KOMENSKÝ
ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

03
ROČNÍK 148
DUBEN 2024

ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

Rozhovor s Eduardem Fuchsem
o profesním vzdělávání v matematice

Generativní umělá inteligence: od konverzačních strojů k proměně edukace

Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucího učitele

PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY

Obsah

EDITORIAL 2

ROZHOVOR
Helena Koldová – *Rozhovor s Eduardem Fuchsem o profesním vzdělávání v matematice* 3

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ
Jana Veseláková – *Rozhovor s Veronikou Svobodovou o vzdělávání nadaných žáků* 11

Anna Tomková, Veronika Rodová, Helena Koldová – *Rozhovor s Věrou Olšákovou o tom, jak vybudovat a vést školu pro nadané žáky* 18

Z VÝZKUMU
Ntite Orji Kalu – *Mezinárodní školy a vzdělávací politika v Brně* 24

REPORTÁŽ
Julie Gombířová, Jana Kratochvílová – *Cesty s Vysvědčením JINAK — příběhy škol, které mění přístup k hodnocení žáků* 28

DO VÝUKY
Michal Černý – *Generativní umělá inteligence: od konverzačních strojů k proměně edukace* 35

Patricie Šinkovičová – *Osvojení „nominalizace" jako prostředku kondenzovaného vyjádření v odborném komunikátu* 40

Z PRACÍ STUDENTŮ
Štěpánka Horáková – *Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucího učitele* 46

RECENZE
Klára Křivánková – *Lekce lidskosti* 52

NAHLÉDLI JSME
Jana Chocholatá – *Umělá inteligence v projektové výuce* 54

PORADNA VÁCLAVA MERTINA
Když absence brání vzdělávání 55

JAZYKOVÁ PORADNA
Milena Nosková, Marta Vágnerová – *Výslovnost českých souhlásek u žáků odlišného mateřského jazyka* 56

Irena Headlandová Kalischová, Ailsa Marion Randall – *What a colourful world!* 56

5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ
Aneta Melicharová 57

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

pomalu doháníme skluz, který u tohoto ročníku vznikl. Nyní zase pracujeme naplno a doufáme, že čtvrté číslo již vyjde v normálním termínu, tedy na konci června. Jak jsme psali v úvodníku prvního čísla 148. ročníku, je to pro nás nyní v redakci náročné. Zhroutil se zaběhnutý chod přípravy čísel. Vedle toho, že naplno vykonáváme jiné, ostatní činnosti vázané na roli vysokoškolských pedagogů, chystáme také naráz dvě čísla Komenského (když píši tyto řádky, právě přivezli z tiskárny druhé číslo). Proto nám velmi pomáhá vědomí, že časopis má své příznivce: čtenáře (kteří se oprávněně dožadují objednání zpožděných čísel v obchodním centru fakulty), přispěvatele a autory, kteří nám posílají své příspěvky; někteří v Komenském publikují opakovaně. Vědomí, že máme zásobu textů na dvě další čísla, se nyní stalo důležitou okolností. Jistotou v období nejistoty, aditivem ve chvíli, kdy se běh redakčního stroje zadrhnul.

Chtěla bych všem přispěvatelům i podporovatelům vyjádřit vděk. Raduji se z toho, že nám autoři texty posílají, a obdivuji je za jejich ochotu i vytrvalost na textech dále pracovat, vynakládat další, často nemalé úsilí a dotahovat je k vydání. Díky tomu vzniká společenství, kterému na osudu bezmála stopadesátiletého odborného časopisu – jenž zároveň naplňuje současný požadavek popularizačního periodika – záleží. Považuji to za jedinečné a vzácné. Počítají se sem také členové redakce (kteří se již dávno neomezují jen na lidi z brněnské univerzity). Ti všichni pracují bez nároku na honorář nebo „rivové" body, protože to považují za důležité. Jejich odborné zájmy, nadšení a přesvědčení ovlivňují složení každého čísla. Třetí číslo takto připravili Helena Koldová, děkanka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s Eduardem Fuchsem z Přírodovědecké fakulty MU, Jana Veseláková z Katedry matematiky Pedagogické fakulty MU s Veronikou Svobodovou z Cyrilometodějského gymnázia v Brně, Anna Tomková z Katedry výchovné dramatiky DAMU, Veronika Rodová z Katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty MU s Věrou Olšákovou ze soukromé školy v Uherském Hradišti, Ntite Orji Kalu, která pochází z Nigérie a nyní působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU, Julie Gombířová z Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty MU, Michal Černý z Katedry informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty MU, Patricie Šinkovičová z Katedry českého jazyka Pedagogické fakulty UK, Štěpánka Horáková, absolventka Pedagogické fakulty UK, která t. č. učí na Sardinii, Klára Křivánková z Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UPOL, Milena Nosková a Marta Vágnerová z Katedry slovanských jazyků a literatur Pedagogické fakulty JU, Irena Headlandová Kalischová, Ailsa Marion Randall a Jana Chocholatá z Katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU, Aneta Melicharová z Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU a Václav Mertin, t. č. nezávislý psycholog žijící na venkově. Věru pestré společenství přesahující hranice fakult, univerzit, států i kontinentů. Snad vás jejich souzvuk zaujme, bude ladit s vašimi zájmy a profesním přesvědčením. A třeba ve vás vyvolá chuť nám také nějaký text poslat.

Veronika Rodová, šéfredaktorka

Oprava:

V článku Jiřiny Karasové *Zvládání náročného chování žáků ve třídách* (číslo 148/1) došlo v tištěné verzi k chybě. V odstavci nazvaném Sdělení očekávání na s. 35 má věta správně znít: „Následně už je jednodušší žáky upozornit na očekávání, které jsme si nastavili, a připomenout, co od nich potřebujeme."

Za chybu se omlouváme.

Helena Koldová

Rozhovor s Eduardem Fuchsem o profesním vzdělávání v matematice

V tomto čísle zaměřujeme rozhovory na vzdělávání v matematice, reflektujeme zkušenosti pedagogů v různých stupních vzdělávání a podíváme se, jak matematika jako vědní disciplína popisuje současný svět kolem nás a jak se můžeme poučit z jejího historického vývoje. Impulsem pro oslovení bylo přátelství s kolegou, učitelem, odborníkem, matematikem a neúnavným činovníkem v různých organizacích či diskuzích, s docentem Eduardem Fuchsem. Kromě toho, že před mnoha lety stál u zrodu mé vědecké kariéry, byl mým učitelem, rádcem a motivátorem, napsali jsme spolu řadu učebnic matematiky pro druhý stupeň základních škol, napsali články a metodické materiály, je mým přítelem. Je studnicí moudrosti, renesanční člověk ve svém rozhledu a je sám k sobě velmi přísný. Přísný je i ke svým studentům, protože požaduje znalosti a porozumění královské disciplíně, matematice. Pojďme si představit člověka Eduarda Fuchse.

Vystudoval jsi matematiku na Masarykově univerzitě v Brně. Na co důležitého si vzpomínáš z doby svých studií, co tě v pozitivním slova smyslu ovlivňuje dodnes?

Moje cesta k matematice nebyla úplně přímočará. Matematika mne sice už od základní školy bavila, rád jsem řešil úlohy z časopisu *Věda a technika mládeži*, který v té době, v padesátých letech minulého století, byl asi jediný, který takové úlohy zveřejňoval. Hlavně jsem však od mala miloval astronomii. Fascinovala mne tajemství vesmíru a doslova jsem hltal všechnu tehdy dostupnou literaturu, v níž jsem sice ne všemu rozuměl, o to více mne to však ponoukalo ke studiu tohoto oboru. A tak jsem byl po maturitě jednoznačně rozhodnut, že budu astronomii studovat. Leč cesta k ní nebyla jednoduchá. Astronomie nebyla samostatným studijním oborem, byla to specializace ve studiu fyziky, a navíc v té době – hovoříme o roku 1960 – nebylo možné studovat na přírodovědecké fakultě odborný předmět od prvního ročníku. Člověk se musel přihlásit na dvouoborové studium učitelství a teprve po druhém ročníku byli ti nejlepší, pokud měli zájem, převedeni na odborné studium. A tak jsem vcelku logicky zahájil studium kombinace matematika – fyzika s odhodláním přejít posléze na odbornou fyziku. Situace se však vyvinula jinak. Přednášky z matematiky mně učarovaly. Měl jsem štěstí na vynikající učitele, kteří mně otevřeli krásný a úžasný matematický svět. Profesoři Novotný[1], Šik[2] a Svoboda[3] se lidsky i odborně stali mými celoživotními vzory. Ve výuce fyziky jsem takové štěstí neměl. Přednášky byly nezajímavé, často nesrozumitelně podané a jindy zase banální, a tak jsem se naprosto jednoznačně na konci druhého ročníku rozhodl pro studium odborné matematiky. A musím říci, že jsem tohoto rozhodnutí nikdy nelitoval. Zájem o astronomii mne sice dodnes neopustil, stále v rámci možností tento obor se zájmem sleduji, avšak matematika se stala mým profesním světem.

Když se ohlédneš zpět, jak vnímáš společenské změny a jak tyto změny ovlivnily výuku matematiky?

Od mých studijních let se samozřejmě změnila doba i studium matematiky. Společenské změny

jsou naprosto zásadní a obávám se, že ten, kdo neprožil nějakou část dospělého života v době komunistické nadvlády ani nemůže pochopit, jak tato doba deformovala naše životy. Matematika však měla a má jedno velké štěstí. Není na společenském dění tak silně závislá jako například vědy společenské. A tak vliv komunistické ideologie na její rozvoj a výuku neměl tak devastující účinek jako v některých jiných oborech. Tím nechci samozřejmě říci, že doba matematiku nepoznamenala vůbec. Měli jsme velmi omezený přístup k odborné literatuře, do západního zahraničí mohli vyjíždět jen „vyvolení“, tedy režimem prověření jedinci, členové KSČ (Komunistické strany Československa). Také možnost publikovat na Západě byla jen pro tyto vyvolené. Ve výuce matematiky samotné však byly dopady minimální. Jiná situace byla v obecném rámci výuky učitelství a v postavení učitelů. KSČ samozřejmě usilovně pracovala na tom, aby učitelé byli poslušným nástrojem její propagandy, ale matematiku to naštěstí nemohlo ovlivnit zásadně.

V čem se podle tebe změnilo studium matematiky v přípravě učitelů?

Příprava učitelů matematiky od doby mých studií samozřejmě změnami prošla, netroufám si však říci, které změny bych označil za zásadní. I ve výuce matematiky platí to, co by mělo ve školství a vzdělávání platit obecně: mělo by se vyvíjet soustavně a systematicky, mělo by pružně reagovat na ekonomický a vědecký rozvoj společnosti. Nemělo by podléhat vleku nepřipravených hurá akcí, kdy se vyhlásí „revoluční změna", kdy se tváříme, že od jistého data budeme všichni učit jinak a lépe. Taková prohlášení a avizované změny vždycky skončily a skončí fiaskem, i když ne vždy přiznaným.

A jak se změnili v uplynulých desetiletích studenti?

Samozřejmě jsou naši studenti na fakultě jiní, než byli v minulosti. Obecně vzato si všichni na všech typech škol stěžujeme, že poklesla úroveň výuky oproti minulým desetiletím. To je i dle mého názoru pravda, je však nutno se na vzniklou situaci podívat pozorně a s nadhledem. Děti dnes nejsou ani chytřejší ani hloupější, než byly v minulosti. Podíl nadaných dětí na jedné straně a nevzdělatelných dětí na straně druhé je ve společnosti pravděpodobně víceméně stabilní. Co se však změnilo zásadně, jsou podmínky, které se dětem nabízejí. Příkladů bychom mohli uvádět řadu. Za jeden z nekřiklavějších považuji vládní rozhodnutí z doby cca před dvaceti lety, kdy se rozhodlo, že zvýšíme vzdělanostní úroveň národa tím, že rapidně zvýšíme počet maturantů. A tak dnes k maturitě každoročně přichází více než 70 % populačního ročníku. A výsledek? Dramatický pokles úrovně maturity, která nesnese srovnání s maturitami v zahraničí, a přesto i tak je u ní řada neúspěšných žáků. A vliv předimenzované sítě vysokých škol má podobný a vcelku zákonitý efekt.

Jakým tématům ses v matematice věnoval a jaké máš nejraději?

Ke konci studia jsem se zaměřil, zejména pod vlivem vedoucího mé diplomové práce a pozdějšího kolegy a vzácného přítele, profesora Miroslava Novotného, na teorii uspořádaných množin. Snad jsem v tomto oboru dosáhl i uznávaných výsledků, za minulého režimu mně však nebyl povolen odborný růst, tj. absolvování kandidátského řízení nebo dokonce habilitace. To jsem obojí mohl obhájit až v roce 1990, po pádu komunistického režimu.

Tvým dlouhodobým odborným tématem je i historie matematiky. Jak ses k tomuto tématu dostal?

S tou historií matematiky to bylo trochu složitější. Historii obecně a historii věd zejména jsem se zájmem sledoval, aktivně jsem se však historii matematiky nevěnoval. Ta má přitom ve výuce matematiky, zejména při přípravě budoucích učitelů, naprosto nezastupitelné místo. Kromě toho, že je zajímavá sama o sobě, přináší ve výuce například řadu motivačních faktorů a její znalost je mnohdy doslova nezbytná k pochopení některých matematických disciplín. Za mnohé uvedu alespoň jeden příklad. Ve starověkém Egyptě a v Mezopotámii byly matematické úlohy i jejich řešení popisovány slovně, prakticky bez jakékoliv symboliky. Trvalo řadu staletí, než matematika v 17. století v díle Descarta a dalších dospěla k moderní symbolice. Tato změna vyžadovala vysoký stupeň abstrakce a změnu stylu logického myšlení. Když si to uvědomíme, je zřejmé, proč má tolik dětí v matematice značné potíže, když se někdy v sedmé třídě v algebře začne pracovat nejen s čísly, ale i s „písmenky".

Když jsem před chvílí hovořil o tom, že minulý režim nepoznamenal výuku matematiky tak výrazně jako některé jiné obory, je právě historie matematiky dokladem toho, že i do výuky matematiky režim zasáhl. Ona totiž historie matematiky příliš nepodporuje marxisticko-leninské vidění světa, které bylo povinnou ideologií té doby. A důsledek? Historie matematiky zmizela na vysokých školách v padesátých letech z učebních plánů studia matematiky. Když se v roce 1980 podařilo do výuky učitelství matematiky historii propašovat pod tehdy akceptovaným kryptonázvem *Světonázorová výchova v matematice*, nebyl na vysokých školách u nás ani na Slovensku prak-

ticky nikdo, kdo by byl schopen tento předmět kvalifikovaně přednášet. Z iniciativy dr. Jaroslava Folty z Historického ústavu ČSAV a dr. Jaroslava Šedivého z Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy byla v r. 1980 zorganizována letní škola, kde měly být budoucím pravděpodobným přednášejícím podány základní nezbytné informace k předmětu. Mně v tom roce fakulta, přesněji řečeno fakultní organizace KSČ, zamítla účast na velké mezinárodní konferenci o uspořádaných množinách v Banffu v Kanadě, kam jsem dostal vcelku exkluzivní pozvání, a tak jsem se přihlásil na zmíněnou letní školu. Ta byla původně plánována jako jednorázová akce, pro velký úspěch však bylo rozhodnuto o jejím pokračování a shodou okolností jsem se od druhého ročníku v r. 1981 podílel s kolegy Foltou a Šedivým i na její organizaci. Po jejich odchodu z tohoto světa jsme v organizaci letních škol z historie matematiky pokračovali dalších cca třicet let společně s doc. Jindřichem Bečvářem z MFF UK. Společně jsme také na počátku devadesátých let prosadili v Praze a v Brně doktorské studium historie matematiky a pod hlavičkou Jednoty českých matematiků a fyziků jsme založili knižní edici *Dějiny matematiky*, v níž dodnes vyšlo více než 60 svazků. A tak se nám snad podařilo etablovat tento předmět ve výuce i v odborné práci. Od r. 1980 tedy historii matematiky na fakultě také přednáším a studentům se snažím ukázat, že matematika není soubor vzorců a algoritmů, který k nám spadl z nebes, ale nádherný příběh o tom, jak jsme postupně odkrývali a poznávali zákonitosti našeho světa.

Na fakultě jsi pracovně velmi vytížený, přesto jsi neustále činný v diskuzích o obecných otázkách vzdělávání jak učitelů, tak žáků. Kde stále nacházíš motivaci a sílu pro leckdy nerovný boj na tomto poli?

Od mládí jsem považoval za samozřejmé, že se člověk neuzavírá do ulity svých osobních zájmů, ale že se aktivně podílí na dění v okolním světě. Tak jsem se snažil působit za svých studií i v prvních letech po nástupu na fakultu. V době normalizace jsem se proto stal nepohodlnou osobou a byl jsem, společně s řadou dalších kolegů, tak řečeno „na indexu". Naplno jsem se tedy mohl do veřejného dění zapojit až po změně režimu. A že věcí, které bylo potřeba řešit, bylo opravdu mnoho. Zmíním se alespoň o jedné. Školství na počátku devadesátých let procházelo doslova revolučními změnami. Vznikala řada nových škol s novými programy, prakticky přestaly existovat centrální osnovy, aniž by byly nahrazeny nějakou smysluplnou alternativou, úroveň řady škol přitom byla, velmi tolerantně řečeno, neuspokojivá a celkový stav začal být přes řadu pozitivních jevů v mnoha ohledech alarmující. Na jednání Jednoty českých matematiků a fyziků v Žinkovech jsem proto vystoupil s návrhem, že se musíme snažit dosáhnout toho, aby alespoň výuka matematiky na základních a středních školách probíhala podle jistých pravidel. A tak jsem byl pověřen sestavením pracovních kolektivů pro všechny typy a stupně škol, které vypracují podrobné materiály, jak by měla výuka matematiky vypadat. Během devadesátých let jsme pak vypracovali tzv. standardy pro výuku matematiky pro základní školy i pro všechny typy škol středních. Na standardech pro odborná učiliště ses ostatně sama významně podílela. Tyto standardy byly sice jen ministerstvem doporučené, sehrály však ve své době pozitivní roli. Když po letech ministerstvo dospělo po zavedení RVP k názoru, že pro základní školu je nutné vypracovat podobné a tentokrát již závazné standardy pro všechny předměty, byl jsem jmenován vedoucím skupiny pro jejich vypracování v matematice.

Po celou dobu po roce 1989 jsem považoval za samozřejmé, že jsem svou činnost neomezoval pouze na dění na fakultě, že musím mít neustálý bezprostřední kontakt s učiteli základních i středních škol. Proto například ve všech krajích pravidelně již více než deset let vedu společně s dr. Evou Zelendovou z Prahy semináře pro učitele, zapojil jsem se do činnosti Společnosti učitelů matematiky, jejímž jsem byl dvanáct let předsedou, apod. Samozřejmě se člověk za tu dobu dočkal i řady zklamání a marného boje za prosazení některých věcí. Tím se však člověk nesmí nechat odradit. Řečeno s klasiky: Boj s lidskou blbostí nelze vyhrát, nikdy však v něm nesmíme polevit.

Na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity jsi vedl Katedru matematiky, působíš zde několik desítek let, připravil jsi řady absolventů učitelství matematiky. Můžeš čtenářům stručně představit, jak vypadá příprava budoucích učitelů matematiky?

