pohyb. (Spaulding & Namowitz, 2003, s. 214.)

Klíčová otázka QtA je: Co autor předpokládá, že čtenáři již znají? Tato otázka ihned podnítí žáky, aby zapojili své dosavadní znalosti. Autor předpokládá, že žáci vědí o existenci podzemních jeskyň, není však vysvětleno, proč ani jak často se tyto prostory zhroutí. Autor také předpokládá, že žáci vědí o meteorech a že tyto objekty se někdy srazí se Zemí, což je obsaženo v textu, opět však není uvedeno, jak často se to stává. Posléze se autoři dotýkají předpokládaných znalostí o sopkách a poruchách v litosférických vrstvách. Konec odstavce je výborné místo pro pauzu ve čtení a vyjasnění informací se žáky.

3. Zaměřte diskusi v pauzách na takové otázky pro autora, které nejsou o informacích, ale spíše o autorových záměrech: Co autor zkouší říci? Co je autorovo sdělení/poselství? Vysvětlil to autor jasně? Jak je to propojeno s autorovými předchozími tvrzeními? (Pokládejte QtA otázky.) – (Viz seznam těchto otázek na konci tohoto textu.) Modelujte žákům, jak zdatný čtenář usiluje o pochopení někdy matoucího či nepřiměřeného textu. Diskutujte o tom, co autor chtěl sdělit, a dbejte na to, aby si žáci to, co jim autor říká, ověřovali přímo v textu. Občas budete muset řešit, že žáci a autor nejsou rovnocenní, poskytnout jim doplňující informace a zaplnit tak mezery v jejich předchozím vzdělání. Síla metody QtA spočívá v tom, že si klademe vhodné otázky ve chvíli, kdy nám nějaká část textu není jasná, a tím se učíme monitorovat své porozumění nebo neporozumění ihned v průběhu četby.

4. Když si žáci zvyknou uspokojivě odpovídat na QtA otázky, vyzvěte je k vytváření vlastních otázek k textu. Vybídněte je, aby ve dvojici tužkou vyznačili

nebo vlepili malou značku na několik míst v textu, kde myslí, že by se čtenář mohl zastavit a uvažovat. Ať si ze seznamu otázek (visí ve třídě nebo je mají žáci nakopírovány jako záložku) zvolí jednu či více takových, které čtenář může položit v oněch vyznačených místech v textu. Další doplňující činnost – dvojice předloží své otázky některé jiné dvojici.

Nikdy dříve (v rámci jiných metod) jsme si nevšímalí autorova záměru či jiných projevů jeho autorství. QtA nám to umožňuje, což pomáhá žákům i v případě, že se musí z učebnice něco naučit.

Podrobné dotazování

Ptát se „Proč?“ je obzvláště důležité pro hlubší pochopení. Podrobné dotazování podněcuje žáky, aby otázkou „Proč?“ žádali od autora důkaz, který jim pomůže zpracovat textový materiál dvěma způsoby:

1. Hledáním náznaků, které autor dává a které propojují informace.
2. Oživením důležitých předchozích vědomostí, které mohou pomoci vysvětlit proč.

Použití tohoto postupu má dva kroky:

1. Vytvořte žákům vhodné proč otázky týkající se probírané látky. Zpočátku může být užitečné, aby byli žáci vybaveni důležitými fakty z učiva nebo textu, což je navede na druhy informací, které by stálo za to zvažovat. Například následující výňatek z dějepisu, který pojednává o vynálezu knihtisku, by mohl být předveden jako cvičení *podrobného dotazování*:

Evropský vynález knihtisku je pravděpodobně nezávislý na čínském vynálezu tisku. Vědci se domnívají, že asi roku 1450 Johannes Gutenberg z Mainzu v Německu jako první Evropan používal pohyblivý typ knihtisku. Gutenberg používal svůj tiskařský lis k tisku bible. Ne všichni Evropané byli nadšeni jeho vynálezem. Někteří si stěžovali, že knihy tištěné na papíře nebudou mít dlouhou životnost. Jiní měli za to, že ručně psané rukopisy byly mnohem krásnější než tištěné knihy. Písaři, kteří se živilí opisováním rukopisů, si uvědomovali, že tiskařský lis ohrožil jejich profesi. Vliv Gutenbergova vynálezu byl ekonomický, sociální a technologický. (*World History*, 2003, s. 359.)

Po zhodnocení žákovských návrhů se ptejte sérií *proč* otázek, díky kterým si žáci všimnou vztahů mezi příčinou a následkem, skrytých v textu, jako je např.: Jak se mohlo stát, že Číňané a Evropané patrně byli ve vývoji na sobě nezávislí? Proč autor říká „vědci se domnívají“, že Gutenberg byl první? Proč Gutenberg začal s tisknutím bible? Proč někteří nebyli nadšeni z tohoto vynálezu? Proč autor říká, že dopad byl ekonomický, sociální a technologický? A tak dále. Když žáci uvažují o možných odpovědích, zdůrazněte, že autor může dát nápovědu k odpovědím, ale že by také měli užívat vlastní hlavu a zvážit věci, které už znají. Je jasné, že tato pasáž obsahuje mnoho skrytých vědomostí.



Žáci mohou být znepokojeni, že nemají dostatek informací, aby hodnověrně odpověděli na některé z *proč* otázek. Znovu je ujistěte, že nemusejí být vždycky schopni jednoznačně nebo exaktně odpovědět na *proč* otázky, které vznesli. Síla strategie *podrobného dotazování* spočívá v rozboru toho, jaké souvislosti nám autor odhaluje. Při používání otázky „Proč?“ jsou žáci zapojeni do tohoto procesu mnohem více, než když text pouze čtou, neboť navrhuji a propojují možné závěry.

2. Zatímco žáci studují nové informace, nabádejte je k tomu, aby pracovali ve dvojicích a tvořili otázky „Proč?“ k textu a brainstormingem na své otázky reagovali. Když se žáci procvičí v kladení dobrých otázek „Proč?“, ať zkusí být tvůrčí a vymýšlejí vlastní *proč* otázky pro své spolužáky. Rozdělte žáky do dvojic a vyzvěte je, aby vytvořili několik *proč* otázek pro jeden odstavec textu. Poté je vyzvěte k výměně otázek s jinou dvojicí, která vymýšlela otázky pro jiný odstavec. Každá dvojice si přečte příslušný odstavec k předkládaným otázkám svých spolužáků, aby vyvodila odpovědi. Strategii *podrobného dotazování* můžeme úspěšně použít při četbě beletrie i naučné literatury.

Přednosti metody

- Žáci jsou zapojeni do aktivnějšího způsobu tázání a kladou si otázky, jejichž cílem není jen doslovné porozumění.
- Žáci jsou pravděpodobně méně frustrováni obtížností textu, když si uvědomí, že část odpovědnosti za to, jaký má pasáž smysl, náleží autorovi.
- Žáci se učí metakognici – vyrůstají z nich čtenáři, kteří aktivně zkoumají své porozumění **v průběhu** čtení.
- Žáci se stávají při čtení více zapojenými angažovanými, protože sporné body a problémy jsou uchopeny spíše v průběhu čtení než až po něm.
- Žáci se učí vnitřnímu osobnímu tázání se, což zdatný čtenář používá k monitorování a zlepšování stupně svého porozumění.
- Metoda QtA může být použita k povzbuzení zájmu před tím, než žáci budou číst určitou část samostatně, možná jako domácí úkol. Jsou zvláště užitečné nápomocné, když žáci potřebují nějakou podporu při zvládání obtížnějších, ale důležitějších částí kapitoly.
- Otázky autorovi jsou cennou metodou pro čtenáře, kteří mají se čtením potíže.
- QtA lekce mohou být vytvořeny pro všechny naukové předměty a mohou být přizpůsobeny jak mladším, tak i starším žákům.

QtA otázky

- Co mi autor sděluje?
- Co autor předpokládá, že už vím?
- Proč mi to autor sděluje?
- Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?
- Co je podle autora zjevně nejdůležitější?
- Jak to naznačuje?
- Odpovídá to tomu, co mi autor sdělil dříve?
- Jak to souvisí s informací, kterou mi autor již poskytl?
- Řekl to autor jasně?
- Co mohl autor udělat, aby to objasnil?
- Proč si myslíte, že vám autor tuto informaci sděluje nyní?
- Říká proč? (*Proč právě tuto informaci právě nyní?*)

Seznam porozumívacích strategií, které se používají v metodě QtA:

- vytváření souvislostí
- kladení otázek
- vyvozování
- určování důležitosti

*Převzato z knihy Classroom strategies for interactive learning, IRA, Newark 2009, s. 137–140.
Přeložila Kamila Bergmannová.*

Buehl, D. (Ed.). (2009). Questioning the author. In D. Buehl Classroom Strategies for Interactive Learning (3. vydání, s. 137–140). Reprinted with permission of the International Reading Association.

The International Reading Association makes no warranties as to the accuracy of this translation.

Literatura:

- Beck, I. L. – McKeown, M. G. – Hamilton, R. L. – Kucan, L.: *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. IRA, Newark 1997.
- Pressley, M. – Symons, S. – McDaniel, M. A. – Snyder, B. L. – Turnure, J. E.: Elaborative interrogation facilitates acquisition of confusing facts. *Journal of Educational Psychology*, 1988, roč. 80, s. 268–278.
- Spaulding, N. E. – Namowitz, S. N.: *Earth science*. McDougal Littell, Evanston 2003, s. 214.
- World history: The human journey*. Holt, Rinehart and Winston, Austin 2003.

„Mentor je zaměřen především na předávání svých vlastních zkušeností v určité oblasti či profesi, resp. modelů, principů, postupů a přístupů uplatňovaných v určité organizaci. Většinou nabízí vlastní pohled a zprostředkovává vlastní praktickou zkušenost (...). Hlavním úkolem mentora je provést svého svěřence úskalími určitého oboru či profese a hodnotit jeho výkony.“



Horko v české výuce

Justina Danišová, Naďa Kratochvílová, Petra Šimonová



3. 52.10–56.10 hovoří Petr Mach z Centra pro ekonomiku a politiku, bývalý člen horské služby Valerián Spusta, Michal Matoušek, Antonín Vojvoděk

Po zhlédnutí ukázek rozdáme účastníkům pracovní list a vyzveme je k samostatnému zamyšlení nad otázkami (1. část pracovního listu). Až budou mít otázky zodpovězeny, mohou sdílet

nápady ve dvojici se svým sousedem.

1. část pracovního listu

Čeho a proč se obáváte v souvislosti se změnami klimatu?

Bojím se extrémů – vedro x prudké bouřky, přívalevé deště, vichřice apod. ohrožují zdraví i životy lidí po fyzické i psychické stránce.

Jste připraveni změnit své zvyky pro zmírnění dopadu změn klimatu? Pokud ano, jaké konkrétně?

Jediný způsob, jak bych mohla přispět k zmírnění klimatických změn, je jezdit vlakem místo autem – a to v současné době dobrovolně neudělám.

Jak vypadá debata o klimatických změnách v Čechách? Kdo se k tomuto tématu vyjadřuje a jak ovlivňuje směřování debaty? Jaký je náš osobní názor a na základě čeho si ho utváříme? Čím je způsobeno, že je problematika klimatických změn často považována za kontroverzní?

Nejen tyto otázky nás napadaly při vymýšlení dílny na Letní školu KM v Brejlově. Aby nám ve výuce nebylo při zpracovávání tohoto tématu příliš velké „horko“, rozhodli jsme se na něj podívat z odstupu.

V dílně se seznámíte s názory českých klimatologů, meteorologů, ekologů, politiků, ekonomů, filozofů, zastánců i kritiků klimatických změn. Ujasníte si i svůj názor. Poodkryjeme, čeho se v souvislosti s klimatickými změnami bojíme, co jsme ochotni na svém chování změnit a kdo nás v našich rozhodnutích ovlivňuje.

Cíle:

- účastník si zmapuje prostředí české debaty o klimatických změnách
- si vytvoří vlastní názor na problematiku klimatických změn
- analyzuje postup, kterým ke svému názoru došel a modeluje ho ostatním
- si rozebere znaky kontroverzního tématu a identifikuje čtenářské dovednosti potřebné ke zpracování kontroverzních témat

Horko v Česku

Jako motivaci a úvod k problematice klimatických změn byl zvolen dokumentární film režisérky Lindy Jablonské *Horko v Česku*. Dokumentární film je možné si pustit on-line na webových stránkách České televize: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/>.

Pro dílnu posloužily jako inspirační tyto tři ukázky v minutové stopáži:

1. 00.00–06.00 hovoří amatérský meteorolog Antonín Vojvoděk, majitel horského penzionu Petr Bulva, prodejce sněžných děl Michal Matoušek
2. 30.40–33.50 hovoří ekolog Viktor Třebický

Jaká je česká debata o klimatických změnách?

Abychom se mohli podívat na to, jak vypadá česká debata o problematice klimatických změn, je potřeba připravit aktuální materiály reprezentující celou šíři této diskuse. Texty pro následující část byly vybrány z internetu, blogů autorů i veřejných blogů např. *aktualne.cz*, *respekt.cz*. Doplnující text o klimatických změnách najdete na: www.kriticke-mysleni.cz.

Rozdáme účastníkům texty, ve kterých hovoří odborníci a účastníci české debaty o klimatických změnách. Každý účastník obdrží jeden text, v celé skupině je stejný text zastoupen několikrát. Prvním samostatným úkolem je přečíst si text a podívat se, kdo je jeho autorem. Při čtení textu si označit ty části, kde autor prezentuje svůj názor a kde polemizuje s názorem někoho jiného. Po přečtení utvoří účastníci se stejným textem dvojice či trojice. Společně pracují s následujícím pracovním listem (2. část) a diskutují o názoru odborníka ze svého textu, jeho důvodu k takovému názoru a vlivu na debatu o klimatických změnách v ČR.