Těch studentů, které jsem v průběhu let učil, jsou opravdu stovky. A je to příjemné a povzbuzující, když se na nejrůznějších akcích v celé republice k člověku hlásí dnes již několik generací učitelů, kteří rádi vzpomínají na svá studentská léta. Je to pro mne živoucí potvrzení toho, že mé působení nebylo marné a nějaké hmatatelné výsledky zanechává.

Popsat, jak dnes vypadá příprava budoucích učitelů matematiky, je obtížný a vcelku nesplnitelný úkol. Fakult, které vychovávají učitele, je celá řada a prakticky každá fakulta má svůj vlastní studijní program. Proto se zmíním jen o některých obecných rysech.

Náplň odborných předmětů se v průběhu let příliš nemění. Co se však mění podstatně, to jsou další doprovodné okolnosti. Je to například naprosto zásadní nástup informačních technologií, na který fakulty musely reagovat, je to zvýšená pozornost věnovaná praxím během studia, příprava na měnící se formy výuky, jako je například projektová, skupinová nebo tandemová výuka atd. To jsou všechno okolnosti, které tvář výuky mění velmi výrazně a jednotlivé fakulty se s tím vyrovnávají podle svých možností.

Musím se však zmínit o jedné negativní okolnosti. Standardem se u nás před nějakou dobou stalo rozdělení vysokoškolského studia na bakalářskou a magisterskou část. Jsou obory, kde to může mít své oprávnění a vznik řady prakticky zaměřených bakalářských oborů je jistě pozitivní. Ve studiu učitelství však toto rozdělení postrádá jakýkoliv rozumný smysl a například na naší fakultě to znamenalo pečlivě sestavený pětiletý studijní program někdy zcela nesmyslně rozdělit do dvou částí podle požadavků akreditační komise. Není tedy překvapující, že se některé fakulty k pětiletému modelu v současnosti vracejí.

Je podle tebe možné připravit učitele na jeho profesi tím, že bude z velké části svého studia praktikovat ve škole? Jak důležitá je znalost oboru a jeho didaktiky a proč?

Praxe, znalost oboru a jeho didaktiky, to jsou nezbytné součásti studia učitelství. Jen je potřeba jim přikládat správnou váhu. Mám dojem, že role praxí je někdy přeceňována. Abychom si rozuměli, vůbec nepopírám jejich důležitost. Jen na praxi student opravdu pozná například to, zda je učitelské povolání pro něj opravdu to pravé, zda má pro toto poslání vůbec předpoklady. Na praxích se však člověk učitelem nevyučí. Odborný základ je nezbytný, pokud se člověk nechce stát jen trapnou figurkou, ze které si i žáci dělají legraci. Ve veřejnosti však převládá názor, že učitelem může být bez problémů každý, kdo daný předmět ovládá. A to je naprosto fatální omyl. Asi nikoho nenapadne, že dobrý anatom by automaticky měl být znamenitým chirurgem. V matematice jako by však situace byla jiná.

V devadesátých letech jsem v rámci jistého mezinárodního projektu navštívil řadu škol v různých zemích. V Benátkách v Itálii jsem se účastnil například hodiny matematiky v 7. třídě, kde učitel vyučoval procenta. Učitel, vzdělaný a inteligentní člověk, vystudoval geologii, v jejímž rámci byla poměrně důkladně zahrnuta i matematika. Podle tehdy v Itálii čerstvě přijatého zákona měl tedy kvalifikaci pro výuku matematiky. A jeho hodina byla doslova hrůzným zážitkem. Byla to přehlídka fatálních didaktických omylů a opravdu jsem musel obdivovat žáky, kteří probírané látce porozuměli. Tehdy jsem si říkal, že u nás se naštěstí nemůže stát, aby do škol přišli jako kvalifikovaní lidé, kteří nevystudují učitelství daného oboru. Jak jsem se pletl! Už to máme tady! Samozřejmě se může stát, že odborník z praxe bude dobrým učitelem. Automatické nahrazení systematické výuky didaktiky daného předmětu jen nějakým pedagogicko-psychologickým rychlokursem je však krok nesprávným směrem.

Jaký je podle tebe pohled společnosti, rodičů, žáků, studentů na vzdělání a jaká je jejich motivace k tomu být vzdělaný?

Toto je složitý komplex problémů v jedné otázce a nechtěl bych se tvářit jako děd Vševěd, kterému je všechno jasné a všemu rozumí. Navíc má každý člověk ve větší nebo menší míře sklon k tomu generalizovat své osobní zkušenosti. A při popisu této problematiky jsme ještě ke všemu v situaci, kdy „průměr" je veličina, jejíž hodnota není příliš vypovídající. Spektrum rodičů i žáků je tak široké, že hovořit zde o převažujících postojích je ošidné. Nicméně nějaký názor na tuto problematiku samozřejmě mám.

Začnu něčím zdánlivě nesouvisejícím. Při mezinárodních šetřeních znalostí našich žáků nejen v matematice se trvale pohybujeme někde kolem průměru. Někdy jsme trochu lepší, někdy trochu horší, k předním příčkám však máme neskonale daleko. Které státy jsou vepředu? Jižní Korea, Japonsko, Singapur a další jihoasijské země. Jsou tam snad chytřejší děti než ty naše? Samozřejmě nikoliv! Zcela jiné je však společenské vnímání role vzdělání a jeho důležitosti pro další život. Pro malého Jihokorejce je naprosto samozřejmé, že přijde ze školy a v té chvíli začíná tvrdá několikahodinová příprava na další školní den. Pro rodiče je to naprosto přirozené a neumí si představit, že by tomu mělo být jinak. V našich poměrech je něco takového naprosto vyloučené a zcela jistě bychom takový systém nechtěli. U nás však často upadáme do opačného extrému. Mám na mysli například různé petice o tom, že škola nemá právo dávat dětem domácí úkoly, že učitel nemá právo určovat, co budou děti dělat ve svém volném čase, apod. Domácí úkoly podle mého názoru ke vzdělávání patří, samozřejmě v „rozumné" a opodstatněné míře. Cizí jazyk se obtížně naučím tak, že se jím zabývám ve škole dvakrát týdně jednu vyučovací hodinu. A nezbytnou početní praxi je také třeba procvičovat. Už vůbec nehledě na to, že pořád slyšíme, jak má škola připravovat pro život! Vždyť smysl pro povinnost a soustavnost snad je také něco, co je potřeba pěstovat.

A stejně tak se znepokojením sleduji různé akce o zrušení přijímacích zkoušek, celostátní maturity apod. Jako by každý člověk měl automatické právo být přijat na školu, pro kterou se rozhodne, bez ohledu na vlastní schopnosti. Škála rodičů je samozřejmě obrovská. Mnoho z nich opravdu pečlivě dbá na to, aby děti chodily do kvalitní školy a dosáhly odpovídajícího vzdělání, jsou však mnozí rodiče, jimž nejde o vzdělání, ale o získání potřebného vysvědčení. Škola je podle nich od toho, aby dětem toto vysvědčení dodala, zejména když si to zaplatí.

Když tedy celkový názor na tuto problematiku shrnu: nemá smysl se poměřovat se státy, kde je zcela jiná kultura, kde jsou odlišné společenské zvyklosti, poměřujme se však se státy, které jsou v analogické situaci jako my, dosahují však ve vzdělávání lepších výsledků. Pak zjistíme, že tam děti dělají domácí úkoly, přijímací zkoušky na střední školu jsou samozřejmostí a maturita má mnohem vyšší úroveň než ta naše.

Jsi autorem mnoha odborných textů, ale i řady učebnic. Myslíš si, že je učebnice pro učitele matematiky nezbytným pomocníkem, nebo stačí materiály, které jsou k dispozici dnes v hojné míře na internetu?

Dobrá učebnice nejen do matematiky samozřejmě patří a skoro se mně zdá zbytečné tento fakt nějak obhajovat nebo zdůvodňovat. V praxi jsme však svědky obou možných extrémů, které jsou, jako ostatně všechny extrémy, škodlivé. Na jedné straně jsou učitelé, kteří se po řadu let striktně a neochvějně drží učebnice, kterou si v minulosti oblíbili, a nehledají nové podněty, nové impulsy a nové metody pro práci s dětmi. Opačným extrémem jsou učitelé, kteří „nepotřebují" žádnou učebnici. Všechno přece najdeme na internetu! Mohli bychom si dlouze povídat o tom, jak pomýlené jsou oba tyto krajní postoje. Když však hovoříme o učebnicích, nemohu se nezmínit o jedné věci.

Napsal jsem, mám dojem, dvanáct vysokoškolských učebnic. Žádná z nich mne však nestála tolik práce a přemýšlení jako soubor učebnic pro druhý stupeň ZŠ, který jsme my dva společně ještě s kolegou Pavlem Tlustým z Českých Budějovic před lety psali. Aby bylo jasno: vzpomínám na to velmi rád, myslím, že nás všechny tři tato

práce bavila a byla pro nás v mnohém i inspirující. Jen tím chci říci, že napsat dobrou učebnici je dlouhý a náročný proces. A tak jsem byl doslova šokován tím, co se objevilo na veřejnosti před několika málo lety a dočkalo se to oslavné mediální podpory. Mám na mysli tzv. *Matiku pro spolužáky,* kterou napsala skupina středoškolských studentů a za finanční podpory nevím už koho ji vydala. Média se mohla přetrhnout v popisu toho, jak vynikající a moderní učebnice to je, ačkoliv šlo o matematickou „kuchařku" plnou didaktických a věcných chyb a omylů, která výuku matematiky degradovala na metodu výuky egyptských písařů před čtyřmi tisíci lety. Autory té „učebnice" bych pochválil za to, že se matematice nad rámec svých povinností věnovali, vydání si však tato učebnice nezasloužila. A co už vůbec nedovedu pochopit je skutečnost, že se našly školy, které podle této učebnice začaly vyučovat. O jejich úrovni to vypovídá mnohé.

A jak se díváš na současný stav přípravy revizí RVP? Co je dobré a co je potřeba změnit, jak? Jsou změny nutné a přicházejí ve správnou dobu?

To je opravdu nešťastná věc od samého začátku. Velmi halasně vyhlašovaná, koncepčně naprosto chybně připravená, a tak je, alespoň mně, zcela jasné, že nemůže skončit jinak než fiaskem. Přitom tomu tak nemuselo být.

To, že RVP je potřeba po letech upravit, doplnit, modernizovat, je jistě každému soudnému člověku zřejmé. A taky se před cca osmi lety začalo na revizích RVP pracovat. Pod patronací Národního ústavu pro vzdělávání byla pro matematiku vytvořena skupina, v níž jsme ostatně oba dva byli, a během asi tří let jsme vytvořili, dle mého soudu, výborný materiál: návrh úpravy RVP od předškolního vzdělávání až po všechny typy škol středních, materiál provázaný mezi jednotlivými stupni a typy škol, strukturovaný i podle různých variant obtížnosti. Celá tato práce však vyšuměla do ztracena, některé ostatní předměty zadání nesplnily, a tak nakonec náš návrh skončil u ministra Plagy v šuplíku. Místo toho se provedly, aniž by bylo jasné, kdo je vlastně vymyslel, drobné úpravy v některých předmětech, například ve fyzice. Tyto nekvalifikované úpravy učitelskou veřejnost jen pobouřily. A do toho se před zhruba dvěma lety s velkou pompou vyhlásily práce na velké revizi, která se údajně uskuteční velmi rychle a školství promění zásadně. Jak jsem už zmínil, za téměř dva roky se nevytvořilo prakticky nic smysluplného, protože tato revize byla doslova zmatečně připravena a organizována. Vedoucí představitelé Národního pedagogického institutu, který je garantem těchto revizí, sice v médiích soustavně hovoří o průběhu revizí velmi oslavně, už však i ministr školství musel přiznat, že například původní harmonogram nebude dodržen. Jak nakonec bude potřebná revize RVP opravdu vyřešena, to si nyní netroufám vůbec předpovědět.

Co ti tvá práce dává, jaké jsou tvé plány do budoucna nebo jaká máš přání?

Myslím, že po profesní stránce jsem měl krásný život, jako ostatně každý, kdo měl to štěstí, že práce byla i jeho koníčkem. Na srazech spolužáků se mne mnozí ptají, proč stále chodím na fakultu, přednáším a jezdím po různých akcích u nás i v zahraničí. Jak jim mám vysvětlit, že jsem šťastný mezi svými studenty? Samozřejmě mne někdy rozzlobí, ale mám je rád a doufám, že jim stále mám co říci. Dělat nějaké dlouhé plány do budoucna samozřejmě nemohu. Jen doufám, že ještě nějaký čas budu moci v práci trávit. A přeji si, aby naše školství překonávalo všechny problémy, které se v budoucnosti jistě vyskytnou. O jeho faktické úrovni přece nerozhoduje ani ministr, ani dobře či špatně napsané učební plány, ale každodenní a mnohdy nedoceňovaná práce učitelů.

Poznámky

1) Prof. RNDr. Miroslav Novotný, DrSc. (1922–2015), český matematik a vysokoškolský pedagog. Mezinárodně uznávaný odborník v teorii uspořádaných množin, v algebře a teoretické informatice. Na Masarykově univerzitě působil na Přírodovědecké fakultě a na Fakultě informatiky.

2) Prof. RNDr. František Šik, DrSc. (1921–2002), český matematik a vysokoškolský pedagog, mezinárodně uznávaný odborník v algebře, vedoucí katedry algebry a geometrie na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity.

3) Prof. RNDr. Karel Svoboda, CSc. (1918–1997), český matematik a vysokoškolský pedagog, profesor geometrie na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity.

Literatura

Fuchs, E., & Zelendová, E. (2023). *Sbírka digiúloh pro každého*. Fraus.

Fuchs, E., & Zelendová, E. (2022). *Experimentuj s Máťou 2* (1. vyd.). Plzeň: Fraus.

Fuchs, E., & Zelendová, E. (2021). *Experimentuj s Máťou* (1. vyd.). Plzeň: Fraus.

Fuchs, E. (2021). Exaktní myšlení a místo matematiky ve vzdělávání. In Dvořák, A. (Ed.), *Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti* (s. 25–29). Praha: Společnost pro svatováclavská studia.

Fuchs, E. (2021). *Matematika v dějinách lidstva* (1. vyd.). Praha: Jednota českých matematiků a fyziků.

Fuchs, E., & Koldová, H. (2019). *Algebraické výrazy* (1. vyd.). Plzeň: Fraus.

Fuchs, E., & Tlustý, P. (2019). *Číselné obory. Množiny* (1. vyd.). Plzeň: Fraus.

Fuchs, E., & Zelendová, E. (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Matematika* (1. vyd.). Praha: NÚV.

Fuchs, E., Lišková, H., & Zelendová, E. (2015). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání očima praxe* (1. vyd.). Praha: Jednota českých matematiků a fyziků.

Fuchs, E., & Zelendová, E. (2015). *Matematika v médiích. Využití slovních úloh při kooperativní výuce na základních a středních školách* (1. vyd.). Praha: Jednota českých matematiků a fyziků.

Fuchs, E., & Binterová, H. (2014). How to teach mono-unary algebras and functional graphs with the use of computers in secondary schools. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology 45,* 1–13. London: Taylor & Francis.

Malina, J., Fuchs, E. a kol. (2009). *ANTROPOLOGICKÝ SLOVNÍK (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk* (1. vyd.). Brno: Akademické nakladatelství CERM v Brně.

Fuchs, E., Binterová, H., & Šulista, M. (2012). Monounary algebras and functional graphs in upper secondary school mathematics. In *17th Asian Technology Conference in Mathematics* (1. vyd.), 141–151. Bangkok: Suan Sunandha Rajabhat University.

Doc. RNDr. Eduard Fuchs, CSc.

Český matematik, pedagog a popularizátor vědy; dlouholetý vedoucí Katedry matematiky Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vystudoval matematiku na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity, teprve v roce 1990 však mohl obhájit kandidátskou práci a habilitovat se v oboru algebra a teorie čísel a následně se stal vedoucím Katedry matematiky na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity. Podílel se na tvorbě koncepce studia učitelství matematiky v České republice, vybudoval koncepci doktorandského studia historie matematiky a vychoval řadu doktorandů. V roce 1993 spoluzakládal časopis Učitel matematiky a od téhož roku byl dvacet let jeho vedoucím redaktorem, založil a redigoval ojedinělou edici Dějiny matematiky, která má i mezinárodní přesah a v níž vyšlo již více než šedesát svazků. Byl dlouholetým místopředsedou *Jednoty českých matematiků a fyziků* a *Společnosti pro dějiny věd a techniky*, zastával funkci předsedy Společnosti učitelů matematiky. Byl pověřen tvorbou standardů matematického vzdělávání pro základní i střední školy, které postupně vešly do praxe v letech 1998–2004. Ve vědecké práci se zabývá teorií uspořádaných množin, diskrétní matematikou, historií a filozofií matematiky. Je autorem více než sedmdesáti vědeckých prací, spoluautorem jednadvaceti monografií, má na kontě čtrnáct vysokoškolských učebnic a podílel se na učebnicích matematiky pro základní i střední školy. Vedle toho publikoval desítky prací popularizujících matematiku. Přednášel na univerzitách v Anglii, ve Francii, v Kanadě, Itálii, Německu, Polsku, Rakousku a USA, je dlouholetým spolupracovníkem časopisu *The Fibonacci Quarterly*, který vychází v USA, spolupracuje jako recenzent časopisů *Mathematical Reviews* (USA) a *Zentralblatt für Mathematik*, který vychází v Německu.

Kontakt: fuchs@math.muni.cz

Jana Veseláková

Rozhovor s Veronikou Svobodovou o vzdělávání nadaných žáků

S RNDr. Veronikou Svobodovou, Ph.D. jsem měla možnost setkat se na prezentaci školy, ve které působí, v rámci programu Jak pracovat s nadanými v kontextu vize konkrétní školy. Rozhodla jsem se využít této příležitosti k bližšímu poznání jejího pohledu na vzdělávání nadaných žáků, což je téma, které mě zajímá a kterému se věnuji v rámci výzkumu ve své disertační práci.

Již dvacet let působíte na víceletém Cyrilometodějském gymnáziu a střední odborné škole pedagogické v Brně, kde vyučujete matematiku a působíte také jako koordinátorka vzdělávání nadaných žáků. Co bylo pro vás prvotním impulzem začít se hlouběji zabývat nadanými žáky?

Myslím, že roli v tom hrálo více věcí. Určitě jsem si přála, aby mohli nadaní žáci zažívat ve škole radost. Možná to zní paradoxně, ale tyto děti častokrát nepatří mezi nejúspěšnější žáky, a tak mě stálo hodně přemýšlení, abych přicházela na kloub tomu, proč to tak je. Důležité pro mě bylo také uvědomění si toho, že nemusím učit všechny žáky pořád to stejné a stejným způsobem. Že mohu mít odvahu zkoušet nové metody bez obavy o to, co všechno nestihnu. Naučila jsem se svou pozornost při výuce více zaměřovat na jednotlivé žáky, ne na sebe.

Co vlastně znamená označení nadaný žák? Kdo do této skupiny patří?

Za nadané žáky považujeme vysoce kognitivně nadané osoby, jejichž mozek funguje jiným způsobem, protože má více spojů mezi neurony. V důsledku toho uvažují divergentně, přicházejí s komplexními pohledy, častokrát jsou přetíženi vjemy apod.

Dokážu si představit, že práce s nadanými žáky může být náročná, ale zároveň i obohacující. Co vás osobně na práci s nadanými žáky nejvíce naplňuje?