2. část pracovního listu

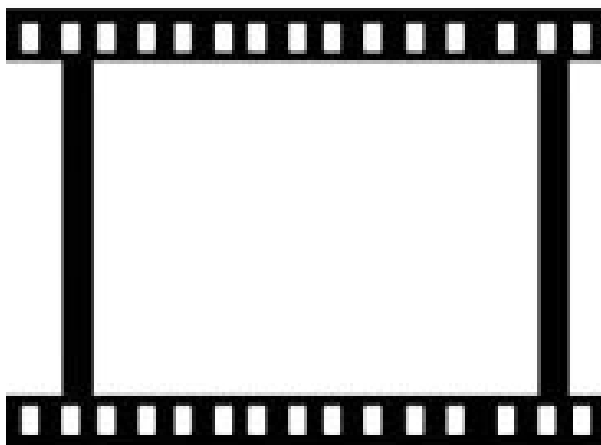
Kdo to řekl, napsal, tvrdí...	Co si myslí o změně klimatu a jaké opatření navrhuje?	Proč si to asi myslí... z jakého důvodu to asi tvrdí...	Jak to ovlivňuje debatu o klimatických změnách v ČR?	Jak ovlivnil mé rozhodování...
Petr Hájek	<i>Existuje, ale člověk na ni nemá vliv, je přirozenou fází vývoje. Označuje to za manipulaci, neprozkoumané – neexistuje?</i>	<i>Sleduje osobní zájmy.</i>	<i>Velmi, shromažďuje kolem sebe stejně založené lidi.</i>	<i>Vůbec, protože jsou to jen prázdné fráze, nikoli argumenty.</i>
M. Matoušek, prodejce sněžných děl	<i>Je třeba trochu vydělat na oteplování.</i>	<i>Je to jeho obživa.</i>	<i>Vůbec.</i>	<i>Nesouhlasím.</i>

Po skončení společné práce má každý možnost doplnit si do tabulky další odborníky a osobnosti (z dokumentárního filmu, osobního života), které považuje za důležité a kteří nějakým způsobem ovlivnili jeho názor na klimatické změny.

Nyní je čas porovnat názory různých odborníků. Účastníci ve skupinách společně diskutují nad názory odborníků, jejich vlivu na českou debatu. Důležité je utvořit skupiny tak, aby v každé byly zastoupeny texty s různými názory na klimatické změny. Ze své diskuse formulují skupiny výstup: Jak vypadá debata o klimatických změnách v ČR (kdo v debatě vystupuje, jaké jsou hlavní názory, typy názorů atd.).

Jaký je můj vlastní názor na klimatické změny?

Do pracovního listu v podobě filmového rámečku si každý запиše svůj osobní názor na klimatické změny. K filmovému rámečku také připojí, jak by chtěl být pojmenován v případě, že by jeho názor byl součástí širší debaty o klimatických změnách (např. lyžařka z Krkonoš, učitelka Lenka).



V duchu natáčení dokumentu, který byl uveden na začátku, vylosujeme pět osob. Jejich názory budou během přestávky natočeny a puštěny nahlas z reproduktorů jako anketa.

Nepochybuji o tom, že ke klimatickým změnám dochází, přemýšlím o tom, jak bych mohla přispět

k tomu, aby nedocházelo k jevům, kterých se v souvislosti s klimatickými změnami obávám, ale stejně jako velká většina lidí nejsem schopna nebo možná spíše ochotna radikálně změnit svůj životní styl, což mě trochu děsí. Eva P., laik

Cesta k vlastnímu názoru

Jaká je cesta k vlastnímu názoru? Jaké myšlenkové operace nám probíhají v hlavě a jaké postupy volíme?

Vyzveme účastníky, aby si každý sám zapsal, jak došel ke svému vlastnímu názoru na klimatické změny. K dispozici jim dáme barevné papíry, které nám dále poslouží i pro dělení do skupin. Ve skupinách sdílejí účastníci své postupy tvorby názoru. Úkolem je dohodnout se, jak budou modelovat proces utváření názoru ostatním skupinám.

Z pera účastníka:

Na počátku mívám jakýsi vlastní rozmlžený „prekoncepční“ názor, který mě v konečném důsledku více méně ovlivňuje. Snažím se pak poznat jiné názory, které ohledávám, porovnávám je se svým „prekoncepčním“ (jenž se ovšem průběžně usměrňuje). Velký význam má pro mne i úroveň argumentů, obezřetnější jsem tehdy, když z nich vyzařuje manipulace a demagogie. Analýzou a porovnáním se pak postupně dostávám k závěrečnému názoru. Bývám připraven jej změnit. (Někdy si musím dát pozor na rychlé vy-slovování, potřebuji introvertní čas.)

Pro představu následuje modelace lektora:

Před vstupem do této dílny jsem si byla vědoma, že o tématu klimatických změn mám všeobecné základní informace. Teď jsem si přečetla několik názorů, které ovládly českou debatu o klimatických změnách. Například názor Petra Hájka, že hlavními faktory, které ovlivňují ekosystém planety, jsou nějaké mohutné síly a vlivy, kde lidská činnost je téměř nepozorovatelná, mě nadzvedla ze židle. Zvláštní, že by člověk neměl žádný podíl. Když, jak říká Bedřich Moldan, se kvůli lidské činnosti zvýšily emise skleníkových plynů, jež jsou hlavním zdrojem zvýšení průměrné teploty. Podklady pro svůj názor získal Bedřich Moldan ze



zpráv Mezivládního panelu pro změny klimatu. Je pro mne důležité, že se opírá o výzkumy a výsledky světového vědeckého společenství. Při diskusi v naší skupině někdo dokonce říkal, že sám může pozorovat to, jak ledovec ve Francouzských Alpách taje, a že horolezecké průvodce jsou po deseti letech zastaralé, protože cesta začíná o 30 m níž. Ty jo, to je pro mne podstatný úkaz změny, který si můžeme dokonce sami osahat. Uvažuji, kde je moje místo na poli této diskuse. Mapuji si v hlavě, co je pro mě důležité, k jakému názoru se přikloním či ho vezmu v potaz. A tak si myslím, že klimatické změny...

Skupiny prezentují/modelují cestu vytváření názoru, na které se všichni ve skupině shodli. Následuje krátká diskuse o tom, jaké obecné mentální procesy používáme, jaké další vlivy hrají roli při utváření názoru a kdo či co nám při tom pomáhá (kupř. rodina, sociální prostředí, osobnost člověka...).

Z dílny byla z časových důvodů vypuštěna následující část:

Ukázka z dokumentárního filmu, ve které hovořil Václav Cílek.

Na základě ukázky je nastolena otázka: *Má cenu měnit své zvyky kvůli hrozbě klimatických změn?*

Jako diskusní metoda byla zvolena technika šesti klobouků Edwarda de Bona, která umožňuje podívat se na otázku z různých úhlů pohledu. Účastníci pracují ve skupině na přípravě argumentů do společné diskuse. (Edward de Bono: *Šest klobouků aneb jak myslet*. Argo, Praha 1997.)

Klimatické změny jako kontroverzní téma

Klimatické změny bývají často považovány za tzv. kontroverzní téma. *Co dělá téma kontroverzním a jaké čtenářské dovednosti využíváme k tomu, abychom mu porozuměli?*



Bude teplo, nebo zima?

Účastníky vyzveme k samostatnému zamyšlení nad otázkami:

V čem je pro vás téma klimatických změn kontroverzní?

Jaké čtenářské dovednosti využíváte při zpracování kontroverzních témat?

Následuje společná práce ve čtveřicích, jejichž úkolem je dohodnout se na dvou znacích kontroverze a dvou dovednostech používaných při zpracovávání takových témat. Z názorů vytvoříme společnou galerii, u které krátce diskutujeme, jak použít kontroverzní témata ve výuce a co k tomu potřebujeme.

Znaky kontroverzního tématu dle účastníků dílny:

- *mělo by to být osobní, provokativní a mělo by to mít hrozivý důsledek*
- *zasahuje do více vědeckých oborů*
- *může omezovat mou osobní svobodu (pohodlí...)*
- *různé výklady stejných zdrojů informací*

Čtenářské dovednosti potřebné ke zpracování kontroverzních témat:

- *argumentace*
- *porovnávání síly, fundovanosti zdrojů*
- *ověřování zdrojů a citací*
- *ujasnění si vlastního postoje*
- *pojmenování protiargumentů z textu*
- *hledání autorského záměru*
- *analýza argumentů (faktická podloženost, míra manipulovatelnosti)*
- *porovnávání různých zdrojů a názorů*
- *kladení otázek*

Závěr – žabka

Vyzveme účastníky, aby si stoupli do kruhu. Představíme jim žabu schovanou v naší dlani, kterou vyšleme k některému z nich a on ji pošle dál. Společně s žabou vyšleme také jedno slovo/spojení, které se nám vybaví na zadanou otázku. Až žaba doputuje zpět k lektorovi, může zadat jinou otázku a žabu znovu vyslat k některému z účastníků.

Možné otázky: Co vás po dnešní dílně napadá v souvislosti se změnou klimatu a debatou na české scéně? Jak budete s tématem klimatických změn ve výuce pracovat? Jaké jiné kontroverzní téma byste mohli přinést do výuky?

Autorky jsou koordinátorky environmentálních vzdělávacích projektů ve Sdružení TEREZA, lektorky KM.

Poznámky:

* Pro dílnu byly vybrány např. názory následujících odborníků: B. Moldan (Centrum Univerzity Karlovy pro otázky životního prostředí), Marek Loužek (ČEP), Ladislav Metelka (Český hydrometeorologický ústav), Václav Klaus, Václav Havel, Vojtěch Kotecký (Hnutí Duha), Petr Mach (ČEP), Petr Hájek, Martin Bursík, Mirek Topolánek, Václav Cílek, Ladislav Ják, Václav Mezřícký.



NEJEN PRO LEKTORY

Zpětné vazby k lekcím účastníků kurzu KM

Kateřina Šafránková

Poskytování zpětné vazby je považováno za jeden ze základních nástrojů formativního hodnocení. Mnozí učitelé však korektivní popisnou zpětnou vazbu nedokážou žákům poskytnout. Jednak proto, že je jejich hodnocení často posuzující (používají negativní i stejně zrádné pozitivní nálepky, např.: *jsi nejlepší čtenář ze třídy*), nikoli popisné (*nad textem si kladeš otázky, snažíš se předvídat, co se stane dál, dokážeš shrnout obsah textu*) jednak proto, že při hodnocení neukazují žákům cestu k cíli (jak naplnit všechna kritéria). Změna výukových postupů a demokratizace procesu vyučování musí jít ruku v ruce se změnou způsobu hodnocení.

Dlouhou dobu přemýšlím nad tím, jak během čtyřicetihodinového kurzu KM tuto změnu alespoň započít, jak nastartovat u účastníků přemýšlení o ní, jak je pro ni motivovat.

V kurzech KM pro češtináře jsem v loňském školním roce poprvé požadovala po účastnících, aby svoje lekce popsali co nejpodrobněji písemně a každý aby napsal korektivní zpětnou vazbu dvěma svým kolegům.

Sledovala jsem tyto cíle: vzájemné písemné hodnocení lekcí mezi účastníky kurzu dobře simuluje situaci ve škole. Tam je učitel nucen reagovat (často písemně) na práci žáků, které zná, a snažit se jim ukázat, v čem je jejich práce výborná (která kritéria splňuje) a co mohou ve své práci zlepšit (aby splňovala všechna kritéria). Pokud ve škole občas z různých důvodů používáme nálepkování, poskytujeme žákům hodnocení posuzující či nedostatečné (*to byla hrůza... místo příklad jsi nevypočetl správně, zvolil jsi nevhodný postup a udělal jsi tři numerické chyby*) a naše zpětná vazba je málokdy korektivní, u kolegů z kurzu se snažíme být korektní. To váhavé hledání slov, která popíší výkon, ale nezraní osobu, to prvotní oceňování pozitivních složek výkonu a teprve následné vyjádření pochyb otázkou – to byla zkušenost, která může učitelům ve škole při hodnocení práce žáků posloužit jako model.

Usilovala jsem také o to, aby si učitelé při podrobném zkoumání kolegovy lekce uvědomili chyby, kterých se sami dopustili ve své hodině. Už to tak bývá, že u druhých rozpoznáváme chyby lépe než u sebe. A též jsem měla na mysli, že podrobné zkoumání příkladů dobré praxe vyprovokuje účastníky k tomu, že budou třířázový model učení a metody aktivního učení více používat, že jim lépe porozumí.



Hlubší vhled do hodin kolegů byl umožněn jednak sadou kritérií pro lekci (viz KL 13), se kterými jsme pracovali, jednak tím, že všichni účastníci kurzu byli učitelé českého jazyka a literatury – obsah lekcí jim byl proto blízký a lépe se v nich orientovali.

Jak jsme postupovali

Pokud účastníci vědí, že jejich hodinu budou hodnotit dva náhodně vybraní kolegové a lektor, musejí více přemýšlet o způsobu, jak ji popsat. Abychom se vyvarovali obvyklých chyb, hodnotili účastníci nejprve na semináři anonymní lekce ze Sbírkky lekcí s využitím metod aktivního učení (podle svého výběru a ve skupinách). Zjistili, že by se chtěli autora lekce na mnohé věci zeptat, že jim průběh některých částí hodiny není jasný, že u lekcí často chybí velmi důležitá informace: jaký cíl učitel v hodině sledoval, co se měli žáci naučit dělat a znát. Ujasnili jsme si společně, bez kterých informací není možné hodinu řádně zhodnotit, a seznámili jsme se s kritérii pro lekci.

Učitelé českého jazyka pak jednu hodinu naplánovali, připravili, realizovali a reflektovali. Vše popsali a spolu s mnoha doplňujícími materiály (oskenované a ofocené práce žáků, texty, se kterými pracovali) poslali elektronickou poštou mně. Já jsem pak vše obratem poslala dvěma náhodně vybraným kolegům, kteří měli za úkol lekci zhodnotit – napsat k ní popisnou korektivní zpětnou vazbu. Nezávisle na jejich hodnocení jsem přidala jako lektor i své. Když jsem měla k dispozici tři zpětné vazby ke všem lekcím, rozeslala jsem všechno všem. Domluvili jsme se na tom, že všichni souhlasíme s poskytnutím materiálů ostatním – za jednu zaslanou lekci tak každý účastník získal dalších několik nápadů kolegů.

Příklad lekce se dvěma zpětnými vazbami od kolegů z kurzu a jednou od lektora

Autorka lekce: Jolana Opavová

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: Literární hrdina

Ročník: 6. třída ZŠ

Počet žáků: 27

Doba trvání: 1 hodina

Návaznosti: Žáci v uplynulých dvou až třech týdnech individuálně přečetli alespoň dvě řecké báje a zapsali



je do čtenářských deníků; předešlá hodina literární výchovy byla věnována bájím; pojem literární hrdina je nové učivo zasazené do tématu bájí

Cíle:

- žáci definují pojem literární hrdina na základě práce s textem
- si všímají souvislostí a odlišností literárního příběhu a reality, porovnají pojmy literární hrdina a hrdina všedního dne
- vyhledají v textu citát, kterým doloží své tvrzení o literární postavě
- formulují své myšlenky v krátkém souvislém textu
- při skupinové práci spolupracují tak, aby nerušili ostatní skupiny; přijímají návrhy řešení od všech členů skupiny

Metody: volné psaní, brainstorming

Průběh lekce

Na začátku hodiny se žáci dozví, co je čeká:

- pokračujeme v tématu bájí
- objasníme pojem: literární hrdina
- budeme pracovat ve skupinách, ve dvojicích i samostatně
- budeme se snažit zlepšit práci ve skupinách

EVOKACE

• volné psaní

- vylosování různobarevných papírů (5 barev)
- po dobu tří minut píšou žáci na téma: hrdina (jak se chová; jaký je ten, o kom řekneme, že je hrdina; které činy označujeme jako hrdinské; kdo je hrdina všedního dne)
- po ukončení psaní několik dobrovolníků své texty přečte

• brainstorming

- na levou polovinu tabule žáci zapisují vlastnosti hrdinů, které je napadly při volném psaní, případně je napadají až teď

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Nejdříve jsem žákům vysvětlila, že dnes budeme zdokonalovat práci ve skupinách, hlavně se zaměříme na snížení hluku, abychom nerušili další skupiny. Úkolem skupin bude také to, aby každý navrhl řešení a žáci se domluvili na nejlepším řešení.

Žáci se rozdělí do pěti skupin podle barev papírů a dostanou pracovní listy (viz [www.kritickemysleni.cz/KL č. 36/co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č._36/co_se_do_čísla_nevešlo)).

Volné psaní na barevném papíře každý nalepí na svůj pracovní list.

Práce s textem – ve skupinách, později ve dvojicích

Každá skupina má svůj text – jde o zkrácené texty bájí, které vždy vysvětlují nějaké rčení či úsloví: *Pandořina skříňka*, *sisyfovská práce*, *Kainovo znamení*, *šalamounský rozsudek*, *David a Goliáš*.

(Texty byly vybrány z knih: Kovářová, S.: *Proč se říká 222x*; Fučík, B. – Pokorný, J: *Zakopaný pes*.)

Žáci si texty potichu přečtou a společně ve skupinách pracují na jednotlivých úkolech v pracovních listech:

- pokusí se vystihnout vlastnosti postavy, která je uvedena v nadpisu textu, a své tvrzení doloží citátem z textu (kde se v textu říká, že je takový/á, kde je popsáno jednání, z něhož vyplývá vlastnost...)
- na pravou polovinu tabule zástupci skupin zapíšou vlastnosti své literární postavy

Žáci se pokusí společně vysvětlit větu na svém pracovním listu:

Neotvírej Pandořinu skříňku.

Naše snažení je sisyfovská práce.

Má na čele Kainovo znamení.

To je šalamounské rozhodnutí.

Bylo to vítězství Davida nad Goliášem.

Žáci přečtou nahlas svá vysvětlení – při špatném vysvětlení jsem se snažila otázkami dovést žáky k lepší formulaci.

Před dalším úkolem se žáci seskupí do dvojic tak, aby jejich papíry volného psaní neměly stejnou barvu (budou ve dvojici s někým z jiné skupiny – setkají se s jinými názory, učí se spolupracovat s různými spolužáky).

Žáci ve dvojicích porovnají vlastnosti hrdinů všedního dne a literárních hrdinů, vycházejí ze zápisů ve svých pracovních listech a ze záznamů na levé a pravé polovině tabule; srovnání zapíšou do pracovního listu. Také se pokusí vysvětlit, kdo je *literární hrdina*. Několik zápisů přečteme nahlas – většinou se žáci shodli, že jde o hlavní postavu, která se ale nemusí chovat hrdinsky, může mít i záporné nebo nadpřirozené vlastnosti.

REFLEXE

Poslední úkol na pracovním listu vypracuje již každý samostatně jako úkol na příští hodinu:

Napiš dopis literárnímu hrdinovi z vašeho textu a dodrž formu osobního dopisu:

Milá Pandoro, ... Milý Sisyfe, ... Milý Kaine, ... Milý Šalamoune, ... Milý Davide (nebo Goliáši) ..., dnes jsem o Tobě četl/a a chtěl/a bych Ti napsat...

V závěru hodiny proběhlo ještě krátké sebehodnocení skupinové práce...

	ano	částečně	ne
Přispěl každý člen skupiny nějakým návrhem?			
Vyslechli jsme pozorně všechny návrhy, neskákali jsme si do řeči?			
Pracovali jsme tiše, nerušili jsme další skupiny?			



Návaznost v další hodině

V následující hodině se žáci opět sešli do skupin podle barev, a tedy i podle stejných literárních postav, a své dopisy si vzájemně přečetli a mohli ještě diskutovat o vlastnostech jednotlivých hrdinů. Potom mi své pracovní listy odevzdali, abych si je také mohla přečíst.

Reflexe z pohledu učitele

Jak byly splněny cíle pro skupinovou práci?

Ze sebehodnocení žáků a z mého pozorování vyplynulo, že:

1. cíl – pracovat tiše, nerušit ostatní – byl splněn
2. cíl – každý přispěje návrhem řešení – byl splněn částečně, někteří se nezapojili
3. cíl – vyslechnout pozorně všechny návrhy – byl téměř splněn, ojediněle došlo k přerušování řeči ostatních

Jak byly splněny další cíle této lekce?

Žáci dokázali samostatně vyvodit pojem literární hrdina a porovnat jej s hrdinou z běžného života. Zjistili, že literární hrdina se vůbec nemusí chovat hrdinsky a že jde o hlavní postavu příběhu.

Někteří žáci nedokázali přesně formulovat obecný význam daného rčení – stále jej spojovali s konkrétním příběhem v báji.

Více problémů se objevilo, když žáci měli doložit svá tvrzení o vlastnostech postav citátem z textu. Ačkoli již znají pojem citát, někteří jej nenašli v textu vůbec, někteří citovali nepřesně nebo vlastnost vysvětlovali svými slovy, vyprávěli část příběhu.

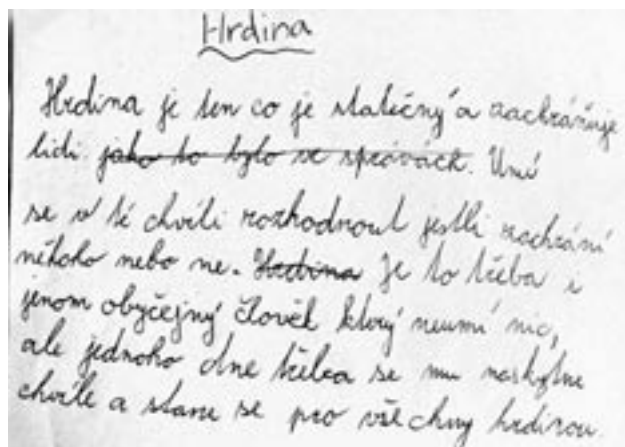
Nečekala jsem, že s tímto budou mít žáci tolik problémů. Proto se při dalších literárních hodinách budeme nácviku této dovednosti ještě hodně věnovat.

Pokud jde o formulování myšlenek do kratšího textu, mohu říci, že se žákům již lépe daří volné psaní – většinou se drží hlavního tématu a nemusejí už tak často psát, že je nic nenapadá. Také v dopisech literárnímu hrdinovi psali souvislé texty, v nichž většinou hodnotili chování hrdiny, někdy mu radili, jak by se měl zachovat, nebo se s ním chtěli setkat. Někteří žáci nedodrželi formu osobního dopisu – zapomněli uvést místo a datum, svůj podpis, velká písmena v zájmech Ty, Tvůj.

Celkově bych hodinu hodnotila jako podařenou, děti s chutí pracovaly a spolupracovaly.

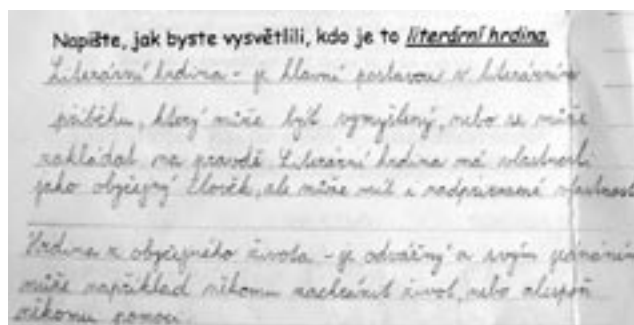
Pokud by bylo možné této lekci věnovat dvě vyučovací hodiny, mohla by závěrečná práce – dopis hrdinovi – vzniknout přímo ve škole, ještě s čerstvými dojmy z četby a z rozhovorů o vlastnostech postav. Při této hodině jsem musela hodně hlídat čas a některé diskuse žáků ukončovat dříve, než se dostali ke slovu všichni, kdo chtěli.

Ukázky z prací žáků

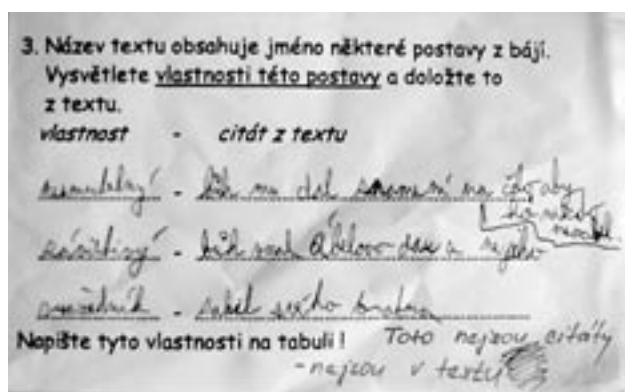


Toto volné psaní splnilo mé očekávání, žák už nepoužíval věty „Nic mě nenapadá...“ –

Nevím, jak dál pokračovat...“ a soustředil se na téma. Také pravopisně jsou texty celkem v pořádku (až na interpunkci).



Tato žákyně pěkně vystihla pojem literární hrdina, rozepsala se více než ostatní, kteří se většinou vyjádřili jednou větou. Myslím, že předčila mé očekávání.



Tento žák nesplnil zadaný úkol, neboť citáty z textu buď neuvedl vůbec, nebo je uváděl nepřesně – svými slovy.

„Stres a syndrom vyhoření jsou nejen následky individuálních a mezilidských problémů, nýbrž vyplývají také z nedostatků v řízení a struktuře společenských organizací a institucí.“



Zpětné vazby k lekci od kolegů

Milá Jolano,

na začátku mohu říct, že se mi líbí téma, které jste zpracovala – Literární hrdina. I já s ním ráda pracuji a myslím, že je to téma, které má žákům v 6.–7. ročníku co říct. Téma bylo pro žáky nové, i přesto se podařilo začlenit jej do kontextu předešlé i následující hodiny.

Formálně jste splnila vše, co má v popisu lekce být. Stanovila jste si cíle, které by měly být splněny, a také jste je sdělila žákům. Jednotlivé fáze E – U – R jsou zřetelné, vhodně jste k nim zvolila také metody práce. Je připojena Vaše zpětná vazba i ukázky prací žáků.

Ve popsané struktuře lekce je zřejmé, že jednotlivé činnosti respektují fáze E – U – R.

V evokaci se potvrdilo, že žáci, kteří jsou zvyklí s metodami *KM* pracovat, se v čase zlepšují, tzn. mohou mít pocit, že aktivity neděláte „jednou za uherský rok“, ale že se k nim vracíte.

?V uvědomění si významu informací byla nabídnuta celá škála činností. Zdá se mi ale, že na jednu vyučovací hodinu je aktivit příliš, možná bych přidala ještě jednu hodinu, nejen na psaní dopisů, ale i na vypracování aktivit ve fázi uvědomění. Na druhou stranu neznám žáky, možná pracují rychleji, než bych očekávala u dětí ve své třídě.

V reflexi komentujete, jak děti hodnotily skupinovou práci. Uvítala bych ještě statistiku odpovědí, tedy kolik dětí odpovědělo ano, kolik částečně ano a kolik ne. Popř. návrhy žáků, co by mohlo být příště jinak, aby stanovené cíle splnili lépe. Také mi zde chybí zpětná vazba žáků k ostatním cílům hodiny. I když jste na začátku žákům řekla, že budou zlepšovat práci ve skupinách, také by mě zajímalo, jak hodnotili jednotlivé činnosti (hledání citátů, volné psaní apod.). Ale je možné, že tomuto bude věnována některá z příštích zpětných vazeb.