Baví mě sledovat jejich myšlenkové pochody. Je pro mě fascinující, když porozumím tomu, proč například tvrdí věc, která zní naprosto nesmyslně nebo rozporuplně. A vždycky se chvěju, když přijdou se svým snem, který chtějí zrealizovat, a pak jen se zatajeným dechem sleduji, jak se jim daří ho probouzet k životu.

A naopak na jaká úskalí a překážky může učitel narazit?

Osobně narážím na svou omezenou kapacitu trpělivosti. Některé projevy neurodivergentních dětí jsou zkrátka náročné. Nadané děti se častokrát chovají v rozporu se společenskými pravidly a očekáváním, ostatní děti nebo dospělí je proto mohou pokládat za arogantní, nevychované, přecitlivělé nebo řešící hlouposti.

Nadaní tedy představují specifickou skupinu dětí, které mohou mít odlišné vzdělávací, ale i emocionální a sociální potřeby. Co je podle vás pro ně z hlediska naplňování jejich potřeb nejdůležitější?

Osobně mi v jednání s nimi pomáhá zajímat se o ně a ptát se jich, když něčemu v jejich projevech nerozumím. Osvědčují se mi zásady respektujícího přístupu, pomáhají mi udržovat otevřenou mysl a vyhnout se stereotypnímu uvažování. Formuluji a vysvětluji také své potřeby, čímž modeluji, jak na to mohou jít sami, a zapojuji hry na rozvoj empatie. Myslím, že nejdůležitější je brát jejich potřeby vážně, ač nám mohou připadat divné nebo neopodstatněné. Nadaní si připadají ve svém životě již tak dost vyčlenění, nemusíme jim přitěžovat tím, že budeme relativizovat jejich potřeby.

Jakým způsobem probíhá vzdělávání nadaných žáků v matematice ve škole, kde působíte?

Není pro nás podstatné, kdo je diagnostikovaný nadaný a kdo není. Všichni žáci jsou vzděláváni společně v běžných třídách, avšak s vysokým akcentem na individuální přístup. V posledních několika letech procházíme na škole metodickými školeními, která nám pomáhají v tom, abychom výuku zaměřovali na každého žáka ve třídě. Aby nebylo cílem něco odučit, ale aby cílem byl žák, který se v hodinách aktivně učí, protože rozumí svým potřebám v učení, umí je verbalizovat a ve spolupráci s učitelem nacházet cestu, jak je naplňovat. Proto se nedá říci, že by u nás byl jednotný přístup, jak tyto žáky učit matematiku. Spíše je vedeme k tomu, aby o svém učení přemýšleli. Věřím, že tento individuální přístup nám pomáhá i ve vzdělávání nadaných žáků, ač nezjišťujeme, kolik takových dětí ve škole máme.

Jaké metody a formy práce se vám u těchto žáků osvědčují v běžné třídě?

Dobře mi fungují metody, ve kterých děti vědomě se znalostmi a dovednostmi pracují. Někdy se může zdát, že postupujeme pomalým tempem, když delší dobu věnujeme detailním rozborům všech možností a propojování s dalšími věcmi. Jedná se ale o učení v souvislostech, které nadaným žákům přináší uspokojení a trvalé znalosti, na rozdíl od krátkodobého biflování, které je ubíjí. Učit se čistě paměťově bez zasazení do kontextů je v přímém rozporu s fungováním neurodivergentního mozku, který nejde vypnout, přeprogramovat nebo poprosit, aby se chvilku soustředil na něco, co nemá smysl. Myšlenky v něm závratnou rychlostí stejně poletí a budou spojovat nové a nové kombinace možností.

Na úrovni metaučení jde potom především o reflexi procesu učení, kterou provádíme v matematice formou pololetních sebehodnocení, která potom anonymizovaně sdílím s celou třídou. Pomáhá nám to v ladění se s ostatními dětmi ve třídě, v empatickém nahlížení toho, že tu nejsem jen já sám/sama se svými potřebami. Ukazuje se mi, že metody a formy práce, které jsou vhodné pro nadané, jsou velmi rozvíjející pro jakékoli dítě, ač pro ně mohou být zpočátku náročné, protože kladou vysoké nároky na vlastní úsudek a přemýšlení.

Nadané děti jsou často velmi citlivé na to, když zažívají neúspěch. Jaké způsoby hodnocení využíváte ve své praxi u nadaných žáků?

Velmi se mi osvědčuje sebehodnocení žáků. V matematice znají žáci vždy na dva týdny konkrétní dovednostní cíle, které si mají osvojit a na kterých pracujeme. Polovinu malých testů si opravují samostatně a nijak se jim nepropisují do sumativního hodnocení. Druhou polovinu testů píší metodou tzv. dvojího psaní testu, tedy nejprve ho napíší, potom v něm já označím chybná místa a poté žáci znovu jinou barvou test analyzují a opravují. Pokud prokáží, že dobře rozumí každému místu ve svém testu, mohou dostat plný počet bodů, i když při prvním psaní udělali chyby. Hodně je to motivuje v tom, aby rozuměli svému přemýšlení o problémech, protože s odhalením úvahy, která vedla k chybě, se jim otvírají nové možnosti růstu.

Současně žáky vedu k tomu, aby zaměřovali svou pozornost na to, co se jim už daří. U nadaných žáků to bývá velký problém, který je spojený s perfekcionismem, a brání jim v tom, aby vůbec zahlédli to, že mohou být v něčem dobří.

Myslím, že v zažívání úspěchu jim také pomáhá rozplétání zamotaných myšlenek. Stává se jim častokrát, že věci překombinují, nebo udělají počtářskou chybu a dojdou tím ke špatnému výsledku nebo vyvození. Přijde mi důležité porozumět tomu, jak o tom přemýšleli, ocenit místa,

která v jejich úvaze byla zajímavá, kreativní a objevná a pomoci jim uvědomit si chybu, které se dopustili. Chci, aby uměli pracovat s chybou jako výzvou k dalšímu přemýšlení, nedovolit chybě, aby je ochromila a způsobila, že se budou bát o věcech přemýšlet, protože si budou připadat marní.

Které z nich jsou podle vás pro tyto děti nejvhodnější?

Asi mi přijde nejdůležitější zvát žáky do celého procesu hodnocení a jednat s nimi partnersky, ne z pozice autority učitele. Nechat si od nich vysvětlit, jak věci mysleli, umět ustoupit, omluvit se, přiznat chybu. Vidět nejprve žáka jako člověka, až poté jeho hodnocení.

Jste koordinátorkou programu Quo vadis pro nadané žáky. Co tento program nabízí?

Nabízíme žákům, aby mohli pracovat na svém akademickém projektu z nejrůznějších oblastí v čase běžných vyučovacích hodin. Do programu je žák zařazen vždy jen na dobu maximálně jednoho školního roku, pokud chce v dalším roce pokračovat, musí o to znovu žádat. Je pouze potřeba, aby si samostatně naplánoval, čemu přesně se bude věnovat, kdo bude jeho práci garantovat, a aby zvládl ze zameškaných předmětů nutné minimum stanovené vyučujícími. Současně máme podmínku, že do programu nebereme žáky, kteří v předcházejícím roce neplnili cíle, které si v programu stanovili. To se nám však ještě nestalo. Buď se žákům program osvědčí, podpoří je v jejich samostatnosti a vrací se do něj v dalších letech, nebo se jim neosvědčí, a proto nemají chuť ho příští rok zkoušet.

Co je podmínkou, aby do něj mohl být žák zařazen?

Program je otevřený pro všechny motivované žáky, nijak tedy nevyžadujeme diagnostiku nadání. Nechtěli jsme program jen pro ty, kteří projdou testováním v poradně, chceme táhnout nahoru všechny, kteří o to stojí, a věříme, že tím vytváříme dostatečný prostor i pro seberealizaci nadaných dětí.

Máme tak například žáky na nižším gymnáziu, kteří v průběhu vyučovací hodiny matematiky studují online svůj CTM kurz pokročilejší matematiky[1] nebo kurzy Brilliantu[2]. Na vyšším gymnáziu je daleko širší pole možností díky tomu, že zde již není povinná školní docházka. Naši žáci tak mohou v době své výuky docházet na vybrané přednášky na univerzitu, být na stáži nebo samostatně studovat mimo třídu. Klade to potom velké nároky na jejich samostatnost a zodpovědnost.

Máme radost, když můžeme umožnit našim žákům na úrovni prvního ročníku střední školy dojíždět na stáže do Prahy studovat původní texty raného novověku[3], zabývat se astrofyzikou na mezinárodní úrovni nebo řešit diferenciální rovnice.

Jak v praxi probíhá proces zapojení žáka do programu?

Žák přichází na první rozhovor s plánem, čemu by se chtěl věnovat a jak konkrétně by to mohlo vypadat (nastuduje nějakou publikaci, absolvuje kurz, složí certifikát apod.). Poté čarujeme s rozvrhem a hledáme možnosti, jak by se danému projektu mohl věnovat v době vyučování (roli v tom například hrají předměty, ve kterých je žák akcelerovaný nebo které si je schopen samostatně nastudovat v kratším čase než ve výuce). Samotná realizace probíhá přes plány pedagogické podpory, které vytváříme po konzultacích s učiteli, do jejichž výuky nebo oborové specializace žákovský projekt zasahuje.

Hodnocení v dotčených předmětech je přesně specifikováno předem, častokrát je žák v daném oboru již na takové úrovni, že podmínkou nutnou a dostačující k uzavření klasifikace je pravidelný měsíční report o odvedené práci. V předmětech, které jsou zasaženy absencí a ve kterých není žák akcelerován, je stanovena hranice nutného minima, kterou si určuje vždy daný vyučující předmětu tak, aby měl jistotu, že žák neopomene ve svém studiu nic podstatného. Jdeme zde cestou, že když jde při plánování výuky vycházet vstříc vrcholovým sportovcům, pak jde vycházet i vědcům.

Žáci mají ode mě v průběhu roku podporu formou reflektivních rozhovorů, na kterých hodno-

tí svůj postup v projektu. V případě, že by se jim nedařilo naplňovat stanovené cíle, hledáme další cesty, nebo projekt ukončíme.

Jak konkrétně probíhají tyto reflektivní rozhovory se žáky?

Přibližně týden před rozhovorem pošlu seznam otázek k promyšlení. U jednoho žáka, se kterým jsem vedla rozhovor v prosinci, vypadaly takto:

Jak se mi daří realizovat moje plány a zvládat je s běžnou výukou? Co se mi osvědčuje a co naopak potřebuji ve svém plánování studia změnit? V čem konkrétním (jak v oblasti vědy, tak v oblasti měkkých dovedností) vidím svůj největší posun od září? Jakou konkrétní podporu ve škole potřebuji k tomu, aby se mi dařilo realizovat vytyčené cíle? Jaké cíle si kladu na následující období? Jaké konkrétní kroky k jejich dosažení podniknu v následujících měsících? Ve kterých aktivitách na naší škole momentálně spatřuji největší smysl? Proč? Jak se mi daří kloubit práci a odpočinek? Co mi v tom pomáhá?

Žák tedy přichází připravený s rozmyšlenými odpověďmi. V rozhovoru se doptávám a zpřesňuji si své porozumění toho, co říká. Důležitý je tedy jak přípravný myšlenkový proces žáka, tak také mentorské zaměření rozhovoru, který samotný má být pro žáka přínosem, protože v něm získává prostor pro objevování nových souvislostí a pojmenovávání příležitostí i hrozeb.

Z rozhovorů se nám ukazuje, že velkým zadostiučiněním je pro nadané žáky i možnost být přínosem pro naši školní komunitu. Přesah do dobrovolnictví nám přijde velmi důležitý a souzní s našimi hodnotami. Na naší škole tak starší žáci vedou akademické – tedy vědecky zaměřené – kroužky pro nižší gymnázium (matematický, astronomický či debatní), pořádají výjezdy s hvězdářským dalekohledem, organizují soutěžní akce pro žáky dalších škol, přispívají do školního časopisu nebo ovlivňují život školy prostřednictvím školního parlamentu. Ukazuje se, že je potřeba správně odhadnout míru konkrétnosti a specifičnosti. Tedy rozprostřít žákům dostatečný vějíř možností, ale nechat na nadaném, aby již potom po vybrané cestě mohl kráčet s velkou mírou autonomie.

Aby nadaní žáci dostávali příležitosti komplexně se ve školním prostředí rozvíjet, je potřeba, aby fungovala spolupráce učitelského kolektivu. Jakým způsobem spolupracujete s vašimi kolegy ohledně podpory nadaných žáků?

Mám velkou výhodu v tom, že se kromě programu nadaných žáků u nás na škole mohu věnovat také kolegiální mentorské podpoře, což prakticky znamená, že se hodně pohybuji mezi kolegy a společně promýšlíme, realizujeme a reflektujeme konkrétní věci naší každodenní pedagogické praxe. Jednoduše řečeno mám tedy čas a prostor, abych s kolegy mohla mluvit i o nadaných žácích. Úzce také spolupracuji s ostatními třídními učiteli na nižším gymnáziu, kde častokrát narážíme na projevy nadaných. A pak samozřejmě přináším své podněty na schůzky našeho poradenského pracoviště, které má na naší škole úctyhodných devět lidí.

Navíc si častokrát akcelerovaní žáci v programu *Quo vadis* volí za své mentory učitele naší školy (mentorsky vedení mohou být ale kýmkoli, kdo je schopen daný obor garantovat, tedy i starším spolužákem nebo člověkem mimo školu). S těmito učiteli poté několikrát do roka sdílíme, co se nám v práci mentorů osvědčuje.

Spolupracujete i s dalšími odborníky ohledně podpory nadaných?

Jsme v kontaktu s dalšími školami (ať už základními, středními či vysokými), které se o podporu nadání zajímají, vytváříme u nás na škole prostor pro setkávání, v čemž nám již dlouhodobě pomáhá Národní pedagogický institut. Významná je také spolupráce s vysokými školami v Brně, a to na obou úrovních – na jednu stranu k nám můj kolega, Jiří Pecl, zve pravidelně několikrát za pololetí nadšené vysokoškolské pedagogy, kteří mají pro naše nadané žáky připravené zajímavé matematické, technické nebo přírodovědné přednášky, na druhou stranu někteří naši učitelé pořádají přednášky na půdě fakult.

Myslím, že spolupráce nás posouvá dál především v samotném přemýšlení o věcech. Náš svět se neuvěřitelně rychle mění, a pokud k jeho částečnému pochopení může přispět to, že se necháme obohatit o pohledy ostatních, tak toho rozhodně chceme využít.

Mluvíme tady o žácích víceletého gymnázia. Vy však spolupracujete i s učiteli základních škol. Které metody a postupy lze podle vás implementovat do výuky na základní škole?

Velmi nosná mi přijde forma, kdy se starší žáci věnují ve vyučovacích hodinách nebo kroužcích mladším žákům. Věkový rozdíl tří až čtyř let u nich zajistí potřebný nadhled a je přínosný pro všechny zúčastněné strany – mladší vyučovaní žáci jsou taženi vzhůru obdivem ke starším spolužákům, od kterých některé věci snáze pochopí, starší žáci získávají cenné zkušenosti jak ve vyučovaném oboru, tak v sociálních dovednostech a učitelé těží z tandemové výuky. Naše loňské kvartánky tak například připravovaly vzdělávací projekt na naši poválečnou historii pro páťáky základních škol. Velmi dobře si v této roli dokážu představit i své motivované sekundány, jak se věnují dětem ve druhé nebo třetí třídě.

Na bázi vrstevnického příkladu funguje také náš školní klub, který sdružuje děti nejen z naší školy, ale například i ze sousední ZŠ. Nedávno skupina terciánů a kvartánů připravila karneval s následným přespáním pro všechny děti z prvního stupně. Nejstarší děti v klubu postupně procházejí několikaletým animátorským kurzem, po jehož zakončení se stávají certifikovanými vedoucími táborů.

Jaký význam přikládáte spolupráci s rodiči nadaných žáků a jak tuto spolupráci uskutečňujete?

S rodiči jednáme stejně jako se žáky, tedy na rovinu, partnersky, otevřeně. Osvědčuje se mi, že hlavním partnerem je pro mě žák a rodiče zveme k debatě tehdy, když se nám společně nedaří dosahovat toho, co potřebujeme, a to ať už na poli vzdělávání, nebo výchovného procesu.

Jsem třídní učitelka v sekundě a pro rodiče svých žáků pořádám dvakrát do roka třídní kavárnu, kde mají možnost se neformálně potkat a probrat své obavy, strachy, ale i radosti. Ukazuje se, že je to nejlepší možnou prevencí potenciálních nepříjemných situací.

Velmi se nám osvědčují také tripartitní setkání žáka, rodičů a učitele nad připravenými otázkami, pomocí kterých si žáci sami zvědomují a ukazují rodičům i mně svůj pokrok. Tato půlhodinová setkání se konají v listopadu a dubnu a žáci si na ně nosí kromě rozmyšlených napsaných odpovědí také sešity nebo portfolia, která si na schůzku vyberou. Je to užitečný čas, ve kterém můžeme děti povzbudit, předcházet problémům a nacházet nové možnosti rozvoje žáka.

Občas mívám také jednání s rodiči nadaných žáků, které neučím, ale vedu v programu *Quo vadis*. Většinou jde o poradenskou službu, kdy rodiče chtějí lépe porozumět tomu, co mohou žáci u nás na škole dělat, nebo se potřebují ujistit v tom, že si toho dítě na sebe nenaloží příliš a nevyhoří.

Jaké plány máte v oblasti nadaných žáků u vás ve škole do budoucna? Na čem byste chtěla nadále pracovat, co byste chtěla rozvíjet?

Přála bych si, aby se nadaní žáci, kteří mají zatím strach z neúspěchu nebo čehokoli jiného, přestali bát a vyzkoušeli si pracovat na něčem smysluplném. Myslím, že se to postupně děje, ale chce to čas.

Co vnímáte jako nedostatečné?

Nedostatečně vnímám svou organizovanost. Mrzí mě, že v programu *Quo vadis* občas na něco zapomínám nebo nestíhám plánovat věci tak, abych s nimi byla spokojená. Na druhou stranu to možná působí více lidsky a je to o to více v rukou nadaných žáků, což je dobře, protože samosprávnost je pro ně nesmírně důležitá.

Co byste poradila začínajícím učitelům a studentům učitelství na vysoké škole, kteří budou nadané žáky vzdělávat?

Prosím, nenálepkujte děti! Dávejte všem dětem novou šanci. Nebojte se jich a buďte pokorní v tom, co si myslíte. Buďte kreativní ve vymýšlení gradovaných a diferencovaných úloh, buďte zábavní a milujte svou práci. Nemějte patent na rozum a nepřestávejte žasnout!

Co byste ráda vzkázala ostatním kolegům, učitelům z jiných škol, kteří mají motivaci se nadaným žákům věnovat, ale jsou na začátku své cesty?

Nebojte se toho, že učíte chytřejší děti, než jste

sami. Ony nepotřebují učitele, který je chytřejší než ony, potřebují empatického průvodce, který jim pomůže rozumět světu, který je obklopuje. A nebuďte v tom sami, najděte si na škole kolegu, se kterým půjdete na vzdělávání, které vám pomůže pochopit, jak moc to nadané děti mají jinak, a se kterým budete moci sdílet a diskutovat konkrétní žáky vaší školy.

Děkuji za váš čas a ochotu podělit se o zkušenost se vzděláváním nadaných žáků.

A já děkuji za možnost sdílet náš přístup a za otázky, které mi pomohly si uvědomit nové souvislosti.

Poznámky

1) https://www.ctm-academy.cz/online
2) https://brilliant.org/
3) https://www.otevrenaveda.cz/cs/staze-pro-studenty/

RNDr. Veronika Svobodová, Ph.D.

Působí jako učitelka, mentorka a koordinátorka vzdělávání nadaných žáků na Cyrilometodějském gymnáziu a SOŠ pedagogické v Brně. Ve své praxi se zabývá formativním hodnocením, zvyšováním dopadu na učení žáků, vytvářením bezpečného prostředí v komunitách a kolegiální podporou. Vystudovala učitelství matematiky a geografie na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně a křesťanskou výchovu na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontakt: svobodova@cmgp.cz

Anna Tomková, Veronika Rodová, Helena Koldová

Rozhovor s Věrou Olšákovou o tom, jak vybudovat a vést školu pro nadané žáky

Na podnět doc. E. Fuchse jsme k dalšímu rozhovoru oslovili Věru Olšákovou, ředitelku Academic School, Mateřská škola, základní škola a střední škola, s.r.o., Uherské Hradiště. Původní integrující téma rozhovorů, tj. téma výuky matematiky a práce s nadanými žáky, Věra Olšáková spontánně rozšířila na téma budování školy poskytující takové vzdělání, které umožní žákům uspět na dalším stupni vzdělávání a otevře možnost kreativně se uplatnit v životě.

V roce 1993 jste založila soukromou školu. Co vás vedlo k takovému kroku?

Důvodů jsem měla několik. Když bylo mé dceři šest let, začala jsem pro ni hledat vhodnou školu. Měla jsem již poměrně přesnou představu o fungování škol v zahraničí, protože jsem měla možnost navštívit školy ve Finsku, v Holandsku a v Anglii. Byla jsem nadšená ze způsobu výuky i z tamější atmosféry. Žáci do školy chodili s radostí, jejich dovednosti i znalosti byly na vysoké úrovni, nebáli se být ve výuce tvořiví. V našem okolí jsem však žádnou takovou školu nenašla, a tak jsem se rozhodla, že založím školu vlastní. Původně jsem zamýšlela zřídit soukromou školu pouze pro první stupeň základní školy. O školu byl ale zájem, a tak jsme postupně zřídili druhý stupeň i mateřskou školu. No a letos slavíme třicet let existence. Malý začátek se tak proměnil ve velký životní plán. V současnosti provozujeme několik oddělení mateřské školy, všech devět ročníků základní školy a máme studenty ve druhém ročníku střední školy, která je zaměřena na informační technologie a kyberbezpečnost. Celkem vzděláváme 300 dětí a žáků. Jsme fakultní školou Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Můžete vaši školu blíže představit?

Od samého začátku jsem měla vizi školy, která by nejen předávala znalosti, ale také poskytovala prostor pro osobní růst, rozvíjela žáky všestranně. Mým cílem bylo vytvořit prostředí, kde by se žáci cítili pohodlně a bezpečně, s tím souvisí také otázka přechodu na vyšší stupeň studia. Naším cílem je, aby žáci dosahovali v přijímacím řízení na střední školy těch nejlepších výsledků a aby se dokázali co nejlépe začlenit do režimu vyššího stupně vzdělávání. V loňském školním roce byli všichni naši deváťáci přijati na obě střední školy, které si vybrali, takže v tomto ohledu se mé představy naplňují.

Původně jsme se jmenovali Svobodná škola, tento název vystihoval mé tehdejší představy o celkovém rázu školy. Z legislativních důvodů jsme však museli název změnit na Soukromou svobodnou základní školu a mateřskou školu, s.r.o. Název byl dlouhý, a tak jsme společně s žáky i učiteli hledali název nový. Shodli jsme se na Čtyřlístku, což odkazovalo na čtyři principy, se kterými jsme vědomě pracovali: malé počty ve třídách, formativní hodnocení, smysluplnost učiva a bezpečné prostředí k učení. Tento název nám vyhovoval dlouhou dobu. V posledních letech došlo k výraznému navýšení výuky v angličtině

tině a ukázalo se, že v zahraničí se smysl stávajícího názvu školy těžko vysvětluje. Inspirovali jsme se britským školstvím, proto se nyní škola jmenuje Academic School.

Jsem učitelka matematiky, a tak se na matematiku hodně zaměřujeme. Snažíme se ukázat její praktické uplatnění, ukázat ji žákům jako ušlechtilou disciplínu, ne jako strašáka na schytávání špatných známek, i když ne všichni žáci matematiku zbožňují. Další naší prioritou je výuka jazyků, angličtinu jsme integrovali téměř do všech předmětů, spolupracujeme s rodilými mluvčími. Za důležitou součást považujeme domácí přípravu, podle nás to vede žáky k samostatnosti a zodpovědnosti. Témata i termíny písemných prací žáci znají minimálně tři dny dopředu a v jednom dni je možné psát pouze jednu písemnou práci.

Na škole máme připravený podrobný adaptační program, který seznamuje naše začínající učitele s celým naším ŠVP, včetně našeho specifického systému hodnocení.

Můžete více přiblížit váš způsob hodnocení?

Cílem našeho systému hodnocení je pomáhat učitelům i žákům porozumět tomu, jak žák v průběhu vyučovacího procesu rozumí učební látce a jak učitel může pomoci s lepším přiblížením problému, proto pracujeme s kriteriálním a formativním hodnocením. Žáci znají kritéria hodnocení a dostávají zpětnou vazbu ve formě procentuálního hodnocení a slovních komentářů. Nesrovnáváme žáky mezi sebou. Chceme, aby je hodnocení motivovalo k dosahování lepších výsledků, tedy k dalšímu učení. Nedáváme čtvrtletní ani pololetní písemné práce. V mých hodinách matematiky stačí psát test, až ukončím a procvičím kapitolu – oblast, až žáky připravím na test. K dosažení optimálního maxima každého žáka velkou měrou přispívá možnost opravy jednotlivých testů. Je to způsob, jak mohou získat další čas navíc k pochopení určitého učiva, toho, co je pro ně těžké. Mohou také konzultovat se svým pedagogem. Pokud je známka z opravné písemné práce lepší, tak se v online infomačním systému přepíše, protože chceme, aby žáci věděli, že nás zajímá jejich postup a zlepšování. K hodnocení ze základních testů si žáci mohou ještě přidat hodnocení za další aktivity, kterým si mohou vylepšit průměr. Mohou to být prezentace, prémiové příklady nebo další příklady v pracovních sešitech. Tak postupují všichni učitelé ve škole. Je potřeba, abychom na základním postupu hodnocení byli sjednoceni.

Vysvědčení má na prvním stupni charakter slovního hodnocení. V průběhu roku hodnotíme i procenty v online systému žákovských knížek. Na druhém stupni máme již třicet let vysvědčení kombinované. Žáci dostanou známku z jednotlivých vyučovacích předmětů na základě dosažené průměrné hodnoty procentuálních hodnocení za pololetí, ta je vždy doplněná slovním hodnocením. Všichni, žáci i rodiče, jsou seznámeni s tím, jak se výsledná známka vypočítává a mohou si udělat představu, jakou známku by jejich dítě mělo na vysvědčení. Také psaní vysvědčení je týmovou prací, svá hodnocení píšeme do učiteli sdílených dokumentů. Naší koncepci školního vzdělávacího programu by nejlépe vyhovovalo, kdybychom hodnotili celé vzdělávací oblasti předmětů. Musíme však brát ohled na to, že pokud se žáci hlásí na střední školy, tak prozatím hraje roli průměr známek. Na systému hodnocení, který má být pomáhající, dlouhodobě pracujeme. Jde nám o zachycení posunu každého jedince v tom, jak umí znalosti aplikovat a využívat je při tvorbě vlastních děl a ve výzkumu. Rádi bychom i systémem hodnocení pomáhali rozvoji každého žáka směrem, který je jim blízký a důležitý pro jejich další život.

Jak pracujete s obsahem učiva?

Naším cílem je zajistit, aby učivo bylo relevantní a co nejvíce spojeno s reálným světem. Proto pravidelně revidujeme naše školní vzdělávací programy. Například na druhém stupni jsme takto dospěli k modelu, kdy je všechno učivo propojeno časovou osou dějepisné vývojové linie. V přírodopise je tedy učivo probíráno od vzniku života na Zemi až po současné výsledky výzkumů, samozřejmě adekvátní k úrovni a věku žáků. Přínos tohoto modelu spatřujeme v tom, že se nám tak podařilo eliminovat dublování učiva v jednotlivých předmětech a také došlo k omezení pamětného učiva. Tento sytém je pro žáky srozumitelnější, více je motivuje k učení.

V matematice, např. v šestém ročníku, se zaměřujeme na přirozená čísla a na historii matematiky, zkoušíme také, jak počítali naši předkové. V sedmém ročníku se věnujeme celým číslům nebo zkoumáme historii záporných čísel, v osmé třídě se zabýváme oborem racionálních čísel a v devátém ročníku pracujeme s čísly reálnými.

Jaké používáte metody výuky?

Naším klíčovým přístupem je pedagogický konstruktivismus. Snažíme se propojit teorii s praxí a dát žákům možnost aplikovat své znalosti ve skutečných situacích. Snažíme se uplatňovat metody, které se vzájemně doplňují a kombinují. Snažíme se smysluplně navazovat na již probrané učivo a dáváme žákům prostor k aktivnímu budování vlastního poznání. Naším cílem je, aby hlavním činitelem výuky byl žák a učitel byl v roli koordinátora. Využíváme i tradiční transmisivní výuku, kdy předáváme žákům již hotové vědomosti a dovednosti, bez toho to nejde.

Dáváme žákům možnost volby, mohou si zvolit, podle svých schopností a dovedností, jakou práci budou v průběhu hodiny dělat, pokud to samozřejmě umožňuje charakter učiva. Řešíme co nejaktivnější využití IT techniky ve výuce, která nám usnadňuje práci, pro žáky je zajímavá a učí je přirozeně a bezpečně využívat technologie v životě, učení, komunikaci, spolupráci. Využíváme online úložiště, které umožňuje žákům volit si své tempo i obtížnost úkolů. Žáci mají například možnost vytvářet vlastní prezentace, které představují ve třídě, a tak jako na konferencích, ostatní se mohou dotazovat. Vše se pak stává součástí hodnocení. Sami žáci se často hodnotí přísněji, než bychom hodnotili my učitelé.

Můžete uvést nějaký příklad z vlastní výuky?

V matematice ráda zařazuji projekty. Například v rámci finanční gramotnosti žáci navštěvují banky. Napíši jim potvrzení, že se jedná o žákovský projekt, a oni ve skupinách vyrazí do města. Zjišťují informace související se službami, které banky poskytují. Úkoly jsou pro jednotlivé skupiny různé. Ptají se na možnosti různých typů účtů, na platby v zahraničí, na možnosti hypoték, půjček a také na to, v kolika letech, jak a za jakých podmínek si mohou založit vlastní účet nebo zjišťují, co to je leasing a jak funguje. Dále své údaje zpracují, připraví si prezentace a seznámí spolužáky se svými zjištěními.

Nebo zjišťují různé statistické údaje, zpracovávají je do tabulek a grafů a na základě zjištěných dat vyvozují závěry. Již máme zpracované statistiky z různých olympiád, žáci pozorovali auta na náměstí nebo porovnávali údaje na hřbitovních náhrobcích s tvrzením, že se v posledních letech průměrná délka života prodlužuje. To se pak dostáváme do spolupráce s ostatními vyučovacími předměty, namátkou mohu jmenovat přírodopis, společenské vědy nebo výtvarnou výchovu.

Jaké používáte učební materiály?

Kombinujeme učebnice s pracovními sešity a dalšími zdroji, jako jsou online materiály. Pracujeme rádi s platformami, které můžeme kombinovat a zacílit na procvičování podle našich potřeb, máme nakoupené licence, např. Wordwal, Wizer, Mentimeter, Kahoot, Padlet aj., hodně využíváme Starfall Education pro výuku v angličtině nebo únikové hry ve výuce. Učebnice učitelům, zejména začínajícím, ale poskytují strukturovaný rámec a jsou jasným průvodcem výukou. Přínos technologií vidím například v tom, že online nástroje umožňují okamžitou zpětnou vazbu. Pomáhají také s individualizací výuky.

V matematice bychom uvítali učebnice, které by byly strukturovány podle témat a ucelených celků namísto přísného dělení do jednotlivých ročníků. To by nám umožnilo větší flexibilitu při plánování výuky a reflektování potřeb žáků. Koneckonců, matematika je dynamickým oborem a vzdělávací materiály by měly držet krok s nároky dnešní doby a současnými trendy ve vzdělávání. Ideálem by podle mě bylo, kdyby se podařilo, že při tvorbě učebnic budou důsledně spolupracovat učitelé s editory, tvůrci rámcových vzdělávacích programů i s tvůrci online materiálů. Zde vidím i nové možnosti inovativních přístupů k výuce matematiky.

Jste fakultní školou. Jak se podílíte na praktické přípravě budoucích učitelů?

Jednou za rok pořádá Přírodovědecká fakulta UJEP setkání s fakultními školami. Zde se vyhodnocuje spolupráce v uplynulém období a navrhují se další možnosti pro další rok. V pravidelných intervalech nám chodí písemné informace ohledně různých aktivit, které nabízí fakulta školám, například přednášky, kdy buď lektoři přijíždějí do naší školy nebo naši žáci navštěvují různé programy na fakultě. Ujasňujeme si tak, jakými směry se ve výuce ubíráme a kam chceme směřovat. To ovlivňuje vedení studentů u nás na praxi. Kvůli praxi výuky matematiky nás navštěvuje např. prof. Molnár. Studenti většinou začínají svou praxi náslechy a dále sami vyučují. Před hodinou s nimi probíráme přípravu a po hodině s nimi děláme rozbor. Pokud je to možné, posílám studenty do hodin ke svým zástupcům či speciální pedagožce. Tito pedagogové znají velmi dobře filosofii naší školy a jsou zároveň kompetentní vést hospitace a rozbory hodin vedených studenty učitelství. Naši učitelé provázejí studenty všemi kroky potřebnými pro výuku.

Jaký je váš názor na profesní přípravu budoucích učitelů matematiky?

Domnívám se, že by měla být více zaměřena na praxi. Studenti by měli mít příležitost aktivně působit ve školách, alespoň na stupních škol, na kterých chtějí učit. To jim umožní získat cenné zkušenosti a lépe se připravit na reálnou výuku. Kromě odborných znalostí matematiky by mělo vzdělání budoucích učitelů zahrnovat daleko více didaktiky daného předmětu, včetně pedagogických a psychologických dovedností. Klíčový je důraz na komunikační schopnosti a interakci s žáky a rodiči, protože výuka nezahrnuje pouze předávání znalostí, ale také budování vztahů mezi učitelem a žákem, mezi žáky a také mezi učiteli a rodiči. Studenti by se měli učit, jak udržet vnitřní motivaci žáků k učení, se kterou děti nastupují do první třídy. Struktura vzdělávání budoucích učitelů by se měla více přizpůsobovat potřebám moderního vzdělávání, budoucí učitelé by měli být lépe připravováni v oblasti psychologie, měli by lépe znát fungování mozku při učení. Měli by se učit podávat žákům takovou zpětnou vazbu, která vede k nápravě a dalšímu učení. Měli by se učit nepřetěžovat paměť žáků tam, kde to není potřeba, neučit vše podle učebnic, využívat kapacitu mozku žáků kreativněji. Budoucí učitelé by měli trávit co nejvíce času přímo ve školách. Spolupráci s vysokými školami by mohlo pomoci, kdyby na dobrých základních školách vyučovali ve větší míře také pedagogové z vysokých škol. Mohlo by to dobře fungovat i opačně, že by učitelé fungujících základních či středních škol chodili častěji přednášet studentům na vysoké školy.

Jak se dál vzděláváte ve svém oboru?

Vzdělávání je pro mě zásadní podmínkou profesního růstu. V dalším vzdělávání jsem se věnovala především psychologii a rozvoji komunikačních dovedností. Nutností pro mě bylo doplnění vzdělání v oblasti řízení školy a dovedností pro kvalitní komunikaci s rodiči a žáky. Nejvíce ze všech kurzů mi dala Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání pod vedením Jany Nováčkové. Z knihy Susan Kovalikové, kterou mám do dnešního dne pořád na stole, neustále čerpám. Na toto vzdělávání jsme měli hodně času a učili jsme se vlastním prožitkem. Často se mi v té době stávalo, že jsem ještě v pátek dopoledne učila, odpoledne jsem už byla na kurzu a zjišťovala, co vše jsem to dopoledne neudělala při výuce dobře. Na těchto kurzech jsem pochopila, co je nejlepší pro výuku žáků, pro dobré vztahy s žáky, rodiči, ale i kolegy. Trvalo mi asi deset let, než jsem změny postupně zavedla do své výuky matematiky. Teprve potom jsem si troufla pozvat Janu Nováčkovou k sobě do hodiny na supervizi. Ještě několik dalších let k nám jezdila do školy a vzdělávala naše další kolegy. Ti do dnešního dne tvoří „jádro“ pedagogického týmu našich škol. Mnoho času věnuji tomu, abych své znalosti, dovednosti a přesvědčení přenášela na celý kolektiv našich škol. Bez toho by moje vize mohla být těžko naplněna. Stále navštěvuji odborné konference zaměřené na výuku matematiky, což mi umožňuje sledovat nejnovější trendy a metody výuky. Také se zaměřuji na práci s nadanými žáky a pravidelně se vzdělávám v oblasti legislativy školství.

S naším pedagogickým týmem pravidelně organizujeme společné vzdělávací akce a umožňu-

jeme jednotlivým pedagogům účastnit se konferencí a seminářů podle jejich výběru a zájmu. Organizujeme teambuildingové aktivity. Tvoříme kolektiv, nyní zahrnující už tři vzdělávací stupně, který sdílí podobný pohled na vzdělávání a výchovu žáků. To usnadňuje naši spolupráci.

Co byste si ve své práci učitelky matematiky přála a jaké máte další profesní plány?

Přála bych si pokračovat v rozvoji moderních a inovativních metod výuky, které motivují a zapojují žáky a pomáhají jim lépe porozumět matematice. Chci zdokonalovat naše výukové materiály, propojovat matematiku s reálným světem, aby žáci viděli, jaké praktické využití matematika má. Mým dlouhodobým profesním plánem je dále se věnovat práci s nadanými žáky a rozvíjet individuální vzdělávání pro ty, kteří projevují větší zájem a potenciál v matematice. I když rodiče, kteří se rozhodnou přihlásit své děti do naší školy, sdílejí podobné hodnoty a mají podobné představy o vzdělávání, dál bych chtěla zlepšovat a zefektivňovat komunikaci s nimi. Vzhledem k tomu, že do školy přichází noví žáci, a tedy i noví rodiče, jde o nikdy končící práci v této oblasti. Je nezbytné každoročně novým rodičům vysvětlovat naše vize, plány a metody práce. Například jak hodnotíme, proč při hodnocení nepoužíváme známky, co vyžadujeme po žácích, jak probíhá komunikace a předávání informací s rodiči. Jsem přesvědčená, že naše škola může neustále růst a zlepšovat se. Mám i plány ohledně rozvoje střední školy a vícejazyčné výuky, ale to bude ještě dlouhý proces.

Děkujeme za rozhovor.