V učitelské reflexi jste popsala, k jakým nedostatkům došlo. Postrádám ale Váš návrh, jak by bylo možné postupovat příště např. při práci s citáty. Formulovala byste jinak zadání? Nebo byste např. připojila informaci o tom, co je to citát, aby si to žáci připomněli? Nebo byste do pracovního listu připojila nějaký vzor?

Co se týká ukázek žakovských prací, vybrala jste práce, které splnily očekávání, které je předčily, i ty, které nesplnily zadání. Oceňuji, že žáci měli pracovní list, do kterého si mohli vše zapisovat – zápisy jsou čisté a přehledné. I „předpis“ jednotlivých úkolů se vám podařil – dal by se v této podobě použít i ve čtenářském deníku.

Celkově se mi lekce líbí, tak, jak je vystavěna, bych ji byla ochotná použít i pro svou výuku. Doporučila bych rozložit aktivity v delší časové dotaci, i proto, jak sama říkáte, aby např. dopisy mohly vzniknout bezprostředně po četbě. Ale těší mě, že máte z hodiny dobrý pocit, to je ten skvělý předpoklad pro pokračování i případné změny.

Marie L.

Milá Jolano,

dostal jsem za úkol zhodnotit tvoji lekci *KM* – Literární hrdina. Tak tedy začínám úvodem: tvá lekce má přehlednou strukturu, splňuje všechna kritéria pro lekci – kritéria před realizací (obsahuje všechny základní údaje o jednotce, fáze učení na sebe plynule navazují: E – vlastní představy o hrdinovi, jeho vlastnostech a jednání; U – práce s literárním textem, doložení pojmu citací z textu; R – syntéza nových informací do textové podoby konkrétního útvaru) i po realizaci vyučovací jednotky (v tvé reflexi vyzdvihují zejména to, že jsi popsala místa, kde žáci měli problémy), včetně publikování prací žáků, které vznikly (uvedla jsi práce, které jak nesplnily, tak i splnily a předčily tvá očekávání).

Dále oceňuji, že jsi přehledně vypsala cíle lekce, a to nejen cíle týkající se samostatné práce žáků, ale i cíle jejich práce ve skupině.

V evokaci se ti podařilo, že obě metody (volné psaní a brainstorming) na sebe navazují a doplňují se (jak se hrdina chová, kdo je hrdina a vlastnosti hrdinů). Už zde se tvoří předpoklady k dosažení cílů – formulace myšlenek v krátkém textu, pojem hrdina.

Ve fázi uvědomění si významu informací oceňuji kombinaci práce ve skupině větší a ve skupině o dvou žácích. Jsem přesvědčen, že pro žáky je v rámci přirozeného učení důležité sdílení. Oceňuji, že při práci ve větší skupině (práce s literárním textem) účelně směřují k naplnění cíle – literární hrdina (pracují s literárním textem, pokusí se vystihnout vlastnosti postavy, své tvrzení doloží citátem z textu, zapisují vlastnosti své literární postavy). Při práci ve dvojicích pozitivně hodnotím srovnávání literárního hrdiny s hrdinou všedního dne a závěrečné popisování literárního hrdiny.

Psalí krátkého souvislého textu ve formě osobního dopisu ve fázi reflexe (je příkladem vyšší myšlenkové operace) vede žáky k cíli – formulace myšlenek o tématu (nutí je k zamyšlení nad postavou – hrdinou, jaký vlastně je), a také propojuje učivo stylistiky (formální náležitosti, výběr vhodných jazykových prostředků) s učivem literární výchovy (literární hrdina) – to se mi moc líbí. Připojená tabulka (zjišťuje, zdali členové skupiny dodržovali pravidla práce) je smysluplnou částí reflexe a jsem přesvědčen, že přispěje k vyhodnocení splnění cílů, které se týkají práce ve skupině.

Otázka autorovi

Proč jsi použila v zadání úkolu z pracovního listu 2a) znění *citát*?

Doporučení

Doporučil bych změnu zadání úkolu 2a), slovo *citát* bych nahradil tvarem citace. Myslím, že v zadání úkolu jde o to, aby žáci vypsali přesné znění textu jako důkaz vlastnosti hrdiny, tedy aby citovali zdroj.

Doporučil bych ještě rozšíření textu – zkrácené texty bájí (bod 2 pracovního listu) bych rozšířil o další text, který popisuje podobnou situaci jako příklad zobecnění. Myslím, že k formulaci obecného významu nemají žáci ještě dostatek zkušeností.

Pavel M.



Zpětná vazba k lekci od lektora

Milá Jolano,

z Vašeho popisu hodiny je patrné, že se snažíte, aby byla práce pro žáky různorodá, aby je nenudila. Stále máte na mysli cíle, kterých by měli žáci dosáhnout, a pružně reagujete na případné problémy. Dbáte na postupné rozvíjení dovedností, jste si vědoma toho, že se žáci nenaučí pracovat efektivně ve skupinách sami, že potřebují Vaši pomoc a vedení. Vhodně jste zařadila i sebehodnotící dotazník pro žáky – je zacílen na klíčové dovednosti, které si tito žáci pravděpodobně ještě zcela neosvojili.

Velice oceňuji, že žáci museli vymyslet definici literárního hrdiny sami, že jim nebyla předložena učitelem k věření. Nechala jste tak žákům malý pocit nejistoty (který mohou v jakémkoli slovníku lehce odstranit), a tím jste je učila odpovědnosti za vlastní vzdělání.

Líbí se mi také nápad rozdat žákům různobarevné papíry na volná psaní, které slouží zároveň jako vodítko pro rozdělení do skupin. Šetří se tím čas. Jen pozor na hodnocení pravopisu – u volných psaní je nežádoucí. Podobný případ je i s dopisem hlavnímu hrdinovi – naše (nejen Vaše, Jolano) snaha propojit co nejvíc věcí dohromady, může být kontraproduktivní. Proč mají žáci dodržovat všechny náležitosti dopisu, když vědí, že se nejedná o skutečný dopis? Pokud je cílem dopisu literárnímu hrdinovi ujasnit si, co si o něm myslím já, proč bych měla uvádět, že jsem psala dopis v Dobříši?

Z Vaší učitelské reflexe vyplývá, že 45 minut Vás hodně svazovalo. Druhá hodina byla jistě volnější.

Bylo by možné oddělit dvě témata, která se ve Vaší hodině propojila? Určitý čas by bylo vhodné věnovat rčením a úslovím, která vznikla na základě nějakého bájného či biblického příběhu a mají dnes svůj přenesený význam. Podle mého názoru není možné správně vyvodit význam úsloví *„má na čele Kainovo znamení“* jen z příběhu o Kainovi a Ábelovi. Doporučila bych krátký příběh ze současnosti, ve kterém by bylo úsloví použito v přeneseném významu – žáci by mohli oba texty porovnávat a vyvozovat co nejpresnější význam.

Váš nápad porovnat literárního a skutečného hrdinu je výborný. Nezvýraznil by se rozdíl mezi nimi, kdyby všichni žáci četli jeden text o „antihrdinovi“ (např. Kain) a jeden text, ve kterém by se objevil literární i skutečný hrdina v jednom (kupř. David)? Žáci sami by mohli přijít na myšlenku, že pojem *literární hrdina* asi souvisí s tím, že v bájích, pověstech či pohádkách mívala hlavní postava hrdinské rysy.

Pokud máte nyní pocit, že nepoměr mezi časem na přípravu lekce a jejím samotným průběhem a efektem je příliš velký, vězte, že se postupně bude určitě umenšovat ☺.

Každopádně je Vaše lekce plná vynikajících nápadů, které se i Vám časem určitě poskládají jako dílky puzzle v dokonalý obraz.

Mnoho zdaru ve škole Vám přeje
Katka Šafránková

Reakce paní Jolany na tři zpětné vazby

Zpětné vazby ke své lekci jsem očekávala s netrpělivostí, zvědavostí a trochu i s obavami. Ty se ale rychle rozptýlily po přečtení prvních řádků. Moji kolegové z kurzu i lektorka mi předali spoustu cenných informací k mé práci.

Zpětné vazby obsahovaly pozitivní hodnocení, které mi dodalo více jistoty v mém snažení učit podle modelu E – U – R. Připomínky k nedostatkům lekce byly napsány velmi citlivě a taktně a pomohly mi podívat se na moji lekci z jiného úhlu. Všechny návrhy na zlepšení беру jako dobré rady a snažím se jimi při vyučování řídit. Již několikrát se mi potvrdilo to, co zaznělo i ve zpětných vazbách – totiž, že méně je více.

Když člověk absolvuje kurz *KM* a pozná mnoho zajímavých výukových metod, má pocit, že je musí co nejdříve všechny vyzkoušet. Teď už ale vím, že je lepší zařazovat je pozvolna a pracovat na jejich zdokonalování. Snažím se tedy, aby hodiny nebyly přeplněny aktivitami a různými metodami a aby si je žáci mohli řádně zažít.

Poskytování zpětných vazeb během kurzu *KM* považuji rozhodně za podnětné a motivující. Napsat hodnocení dospělým kolegům není jednoduché, ale přinutilo mě to hodně se zamýšlet nad tím, jak svá ocenění i připomínky vyjádřím. Od té doby se pokouším i ve škole podávat zpětné vazby svým žákům a učím je pracovat podle stanovených kritérií.

Jak systém hodnotili účastníci

Při ústním rozboru celé akce jsem učitele vyzvala k tomu, aby sdíleli s ostatními pocity, které jimi cloumaly před přečtením zpětných vazeb od kolegů a ode mě i během něj a po něm. Zjistili jsme, že se většina z nás (včetně mě) obává kritiky a že je pro nás popisný způsob hodnocení bezpečný. Většina účastníků přijala připomínky kolegů i lektorky a byla ochotná podle nich lekci upravit. Někdo z nás potřeboval něco ze své lekce dovysvětlit. Přemýšleli jsme, která formule či informace ze zpětných vazeb pro nás byla nejvíce inspirativní, nejvíce nás potěšila apod. Komunitní kruh byl pro toto sdílení nejvhodnější formou.

Všichni účastníci hodnotili tento systém jako velmi náročný, ale přínosný. Někteří konstatovali, že pro ně bylo obtížné napsat zpětnou vazbu pro kolegu. Nejen proto, že nic takového ještě nikdy nedělali, ale také proto, že se jednalo o dospělého a navíc kolegu. Ve zpětných vazbách – hodnocení celého kurzu se objevilo i toto: „Systém je celkem náročný, ale funkční. Kurzista si chtě nechtě musí zkusit učit podle E – U – R, definitivně začít uvažovat v těchto principech i při hodnocení cizích lekcí.“ Myslím, že se jedná o důkaz, že jeden z mých cílů (uvědomělejší zařazování metod a třířázového modelu učení) byl alespoň u některých účastníků naplněn. Z reakce paní Jolany vysuzuji, že i dalšího cíle (dodání odvahy a nástrojů pro hodnocení žáků) bylo dosaženo.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu,
lektorka *KM*.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Letní škola



Letošní letní škola pořádaná o. s. *Kritické myšlení* se konala od 9. do 14. srpna v hotelu Brejlov, který stojí na břehu řeky Sázavy asi 30 kilometrů od Prahy. Jejím hlavním tématem bylo modelování čtenářských strategií v různých oborech. Mezi 52 aktivními účast-

níky nechyběli učitelé základních i středních škol, lektori a pracovníci ze Sdružení TEREZA, lektori *KM* a programu Montessori, vysokoškolští pedagogové, ředitelé škol a psychologové. Dorazilo také několik celých rodin i s dětmi, kterých bylo dohromady devět ve věku od šesti měsíců do osmi let.

Hlavním cílem letní školy bylo nabídnout lektorům a učitelům *KM* nějaké nové podněty pro jejich práci a přemýšlení a zároveň prezentovat nové metody či některé méně frekventované oživit. Nejvíce pozornosti jsme věnovali **modelování** – nástroji, díky němuž může učitel (i lektor) zprostředkovávat žákům (účastníkům) svůj vnitřní hlas, své přemýšlení o textu a využití jednotlivých čtenářských strategií. Modelování jsme si zkusili i prakticky – v pondělí; v úterý pak Hanka s Ondřejem a Irenkou modelování zasadili do širšího rámce učení a představili nám tzv. mapy učebního pokroku (vývojová kontinua). V dílčích lekcích jsme viděli další příklady modelování, zejména při představování nových metod procvičujících řadu dílčích strategií.

Tým organizátorů a příprava

Letní školu v Brejlově připravoval početný tým organizátorů. Šedou eminencí, rádcem a supervizorem nám byla Hanka Košťálová. Šéfem týmu byla zvolena Katka Šafránková. Jeho členky byly dále Květa Krüger, Hana Antonínová Hegerová, Irena Poláková a Kamila Bergmannová.

Na první schůzce organizátorek letní školy *KM* 2009 jsme si v listopadu 2008 nahlas sdělily, jaký úkol



či jaká role v týmu by nám nejvíce vyhovovaly. Kamila pak vytvořila tento zápis:

Katka řekla, že se postará o obsah, může být supervizorem v jednotné linii LŠ, nemá problém vést modelové lekce. (V osobním brainstormingu nastínila velmi jasnou představu, co by se mohlo v náplni LŠ objevit.) Především nás však upozorňuje, že hlavní díl své práce dokáže odvést při přípravě, ale na LŠ samotné odpadne. (Jistě zde neměla na mysli modelové lekce, které bude na LŠ lektorovat.) Nabízí, že může nějaké texty přeložit a dodat tak teoretické zázemí.

Kamila tvrdí, že umí být dobrým podporovatelem, troufá si postarat se o dočišťování a dolaďování, celkově přehlédnout chystané věci před jejich vypuštěním a pomoci ohlídat detaily. Může mít nějaké nápady, které mohou být někdy bláznivé, ale tím mohou spustit nápady další – lepší. Není přítelem hlasování a má za to, že bychom se o všem měly dokázat dohodnout.