PhDr. Věra Olšáková

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci vystudovala obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, matematika a základy techniky, na Přírodovědecké fakultě studovala deskriptivní geometrii. Titul PhDr. získala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze s tématem rigorózní práce *Rozvoj žákovských kompetencí v projektové výuce matematiky*. V roce 1993 založila v Uherském Hradišti soukromou školu, která dnes nese název *Academic School, Mateřská škola, základní škola a střední škola, s.r.o.* Spolupracuje s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontakt: vera.olsakova@academicschool.cz

Ntite Orji Kalu

Mezinárodní školy v Brně v kontextu české vzdělávací politiky

Tento článek pojednává o základech, cílech a principech školského zákona, jenž v roce 2004 ustanovil proces zřizování, akreditace a hodnocení vzdělávacích institucí. Text prezentuje závěry vzešlé z rozhovorů s řediteli dvou mezinárodních škol v Brně, jejich deklarovanou negativní zkušenost s českým vzdělávacím systémem, důvody této skutečnosti a možné řešení v podobě podpory mezinárodních škol a jejich integrace do oficiální vzdělávací soustavy. Závěrem budou diskutovány důvody těchto skutečností a následná opatření.

Teoretické východisko

Dynamická povaha společnosti si dle světových trendů žádá pravidelných změn ve vzdělávacím systému i vyučovacích strategiích. V českém vzdělávacím systému se změny tohoto charakteru projevily především inovací hodnocení vzdělávacích výsledků, a to formou inspekcí. Podle zprávy Eurydice (2023) přinesl školský zákon z roku 2004 zlepšení ve vzdělávacích cílech a přístupech přesunutím pozornosti ze vzdělávacích institucí na samotný proces vzdělávání. To se projevilo zaměřením se na vzdělávací potřeby žáka, ustanovením stejných práv a povinností všech škol nehledě na zřizovatele, standardizovanou státní zkouškou a povinnou školní docházkou pro všechny děti starší tří let. Navazující strategie 2030+ přizpůsobuje vzdělávání k výchově kompetentních mezinárodních občanů a snižování nerovností v kvalitě vzdělávání za účelem maximálního rozvoje potenciálu studentů (Fryč et al., 2020). Pojem mezinárodní občan odkazuje k mezinárodnímu hnutí *Global Citizen*, jehož programem je sjednocování světa v boji proti chudobě, klimatické krizi a sociální nerovnosti.

Každý orgán ve vzdělávacím systému má své povinnosti, které zajistí jeho plynulý chod. Česká školní inspekce hodnotí kvalitu výuky, jež je rozhodujícím faktorem při udělování akreditace a následném zařazení školy do Rejstříku škol a školských zařízení. Zařazení školy do sítě škol schválených MŠMT je poměrně dlouhý proces, jehož cílem je garance kvality vzdělávání žáků soukromých škol stejně jako žáků státních škol.

V předloženém textu hledáme odpověď na otázku, do jaké míry jsou ony vzdělávací inovace dodržovány a zda mají mezinárodní školy v rámci vzdělávacího systému stejné podmínky jako školy státní.

Ministerstvo školství a Česká školní inspekce

Ministerstvo školství je zodpovědné za vypracování programů rozvoje vzdělávání, monitoruje a zlepšuje síť škol, sleduje výsledky hodnocení z různých úrovní vzdělávacího systému a České školní inspekce, dále jen ČŠI (Greger & Walterová, 2007). Povinnosti ČŠI stanovené školským zákonem zahrnují hodnocení a analýzu činnosti mateřských, základních, středních a odborných škol a provozních školních zařízení, jakými jsou školní jídelny a internáty. ČŠI je dále povinna získávat odpovídající informace o podmínkách a kvalitě vzdělávacího systému v České republice, kontrolovat a zajistit, aby školy (státní i soukromé) splňovaly právní předpisy týkající se poskyto-

vání vzdělávacích služeb. Externí školní inspekce a evaluace jsou vedeny ČŠI, následované sebehodnocením školy po provedení doporučení (Santiago et al., 2012).

Greger (2012) uvedl, že inspekce jsou ČŠI prováděny v tříletých intervalech, jejich četnost se však může lišit v závislosti na několika faktorech, např. pobídkách a stížnostech rodičů, žáků, zaměstnanců školy, zřizovatelů nebo jiných správních orgánů. V případě nařízení v důsledku předchozího vyšetřování mohou být inspekce častější.

ČŠI sbírá a analyzuje informace o vzdělávání studentů, školních aktivitách a školního vybavení, dále také monitoruje a hodnotí účinnost vzdělávacího systému, reguluje podmínky a výsledky vzdělávání v souladu s příslušnými ŠVP a rovněž zjišťuje, zda jsou vzdělávací výsledky v souladu s právními předpisy a RVP. V neposlední řadě kontroluje právní předpisy týkající se poskytování vzdělávání a školních služeb a vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání přidělovaných finančních prostředků státního rozpočtu.

Mezinárodní školy

Mezinárodní školy byly původně určeny ke vzdělávání dětí cizinců, ale postupně se vyvinuly v konkurující vzdělávací instituci korespondující s trendy světového vzdělávání a trhu práce. Podle Tateho (2016) spadá vznik mezinárodních škol do období konce první světové války, kdy byla v Ženevě zřízena International School of Geneva pro děti úředníků tehdy založeného Společenství národů. Počet takovýchto škol narůstal spolu s polem působnosti po druhé světové válce a v 60. letech už jich bylo celé společenství. Postupem času prostoupily problémy mezikulturního porozumění a světového míru do popředí, což šlo ruku v ruce s hledáním cesty k jejich řešení. Podle Tateho (2016) mohou právě mezinárodní školy být jednou z cest k harmonickým vztahům mezi jednotlivci různých národností, protože jejich žáci se zde dostávají do styku s mezikulturními rozdíly, vidí jejich rozmanitost a učí se jim rozumět. Toto představuje zásadní charakteristiku mezinárodních škol (Bunnell et al., 2016).

Hughes (2020) uvádí hodnoty, kterých by se mezinárodní školy měly držet. Mezi priority patří celostní vzdělávání s důrazem na klíčové hodnoty, jako je otevřenost novým výzvám, respekt k odlišnosti a rozmanitosti nebo docenění významu komunity při budování „lepšího světa". Mezi problémy, které mezinárodní školy řeší, patří např. nedostatek kvalifikovaných pedagogů z důvodu implementace zahraničního učebního plánu nebo zavádění angličtiny jako hlavního vyučovacího jazyka (Hayden & Thompson, 2013; Hughes, 2020).

Z výše uvedeného vyplývá, že mezinárodní školy mohou být cílem k dosažení vychovat mezinárodního občana, tedy toho, kdo získal povědomí o světě a své roli v něm, toho, kdo přijímá kulturní rozmanitost, podporuje a pečuje o sociální spravedlnost a udržitelnost s jasným porozuměním světovým institucím a způsobu jejich fungování. Mezinárodní školy mají tedy dvojí funkci: vychovávají z žáků odpovědné mezinárodní občany a v souladu s aspekty interkulturní psychologie pomáhají začleňovat zahraniční žáky do společnosti daného státu.

Mezinárodní školy v Brně

V Brně existují mezinárodní školy dvě, International School of Brno a American Academy of Brno. Obě školy jsou akreditovány českými i mezinárodními orgány. Janík a Goldberger (2023) dodávají, že mezinárodní školy v Brně mají autonomii při volbě kurikula a nabízejí češtinu jako cizí jazyk spolu s hodinami českého jazyka podle RVP ZV.

Počet mezinárodních škol po celém světě se značně zvyšuje, jejich místo v oficiálním systému garantuje legislativa daného státu. Přesto se však školy potýkají s řadou problémů, které se vztahují zejména k zajištění a udržení oprávnění ke vzdělávání ve společnosti daného státu (Bunnell et al., 2016). Beaton (1999) uvádí, že z hlediska vzdělávacích výsledků je jedním ze základních přínosů mezinárodních škol inovativní učební plán, protože zohledňuje světové standardy a cíle vzdělávání.

Metody sběru dat

V rámci kvalitativního výzkumného šetření byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tento přístup byl vybrán, protože podle Olsona (2016) umožňuje zachovat otevřenou povahu otázek a následně flexibilitu analýzy odpovědí. Dotazováni byly členové vedení škol, a to online formou.

Výsledky získaných dat byly ručně analyzovány pomocí tematické analýzy. Tematická analýza se pro rozhovory používá často díky své jednoduché kategorizaci a výkladu úhlu pohledu účastníků, jejich názorů a zkušeností. Braun & Clarke (2012) definují tematickou analýzu jako systematické rozpoznání, organizaci a pronikání do vzorů významu nebo témat v souboru dat, což umožňuje výzkumníkovi porozumět sdíleným významům a zkušenostem a interpretovat je. Rozhovory byly přepsány, opakovaně poslouchány a dle Dawadiho (2020) induktivního přístupu z nich byla vyvozována hlavní témata problematiky mezinárodních škol.

Výsledky

Při analýze rozhovorů se členy vedení mezinárodních škol se vynořila následující témata:

Hlavní rozdíly mezi mezinárodními školami a českými školami: Mezinárodní školy v České republice se od státních škol liší osnovami i samotnou filozofií učení. Důraz je kladen především na vzájemný respekt mezi studenty, mezikulturní porozumění a inkluzi. Do International School of Brno například dochází žáci dvaceti sedmi národností, různého kulturního a vzdělávacího pozadí, z nichž někteří nemluví anglicky, což vede k vývoji jisté formy individualizovaného učení. Na škole se předměty nevyučují izolovaně, ale daná témata se diskutují napříč všemi školními předměty. Naopak v American Academy of Brno tvoří čeští občané až 80 % studentů. Jejich rodiče je na tuhle školu zapsali právě z důvodu odlišného vzdělávacího přístupu.

Role mezinárodních škol v České republice: Mezinárodní školy nabízí komplexnější pohled na svět, např. pro žáky, kteří chtějí cestovat či studovat v zahraničí. Mezinárodní školy také vybírají rodiče, kteří chtějí, aby jejich děti ovládaly angličtinu. Protože se na mezinárodních školách často testují nejnovější metody a přístupy ke vzdělávání, mohou sloužit jako odrazový můstek uvádění nových metod do praxe i ostatním školám. Z rozhovorů vyplývá, že rodiče žáků mezinárodních škol jim dali přednost i kvůli vlastní negativní zkušenosti se vzděláváním na státních základních školách.

Hlavní výzvou, které mezinárodní školy v České republice čelí, je povinná akreditace. Na rozdíl od státních škol je bez ohledu na úspěch vzdělávacího programu nutné mezinárodní školy každých pět let znovu registrovat. I přes zdlouhavý proces několikanásobné akreditace nemohou být mezinárodní školy zařazeny do rejstříku škol a školských zařízení, protože čeština není jejich vyučovacím jazykem. Z tohoto důvodu také nedostávají finanční prostředky od vlády.

Závěr

V jednom starším rozhovoru pro Rozhlas plus zazněla myšlenka, že významným tématem českého vzdělávacího systému je obava rodičů, že jejich děti budou vzdělávány stejně jako byli oni (Šteffl, 2015). Mezinárodní školy v Brně spolu s ostatními vytvářejí prostor pro výchovu mezinárodních občanů, tj. těch, kteří rozumějí fungování světa a své roli v něm, a kurikulum těchto škol se snaží reagovat na změny a inovace ve vzdělávání. Domníváme se, že rodiče, stejně jako správní orgány českého vzdělávání, by mohli prostřednictvím své podpory mezinárodních škol přispět k jejich rovnocennému postavení, k tomu, aby se staly nedílnou součástí českého vzdělávacího systému, pro který mohou znamenat přínos.

Literatura

Beaton, A. E. et al. (1999). *The benefits and limitations of international educational achievementstudies: Trends in Education.* Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). Washington, DC: American Psychological Association.

Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? an institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education, 42*(4), 408–423. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1195735

CSI. (2009). *Basic Information on Activities of the Czech School Inspectorate.* https://www.csicr.cz/en/Zakladni-informace/Basic-Information

Dawadi, S. (2020). Thematic Analysis Approach: A Step by Step Guide for ELT Research Practitioners. *Journal of NELTA, 25*(1–2), 62–71.

Eurydice. (2023). *Czech Republic: Fundamental Principles and National Policies.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czech-republic/fundamental-principles-and-national-policies

Fryč, J. et al. (2020). *Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+.* Praha: Ministry of Education, Youth and Sports. https://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf

Greger, D., & Walterová, E. (2007). In Pursuit of Educational Change: Transformation of Education in the Czech Republic. *ORBIS SCHOLAE, 1*(2), 11–44. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.165

Greger, D. (2012). *School inspection of Czech schools: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms.* http://schoolinspections.eu/impact/wpcontent/uploads/downloads/2012/06/Czech-Republic_PT.pdf

Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International School: Antecedents, Current Issues and Metaphors for the Future. In Pearce, R. (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* (pp. 3–23). London: Bloomsbury Publishing PLC.

Hughes, C. (2020). International Schools and Global Citizenship Education. In Akkari, A., & Maleq, K. (Eds.), *Global Citizenship Education: Critical and International Perspective* (pp. 177–189). Geneva: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8

Janík, M., & Goldberger, M. (2023). Homogenization through inclusion: exploring language regimes at four multilingual schools in the Czech Republic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* DOI: 10.1080/13670050.2023.2192336

Olson, K. (2016). *Essentials of Qualitative Interviewing.* New York: Routledge.

Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in Qualitative Research: The One-to-One Interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation 16*(6), 309–314. https://www.researchgate.net/publication/261471599

Santiago, P., et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en

Tate, N. (2016). What are International School for? In Hayden, M., & Thompson, J. (Eds.), *International Schools: Current Issues and Future Prospects* (pp. 17–36). Oxford: Symposium Books.

Kalenská, R. (2015). *Šteffl: Největším problémem českého školství jsou rodiče.* Český rozhlas. https://plus.rozhlas.cz/steffl-nejvetsim-problemem-ceskeho-skolstvi-jsou-rodice-6542316

Ntite Orji Kalu

Vystudovala Pedagogickou fakultu na univerzitě v Calabaru, v Nigérii. Zde se podílela na výzkumu genderové problematiky a jejího vlivu na výkon žáků ve škole. V Nigérii působila jako třídní učitelka na střední škole, kde učila občanskou výchovu a ekonomii. Mezi její profesní zájmy patří studium efektivních strategií komunikace ve třídě, genderová problematika a postavení zahraničních studentů v České republice. V současné době studuje v doktorském programu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Kontakt: 454586@mail.muni.cz

Text přeložila Iveta Dokoupilová, studentka Katedry anglického jazyka Pedagogické fakulty MU.

Kontakt: 482192@mail.muni.cz

Julie Grombířová, Jana Kratochvílová

Cesty s Vysvědčením JINAK — příběhy škol, které mění přístup k hodnocení žáků

Změna pojetí (závěrečného) hodnocení učení a výsledků žáků je důležitým a aktuálním tématem pro náš vzdělávací systém. Inspiraci v možnostech, jak tuto změnu realizovat prostřednictvím práce s inovovaným školním vysvědčením, bylo možné načerpat na oficiálním představení inovovaného školního vysvědčení s názvem *Vysvědčení JINAK – Hodnocení JINAK. Měníme přístup k hodnocení našich žáků, našich dětí*, které se konalo 26. 9. 2023 v prostorách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Na konferenci byl oficiálně představen inovovaný design školního vysvědčení – Vysvědčení JINAK – a byly odprezentovány výzkumné výsledky a zkušenosti ředitelů a učitelů základních škol s Vysvědčením JINAK, které se v jejich školách stalo jedním z významných prostředků rozvoje systematického hodnocení učení a výsledků žáků. Cílem následující reportáže je přiblížit hlavní myšlenky události a prezentovat zkušenosti ředitelů a učitelů, kteří s Vysvědčením JINAK pracují či jej plánují integrovat do svého systému hodnocení učení a výsledků žáků. Pojďme se společně inspirovat, jak se dá hodnotit JINAK.

Vysvědčení JINAK

Vysvědčení JINAK je nový design školního vysvědčení, který vznikl v rámci projektu *Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace závěrečného hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení* za podpory Technologické agentury ČR v programu ÉTA (TL05000360). Vysvědčení navazuje na průběžné hodnocení podporující učení žáků používané ve výuce. Jeho cílem je podporovat učení a rozvoj žáků (MUNI PED Vysvědčení JINAK, 2023). Vysvědčení JINAK prostřednictvím kriteriálního a slovního hodnocení sumarizuje výsledky učení žáka a poskytuje informace k jeho dalšímu rozvoji. Nabízí také inovativní prvky — umožňuje zahrnout do závěrečné zprávy sebehodnocení žáka a dobrovolné vyjádření rodičů. Kromě hodnocení teoretických a výchovných předmětů zahrnuje Vysvědčení JINAK také rozšířené hodnocení chování žáka ve škole (ve vztahu k sobě, ve vztahu k druhým, při učení). Vysvědčení JINAK je k dispozici pro 1. a 2. stupeň základní školy a umožňuje vytvoření individuálního a komplexnějšího obrazu o učení a výsledcích žáka.

Cesty s Vysvědčením JINAK

Zahájení oficiálního představení Vysvědčení JINAK se ujala Jana Kratochvílová, hlavní řešitelka projektu. Nejprve představila milníky dvouletého procesu experimentálního vývoje formuláře Vysvědčení JINAK, na kterém se podílel řešitelský tým složený z odborníků z oblasti pedagogiky a psychologie a partnerských škol, jež se podílely na obsahu formuláře Vysvědčení JINAK, ale také jeho funkčnost ověřovaly v průběhu dvou roků v praxi. Výsledný formulář byl na základě zpětné vazby vyučujících z praxe, žáků i jejich rodičů postupně precizován a zkvalitňován do jeho závěrečné podoby. Výsledky výzkumných zjištění

Obrázek 1: *Jana Kratochvílová – hlavní řešitelka projektu*

Obrázek 2: *Konference Vysvědčení JINAK*

shrnula Michaela Spurná, která popsala také reakce žáků a jejich rodičů, které se postupně pozitivně vyvíjely. Dle výsledků výzkumného šetření žáci základních škol i jejich rodiče nový design školního vysvědčení přijali. Na závěr prezentace byly představeny jednotlivé části formuláře Vysvědčení JINAK, včetně prostředků k hodnocení, se kterými formulář pracuje.

Druhá část programu byla věnována zkušenostem škol, které implementovaly Vysvědčení JINAK do své praxe**.** Blok zahájili ředitelka ZŠ a MŠ Střílky Martina Raiserová a její zástupce Michal Prchlík, kteří představili proměnu školy pod vlivem implementace Vysvědčení JINAK. Jejich cesta začala proměnou vize školy, což vyžadovalo nastartování integrace komplexního rozvíjejícího hodnocení do kultury vyučování a učení. Tato změna byla úzce spjata s profesním rozvojem pedagogického sboru plně podporovaným managementem školy. Díky kombinaci píle, nadšení a postupného rozvoje se tým vyučujících ze Střílek vypořádal s řadou překážek i zakopnutí. Dnes střílecká škola představuje inspiraci pro řadu dalších škol, které chtějí nastartovat proměnu přístupu k hodnocení výsledků žáků. Tuto změnu vnímají také žáci, kteří natočili video, kde popsali, jak díky Vysvědčení JINAK přemýšlejí o hodnocení výsledků svého učení jako prostředku ke svému dalšímu rozvoji.

Druhou zkušenost nabídla Iva Cichoňová, ředitelka ZŠ a MŠ ANGEL, Praha 12, která sdílela své dlouholeté zkušenosti s inovacemi, jež zahrnovaly zavedení programu Začít spolu, výuku v bilingvních třídách nebo práci se slovním hodnocením na 1. stupni. Implementace Vysvědčení JINAK představovala v této škole vyústění dlouhodobého zájmu o změnu pojetí hodnocení. Zavedení Vysvědčením JINAK na 1. stupni významně podpořila právě tato dlouhodobá zkušenost se slovním hodnocením, která navazovala na práci se žákovskou knížkou *Hodnocení a sebehodnocení žáka*[1]. Vedení školy uvedlo, že díky Vysvědčení JINAK byl systém hodnocení na 1. stupni zkvalitněn a systematizován. Vyučující založili metodické sdružení, v němž sdílejí zkušenosti. Postupně vytvářejí metodické materiály, které pomáhají začínajícím i novým vyučujícím plánovat systematický sběr důkazů o učení žáků a poskytují oporu pro jeho realizaci. Vysvědčení JINAK také postupně zkoušejí zavádět učitelé 2. stupně, kteří se chtějí zaměřovat na individuální cíle a pokrok každého žáka. Aktuálně pracují na profilu absolventa, který představuje mapu pokroku každého žáka a bude zahrnovat pokrok v rozvoji klíčových kompetencí.

Zkušenosti ze třetí a čtvrté školy měly něco společného. Byly to výhradně prvostupňové školy, které však mají se slovním hodnocením dlouhodobé zkušenosti. Přesto se jejich práce s Vysvědčením JINAK lišila. Žáci a jejich rodiče ze ZŠ Olomouc-Droždín prostřednictvím videonahrávky ocenili strukturu formuláře Vysvědčení JINAK, jenž pro ně je v mnohém přehlednější něž vysvědčení formou souvislého textu. Jedinečný byl způsob, jakým učitelé na této škole sbírali důkazy pro hodnocení v tělesné výchově. Zaměřovali se na individuální pokrok každého žáka, jeho výkon vždy srovnávali s jeho výkonem předcházejícím. Jiný systém sběru důkazů představily Karla Černá – ředitelka a Marta Kuchaříková – učitelka ze ZŠ a MŠ Ivančice-Řeznovice. Ve vlastivědě a přírodovědě jednotlivé výukové cíle vždy precizují dle struktury kriteriálního hodnocení ve formuláři Vysvědčení JINAK. Škola akcentuje význam sebehodnocení žáka při průběžném hodnocení. Oceňuje jeho zahrnutí do formuláře Vysvědčení JINAK, což podle nich významně podporuje přebírání zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení. Třetina rodičů na této škole využila možnosti napsat svému dítěti zpětnou vazbu jako součást vysvědčení.

Měníme přístup k hodnocení našich žáků, našich dětí

Závěr setkání byl věnován panelové diskusi, do níž mohli účastníci události zasílat své dotazy, na které poté odpovídali PaedDr. Michal Černý z MŠMT ČR, prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc., autorka monografií a odbornice v oblasti pedagogiky, doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., vedoucí Katedry pedagogiky PdF MU, Mgr. Karla Černá, PaedDr. Iva Cichoňová a Mgr. Martina Raiserová.

Obrázek 3: *Panelová diskuze*

Otázky účastníků konference byly směřovány k tématům vztahujícím se k obsahu a struktuře formuláře Vysvědčení JINAK, významu Vysvědčení JINAK ve výchovně-vzdělávacím procesu a implementaci Vysvědčení JINAK do praxe, legislativy a školních informačních systémů.

Na začátku panelové diskuse byl objasněn význam čtyřstupňové škály, která vychází ze zahraničních zkušeností, akcentuje růstové nastavení mysli a umožňuje žákovi se ještě zlepšovat. Bylo vysvětleno, že struktura a obsah Vysvědčení JINAK vycházejí z RVP ZV, obsah formuláře je neměnný a formulář je možné využít pouze jako celek.

Hana Lukášová poukázala na význam Vysvědčení JINAK ve vztahu k podpoře mnoha aspektů kvality života žáka. Následovaly dotazy pro Michala Černého. Účastníci ve svých dotazech žádali MŠMT ČR o poskytnutí podpory pro práci s Vysvědčením JINAK v oblastech legislativní opory, informačních systémů i profesního rozvoje učitelů.

Závěr panelové diskuse byl věnován praktickým otázkám vztahujícím se k procesu implementace Vysvědčení JINAK do škol. Ředitelky škol shodně uvedly, že hodnocení učení a výsledků žáků se stalo prioritou školy, díky čemuž mu byla věnována dostatečná pozornost všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Vedením školy byl podporován profesní rozvoj pedagogů a jejich vzájemné sdílení zkušeností. Tato setkání přispěla ke sjednocení pedagogů v přístupech k hodnocení a vzájemnému obohacování se v možnostech způsobů sběrů důkazů o učení a využívání rozmanitých způsobů hodnocení, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků.

Vysvědčení JINAK očima pedagogů

O sdílení zkušeností s Vysvědčením JINAK byli požádáni ředitelé a vyučující škol, které Vysvědčení JINAK pilotovaly a dnes jej plnohodnotně využívají, ale také vyučující, jež Vysvědčení JINAK

Obrázek 4: *Tým Vysvědčení JINAK*

oslovilo a již se zúčastnili jeho oficiálního představení.

Pro všechny vyučující je Vysvědčení JINAK výzva, kterou vztahují ku prospěchu kvality života žáka, která je může profesně rozvíjet a napomoci prohloubení spolupráce s rodiči. Vysvědčení JINAK reflektuje aktuální rychle se měnící svět a odpovídá potřebám škol ve vztahu k systematickému výchovně-vzdělávacímu procesu.

„Zaujal mě inovativní přístup ke vzdělávání, který konečně reflektuje měnící se svět kolem nás. Je to něco, kde je úkolem školy připravit žáka na kvalitní běžný a šťastný život," říká Martina Raiserová.

Dana Osvaldová, zástupkyně ředitelky ZŠ a MŠ ANGEL, Praha 12, vyzdvihla návaznost Vysvědčení JINAK na současnou praxi školy: „S postupnou proměnou školy a způsobů vzdělávání šla ruku v ruce změna v hodnocení žáků. Na nastavený interní systém najednou nešel našroubovat tradiční formulář vysvědčení a formulář Vysvědčení JINAK jsme uvítali."

Učitelka Martina Moučková ze ZŠ Benešov zase ocenila, že Vysvědčení JINAK může rozvíjet nejen žáky a jejich rodiče, ale také učitele: „Je to něco pro děti, co je může posunout, i nás a rodiče."

Zatímco vyučující, kteří již s Vysvědčením JINAK pracují, otevřeně popisují rozsáhlé pozitivní změny, které Vysvědčení JINAK přineslo do jejich praxe, tak pro učitele, které Vysvědčení JINAK zaujalo, se jedná o velkou výzvu, která nemusí být přijata všemi pedagogy v jejich sborech, může však významně posílit vztah žák-učitel-rodič a prestiž učitelství.

Vysvědčení JINAK vyvolalo ve školách pozitivní změny kultury vyučování a učení, což popsala Iva Cichoňová: „Více se o hodnocení musí přemýšlet, aby tomu šlo rozumět. Získali jsme nové podněty pro rozšíření spolupráce a pro výuku. Důležitý je také větší prostor pro děti, více se zapojují i do plánování a procesu výuky." Karla Černá doplňuje: „Vyvolalo to potřebu velkých změn ve škole, kde jsme si mysleli, že už to umí-

Obrázek 5: *Konference v prostorách Pedagogické fakulty MUNI*

me. Předělváme ŠVP. Velmi se změnil přístup k výchovám, hodnocení je dnes postupně jejich běžnou součástí. Pracujeme záměrně s výukovými cíli. Pomáhá nám to v tom, že čím jsme v cílech a kritériích konkrétnější směrem k dětem, tak nám to usnadňuje výuku. Vnímám, že je dítě partner – ví, kam jde, jak cíl formulovat, umí pojmenovat svůj pokrok. K cíli už nejdeme slepými uličkami, hledáme přímou cestu, je tam svoboda, ale to hlavní již není metoda. Žáci také umí pojmenovat své osobní cíle."

Změny, které Vysvědčení JINAK přináší, popsaly také dvě vyučující ze ZŠ Olomouc-Droždín. Marta Kuchaříková uvedla: „Výrazně mě to ovlivnilo, přirovnala bych to k Hejného metodě. Začali jsme ve výuce pracovat více s cíli a kritérii, zvědomovat je žákům." Její kolegyně, Jitka Šidláková, dodává: „Museli jsme přehodnotit systém důkazů o učení a zamyslet se nad naším systémem hodnocení ve škole. Oceňuji také, že mohu ovlivnit dění v České republice. Ta snaha vyhnat tady ty kostlivce, je to něco, k čemu můžu přispět."

Učitelé, kteří chtějí Vysvědčení JINAK zapojit do své školní praxe, si uvědomují jeho náročnost. „Velkou výzvou je pro mě popisný jazyk, práce s časem, také větší zapojení hodnocení a sebehodnocení žáka do procesů vyučování a učení," vypočítává Petra Oprchalová, učitelka ze ZŠ Horácké náměstí v Brně. Michaela Kovářová již celý proces plánuje: „Rodiče budou jinak nahlížet na školu, na práci učitele, budou více zapojeni, dítě bude na prvním místě a všichni budeme na stejné vlně, plánuji zavedení tripartit, které práci s Vysvědčením JINAK podpoří."

Společným tématem, které protkávalo odpovědi všech dotázaných, byla podpora žáka a jeho učebního procesu. Tato podpora spočívá v individualizaci hodnocení, ve využívání rozmanitých typů, forem a způsobů hodnocení, ve výrazném posílení významu sebehodnocení žáka, v systematickém sběru kvalitních důkazů o učení žáka, v hodnocení chování a klíčových kompetencí a ve zkvalitnění pedagogické komunikace.

„Já mám konkrétní informace, klasické vysvědčení generalizuje a smývá se individualita, podklady nejsou konkrétní. Vysvědčení JINAK mě motivuje ke sběru kvalitních důkazů, tím pádem dokážu vystihnout individualitu každého žáka a jeho potřeby," popisuje Michal Prchlík. Kateřina Konečná, ředitelka ZŠ Olomouc-Droždín, dodává, že velký význam má rozšířené hodnocení chování, což je nový prvek vysvědčení: „Umožňuje hodnotit i chování a kompetence, ne pouze nauku, ale také to, co souvisí s projevy chování. Člověk může motivovat a vyzdvihnout silné stránky žáků, kteří nejsou úspěšní v teoretických předmětech."

Dana Osvaldová zase vyzvedává význam Vysvědčení JINAK pro inkluzivní vzdělávání: „Učitel to napíše žákovi na míru. Vysvědčení JINAK je darem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti s odlišným mateřským jazykem, u nich hodnocení známkou bylo velmi složité."

Učitelé, kteří plánují Vysvědčení JINAK do praxe zavést, se zamysleli také nad tím, co může celkově Vysvědčení JINAK vzdělávání přinést: „Budou posíleny vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči, zvýší se frekvence komunikace s rodiči, a i učitel dostane zpětnou vazbu od žáka," říká Martina Moučková. Petra Oprchalová vidí přínos také v přehlednosti Vysvědčení JINAK: „Proces učení bude mít komplexní výsledky a výstupy, člověk se v nich vyzná selským rozumem."

Celé setkání zakončila Jana Kratochvílová: „Přeji Vysvědčení JINAK, aby mělo hodně svých uživatelů a přispívalo k rozvoji všech aktérů – žáků, vyučujících a rodičů – a aby se stalo v pololetí 2024 součástí vyhlášky č. 3/2015 a umožnilo vyučujícím jeho plnohodnotné využití."

Prostřednictvím reportáže jsme přiblížily průběh oficiálního představení nového formuláře školního vysvědčení, který je výsledkem projektu, na němž spolupracovali akademici, učitelé, žáci a jejich rodiče. Díky této spolupráci vzniklo dílo, o něž má terén zájem. Podstatné je, že Vysvědčení JINAK má šanci změnit kulturu učení a vyučování ve třídách a školách, kde to již opravdu chtějí JINAK. Závisí nyní na MŠMT ČR, jak jej budou moci vyučující implementovat v praxi.

Poznámky

1) https://www.zsreznovice.cz/knizka-hodnoceni-a-sebehodnoceni/

Literatura

MUNI PED Vysvědčení JINAK. (2023). O *projektu*. https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz/o-projektu

Mgr. Julie Grombířová

Vystudovala učitelství občanské výchovy a dějepisu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Současně studuje doktorský studijní program Školní pedagogika na PdF MU, ve kterém se zaměřuje na sebehodnocení učení žáků základních škol s ohledem na komplexní rozvíjející hodnocení a jeho implementaci do praxe. Vyučuje na ZŠ Labyrinth.

Kontakt: grombirova@ped.muni.cz

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Pracovala jako učitelka a ředitelka základní školy v Ivančicích – Řeznovicích, několik let učila v mezinárodní Evropské škole v Belgii. V současnosti působí jako vedoucí Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě MU. Výzkumně se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, hodnocení a sebehodnocení žáků, kompetencím studentů k projektové výuce a reflexi studentských praxí. V letech 2020–2023 byla hlavní řešitelkou projektu TAČR (TL: 05000360) Vysvědčení JINAK.

Kontakt: kratochvilova@ped.muni.cz

Michal Černý

Generativní umělá inteligence: od konverzačních strojů k proměně edukace

Na přelomu let 2022 a 2023 došlo k rychlému a dynamickému rozvoji nástrojů, které se souborně nazývají generativní umělá inteligence (AI) (Černý, 2023). Jak označení napovídá, jejich podstatou je produkování nových, doposud v žádném ohledu neexistujících produktů, nejčastěji obrázků (Midjourney, DALLE, Stable Diffusion) nebo textu (ChatGPT, Google Bard, Claude), ale mohou vytvářet také PowerPointové presentace (Presentations.ai, Gamma APP), hudbu (Boomy, Loudly) a mnoho dalšího (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

Tyto technologie jsou postavené na technologiích označovaných jako umělé neuronové sítě. Komplexní datové struktury jsou natrénovány typicky na velkých souborech dat a následně vytvářejí výstupy, které mají nejpravděpodobnější charakter. Průměrování nebo hledání nejpravděpodobnějšího řešení je nejsilnější i nejslabší stránkou těchto aplikací. Na jedné straně umožňuje tvořit objekty, které jsou lepší než to, co běžný uživatel sám dokáže, třeba ve psaní esejů lze jen obtížně říci, že by žák základní školy mohl konkurovat ChatGPT 4. Na druhé straně zde chybí tzv. velká kreativita, nalezení něčeho zásadně nového, překvapivého, performativního.

S trochou nadsázky bychom mohli říci, že nové modely využívající generativní umělou inteligenci nejvíce ohrožují ty průměrně chytré. Ti „nejslabší" se stále dobře uplatní v obtížně algoritmizovatelných manuálních profesích (Frey & Osborne, 2017; Reich, 1995), ti nejlepší jsou zásadním způsobem kreativní a originální, pro ně nebude umělá inteligence konkurencí, nýbrž partnerem. Avšak napsat slušný dopis, připravit dobrou presentaci na libovolné téma nebo v bodech shrnout obsah článku umělá inteligence zvládne většinou lépe než „průměrný žák", pro kterého jsme až doposud didakticky dominantně designovali výuku.

V tomto článku se pokusíme o dvojí: (1) ukážeme některé oblasti, ve kterých může umělá inteligence pomoci při práci učiteli, a (2) současně se pokusíme zaměřit na to, čím jsme skončili – totiž na otázku, jakou proměnu edukace nástroje s umělou inteligencí přinášejí, co je třeba ve výuce a výchově zachovat, a co naopak musí projít zásadní proměnou.

AI v běžné práci učitele

Pravděpodobně každý, kdo si vyzkoušel práci s některým z výše uvedených nástrojů, si musel položit otázku, v čem je člověk lepší než umělá inteligence („Where does AlphaGo go", 2016). Pokud jsme poctiví, pak velkou část věcí, které jsme ještě nedávno vnímali jako typicky lidské, mohou dělat inteligentní systémy a část činností, které jim doposud nemůžeme svěřit, zvládnou obhospodařit relativně brzy. Snažit se o vztahu umělé inteligence a člověka přemýšlet jako o soutěži není příliš produktivní, alespoň ne pro člověka. Pokusíme se svoji pozornost zaměřit na oblast sociotechnických systémů (Kim & Lee, 2023; Rupert, 2010), tedy určitých modelů spolupráce mezi člověkem a umělou inteligencí. Na tomto místě bychom proto rádi uvedli několik ilustrativních příkladů, ve kterých je patrné, že cílem systémů s AI není

nahradit člověka, ale spíše mu otevřít prostor pro to lidské, pro empatii a zodpovědnost.

- ChatGPT umožňuje psát slovní hodnocení ve větách na základě zadaných bodů. Výsledkem je text, který se jistě nedá užít celý, ale pomůže učiteli s formulováním konkrétních prvků nebo s rozmanitostí slovní zásoby. Současně odstraňuje to, že se učitel ve slovním hodnocení žáků ve třídě často opakuje kvůli omezenému lexiku. Práce s ChatGPT umožňuje výrazně rychlejší, delší a kvalitnější slovní zpětnou vazbu, kterou lze udělovat i v průběhu školního roku.
- ChatGPT umožňuje psát e-maily ze zadaných bodů nebo na zadané téma. Lze ho snadno využít pro konstrukci dopisů rodičům nebo kolegům, zvláště tehdy, když potřebujeme změnit vyznění zprávy na takové, které nám není zcela vlastní – například asertivní.
- ChatGPT umožňuje navrhnout obsah výuky, experimenty nebo příklady na zadané téma. Učitel je obvykle nepřebírá celé, ale mohou mu posloužit jako určitý odrazový můstek pro další práci nebo jako inspirace pro určitý postup.
- Pokud připravujeme nějaký test, většinou je vhodné ověřit, zda jsou otázky v něm dostatečně jednoznačně zadané a zda směřují k tomu, co potřebujeme. Je velice praktické zkusit ho vyplnit ChatGPT. Když odpoví jinak, než bychom čekali, máme možnost otázky opravit.
- Pokud máme připravenou sadu otázek k testu, můžeme nechat ChatGPT, aby ji varioval. Velice rychle tak získáme podstatně širší banku úloh, se kterými můžeme pracovat.
- V některých případech je možné ChatGPT použít přímo pro tvorbu příkladů nebo testů. Zvláště v matematice, informatice, chemii nebo zeměpise lze pracovat s řadou omezujících podmínek, které umožní tvorbu sad úkolů či příkladů, které by učitel ručně tvořil neadekvátně dlouho.
- ChatGPT umí přestylizovat text, opravit chyby, zjednodušit věty nebo z odrážek vytvořit souvislý text. Lze ho použít pro vytváření mnoha běžných textových dokumentů.

Pokud se podíváme na uvedené příklady, lze k nim doplnit následující: předně ChatGPT lze volně zaměnit za Google Bard nebo Microsoft Copilot. V různých situacích jsou různě kvalitní, liší se mírou strukturace. Bard nabízí více odrážky a pevnou strukturu, ChatGPT usiluje více o simulaci dialogu, ale v zásadě umí pracovat s podobnou strukturou úkolů, alespoň pokud jde o učitelskou praxi. Dále je patrné, že systém je citlivý na vstupy učitele. Jen smysluplné vstupy, kvalitní evaluace nebo expertíza učitele může vést k tomu, že získáme kvalitní výstupy. Je to vždy učitel, který má zodpovědnost za kvalitu a funkčnost výstupu.