Hanka K. je svolná říci svůj názor v případě, že se nedokážeme dohodnout. Přesvědčuje nás, že o pří-



padné nefungující toalety na LŠ se postará právě ona. (Myslí to vážně???) My ovšem pokorně očekáváme, že od ní budeme moci s vděkem přijmout všechny vychytávky, na které během těch dlouhých let přišla, a že nám hodí záchranné lano, kdybychom se přece jen v něčem příliš topily.

Irenka nás upozorňuje na svou slabost – slíbí všechno, ale s plněním je to horší. (Máme tomu rozumět tak, že si říká o větší „tlačení“?) Dokáže rozeslat všem něco, co bude třeba. Může lektorovat, má v záloze lekci *Komenský a sokratovský dialog*. Zajímají ji lekce o modelování a lekce o metodických řadách pro implementování metod do výuky.

Květa oznamuje, že bude ráda lektorovat ve dvou, ale může i sama. Ví, že bude umět vytvářet dobrou náladu a starat se o dobrou pohodu všech zúčastněných. (Dovedu si ji dobře představit při zahajování LŠ a mám dojem, že asi nejlépe z nás všech by uměla účastníkům říci dokonce i něco nemilého tak, aby se s tím úspěšně vyrovnali.)

Hanka H. o sobě říká, že umí ledacos zorganizovat a nejlépe jí jdou začátky akcí, posléze máme být připraveny na to, že může odpadnout. (No, Hani, my

Tě zase přizvednem!) Také je připravena lektorovat. (Vyhledala několik tipů na místo pro LŠ a ptáme se, zda je ochotna dotáhnout komunikaci s objektem do zdárného konce.)

Už při této první schůzce se tedy ukázaly slabiny i silné stránky jednotlivých členů týmu. Nutno dodat, že toto úvodní odhalení pomohlo každé z nás přijmout odpovědnost a bylo předpokladem k týmové spolupráci. Za klíčové považujeme, že jsme se opravdu dokázaly dohodnout. Nikdy jsme nehlasovaly, ale vždy argumentovaly a diskutovaly tak dlouho, až bylo zřejmé, které řešení je nejlepší. Někdy jsme si musely vyměnit i desítky e-mailů, abychom to v šesti lidech dokázaly.

Jaké otázky zůstaly po první schůzce viset ve vzduchu a při dalších setkáních se nám je podařilo zodpovědět?

Jak budou vypadat rána na LŠ? Budeme zpívat hymnu? Budeme mít něco, co se bude linout všemi dny? Bude ranní četba? Bude soutěž? Kdy vyjdeme s nabídkou? Jak velký prostor ponecháme pro „sa-moobsluhu“?

Ranní zpěv

Jen malá chvilka stačila každé ráno Lence a Jindřichovi Mončekovým, aby padesátihlavý dav účastníků naučili a přiměli zazpívat jednu či více písní. Protože jsme poslouchali hučení splavu na Sázavě, repertoár tvořily písně o vodě a o životě, např. *Tak nějak málo tančím* od skupiny Kryštof nebo *Námořnická* od písničkáře Karla Plíhala, ale objevily se také rytmické vícehlasé exotické zpěvy jako třeba kánon *Calypso* či africký popěvek *Kokoleoko*.

Před tzv. coffee breakem jsme společně zapěli aktuálně textově obměněnou píseň *Pramen zdraví* z *Posázaví* z filmu *Ať žijí duchové*:



Kafe pravý z Posázaví

[Každý den] k svačině jedině,
jedině kafe pravý z Posázaví.
Chcete-li prospěti lektoru bledému,
dejte mu kafe pravý z Posázaví.

R: [Kafe táhne, to je marné,
je blahodárné v nádobě varné...]

Po závěrečné certifikaci jsme všichni povstali při zpěvu loňské *Sódy na radost* (podobnost s Beethovenovou *Ódou na radost* je jistě záhodná a rozhodně ne náhodná) neboli *Hymny lektorů/m*, která se pravděpodobně stane neoficiální hymnou kritického myšlení a zazní při každé další významné události.



Ranní četba

Na letní školu jsme si měli přivést přitažlivý text, který podle nás zaujme i ostatní a poskytne jim silný čtenářský zážitek. Důležité bylo, aby se celá přitažlivá část dala přečíst za 20 minut. Text mohl být nakopírován na volných listech, ale také jsme mohli přivést s sebou celou knihu, v níž byla příslušná pasáž jasně označena. Téměř všichni nakonec přivezli celou knihu, patrně s vědomím, že jen tak mohou kolegy k četbě svého textu přilákat.

Každé ráno jsme si pod vedením Hany Antonínové Hegerové chvilku vybírali, kterému textu budeme věnovat pozornost, četli si každý sám a pak o knihách ve skupinkách diskutovali. Poslední den – v pátek ráno – jsme si zapsali, proč je námi vybraný text přitažlivý a co nás zaujalo na textech, které jsme

stihli během týdne přečíst. Snažili jsme se vystihnout podstatu přitažlivých textů.

Mezi texty s tímto potenciálem se objevily např. tituly: K. Askildsen: *Hřebík v třešni a jiné povídky*, J. Gaarden: *Dívka s pomeranči*, J. Čep: *Dvojí domov*, T. Zmeškal: *Milostný dopis klínovým písmem*, D. Guedj: *Papouškův teorém*, M. Orta: *Já to doufejme nák zmáknou*, B. Kaufmanová: *Nahoru po schodišti dolů*, P. Šrut a G. Miklínová: *Lichožrouti*, R. Bach: *Most přes navždy*, J. Stach a L. Uhlířová: *Velká cesta Malého pána*.

Při promýšlení této ranní aktivity se organizátorky nechaly inspirovat nápadem Miloše Šlapala. Nechtěly kopírovat jeho dílnu čtení, jen nabídnout možnost chvilku si počíst.

Taškařice



Letošní taškařice byla opět v režii Jiřiny Stang a Šárky Mikové, které chtěly nejen smysluplně využít volný čas těch, kteří se přijeli vzdělávat i bavit na LŠ, ale i seznámit navzájem „staré“ a „nové“ účastníky. Vedlejším efektem bylo také objevení výtvarných, hudebních, básnických a hereckých (zejména komických) talentů mezi učiteli, řediteli a lektory.

Byli jsme rozděleni do pěti skupin: Avon ladies (prodejci kosmetiky značky Avon),

pojišťovací agenti, kadeřnice, fotbaloví fanoušci a dobrovolní hasiči.

Nejprve jsme si měli připravit recitaci básně, která by přivábila naši zájmovou skupinu k poezii. Báseň musela obsahovat několik klíčových slov a spojení: ráj na zemi, maxi, opice, labilní, kajak a koruna.

Asi asi mám šílené vlasy.
Připadám si velice,
jak labilní opice.
V kadeřnictví u Emy
najdete ráj na zemi!
Pro vaše maxižhavé drby
my jsme ty spolehlivé vrby.
U nás nic problémem není,
za korunu se vaše hlava změní.
Jak každá dobře tuší,
klidné duši účes jak vymazlený kajak sluší.
Holiči, pojďte si s poezií hrát!
Vším, čím jsem byl, byl jsem rád.
(kadeřníci a kadeřnice)





Ať hoří, či nehoří,
věřte mi,
u hasičů je ráj na zemi!
V kajaku i na souši
požáry tě pokouší.
Nikde nekoupíš za korunu, za kačku,
jakou u nás dostaneš maxi-stříkačku.
Lepší než být labilní po opici,
sejdeme se u nás ve zbrojnici!
(dobrovolní hasiči)



To mám zase dneska vlasy
Tady vyrostl bedar asi
S nosem musím do salonu krásy
Páchnu jak opičí lejno
Na bradě mám chloupků hejno
Pleť mám suchou jako treska
Proč já nejsem vůbec hezká?

Nač to zděšení?
Nesu řešení!

Nechcete být opice?
Každá žena – labilní i stabilní
Maximalistka i s kajakem finalistka
Na korunu nehledí, když má Avon ve hledí.
Každý den se stane pro ni
rázem rájem na zemi.
(Avon ladies)



Další úkol se týkal výtvarného umění a měli jsme přemalovat obraz *Sběračky klasů* od francouzského malíře Jeana-Françoise Milleta tak, aby naše dílo co nejvíce oslovilo příslušníky naší zájmové skupiny a motivovalo je k dlouhodobému zájmu o výtvarné umění.



Na vernisáži jsme mohli obdivovat pět různých pojetí klasického obrazu a vyslechnout si výklad a interpretaci z úst odborníků.



Vrcholem posledního večera bylo lidové drama se zpěvy *Babiččin balíček*, který nacvičila skupina pojišťovacích agentů pod vedením Lenky Mončkové a splnila tak úkol nalákat příslušníky své zájmové skupiny k divadlu.



Sbor: /vyletěla holubička/

Přijela k nám nejhodnější z babiček, z babiček,
už je obklopena hejnem dětiček, už je obklopená hej-
nem dětiček.

Babička se na vnoučátka těšila, těšila,
na sobě má šat, co sama ušila, na sobě má šat, co
sama ušila.

Barunka: /skákal pes/

Vítám vás, babičko, jaká byla cesta,
jistě jste mijela zajímavá města.

Babička: /kočka leze dírou/

To vám budu všechno povídat,
teď chci vydechnout a svléknout šat.

Matka: /černé oči, jděte spát/

Maminko, buď vítána, maminko, buď vítána,
čekáme tě od rána, čekáme tě od rána.

Děti: /co to máš/

Co to máš, babičko, co to máš za kapsu.

Babička: /co to máš/

Počkejte chvilinku, jen co s ní zatřesu.

Sbor: /vyletěla holubička/

Babička cos táhne z svého kapsáře, kapsáře,
úsměv se jí poté hrne do tváře, úsměv se jí poté hrne
do tváře.

Babička: /kočka leze dírou/

To jsou, dítko, cenné listiny, listiny,
pojištění cest do ciziny, pojištění cest do ciziny.

Děti: /skákal pes/

A co tam pro nás máš, ukaž další kapsy,
a pak se podíváš do boudičky na psy.

Babička: /kočka leze dírou/

Ani vaši věrní hlídači, hlídači,
na to, co mám v kapse, nestačí, na to, co mám v kapse,
nestačí.

Sbor: /vyletěla holubička/

Děti stojí, pusy mají dokořán, dokořán,
obhlížejí ty listiny ze všech stran, obhlížejí ty listiny ze
všech stran.



Matka: /černé oči/

Tak nestůjte před vrátky, tak nestůjte před vrátky...

Babička: /černé oči/

Máte dům jak z pohádky, máte dům jak z pohádky.

Matka: /černé oči/

Však jsme sáhli na jmění, však jsme sáhli na jmění.

Babička: /černé oči/

Jistě je pojištěný, jistě je pojištěný.

Barunka: /co to máš/

Co to jen to slovo, babičko, znamená.

Babička: /co to máš/

To když vás vykradou, přijde vám odměna.

Sbor: /vyletěla holubička/

Celý večer babička všem
vypráví, vypráví,

o možnostech pojištění
poradí, o možnostech
pojištění poradí.

Nejvíce ale to penzijní
chválí si, chválí si,

na Bělidle s ním dnes
může užít si, na Bělidle
s ním dnes může užít si.



Dílňy

V celodenní pondělní dílně Katky Šafránkové jsme si nejprve ujasnili některá teoretická východiska **modelování a argumenty pro jeho využití při výuce** a poté jsme si vyzkoušeli jednak intuitivní modelování, jednak modelování zaměřené na jednotlivé strategie. Zhlédli jsme také DVD záznam z americké školy, ve kterém modelování využívá učitelka chemie při čtení odborného textu. Více informací o modelování najdete na straně 28.

Širší rámec pro modelování, který je popsán v textu na straně 25, jsme získali v dílně Hany Košťálové, Ondřeje Hausenblase a Ireny Polákové. Dozvěděli jsme se o tzv. vývojových kontinuech neboli MUPEch a vytvářeli jsme zadání pro jednotlivé úrovně zvládnutí čtenářských dovedností.

V dílně Miloše Šlapala nazvané **Oni si jen čtou?** jsme se seznámili s metodou „chalk talk“ – křído-



vého mluvení. Zjistili jsme, jaké jsou hlavní znaky Milošových dílen čtení, které již mnoho let úspěšně praktikuje se žáky ve škole. Každý z nás se na chvíli stal jinou postavou z příběhu (např. Bilbem, Glumem, Frodem, Legolasem, Sarumanem z Tolkienova *Pána prstenů*) a ve skupinkách jsme pátrali po tom, jaké vztahy mezi námi panují. Kreslili jsme také schéma vzájemných vztahů mezi postavami v detektivním příběhu od A. Christie a zjišťovali, jaké postupy můžeme při tvorbě schémat použít (co zvyšuje orientaci, přehlednost a zajímavost schémat).

Dílka Květy Krüger a Katky Šafránkové se jmenovala **Může učitel změnit žáky?** a zkoumali jsme v ní naše vlastní očekávání, se kterými jako učitelé vstupujeme do třídy. V textu od B. T. Williamse *Vzpourní žáci a mýtus o možnosti jejich proměny*, který v nezkrácené podobě vyšel v *KL* 34, jsme se dočetli, že v naší kultuře věříme mýtu, že učitel může zcela proměnit žáka či třídu. Když jsme si ujasnili, zda tomuto mýtu podléháme i my, zhlédli jsme ukázky z filmu *Panu učitelu s láskou*, který je jeho ztvárněním. Při sledování filmu jsme si vyplňovali mřížku analýzy postavy, která nám pomohla definovat hlavní myšlenku díla a jejíž

způsob vyplňování **modelovaly** obě lektorky na textu ze školního prostředí (hlavní postava: Učitel Funus).

Dílka **Francouzská revoluce**, kterou připravila a vedla Irena Poláková, je podrobně popsána na straně 35. Protože jsme si v ní prohlubovali své znalosti o metodě *učíme se navzájem*, proběhlo zde **modelování** čtyř strategií, které tato metoda procvičuje (kladení otázek, předvídání, vyjasňování a shrnování).