Pokud bychom si měli tyto systémy nějak představit, tak jsou to „malí asistenti pedagoga", podporující jeho běžné činnosti. Ale jsou natolik juniorní, že odpovědnost bude vždy na učiteli. Tento aspekt vnímáme jako důležitý a lze ho možná nejilustrativněji vidět na příkladu z medicíny: Když pacient navštíví praktického lékaře, musí být lékař tím, kdo dokáže provést co nejlepší deskripci symptomů a propojí je s anamnézou. Následně může využít umělou inteligenci pro návrh možných diagnóz, ale musí být tím, kdo nese odpovědnost za výběr té, na kterou zaměří léčbu. Systém s AI mu může doporučit strategie léčby a spojit je s dostupnými výzkumy, ale konkrétní výběr musí učinit lékař, který s pacientem bude dále pracovat. Tento příklad ukazuje, že nedochází k náhradám profese, ale ke změně struktury expertízy potřebné pro výkon profese. Žádný praktický lékař nemůže znát informace o vhodné léčbě méně obvyklých nemocí, a to prostě proto, že nemůže číst aktuální výzkumné studie, ale musí být špičkovým diagnostikem a musí umět absenci dílčí znalosti překlenout systémem s AI, anebo říci, že neví (Rajpurkar et al., 2022). Domníváme se, že zcela analogicky se bude měnit profese pedagoga.

S nástupem umělé inteligence se zdá, že dlouhé diskuse (typu „fyzik či chemik budou přece fyziku či chemii učit lépe"), vracející se od devadesátých let k nárokům na pedagogické vzdělání učitelů, končí. Umělá inteligence nenahradí učitele, jen zásadně změní důraz na jeho pedagogické a pedagogicko-psychologické kompetence,

které budou podstatně důležitější než oborová znalost, což ji v žádném ohledu nevylučuje. Ani lékaře nemůžeme nahradit biology, přestože ti nesporně buňkám a tkáním rozumějí řádově lépe než lékaři. Učitelé, stejně jako lékaři, musejí mít schopnost chápání celku, a především vysoce rozvinuté sociální a etické kompetence.

Příklady, se kterými jsme pracovali, ukazují, že umělá inteligence (1) může učiteli ušetřit velké množství času v nepřímé výuce, který může investovat do sociálních vztahů s žáky, (2) umožňuje učiteli tvořit diferencovanější, více individuální a specifický obsah, který povede ke zvyšování kvality edukace. Kterou cestou se učitel vydá, je na něm, byť se domníváme, že by mělo jít primárně o hledání vhodného poměru mezi těmito cestami.

AI a filosofie výchovy

Doposud jsme se soustředili na úvahy ohledně práce učitele. Řekli jsme, že umělá inteligence povede k rozvoji profesionalizace učitelské profese a že pokud učitel dokáže využívat umělou inteligenci jako pracovní nástroj, může mnoho svých činností provádět rychleji, personalizovanějším způsobem, mít více času na kontakt s žáky, tedy rozvíjet vlastní pedagogizaci školního prostoru. Otázkou, před kterou nyní stojíme, je, zda lze tímto způsobem pracovat se stále stejnými cíli a metodami výuky, nebo zda i ty musí projít nějakou transformací (Černý, 2022; Šíp, 2019). Pokusíme se tedy načrtnout některé dopady na filosofii výchovy, které mají ale přímý dopad do školní praxe. Více než obecnou konceptualizaci problematiky tak chceme nabídnout pět konkrétních podnětů k přemýšlení o širších charakteristikách edukačního procesu:

a) AI a kladení otázek. Systémy využívající umělou inteligenci jsou pozoruhodné v tom, že jen málokdy nám umožní získat požadovanou odpověď napoprvé. Téměř vždy se musíme doptávat, zpřesňovat dotaz, jít do většího detailu. Ukazuje se, že to, co v edukaci má hodnotu, není odpověď, ale právě schopnost klást otázky, která předpokládá určitou znalostní bázi, ale také schopnost reagovat na odpověď. Škola by se měla začít soustředit na to, že povede žáky více ke kladení otázek a k dialogu než k odpovědím. Ty jsou nakonec u dobře položené otázky většinou relativně snadné. Učitel by měl chtít na své otázky dostávat nikoli odpovědi, ale doplňující otázky, které povedou ke zpřesnění, k hlubšímu přemýšlení. Rozvoj kladení otázek, které vycházejí z nějaké předběžné znalosti a postupně se zpřesňují, je jedním z klíčových dopadů umělé inteligence na vzdělávací metody, ale i na podobu testů a uvažování o edukaci jako takové.

b) AI a návrat filosofie. Floridi (2019) zdůrazňuje, že žijeme v zettabytové době. Množství dat, které máme k dispozici, je zcela bezprecedentní. Rychlá produkce dat působí, že je nedokážeme zpracovávat, že k velké části výzkumných problémů máme data dříve, než nás napadne se takové problematice věnovat. Potřebujeme nově rozvinout schopnost ptát se, klást otázky na základě pohledu na neurčitá, složitá data. Zatímco Heidegger (2009) viděl v technice konec filosofie, nástup umělé inteligence a informační revoluce vytváří prostor pro nové školní uchopení edukace ve filosofii, kterou je třeba učit nikoli jako dějiny filosofie, ale jako schopnost se ptát na základě zkušenosti se světem, ve kterém žijeme. Mnoho otázek, které takto dokáží studenti položit, může být pomocí umělé inteligence společně zodpovězeno.

c) AI a odpovědnost. Generativní umělá inteligence volí nejpravděpodobnější variantu odpovědi na otázku, což ale nemusí znamenat, že je správná nebo pravdivá. Jakkoli možnosti jednotlivých nástrojů mohou být fascinující, je třeba s nimi vždy pracovat velice obezřetně. Někdy mohou „halucinovat", tedy produkovat zcela nepravdivé informace (Hanna & Levic, 2023), jindy můžeme narazit na eticky sporná tvrzení. Žáci by měli být vedeni k tomu, že jsou to právě oni, kdo zodpovídají za etické využívání těchto systémů (včetně plagiátorství či podvodů) a nesou za ně odpovědnost. Toto téma by škola měla být schopná – například (byť nejen) v hodinách

informatiky – systematicky reflektovat. Žáci by měli být schopni přemýšlet o tom, jaké sociální dopady může využívání těchto nástrojů mít (Ng et al., 2021).

d) AI a proměna úkolů. Nedokážeme spolehlivě poznat, zda úkol vytvářela umělá inteligence nebo člověk. Můžeme mít podezření, indicie, ale jasné a kvalifikované rozlišení je téměř nemožné. To znamená, že bude nezbytné část úkolů, které žákům zadáváme, redefinovat, přepracovat, upravit tak, aby při jejich řešení mohli využívat umělou inteligenci a současně museli prokázat vlastní odbornost, kreativitu, pracovitost. Cestou nemůže být tyto nástroje zakázat, nýbrž s nimi pracovat přiznaně a reflektovaně.

e) AI a banalita. Posledním bodem našeho seznamu je banalita či průměrnost. Školy stále – jak zdůrazňoval Foucault – tendují k určité kontrole a disciplinaci, ke snaze vést žáky k tomu, aby byli průměrní, aby splňovali určité, dopředu stanovené normy (Šíp, 2019; Wolosky, 2014). Umělá inteligence dokáže dosahovat ve stále větším množství úkonů průměrnosti. Usilovat o průměrnost nedává žádný smysl. V průměrnosti se zrcadlí kýč (jak ukazují generátory obrázků)[1], takže se zdá, že jedním z bezprostředních dopadů systémů s umělou inteligencí na edukaci bude důraz na osobitost, jedinečnost, překvapivost, na podporu skutečně kreativních cest, které nemusí vést k úspěchu, ale žáci se je učí systematicky zkoušet a evaluovat. Zdá se, že potřebujeme hledat schémata úloh, u kterých nebude hodnocený výsledek, ale například originalita nebo pestrost zvažovaných postupů a jejich ověřování a zvažování, nikoliv vlastní výsledek.

Závěr

V článku jsme se pokusili naznačit, jakým způsobem se bude proměňovat práce a profese učitele v kontextu vstupu umělé inteligence do edukačního procesu, ale i do širších sociálních oblastí. Za zásadní považujeme zdůraznit doporučení Národního pedagogického institutu ČR, že školy by umělou inteligenci neměly zakazovat, ale že by s ní měli společně se žáky pracovat, přemýšlet o ní a kriticky ji integrovat tam, kde to přináší benefity.

Domníváme se, že škola se bude muset více zaměřit na schopnost tvořit otázky, hypotézy a modely, pozorovat a ověřovat, kriticky hodnotit, než na znalosti faktů nebo konkrétních procedur a postupů. To jsou oblasti, ve kterých je umělá inteligence většinou podstatně efektivnější než člověk. Cílem učitele má být v této oblasti pomoci sobě i druhým utvářet, postupně a reflektovaně, takový sociotechnický systém, který mu umožní vykonávat konkrétní činnosti efektivně a eticky (Ng et al., 2021).

Poznámky

1) Volně k vyzkoušení je například jazykový model DALLE-3 prostřednictvím služby Microsoft Designer: https://designer.microsoft.com/

Literatura

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). *Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning.* http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Černý, M. (2022). *Proměna filozofie edukace v infosférické době*. https://is.muni.cz/th/iuy5y/cerny_disertace.pdf

Černý, M. (2023). Artificial intelligence, creativity and education: Finding a new perspective. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 13*(3), Article 3. https://doi.org/10.24368/jates353

Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019

Hanna, E., & Levic, A. (2023). *Comparative Analysis of Language Models: Hallucinations in ChatGPT: Prompt Study*. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1764165&dswid=1982

Heidegger, M. (2009). *Věda, technika a zamyšlení*. Oikoymenh.

Kim, J., & Lee, S.-S. (2023). Are Two Heads Better Than One?: The Effect of Student-AI Collaboration on Students' Learning Task Performance. *TechTrends, 67*(2), 365–375. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00788-9

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Rajpurkar, P., Chen, E., Banerjee, O., & Topol, E. J. (2022). AI in health and medicine. *Nature Medicine, 28*(1), 31–38. https://doi.org/10.1038/s41591-021-01614-0

Reich, R. B. (1995). *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. století*. Prostor.

Rupert, R. D. (2010). *Cognitive systems and the extended mind* (1. issued as an Oxford Univ. Press paperback). Oxford Univ. Press.

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. Masarykova univerzita.

Wang, F.-Y., Zhang, J. J., Zheng, X., Wang, X., Yuan, Y., Dai, X., Zhang, J., & Yang, L. (2016). Where does AlphaGo go: From church-turing thesis to AlphaGo thesis and beyond. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica*, *3*(2), 113–120. https://doi.org/10.1109/JAS.2016.7471613

Wolosky, S. (2014). Foucault at school: Discipline, education and agency in Harry Potter. *Children's Literature in Education*, 45, 285–297.

RNDr. Michal Černý, Ph.D.

Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy na Přírodovědecké fakultě a Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně, doktorát obdržel ze sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU. Působí jako zástupce vedoucího Katedry informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě MU, kde se věnuje výzkumům v oblasti digitálních technologií ve výuce, digitálním kompetencím, filosofii informace a filosofii výchovy.

Kontakt: mcerny@phil.muni.cz

Patricie Šinkovičová

Osvojení „nominalizace“ pro tvorbu kondenzovaného vyjádření v odborném textu

Článek představí návrh výukové jednotky zaměřené na práci s odborným textem na druhém stupni základní školy. Soustředí se na porozumění a osvojení jazykového prostředku nominalizace využívaného ve sféře psané odborné komunikace (Čechová, 2008, s. 221). Dále zprostředkovává vlastní zkušenost s výukou této problematiky a reflexi dané výukové jednotky.

Nominalizace v české lingvistice

V české lingvistice nominalizací rozumíme operaci, kdy je verbum finitum (sloveso v určitém tvaru) tvořící přísudek věty nahrazeno podstatným nebo přídavným jménem utvořeným od daného slovesa (Karlík, 2017). Význam, který původně neslo přísudkové sloveso, se tedy transformuje do jiné slovnědruhové formy (Daneš, Hlavsa & Grepl, 1987, s. 35–36), věcný význam odvozeného podstatného nebo přídavného jména je v podstatě shodný s výchozím slovesem (Dokulil a kol., 1986).

Užitím takových nominálních prostředků, které nahrazují slovesa, dochází ke kondenzaci, tedy ke „zhuštění obsahu věty“. Výběr mezi kondenzovaným (jmenným) a nekondenzovaným vyjádřením (se slovesem v určitém tvaru) patří k základním typům tzv. výrazové konkurence. Výrazová konkurence je zastřešující pojem pro množinu výrazů, které se liší svým stylistickým charakterem, nikoliv však významem. Volba mezi takovými konkurenčními výrazy je ovlivněna komunikační situací, protože zvolený výraz ovlivní celkový stylistický ráz (Jelínek, 2017) – např. ve sféře běžné komunikace mezi přáteli volíme jiné výrazy než při oficiální komunikaci s nadřízeným.

Cíle výuky českého jazyka

Výuka českého jazyka na základní škole by měla zajistit rozvoj recepčních i produkčních schopností žáka. Žáka se snažíme vést k objevování a vlastní konstrukci znalostí, nikoliv k předávání již hotových poznatků, které má žák za úkol reprodukovat (Spilková, 2005, s. 49). Za hlavní cíl výuky českého jazyka pak považujeme rozvoj jazykového vědomí žáka a žákovy komunikační kompetence. Klíčový je rozvoj schopnosti komunikovat vhodně a přiměřeně vzhledem ke komunikační situaci a záměru, čehož docílíme kultivací schopnosti rozlišovat, hodnotit a volit komunikační prostředky vzhledem k jejich funkci v komunikaci (Štěpáník, 2020, s. 10–11; Čechová, 1998, s. 10). Návrh výukové jednotky, který je představen níže, cíle takto komunikačně pojaté jazykové výchovy naplňuje, neboť vede žáka k osvojování vybraného jazykového prostředku s vědomím možností jeho funkčního využití při tvorbě vlastního odborného textu, zároveň však kultivuje schopnost porozumění jazykového prostředku nominalizace.

Návrh výukové jednotky

Níže popsaný plán výukové jednotky, který jsme posléze i realizovali, představí možnost práce s odbornými texty v hodině českého jazyka. Při výuce zaměřené na odbornou komunikační sféru bychom měli žáky na základní škole seznámit s vlastnostmi odborného komunikátu, mezi které patří věcnost, přesnost, jasnost a jednoznačnost vyjádření. Tyto rysy jsou dány užíváním typických jazykových prostředků, jako je neutrální slovní zásoba bez emocionální příznakovosti, užívání termínů a internacionalismů a propracovanost větné konstrukce s uplatněním výše zmíněné nominalizace, jejímž užitím dosáhneme kondenzovaného vyjádření.

V komunikačním pojetí výuky českého jazyka, které usiluje o rozvoj schopnosti našich žáků komunikovat vhodně a přiměřeně vzhledem ke komunikační situaci a záměru, je důležitou podmínkou pro dosažení těchto cílů práce s autentickými texty. Texty zvolené úměrně k věku žáků mimo to působí i motivačně (srov. Štěpaník, 2020, s. 123–124). Proto náš výukový postup zakládáme na práci se dvěma mírně upravenými autentickými textovými úryvky. Tématem obou textů je globální oteplování. Zvolené téma pokládáme za motivační prvek této výukové jednotky – jedná se o problematiku aktuální, o které žáci již něco vědí, budou tedy v diskusích moci uplatnit své předchozí znalosti, zároveň však předpokládáme, že se z textů dozvědí k tématu i něco nového. Výuková jednotka tímto staví na mezipředmětových vztazích z oblasti přírodních věd a na průřezovém tématu Enviromentální výchova (srov. RVP ZV, 2021, s. 133–136).

Záměrně volíme texty se stejným tématem z různých zdrojů. První úryvek byl převzat z internetové databáze referátů a seminárních prací iReferáty.cz, do které můžou přispívat žáci základních a středních škol bez omezení. Druhý úryvek je převzat z výukového multimediálního textu, který vznikl pod záštitou Institutu geologického inženýrství Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava. Zatímco u prvního textu není zajištěna potřebná odbornost, protože neuvádí zdroje informací, téměř nevyužívá terminologii oboru a je zpracován v jednoduchých větách, druhý text se opírá o odbornou literaturu, příslušnou terminologii užívá přiměřeně a využívá i další jazykové prostředky odborné komunikační sféry, mezi které patří právě výše zmíněná nominalizace. Práce s takto zvolenými texty nám umožní srovnání různého způsobu jazykového zpracování téhož obsahu.

Při plánování jsme se inspirovali metodami kritického myšlení. Jako základ členění výukové jednotky sloužil model E–U–R pojmenovaný podle tří fází, ve kterých probíhá učení. První fáze (evokace) má u žáků vyvolat vnitřní motivaci k učení a aktivizovat již osvojené znalosti o tématu. Model tedy pracuje s prekoncepty, současnými představami o tématu, pojmu, problému, kterým se budou žáci v průběhu učení zabývat. Aktivizace prekonceptů v první fázi výukového procesu umožňuje lépe strukturovat nové informace, které žák získává ve druhé fázi, fázi uvědomění si významu informací. Třetí fází modelu je reflexe, během které se žák ohlíží za učením a vytváří si o daném tématu nebo problému nový obraz (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 54–55). Výuková jednotka koncipovaná v souladu s tímto modelem nám umožňuje klást důraz na propojení učiva se zkušenostmi, osobními prožitky, vlastními názory a představami žáků. Naše výuková jednotka je tedy sestavena v duchu na dítě orientovaného, tzv. humanistického pojetí vyučování (Spilková, 2005, s. 48–54).

Při vlastní práci s žáky jsme využili metodu plánování pozpátku (o plánování pozpátku např. Košťálová & Hausenblas, 2004), kdy jsme nejdříve formulovali dva cíle, kterých mají žáci na konci hodiny dosáhnout: (1) žák vysvětlí rysy nominalizace v odborném textu; (2) žák posoudí stylistický charakter textu.

Evokace

Abychom v souladu s výše zmíněným modelem E–U–R žáky uvedli do tématu, na které jsou úryvky orientovány, volíme otázku do skupinové diskuse: „Co víte o globálním oteplování?“ Formu skupinové diskuse volíme záměrně, protože

umožňuje žákům na sebe navzájem reagovat a doplňovat se.

Uvědomění si významu informací

V další fázi vyučovacího procesu přistoupíme k četbě obou autentických úryvků. První úryvek je převzat ze školského referátu, druhý z populárně naučného výukového materiálu vzniklého v univerzitním prostředí, jak je uvedeno výše. V této fázi však žákům ještě záměrně zdroje, ze kterých jsou úryvky převzaty, nepředkládáme. Tento postup volíme proto, abychom žákům umožnili soustředit se na způsob zpracování tématu, aniž bychom je ovlivnili uvedením zdrojů textů. K práci se zdroji přistoupíme až v dalším kroku.

Text č. 1:
V současné době je realitou globální oteplení. Země se neustále více a více ohřívá, častější jsou bouře, záplavy i sucha. Děje se to kvůli tomu, že lidé stále více spalují fosilní paliva, a proto stoupá koncentrace oxidu uhličitého v atmosféře

https://ireferaty.cz/323/3208/Globalni-oteplovani; cit. 2022-09-20 (upraveno).

Text č. 2:
Princip globálního oteplování tkví ve zvyšování průměrné teploty na zemském povrchu v důsledku zvýšení koncentrací skleníkových plynů v atmosféře produkovaných mimo jiné i spalováním fosilních paliv

(http://geologie.vsb.cz/jelinek/tc-global-oteplovani.htm#oteplovani; cit. 2022-09-20 (upraveno).