V tomto čísle *KL* se na straně 37 můžete seznámit i s průběhem dílny **Debata s autorem**, jejímiž autorkami jsou Hana Antonínová Hegerová a Kamila Bergmannová. Také v této dílně proběhlo **modelování**, které nejprve předvedly lektorky a později si ho vyzkoušeli sami účastníci.

Poslední ukázkou z lektorské produkce letní školy představuje dílna Nadi Kratochvílové, Petry Šimónové a Justiny Danišové s názvem **Horko v české výuce** (viz s. 44). V ní se objevilo nikoli **modelování** čtenářských strategií, ale způsobu myšlení.

*Napsala a z prací účastníků LŠ sestavila
Kateřina Šafránková.*





CO SE DĚJE JINDE

Vytvoř si školu podle svých představ a mysl přitom na přírodu!

Olga Lyžbická, Zuzana Řezníková

Vstupuji do takové normální školy, jako je třeba ta naše. Opravím kapající kohoutek, vyměním žárovky za úsporné, odpadkový koš nahradím nádobou na tříděný odpad. To vše pouhým kliknutím myši. Jsem totiž připojen na internet a tahle škola je jen hra. Ovšem hra, která vychází z konkrétních situací, a tak si mohu udělat představu o reálných číslech, problémech a řešeních. Dalším kliknutím tedy nechám provozovatele automatů na limonády odvézt jeho chladicí žrout elektřiny a nahradím jej fontánkou na vodu. Moje škola tím ročně ušetří 7071 Kč. Údaje s hodnotami o ušetřených odpadech, vodě, elektřině a penězích se zobrazují na „měřáku“. Mé uvědomělé ekologické jednání občas pokulhává, když se nechám zlákat kliknutím na tzv. ekonesmysl a přiměji například paní učitelku, aby dětem zakázala malovat vodovkami, že prý tím spotřebují moc vody! Takto procházím chodbou, učebnou, toaletami a PC pracovnou a zjistím, co se dá v takové normální škole změnit.

Hrou mne však neprovází jen zdvižený ukazováček šetrnosti! Musím také uvažovat o širších souvislostech svého jednání! Ve hře proto nechybí globální souvislosti o vodě, energii a odpadech. A tak zjišťuji: Jak by asi byla dlouhá fronta tvořená kuřaty, které denně snědí Pražané? Komu patří voda na Zemi? Proč i my Evropané máme vodou šetřit, když v Evropě skoro nikdo nedostatkem vody netrpí? Kolik cyklistů by muselo šlapat, aby zásobilo energií počítač, domácnost nebo nákupní centrum? A pro srovnání – kolik energie spotřebuje vesnice v Africe? Proč se třídí odpad a k čemu jsou vytríděné suroviny dobré?

Po všech těchto úkolech, informacích a přibězích mě nakonec čeká Ekoškola mých snů, kterou si mohu vybrat a sestavit na míru. Co takhle ekoškola s venkovní

učebnou plnou trávy a zeleně? Nebo škola zapuštěná do země, nebo naopak zavěšená vysoko ve větvích? Jak by se učilo ve škole vytvořené ze slámy nebo škole poháněné větrnou energií? Moje Ekoškola snů se stává součástí certifikátu spolu s úvahami nad environmentálními otázkami a s mými vlastními výsledky z průběhu celé hry. Certifikát vytisknu a mám v ruce důkaz, že se mi to celé podivné dobrodružství jen nezdálo!

Hráčem se můžete stát i vy – ať u vás ve škole, doma, nebo on-line na: <http://www.ekoskola.cz/multimedialni-hra-vytvor-si-ekoskolu.html>.

Hra Ekoškola byla vytvořena pro žáky zapojené do stejnojmenného mezinárodního programu. V České republice program koordinuje Sdružení TEREZA ve spolupráci s Lipkou a Diviznou. Škol zapojených do programu je jenom v České republice 210. Cílem hry je podpořit samostatnost žáků v řešení problémů na úrovni školy a zároveň vytvořit spojitost mezi místními a globálními problémy. Hru realizovalo občanské sdružení KVAS a jeho multimediální studio Mouse Over za odborné podpory Sdružení TEREZA.

Tato hra byla vytvořena s cílem vtáhnout žáky do tématu a zprostředkovat problematiku zábavnou a nedogmatickou formou. Pro děti je počítač a internet samozřejmostí. Na druhou stranu lze sledovat mezi dětmi velké rozdíly ve schopnostech a motivaci počítačové hry hrát: řešit úkoly, navigovat se skrze hru, něco se dozvědět, něco zažít. Pro mnohé je úspěšné absolvování hry otázkou deseti minut. Jiné, stejně staré děti potřebují celou vyučovací hodinu k zdárnému dosažení cíle. Každé médium, každý nástroj klade určité nároky na to, jak si ho osvojit a dokázat ho suverénně a tvořivě využívat. Počítačové hry nevyjímaje.

Jedno však nelze podobným vzdělávacím hrám upřít: dávají možnost vlastním tempem a vlastní cestou pracovat s tématem, látkou a informacemi. Hra, je-li vhodně koncipována a má-li zajímavé výtvarné řešení, rovněž nabízí zážitek. Uživatel/hráč není pasivním příjemcem informací, ale sám je strůjcem svého vzdělávacího procesu. A hlavně – škola by přece měla být hrou!

Olga Lyžbická je koordinátorka programu Ekoškola, Zuzana Řezníková je spoluautorka hry.



Foto: Převezato z počítačové hry Ekoškola.

Na přírodu jsem alergické, ale on-line to zvládnou.



ZAJÍMAVÉ OTÁZKY

Otázky ze zpětných vazeb IV

Kamila Bergmannová, Kateřina Šafránková, Miloš Šlapal

V kurzech kritického myšlení se účastníci vždy mohou k průběhu semináře vyjádřit formou tzv. zpětné vazby. Většinou to bývá krátký dotazník, ve kterém se objevuje i otázka: **Co mi vrtá hlavou, na co bych se chtěla zeptat?**

Na jeden takový dotaz reagují lektorka KM a učitelka na 1. stupni Kamila Bergmannová a Miloš Šlapal, učitel 2. stupně, dlouhodobě praktikující dílnu čtení:

Naše aktivity jsou postaveny na četbě. Víím ale, že jsou žáci, kteří nikdy žádnou knihu nepřečetli. Nevím, jak v takovém případě diskutovat „nad knihou“. pokud je nečtenářů 50% třídy – jak na to? Víím, že pracujeme s texty, ale cílem je přivést ke knihám. To se mi nedaří.

Myslím si, že nejprve je nutno vyzkoumat, zda ony děti vůbec umějí číst. Mám dokonce dojem, že nemáme příliš vyvinut nějaký nepříliš náročný systém, s jehož pomocí bychom se v okamžiku dozvěděli, na jaké čtenářské úrovni se daný žák nachází. Nicméně se domnívám, že mnohé ze současných dětí nerady čtou proto, že to prostě neumějí. Techniky, kterými učíme děti číst v prvních třídách, jsou docela rozmanité, ale nemusí každému sednout právě ta, kterou vybrala jeho paní učitelka.

Přesto se snažíme děti k četbě nějak přitáhnout. Podle mé zkušenosti se to hodně může zdařit tím způsobem, že žákům pravidelně budeme nabízet k poslechu úryvky z knih a pokaždé to zaonačíme tak, abychom skončili v nějakém hodně napínavém místě. Určitě se pak najde někdo, kdo si knížku bude chtít přečíst.

Chtěla bych se s vámi podělit o svůj čerstvý zážitek. Dostaly jsme s kolegyní za úkol zorganizovat na naší škole den na podporu čtenářství. Kromě jednotlivých lekcí zaměřených nejrozličnějším způsobem (dětí si mohly volit, kterou chtějí absolvovat) jsme pozvali na besedy do tříd spisovatelku paní Petru Braunovou. To byl výborný tah, protože děti viděly, že spisovatel není jenom někdo stoletý nebo mrtvý, ale že to může být obyčejná žena, která dokonce na sebe prozradila, že píše i s pravopisnými chybami. Náhorně ukázala dětem, jaké kouzlo skýtá při čtení jejich vlastní fantazie – byla to krátká, ale velmi hutná chvíle! Živý spisovatelčin projev měl za následek, že si mnohé děti chtěly některou její knížku koupit, a na těch pár, které jsou v naší školní knihovně, se už tvoří fronty. A nejen



Foto: z archivu Jolany Opavové.

na ně. Děti si došly i pro jiné knížky, které jsme použili v lekcích při onom dni pro čtenářství.

Mám za to, že nejlepší způsob, kterým můžeme v dětech vybudit zájem o to, jak „to dopadlo“, je především technika řízeného čtení, která pracuje s klíčovými slovy a předvídáním. A když to nastavíte tak, aby se děti něco dozvěděly, ale ne docela všechno, určitě se jejich zájem podnítl.

Jeden čas jsme s jednou čtvrtou třídou prováděli i takový experiment, kdy jsem k nim chodila do třídy těsně před osmou a četla jsem jim na pokračování. Při četbě jsme se někdy zastavovali a debatovali nad některými výrazy nebo smyslem, a i když jsem tehdy ještě nic nevěděla o různých možnostech kladení otázek, přesto bylo takové čtení prospěšné po mnoha stránkách.

O jiné možnosti jsem jenom slyšela, ale velmi mě od té doby poutá. Je to společné čtení svých vlastních knížek v určitou hodinu po určitou vyhrazenou dobu. Každý (žáci, učitelé, ředitel, sekretářka ...) si v tu dobu otevře svou rozečtenou knihu a na deset minut se do ní ponoří. Takový čas se v našich školách těžko uhledává, ale jedině když dáme čtení dostatečnou váhu také tím, že jí vytvoříme časový prostor, budou žáci vidět, že je čtení přikládána úcta a zvyknou si na to.

A nakonec musíme vzít v úvahu také to, že se vyskytují v naší společnosti jedinci, kteří sice číst umějí, ale budou ve svém životě raději dělat to či ono, ke čtení však moc tíhnout nebudou. Nu co?! Jedině tak je život pestrý, ukazuje-li se v něm přehršel nejrozličnějších nečekaností vymykajících se z linie, kterou jim nabízíme.

Kromě četby je jedním z nejzajímavějších způsobů, jak se seznamovat s příběhy (a nejspíš by se to



dalo zařadit i pro informace), ten, který pracuje s dramatem. Nemám tu však na mysli pouhou četbu podle rolí. Mám na mysli způsob, který rozdělí a nafázuje části příběhu tak, že se nakonec všichni nějakým způsobem stanou jeho účastníky (jak se tomu učí na kurzech dramatické výchovy).

(Kamila Bergmannová)

To je celkem jednoduchá odpověď. Stačí, když se mezi sebou domluví vyučující českého jazyka, vytvoří seznam zajímavých a zároveň hodnotných knih, které si musí žáci povinně přečíst. Stanovíme také, kolik musí přečíst výborný čtenář, průměrný čtenář a špatný čtenář, a podle počtu přečtených knih budeme hodnotit jejich čtenářství. Žáci se pak budou snažit číst co nejvíce. Možná bychom mohli vyzkoušet i nový způsob, který se objevil na Slovensku – „nezkúšanky“. Kdo přečte knihu a převypráví vyučujícímu její obsah, dostane „nezkúšanku“, která ho ochrání před zkoušením v jakémkoli předmětu, případně mu vylepší i v jiném předmětu známku. Stačí prostě jen děti správně motivovat.

Omlouvám se za dosavadní ironický tón textu, ale jsem v poslední době fascinován touhou učitelů (a nejen jich) po snadném, jednorázovém řešení. Vybudování vztahu ke knihám, skutečně prožitkového čtenářství, kdy člověk chce číst knihy, umí si ji vybírat a má ze čtení zážitek, je pro školu, pokud dítě nemá silnou podporu v rodině, dlouhodobá a složitá záležitost. Pokusím se shrnout nezbytné předpoklady pro utváření čtenářství.

Děti musí číst **celé knihy**, ne pouze ukázky z textů. Musíme vytvořit alespoň 1x týdně přímo ve výuce prostor 20-30 minut na **pravidelné** samostatné **souvislé čtení**, nejlépe v rámci promyšlené dílny čtení. Nezbytná je možnost **vlastního výběru knih**, neboť žáci jsou na různé čtenářské úrovni a velmi se také různí jejich zájmy. Předchozí podmínky nejsou splnitelné, pokud nebudeme mít k dispozici **množství různorodých knih vzbuzujících zájem žáků**. Škola, která není z podstaty ideálním prostředím pro rozvoj čtenářství, nám dává jeden mocný nástroj. Pokud dokážeme pozitivně využít sociální dynamiku, můžeme **vytvářet ve třídách čtenářská společenství**, v nichž se žáci dělí o své myšlenky a emoce a využívají čtení pro sociální kontakt, rozhovory, myšlení

a psaní vlastních textů. V neposlední řadě **nesmíme** při tomto typu čtení děti **zahlcovat množstvím** učitelských **úkolů**, které mohou ničit čtenářský zážitek a „rozbírávat“ vznikající čtenářské zaujetí.

Cesta ke čtenářství také nebude přímočará. Musíme počítat s tím, že děti budou na začátku bloudit, hledat a zkoušet. Setkají se s knihami, které literární kritici považují za méně hodnotné a možná u nich budou určitou dobu setrávat, než se dostanou k náročnější četbě. Ale pouze pokud budeme s dětmi číst přímo v hodinách, můžeme je na cestě k náročnějším knihám doprovázet a pomáhat jim v orientaci.

(Miloš Šlapal)

Chtěla bych se zeptat, zda při brainstormingu, pokud píšou nápady dětí na tabuli, musím zapisovat každý nápad. Myslela jsem, že ano, aby děti samy poznaly, co k tématu nepatří. Učím v 7. třídě, kde však žáci cíleně pro pobavení říkají nesmysly.

Rozhodně s vámi souhlasím – zapisovat všechno.

Docela by mě ty jejich nesmysly zajímaly. Vybudilo to ve mně vzpomínku na situaci, kterou jsem zažila snad hned při prvním použití brainstormingu ve třetí třídě základní školy. Narazili jsme ve vlastivědě na téma válek, jejich klady, zápory, důvody. Společně jsme se zamýšleli nad otázkou, co všechno by mohlo pomoci, aby se lidé na zemi přestali hádat. Už jsme sepsali všechno, co nás napadlo, ale čas ještě nevypršel. A tu do ticha pronesl jeden kluk: „Všechny postřílet.“

Tedy to bylo pro ostatní šokující a pustili se do něho nejrůznějšími otázkami, co jako blbne, vždyť tu vymýšlíme řešení kvůli míru. Třetáci! Byli cele oddaní myšlence zachránit lidstvo! A nakonec to završili dotazem „A to jako kdo by všechny postřílel? Ty?“ Nemělo smysl připomínat jim pravidlo nekritizování jakéhokoli nápadu. Byli rozhořčeni na nejvyšší míru. A už vůbec bych jim v tu dobu nevysvětlila, že jejich spolužák nebyl mimo mísu, neboť do důsledku vzato, hádkám by to opravdu udělalo konec. Totální!

Uznávám, že to nebyla situace podobná té vaší, neboť ten kluk to neřekl s cílem pobavit třídu. Ale mohla byste moji zkušenost případně použít a vyprávět jim to (nechám na vás zda i s tím koncem nebo jen k tomu nápadu). Možná jim dojde, že ve vymýšlení „nesmyslů“ nejsou první.



Foto: z archivu Jolany Opavové.



Foto: z archivu Jolany Opavové.



V tak vysoké třídě by se možná vyplatilo pokaždé při snosu určit jednoho moderátora, losem nebo jinak, a uvolnit si tak ruce na pohodlné a rychlé zapisování (už tím, že se zapisuje rychle, se může ledacos změnit). Je to dobrá taktika, protože krom výhody rychlosti můžete snadněji skrýt své případné znechucení odvrácením tváře k tabuli.

Své může udělat i omezení např. tří nápadů od jednoho žáka.

Radím vytrvat. Uvidí-li žáci, že jejich řeči berete vážně, už tím jim vezmete vítr z plachet. Znáte to – všechno, co je posilováno, sílí! Možná, když budete trvat na své strategii – zapisovat opravdu všechno s kamennou tváří, časem jejich pochybná vášeň vyšumí.

Krom toho, jaké by to pro vás bylo – udělat si z jejich „sportu“ také svůj „sport“ a těšit se, jaké že bigošiny v omezeném čase vyprodukují? (A dopředu se bavit tím, že se pokusíte odhadnout, co tak asi mohou vymyslet. A pak se nechat překvapit!)

A jestli třídu opravdu pobaví (a zároveň nikoho nezasměšňují), tak to můžete také považovat za dobrý přínos v hodině.

Jak se zdá, jediný univerzálně přijatelný způsob, jak eliminovat nesmysly, je časové omezení (pokud nevládneme nějakou skvělou schopností, jak drobné provokatéry vtípně a s láskou odkázat do patřičných míst). Ondřej Hausenblas považuje časové omezení za dobrý způsob omezení nesmyslů. Říká, že když se ještě před rozmyšlením individuálním a párovým řekne „a pak budeme společně pět minut psát na tabuli své poznatky a domněnky o...“, tak se prostě stihne jenom něco a to vše se napíše. Cílem je asi naučit děti hospodařit s časem a silami. Když si radši stříhnou zábavu, občas to nevádí, ale je možné, že pak nebudou něco chápat dost dobře, až se pustíme do fáze U a R. Nebo se budou nudit, protože si neudělali motivaci vlastními otázkami. V tom s Ondřejem Hausenblasem rozhodně souhlasím.

(Kamila Bergmannová)

Je chyba, když není celá hodina sestavená z metod KM, když se např. použije některá metoda jen pro evokaci a pak pokračuje hodina „klasicky“?

Pro konstruktivistickou výuku není podstatné, jaké metody učitel použije. Mohou to být metody KM, ale také mnohé jiné, které pomáhají žákům pochopit a zapamatovat si obsah učiva a zároveň rozvíjejí jejich dovednosti. Důležitější je, zda učitel využívá třífázového modelu učení E – U – R, který umožňuje



Foto: z archivu Jolany Opavové.

individualizovat výuku i při vysokém počtu žáků ve třídě. Tak, jako jsou odlišné prekoncepty jednotlivých žáků, vybavené při evokaci, tak je odlišný i průběh uvědomění si významu informací a reflexe jednotlivých žáků. Každý žák si tedy odnáší z hodiny jiný kousek skládačky, jinou novou informaci o tématu.

U klasické výuky (transmisivní) tato individualizace nenastává. Učitel přistupuje ke všem žákům stejně – většinou jako k „nepopsaným listům“. Předkládá jim určité informace a předpokládá, že si je všichni osvojí ve stejné míře. Přímo v hodině učení neprobíhá, to nastává (v lepším případě) až doma.

Pokud pracujeme s žáky, kterým chybí některé dovednosti, bez kterých nemohou efektivně používat metody aktivního učení, můžeme věnovat celou hodinu nebo i několik hodin jejich postupnému rozvíjení. Při zavádění nové metody do výuky je třeba dát žákům dost času, aby si ji mohli „osahat“. Při těchto hodinách zaměřených na rozvíjení dovedností a zvládnutí metody upozadíme znalostní cíle pro žáky. Ty přijdou na řadu až ve chvíli, kdy si žáci metodu zautomatizují (nemyslí už na její jednotlivé kroky, stačí jim jednoduchá instrukce).

Z toho vyplývá, že si musíme ujasnit cíle každé hodiny i celé naší výuky. Pokud inklinujeme ke konstruktivistické výuce, brzy zjistíme, že během hodiny s jednou metodou KM v evokaci, po které následuje klasická část, jsme její cíle nenaplnili.

(Kateřina Šafránková)

„Tlak nároků a očekávání druhých lze zmírnit tím, že dáte svému okolí zřetelnější a sebejistě najevo, do jaké míry jste pracovně vytíženi. Mnozí lidé se totiž stále ještě domnívají, že učitel má tolik volného času, že bravě zvládne každý úkol, každý stres, a proto může být bez omezení zatěžován.“



ŠKOLA V LITERATUŘE

Ideje s duší

Thomas Moore

„V prvním akademickém kurzu psychologie, který jsem vedl, byli studenti zmateni, když na seznamu četby našli původní spisy Freuda a Junga. Přišli ke mně a stěžovali si, že četba byla příliš složitá. Byli to zralí studenti, někteří již pracovali v oboru, a teď byli vyděšeni původními díly velkých autorů. Celá léta byli vychováni učebnicemi, které systematizovaly a sumarizovaly teorie základních psychologů. Učebnice je však redukcí jemného myšlení na jednoduchý náčrt. V procesu zestručňování složitých myšlenek se ztrácí duše. Krása spisů Freudových, Jungových, Ericksonových, Kleinových a dalších je v jejich komplexitě, ve vnitřních protikladech, které se vynořují od díla k dílu, a v osobních zvlátnostech a sklonech, které jsou všude v originálních spisech, ale v učebnicích mizí. Stěží budete hledat osobitější autory než Freuda a Junga; a právě v jejich osobitosti je duše jejich práce.“

Kdysi jsem byl pozván jako přísedící k ústním obhajobám magisterských prací z psychologie. Četl jsem jakousi práci o kvantitativním výzkumu a našel jsem jeden paragraf, který byl věnován „diskusi“. Zeptal jsem se oné studentky, proč bylo tématu „diskuse“ v její práci věnováno tak málo místa. Zbylí členové komise se na mě vyděšeně podívali a později mi bylo řečeno, že téma bylo tak krátké proto, aby nevybízelo ke „spekulacím“. Slovo spekulace znělo jako něco neslušného. Co nebylo pevně zakotveno v kvantitativním výzkumu, to bylo považováno za spekulaci a neobstálo ve srovnání. Pro mě je však spekulace dobré slovo, slovo ze slovníku duše, protože pochází z latinského speculum, což je zrcadlo, obraz reflexe a kontemplace. Tato studentka tak říkajíc naplnila kvantitativní studii „ducha“ zadání, udělala však málo pro duši své práce. Mohla citovat přesné detaily z provedeného výzkumu, nemohla však reflektovat hlubší problémy, kterých se práce dotýkala, přestože strávila stovky hodin sběrem dat a zpracováváním výzkumu. Byla za to odměněna, zatímco já jsem byl považován za člověka, který je zcela nedotčený moderní metodologií. Ona prošla a já jsem propadl.

Intelekt často požaduje ověření, které stojí na pevných základech. Duše však postupuje jinou cestou. Potřebuje přesvědčení a jemnou analýzu, má však zálibu v takové diskusi, která není nikdy úplná, která končí touhou po dalším hovoru nebo četbě. Spokojí se s nejistotou a údivem. Zvláště v etických záležitostech duše zkoumá a táže se i poté, co bylo učiněno rozhodnutí.

(...)

Při terapii občas slyším lidi, jak říkají, že určité pocity a události jsou příliš složité na to, aby je zvládli. Sám pro sebe si říkávám, že by mohl být tento pocit slo-

žitosti zmírněn, kdyby tato osoba dokázala na chvíli odhlédnout od svých hotových hodnot a teorií a dojít k novému náhledu na život. Měl bych být vegetariánem? Je válka vždy nespravedlivá? Osvobodím se někdy od rasových předsudků? Jak daleko mám až jít v odpovědnosti za životní prostředí? Jak bych měl být aktivní politicky? Takové morální úvahy vedou k životní filozofii, která nikdy není jednoduchá a nemá zcela jasno. Podněty duše však mohou dát vzniknout hluboce zakořeněné morální citlivosti, odlišné od ustálené řady principů, ale přesto solidní a náročné.“

Thomas Moore: *Kniha o duši. Přel. Jan Jandourek. Portál, Praha 1997, str. 251–253.*

* * *

Parlograf

Ludvík Aškenazy

Neúplný záznam z televizního vysílání, které včera uspořádali zástupci American Labour Party kandidující na guvernéra a více guvernéra státu New York.

Vysílání bylo věnováno problému školství. K. M., kandidát na víceguvernéra:

Pokusím se trochu objasnit otázku zločinnosti mladistvých rodičům, kteří mne teď poslouchají. Rodiče mají strach. V každé hlučnější skupině hochů a děvčat vidí malé zločince. Je k tomu hodně důvodů. Chci ovšem říci úvodem obyčejnou pravdu – žádné dítě se nerodí jako zločinec; děti se rodí do světa dospělých – světa matek, otců, tet a strýců, učitelů, policistů, obchodníků a kněží, a zejména pak do světa politiků. Stanou-li se děti nepřáteli dospělých, pak nezbytně jsou to dospělí, kteří v nich toto nepřátelství vyvolali.

Je tu ještě jedna okolnost – rádi svalujeme své vlastní hříchy na děti. Mluví se mnoho o zločinnosti mládeže, zločinnost dospělých se považuje za samozřejmou. Děti jsou lidé; člověk je podivuhodný tvor, nechce být zašlapán do prachu, ať je sebemenší; jeho myšlení je lidské. Každý poctivý vědecký sociolog, každá církev, která pracuje v oblastech, kde se lidem daří špatně, každý otec a každá matka vědí, jak se bouří děti proti přeplněnému bytu, proti nedostatečnému jídlu, proti zlé škole, proti špatným rodičům. Toto vzbouření vede ke zločinu.

A tu končí výmluva. Zde začíná přímá lidská odpovědnost otců a matek.

Mluví se hodně o návratu k autoritativním metodám ve školách, o nutnosti tělesných trestů, o násilí jako o východisku.

Děti se nikdo na nic neptá.

Dovolte, abychom se jich zeptali my. Máme zde parlograf se zachycenými rozmluvami. Děti uvedou



jen svá křestní jména (musíme je chránit před dospělými) a svůj věk.

PARLOGRAF

Jak se jmenuješ?

Sammy.

Jak jsi starý?

Je mi devět (Je slyšet, jak se děti smějí.)

Jsi malý...

Hodně jsem stonal...

Kde chodíš do školy?

V Bronxu.

Kolik je u vás dětí ve třídě?

Nevím, možná čtyřicet, možná padesát... Strašně moc.

Máte všichni dost místa, Sammy?

Kdo chce, sedí na podlaze. A jiní sedí po dvou na jednom místě...

To máte asi psinu?

To máme! Je to úplný blázeň. A nic neděláme, protože učitelka na nás musí pořád dávat pozor. Stříkáme na ni z vodních pistolí, a ona to nemá ráda.

Ty se jí divíš, Sammy?

Je trhlá, prosím. A my jsme také trhlí.

Nemohli byste k ní být hodní?

Nemůžeme tak dlouho sedět.

To je pravda, Sammy.

Nelituje mne, to nenávidím... Každý jen lituje a lituje...

K. M.: Ano.

KONEC ROZMLUVY

PARLOGRAF

Zde je malý pětiletý hoch, jmenuje se Jerry.

Jerry, chodíš do školky?

Ne, nechodím.

Proč ne?

Nevzali mne, nemají místo.

Byli jste tam s maminkou?

Byli a maminka řekla, pojd', miláčku, půjdeme radši domů.

Co děláš celý den?

Jsem na ulici.

To se ti líbí, vid'?

Líbí, jenže Joe na mně chce, abych učil ostatní děti kouřit cigarety.

Cigarety?

Ano, cigarety.

Tvoje maminka chodí do práce?