Otázky a úkoly, které žákům předkládáme, mají za cíl zprostředkovat poznání, že totožný obsah může být různě jazykově zpracován a že volba syntaktických (větných) konstrukcí rozhoduje o stylovém charakteru sdělovaného obsahu. Nejprve ověříme, že jsou žáci schopni texty zařadit do odborné komunikační sféry prostřednictvím otázek: „Kde byste se s takovými texty setkali? Jaké mají téma? Jaká je jejich funkce?“ Chceme dospět k tomu, že se jedná o texty z odborné komunikační sféry, téma mají společné (globální oteplování) a jejich funkce je totožná: mají čtenáře informovat, poučit o daném tématu.

Následně se soustředíme na konkrétní informace, které texty čtenáři předávají. Žákům zadáme tvorbu heslovitých výpisků z obou textů pomocí grafického organizéru v podobě dvou sloupců. Tak by měli žáci dojít k poznání, že oba úryvky předávají zhruba stejné informace, mají tedy velmi podobný obsah a, jak jsme již zjistili výše, totožné téma a funkci. Nejprve necháme žáky pracovat samostatně, poté společně vytvoříme zápis na tabuli.

Dále se už zaměříme na jazykové zpracování informací z obou textů. Žáků se ptáme: „Jak texty tyto informace předávají?“ Předpokládáme, že taková otázka je pro žáky příliš obecná, proto jsme připravili sadu konkrétních otázek a úkolů, které žáky dovedou k reflexi užití syntaktických (větných) konstrukcí: „Kolik vět obsahuje první úryvek? Kolik vět druhý?“ Zde by žáci měli bez problémů určit, že v prvním textu máme jednu větu jednoduchou a dvě souvětí o dvou a o třech větách, celkem tedy šest vět, zatímco druhý text obsahuje větu jednu.

Na tomto místě se vracíme k žákovským výpisků. Jak již bylo zmíněno, žáky chceme dovést k poznání, že stejný obsah může být předáván různou formou, v tomto konkrétním příkladě tedy docházíme k poznání, že jedna věta předává stejné množství informací jako šest vět. Žáků se dále ptáme: „Čím je způsobeno, že je tato jedna věta tak dlouhá? Čím jsou zde nahrazena slovesa v určitém tvaru?“ V tomto momentě žáci pojmenují, že ve druhém textu jsou slovesa nahrazena podstatnými a přídavnými jmény, která jsou od těchto sloves odvozena. Text předává nevětnou (nominální) formou stejné množství informací jako úryvek využívající výhradně větné konstrukce. Na tomto místě považujeme za vhodné zavést termíny nominalizace a kondenzace.

Reflexe

Ve fázi reflexe se vracíme k tématu globálního oteplování a zároveň se zabýváme funkcí nominalizace. Vedeme žáky k poznání, že se jedná o pro-

středek kondenzace vyjádření, který je typický pro sféru odborné komunikace.

Žáky vyzveme, aby zhodnotili, zda se o tématu globálního oteplování dozvěděli z textů něco nového, a aby shrnuli, co o globálním oteplování vědí celkově. Zároveň vedeme žáky ke sledování vlastních jazykových projevů a hodnocení, kterému úryvku se spíše blíží formulace vlastních odpovědí: „Používáte jmenné konstrukce v mluveném projevu?“ Na tomto místě zapojíme práci s korpusem (Machálek, 2019), necháme žáky samostatně dohledat konkurenční příklady (např. spalovat a spalování) a potvrdit tak poznání, že nominalizace je prostředkem frekventovaným v psaných komunikátech odborné komunikační sféry.

Realizace výukové jednotky

Výuková jednotka byla realizována s žáky devátého ročníku ZŠ. Žáci se již s texty odborné komunikační sféry setkali, samostatně tvořili výpisky, referáty a pracovali s internetovými zdroji. Zároveň se tito žáci v minulosti setkali s jazykovým učivem, na kterém níže představená výuková jednotka staví – jsou schopni rozlišit větu jednoduchou, způsoby obohacování slovní zásoby a slovní druhy. Výuka proběhla ve dvou třídách devátého ročníku základní školy. Potvrdil se předpoklad, že je globální oteplování živé a aktuální téma i pro žáky základních škol.

V **evokační fázi** výuky žáci k tématu globálního oteplování například uváděli: „znamená to, že se zvyšují teploty na Zemi“, „planeta se ohřívá“, „škodí to životnímu prostředí“, „kvůli globálnímu oteplování vymírají zvířata“. Na základě těchto reakcí soudíme, že je téma diskutováno v předmětech přírodovědných; ukázalo se, že žáci o tématu povědomí mají. Podařilo se tedy aktivizovat prekoncepty týkající se tématu, kterým se vybrané úryvky zabývají, a také dobře zapojit mezipředmětové vztahy.

Ve fázi **uvědomění** jsme přistoupili k práci s texty. Na zadané otázky a úkoly žáci reagovali dle očekávání. Nejprve žáci samostatně tvořili výpisky, poté jsme společně provedli zápis na tabuli. Žáci měli možnost podle zápisu na tabuli své výpisky doplnit. Zápisy, které jsme společně ve třídách na tabuli vytvořili, vypadaly následovně:

Text č. 1
- ohřívání Země
- vliv na klima
- větší spalování fosilních paliv
- důsledek: nárůst koncentrace CO2

Text č. 2
- zvyšování teploty na Zemi
- důsledkem vyšší koncentrace skleníkových plynů
- skleníkové plyny: produkt spalování fosilních paliv

Po heslovitém zápisu informací z obou úryvků do grafického organizéru v podobě dvou sloupců žáci jednoznačně odvodili, že se texty obsahově přibližují.

V dalším kroku, kdy jsme přistoupili k hodnocení užitých jazykových prostředků v obou úryvcích, dle očekávání žáci nereagovali na otázku „Jak texty tyto informace předávají?“, ale odpovídali většinou „nevím“. Z toho usuzujeme, že je otázka pro žáky příliš obecná a nevěděli, na co se zaměřit. Otázku jsme tedy rovnou doplnili v plánu uvedenými podotázkami, které vedou ke srovnání užitých větných konstrukcí v textech. Na tomto místě nás překvapilo zjištění, že někteří žáci devátého ročníku na otázku „Kolik vět obsahuje první úryvek?“ odpověděli, že obsahuje věty tři, protože zaměnili pojem věta a souvětí. Bylo tedy nutné připomenout, že počet vět poznáváme podle počtu přísudků tvořených slovesným tvarem určitým. Žáci poté vyjmenovali a spočítali slovesné určité tvary v jednotlivých úryvcích a došli k poznání, že první text se skládá ze šesti vět, druhý z věty jedné.

Návratem k heslovitým výpiskům žáci zjistili, že šest vět předává stejné množství informací jako věta jedna. Při otázce „Čím je způsobeno, že je tato jedna věta tak dlouhá?“ žáci nejprve reflektovali to, jak věta vypadá na první pohled – nejsou tam čárky a je tam jen jedna tečka, ne-

směřovali tedy k podstatě problému kondenzovaného vyjádření. Po zopakování otázky však už někteří žáci odpovídali, že „se ve větě nachází hodně informací, i když má jen jeden přísudek". V tomto bodě už se tedy přímo dotkli problému kondenzace. Na otázku „Čím jsou zde nahrazena slovesa v určitém tvaru?" žáci dokázali vybrat příklady podstatných jmen a přídavných jmen, která jsou odvozena od sloves a která ve druhém textu nahrazují slovesná vyjádření (nejčastěji žáci uváděli případy spaluje – spalování, ohřívá – zvyšování teploty).

Ve fázi **reflexe** někteří žáci uvedli, že neměli povědomí o hlavní příčině procesu globálního oteplování. Ukázalo se tedy, že žáci znají důsledky tohoto jevu, nevědí však jak a proč vzniká. Toto zjištění pokládáme za důležité i pro práci v dalších předmětech, ve kterých je možné téma rozvíjet.

Při závěrečné diskusi žáci zároveň dle očekávání nominální konstrukce nevyužívali, své odpovědi tvořili převážně v jednoduchých větách či souřadných souvětích (např. „Věděl jsem, že globální oteplování znamená, že se Země otepluje"; „Nevěděla jsem, co jsou ty skleníkové plyny, už jsem to slyšela, ale nevěděla jsem, že to souvisí"; „Mění se počasí, to mě zaujalo"). Od sloves, která ve svých odpovědích v diskusi použili, poté zkoušeli tvořit dějová substantiva a adjektiva, např.: oteplovat – oteplování; spalovat – spalování; produkovat – produkovaný, produkce; ohřívat – ohřívající se, ohřívání; měnit – měnící se, proměna. Výskyt slovesných a jmenných tvarů poté žáci ověřovali v Českém národním korpusu, který ukázal vyšší výskyt jmenných vyjádření ve sféře psané odborné komunikace.

Domníváme se, že stanovené cíle byly naplněny a žáky jsme dovedli k pochopení funkce jazykového prostředku nominalizace. Výuková jednotka měla expoziční charakter a jsme si vědomi, že by bylo nanejvýš vhodné poznání upevnit nejlépe prostřednictvím produktivních činností. Zde tedy spatřujeme potenciál ke tvorbě návrhů dalších výukových jednotek cílících k upevnění daného jazykového prostředku.

Závěrem

Článek zachycuje naši zkušenost s plánováním a realizací výukové jednotky zaměřené na práci s komunikáty ze sféry odborné komunikace. Pro plán výukové jednotky jsme zvolili model E–U–R, který pracuje s aktivizací prekonceptů a ohlížením se za vlastním učením. Hlavním cílem je představit žákům nominalizaci jako prostředek kondenzovaného vyjádření typického pro psané odborné komunikáty. V souladu s komunikačními cíli jazykové výchovy, o kterých jsme se zmiňovali výše, vedeme žáky k vědomému osvojování jazykových prostředků a k chápání jejich funkce (srov. Čechová, 1998, s. 10; Štěpaník, 2020, s. 10–11). Cílem je rozšířit repertoár jazykových prostředků, mezi kterými žák při komunikaci volí. K tomu však nestačí schematické osvojení, ale je třeba žáky vést k pochopení funkce konkrétního jazykového prostředku, aby byl žák schopen daný prostředek využít adekvátně vzhledem ke komunikační situaci. V tomto spatřujeme významnost předkládaného návrhu výukové situace.

Literatura

Čechová, M. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.

Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.

Daneš, F., Hlavsa, Z., & Grepl, M. (1987). *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl] 3, Skladba*. Praha: Academia.

Dokulil, M. et al. (1986). *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult aprobace český jazyk. [Díl] 1, Fonetika, Fonologie, Morfonologie a morfemika, Tvoření slov*. Praha: Academia.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006). Co je E–U–R. *Kritické listy*, 22, 54–58.

Jelínek, M. (2017). Kondenzace. In Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/KONDENZACE

Košťálová H., & Hausenblas O. (2004). Plánování pozpátku. *Kritické listy*, 16, 13–17.

Karlík, P. (2017). Nominalizace. In Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/NOMINALIZACE

Machálek, T. (2019). *Slovo v kostce – agregátor slovních profilů*. FF UK, Praha. Dostupné z: http://korpus.cz/slovo-v-kostce/

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Štěpaník, S. et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Mgr. Patricie Šinkovičová

Vystudovala učitelství českého jazyka a literatury, speciální pedagogiku a výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ve studiu pokračuje v doktorském studijním programu Didaktika českého jazyka na Katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Profesně se věnuje pojmotvornému osvojování u žáků druhého stupně základní školy. Zajímá se o syntax českého jazyka a didaktiku českého jazyka, kterou na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v současné chvíli i vyučuje.

Kontakt: patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

Štěpánka Horáková

Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucího učitele

Ačkoliv studium v zahraničí není žádnou novinkou, stále je okolo tohoto tématu mnohé ke zkoumání. Text článku vychází z diplomové práce, jejímž cílem bylo zjistit, jak studium v zahraničí rozvíjí budoucí učitele v rámci jejich osobnostních a profesních kompetencí.

Mnoho laiků i specialistů má představu o tom, jaký by měl ideální učitel být, jaké kompetence by se měl při své profesní přípravě snažit osvojit, aby byla jeho práce maximálně efektivní. Studium v zahraničí je jednou z mnoha cest, které mohou pomoci budoucím učitelům tyto kompetence získat. Ačkoliv se text diplomové práce zaměřuje především na budoucí učitele 1. stupně, může být zajímavý i pro ostatní kolegy.

Teoretická východiska

Podle Evropské komise (Europa.eu, 2022) je hlavním cílem podpory zahraničních studijních pobytů předpoklad, že zahraniční zkušenost pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávání, což následně může vést k flexibilnějšímu uplatnění na trhu práce. Nejen učitelé, ale lidé pracující napříč různými obory tak mají větší šanci najít si zaměstnání i mimo svou rodnou zemi, pokud se jim tato vyhlídka bude zdát lákavá. Studium na zahraniční univerzitě je však rovněž atraktivní položkou do životopisu těch, kteří chtějí zůstat a pracovat v České republice. Investice do vzdělání se tedy vyplatí v jakémkoliv případě.

Výzkum se zaměřoval především na fázi pregraduální přípravy budoucích učitelů. Důvod je ten, že studenti v tomto období vyjíždí do zahraničí nejčastěji, neboť jsou k tomu nejvíce podporováni nejen samotnou fakultou, ale také společností. Mohou se tak věnovat především svému vlastnímu rozvoji.

Studium v zahraničí

Kvalitní vzdělání je cílem snad všech států napříč Evropou. Evropská unie ho dokonce považuje za jednu ze svých klíčových priorit. I přestože je organizace školství v kompetenci každého státu zvlášť, spolupracují na propojenosti, která existenci studia v zahraničí umožňuje. Z toho vyplývá, že se členské státy aktivně podílejí na podpoře spolupráce univerzit, mobilit studentů a zvyšování jejich kvalifikace v rámci **zkušenostního vzdělávání**. A je to právě zkušenost, kterou tento výzkum považuje za podstatný prvek potřebný pro získání klíčových kompetencí učitele.

Studium v zahraničí má za cíl nejen zvyšování celkové úrovně vzdělanosti obyvatel EU, ale i zlepšení mezilidských vztahů, stírání rozdílů a prohlubování mezikulturních vazeb, které slouží jako prevence proti nesnášenlivosti a nepochopení. Má tedy přímé přínosy pro společnost. O těchto a mnoha dalších přínosech hovoří ve svém článku Netz (2021). Ten odkazuje mimo jiné na studie Wolffa a Borzikowského (2018), která se zabývá multi– nebo **interkulturní citlivostí** a kompetencemi studentů studujících v zahraničí, stejně jako studií Andersona (2006) pohlížející na stejné téma z pohledu krátkodobých stáží. Nejrozšířenějším a nejznámějším projektem pro studium v zahraničí u nás je stu-

dijní program Erasmus+, diplomová práce se proto svou teorií i výzkumem zaměřuje právě na něj.

Učitelská osobnost a nabývání klíčových kompetencí budoucího učitele

Vyjet do zahraničí s cílem získávat zkušenosti a zážitky, poznávat nové lidi a kultury je vědomá volba účastníka. Jedná se o odpovědné rozhodnutí, kdy se student učitelství (případně učitel) rozhodne investovat svůj čas, energii a mnohdy i finance do nadstavby k běžnému vzdělání.

Zatímco výhody pro profesní rozvoj, mezi které patří seznámení s odlišnými vzdělávacími systémy a metodami i učinění pokroku ve studijním oboru, se mohou zdát očividné, život mimo známé prostředí domova má velký vliv rovněž na účastníkovu osobnost. V učitelství jako v jedné z mála profesí je právě osobnost těch, kteří v této profesi působí, nesmírně důležitá, protože učitel působí svou osobností jak na obsah vzdělávání, tak na dětskou skupinu i na jednotlivé děti. Obzvláště učitelé na 1. stupni často tráví se svými žáky velké množství času. Nejsou s nimi pouze při přímé pedagogické činnosti, ale také o přestávkách, na školních výletech a někteří i v čase odpolední družiny. V tak rozsáhlém časovém úseku se nelze ubránit výraznému projevu vlastní osobnosti. To ve své publikaci potvrzuje Hadj-Moussová (2012, s. 58), kde tvrdí, že „osobnostní charakteristiky jsou neoddělitelné od výkonu učitelského povolání".

Klíčové je uvažování nad tím, do jaké míry jsou lidé schopni ovlivnit rozvoj své vlastní osobnosti. Cakirpaloglu (2012, s. 52) tvrdí, že člověk si v průběhu života buduje svou vlastní osobnost. Pokud tomu tak je, pak se studenti, kteří se rozhodnou odjet studovat do zahraničí, vědomě pokouší ve svém životě posunout a dosáhnout u sebe určitých změn. Důležité je proto zjistit, do jaké míry se účastníkům studijního pobytu podařilo dosáhnout určitých změn své osobnosti i v rámci profesních klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence učitele

Předpokládá se, že si student učitelství začne již v rámci své pregraduální přípravy budovat škálu potřebných profesních kompetencí, které mu budou k užitku v rámci jeho profese, a bude je hlouběji rozvíjet v průběhu prvních několika let své praxe. Klíčové kompetence učitele jsou téma, kterým se zabývala a stále zabývá řada odborníků (Korthagen (2011), Průcha (2002, 2008), Spilková (2008), Švec (1999), Vašutová (2001), Vítečková (2018)), autoři se však přesně neshodují na tom, o které konkrétní kompetence se jedná. Nakonec byl pro potřeby výzkumu vybrán výčet podle Vašutové (2001, s. 37–40), protože obsahuje podrobný popis kompetencí, který se stal východiskem pro detekci jednotlivých kompetencí v procesu výzkumného šetření. Kompetence jsou uvedené v tabulce 1. Posun se v rámci výzkumu sledoval u všech z nich.

Reflektivní model pregraduální přípravy učitelů

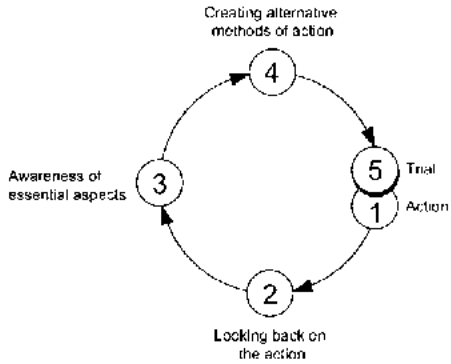
Aby bylo možné zjistit, jak se účastníci změnili v důsledku svého studia v zahraničí, bylo nutné podrobit jejich zážitky ze zahraničního studia reflexi a analýze. Klíčovou roli tu hraje zkušenost jakožto východisko učení v pregraduální přípravě budoucích učitelů. **Reflektivní model učitelského vzdělávání klade důraz na systematickou reflexi studentovy pedagogické praxe**, který se tak může poučit z vlastních činností a učí se na ně nahlížet z různých úhlů pohledu.

Jako vhodný model pro reflexi byl zvolen model ALACT Freda Korthagena, který byl použit jako jedna z výzkumných metod v diplomové práci. Jde o praktický a snadno aplikovatelný postup na základě pěti opakujících se kroků, který může kdokoliv použít na svou vlastní životní či profesní zkušenost.

Jakožto studentka učitelství, která použila model ALACT, jsem nejprve jednala (Action), což je v případě této diplomové práce absolvování studijního pobytu v zahraničí. Následoval zpětný pohled na