Ano, ona chodí žehlit a ráno mě vždycky líbá. Probudí mě a líbá. A já se potom obleču a jdu k paní domovnickové. A paní domovnicková říká: Běž už si hrát, běž už a nemotej se mi tady, malý pitomečku.

A co dělá tatínek?

Odešel.

Jak to, odešel?

No, jednou ráno odešel a už víc nepřišel. Probudil mne a povídá: Pojd', ty kluku, koupím ti žvýkačku, ať se máš dobře, ty spratku.

Ach tak tedy.

No.

A co umíš?

Uvařím si sám k obědu vajíčka u paní domovnickové. Jednou se mi naplotně rozbilo vajíčko a čoudilo to. A paní domovnicková mě plácla po hlavě a já jsem jí řekl: To nevíte, že se lidi nemají tlouct do hlavy?

KONEC ROZMLUVY

K. M.: Nakládáme se svými dětmi jako s občany druhé třídy, pak je trestáme, když se proti nám bouří, podle zákonů dělaných pro dospělé zločince. Ale ve skutečnosti není zločinnosti mladistvých, je jen zločinnost dospělých a jsou její mladistvé oběti. Hodnota jedné mateřské letadlové lodi by rozřešila řadu mnohých našich školských problémů na řadu příštích let.

A ani nikdo nedbá rodičů. Lidé, kteří řídí náš výchovný systém, nepočítají s rodiči. Přivedli jsme několik rodičů, jejichž děti chodí do našich škol.

PARLOGRAF

Tohle je paní... (první matka uvádí své jméno).

Kolik dětí?

Šest. Čtyři hoši a dvě děvčata.

Žijete tady?

Ano.

Chtěli jste se vystěhovat?

Ano.

Proč?

Nechceme žít v New Yorku.

Proč?

Nerada to říkám, protože mě teď vidí děti. Vidíte mě děti?

Jen to řekněte.

Zlajdačí mi v ulicích. Vidíte mě, děti? To jsem já – máma. podívejte se na mě v televizi – jak se vám líbím, děti, v televizi?

Mohla byste...

Franku, uličníku jeden, je to pravda, že jste zastavili automobil, ve kterém jel člověk, který přišel ve válce o obě nohy, a že jste mu sebrali čtyři dolary? Sed a dívej se teď na svoji mámu. Udělal jsi to, nebo ne? Je to pravda, že jste ho bili? A že ten člověk vám řekl, nemám žádné prsty a nemám nohy? Je to pravda, Franku, že jste na něho řvali, aby mlčel, a že jste ho tloukli obuškem? Sed, povídám ti, a poslouvej svoji mámu.

Mohla byste, prosím, mluvit víc k problému?

Co to je?

Kdybyste se pokusila ukázat situaci jaksi všeobecně.

N, vždyť jsem přece řekla, že mi lajdačí děti. Tome, díváš se teď také na mě. Tome, jak to, že už jsi tak velký a ještě neumíš pořádně číst? Tome, chtěla bych...

Nemohla byste mluvit přece jen k problému?

(Žena na obrazovce chce odpovědět, ale obraz se zatmí).

KONEC ROZMLUVY

Ludvík Aškenazy: *Parlograf*, In: *Etudy dětské a nedětské (Výbor z díla)*. Československý spisovatel, Praha 1963, str. 119–123.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Zážitky nastupující učitelky

(...) Stále učím naplno na pražské základce, kde jsem také sbírala materiály k diplomce. Loni to bylo velmi hektické, proto jsem doufala, že se letos plně zaměřím na učení, děti už budu znát lépe, snad je i lépe zvládnou po kázeňské stránce. Své občasný pocity beznaděje z toho, že žáky většinou škola nezajímá, že nemají pomůcky, že neustále něco vykřikují a jsou drzí, jsem loni připisovala své celkové vyčerpání a vystresovanosti. Bohužel, musím konstatovat, že tento půlrok mě zdecimoval ještě víc.

Místo jedné lepší třídy, se kterou jsem si loni prošla „kecacím“ obdobím a která by letos byla v pohodě, jsem dostala tzv. další „nejazykovku“ (nevýběrovou třídu), kde jsou obvykle shromážděni prospěchově průměrní a podprůměrní jedinci s malou motivací ke vzdělávání, někteří s poruchami učení, jiní s poruchami chování. Do toho sem umístili pravého a nefalšovaného autistu s asistentem. Je milý, ale v této třídě na něj nemám čas. Dále učím ještě jednu nejazykovku, ve které jsem i třídní už od loňska. Zde mám pro změnu další „dysjedince“ a některé cizince, letos navíc Japonce, který téměř nekomunikuje česky ani jinak a musím ho klasifikovat. Z jedné loňské sympatické šestky se letos stala nezvladatelná pubertální sedmička a odpočinout si chodím do přísně vedené páté třídy, ze které se ale většina určitě dostane na gymple, když jsou teď možné ty tři přihlášky. Do toho všeho se snažím udržet režim dílny čtení, ale občas se mi to celé rozpadá. Střídavě se na ně zlobím, střídavě jim dávám další šance a snažím se je motivovat. Polovina z těch nových čte jenom časopisy a neumí aplikovat jednoduchá pravopisná pravidla z prvního stupně. Někteří nepoznají samohlásku od souhlásky. Většina toho, co děláme, je nezaujme, nechťejí cokoli psát, nemají základní pomůcky, natož úkoly. Vymýšlejí vše možné, jak zdržet a rozložit hodinu. Bohužel, moje role v takto definovaném vyučování je: 1. zajistit, abychom všichni bez úrazu a újmy přežili vyučování, 2. neustále kontrolovat a zaznamenávat, kdo co nemá, a udílet pochvaly a tresty (zkoušela jsem nejrůznější formy, ale pro ně trestem opravdu není být vyloučen ze společné činnosti), 3. pak teprve něco „učit“ (bohužel, většinou není možné, aby si žáci na věci přicházeli sami, myšlení je hrozně bolí).

Říkám si, jestli jsem opravdu tak náročná (vytvořit literární plakát, přinést čtenářský deník, nakreslit vlastní zemi a vytvořit zeměpisné názvy na téma „spánek“ –

to kvůli velkým písmenům apod.). Anebo je to moje chyba po jiné stránce (nedokážu nadchnout, nejsem důsledná, nezískávám si respekt, jsem nepřístupná), či je to vážně dané skladbou žáků v těchto konkrétních třídách (6., 7. třída = věk + smůla na určité jedince).

Prý hodně záleží na řádu školy a nastavených pravidlech. Zjišťuji, že zjevně působím na škole, kde se za cenu udržení žáků kvůli dotacím tolerují téměř všechny kázeňské problémy nebo se neřeší efektivně. Pokud mám s nějakým žákem problémy, snažím se, aby se to nedostalo k vedení, protože navenek by sice škola stála za mnou, ale uvnitř zdí je to vždy učitelova vina, prý nedokáže žáka dostatečně zaujmout či motivovat, neuplatňuje řádně svoji autoritu apod. Žáci velmi rychle vycítí, že se jim na základce nemůže nic stát, a tak zkoušejí, kam až mohou zajít. Můj věk a velmi mladistvá vizáž mi také na autoritě příliš nepřidávají, tak mohu sázet jen na „zábavnost“ podání učiva, ale zjišťuji, že jazykové hry mě nespasí, protože mí žáci obecně hůře chápou a navíc vzhledem ke své osobní neukázněnosti neumějí respektovat pravidla hry. Proto nás tento typ hodiny spíše zdržuje. S učivem jsem neustále pozadu oproti těm, kteří jedou klasicky jen výklad. Zatím se mi to toleruje, protože učím tzv. problematické třídy. Začínám být vyhraněně proti takové masové selekci žáků v pubertě, jak to v dnešní době funguje. Gymnázií je čím dále více, tudíž se obecně snižuje jejich kvalita. Jsem překvapena, kdo všechno se z 5. třídy hlásí na gymnázium a dle zkušenosti z loňska se i dostane. Na druhém stupni zůstává vážně jen průměr a podprůměr. Snad pouze na základce, která nabídne nějaký zajímavý program, by tomu mohlo být jinak. V takovém světle asi není učení na gymplech učení myslící elity, jak to bylo dřív, stále jsou tam ale děti, které rodiče vedou k vyšším cílům ohledně vzdělání a víc dbají na jejich přípravu do školy.

Myslela jsem si, že na základce ještě nějakou dobu pobudu, protože není mým zvykem se lehko vzdávat, ale gymnázium bych ještě ráda zkusila, klidně spíše nižší ročníky osmiletého – tak poznám, je-li to spíš v dětech, nebo ve mně. Místa na pražských gymnáziích ale nerostou na stromě. Po pravdě jsem ještě urputně nehledala, jelikož přece jen mám výpovědní lhůtu a ráda dotahuji rozjetý školní rok, ale sem tam se rozhlížím.

Autorka je začínající učitelka češtiny.

Redakci je známa.

„V praxi je nemožné uplatňovat princip individuálního přístupu k žákovi a současně striktně dodržovat zásadu rovného přístupu ke všem žákům.“



NABÍDKY

Kurzy Kritického myšlení chystané na podzim 2009

Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) pro nové zájemce ve školním roce 2009/2010

Kurz je určen těm zájemcům, kteří se ještě nezúčastnili žádného kurzu našeho programu a chtějí se seznámit s jeho filozofií, základními principy, postupy a metodami. Konkrétní program bude také přizpůsoben požadavkům a potřebám skupiny, která se sejdě. Kurz povede **Hana Košťálová** s dopomocí **Ondřeje Hausenblase** v délce **64 vyučovacích hodin**, to je **8 celodenních setkání**.

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Čtení s porozuměním (kurz pro pokročilé zájemce o problematiku čtení a čtenářství zejména z řad učitelů)

V kurzu se budeme věnovat vztahům a vzájemným souvislostem mezi čtenářskými dovednostmi, čtenářskými strategiemi a metodami rozvíjejícími porozumění textu. Ukážeme si, jak postupovat při výuce čtenářských strategií.

Lektorka: Kateřina Šafránková, středoškolská učitelka češtiny, certifikovaná lektorka KM

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Základní kurz programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v Českých Budějovicích

Základního kurzu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se můžete zúčastnit také na jihu Čech – v Českých Budějovicích. Kurz vedou certifikované učitelky programu RWCT a lektorky programu **Bohunka Jochová** (2. stupeň) a **Katka Sládková** (1. stupeň). Těšíme se na Vaši účast!

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Pokračovací kurz programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro češtináře

Kurz je určen učitelům češtiny, kteří vyučují především na druhém a třetím stupni škol a kteří prošli jakýmkoli základním kurzem. Nabízí další metody a strategie, které je možné využít ve výuce českého jazyka a literatury. Kurz proběhne v Praze.

Lektorka: Kateřina Šafránková, středoškolská učitelka češtiny, certifikovaná lektorka KM

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.



Základní kurz programu Čtením psaním ke kritickému myšlení v Kladně

Kurz je určen učitelům Kladenska, (Rakovnicka a Berounska) ze všech stupňů škol bez ohledu na aprobaci. Je vhodný i pro zájemce z řad širší pedagogické veřejnosti (učitelé jazykových škol, lektori dalšího vzdělávání apod.). Základní kurz RWCT přináší praktické nástroje pro výuku a učení. Účastníci si jimi rozšíří repertoár metod aktivního učení. Ty umožňují žákům lépe a trvaleji zvládat vzdělávací obsahy a zároveň ovládat žádomocí sociální dovednosti. Ze zkušeností dřívějších absolventů programu vyplývá, že učitelé, kteří jím projdou a úspěšně ho zabudují do své praxe, jsou také schopni plánovat vzdělávací program v souladu se zásadami RVP (ZV, SŠ).

Lektorky: Dagmar Bulanová, Anna Chocholová, Zdena Tuzarová, Kamila Randáková

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Gramatiku učíme při slohu (kurz s dílnou psaní a videem)

Kurz je určen češtinářům všech stupňů, kteří prošli aspoň základním kurzem RWCT. Účastníci se naučí do své výuky zapojit metody, které žákům umožní, aby poučení o tvarech slov, o skladbě, ale také o slovtvorbě nebo významu slov dostávali ve chvíli, kdy ho potřebují pro své vyjadřování, hlavně psané.

Lektor: Ondřej Hausenblas

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech

Kurz je určen především pro vyučující z Libereckého kraje (a nejen učitele českého jazyka), kteří obdobným kurzem ještě neprošli. Vychází z kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, tedy z principů konstruktivistické pedagogiky a pedagogiky zaměřené na dítě. Základní rámec tvoří třífázový model učení a metody podporující aktivní učení žáků.

Lektorky: Hana Antonínová Hegerová, Kamila Bergmannová

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Základní kurz pro češtináře

Kurz je určen učitelům češtiny, kteří vyučují především na druhém a třetím stupni škol. Jedná se o adaptaci programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* speciálně pro vyučující českého jazyka a literatury. Kurz proběhne v Praze.

Lektorka: Kateřina Šafránková

Přihláška a všechny další informace na: www.kritickemysleni.cz.

Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: **individuální, školní, pro knihovny a lektory.**

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,

popř. elektronicky na adresu: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Pokud se členem chce stát škola či knihovna, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby o. s. KM jednat.

Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL* (2 výtisky od každého čísla)
- knihovny 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS **číslo faktury**.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihlášky ke stažení na: www.kritickemysleni.cz.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu RWCT: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Podpis ředitele: datum:

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

Edičně připravily: Kateřina Safránková a Hana Košťálová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

Adresa: *Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v září 2009. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. října 2009**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2009.

Přední obálka: Foto z letní školy KM.

Zadní obálka: Foto z letní školy KM.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv KM.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzerující organizace.

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jazyková korektura: Jana Křížová.

Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.safrankova@gmail.com jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: *Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

Které kvality žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
• ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy KM a tvorby ŠVP
• speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,
je výhradním nositelem autorských
a distribučních práv programu
Reading and Writing for Critical Thinking
(RWCT) v České republice.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz

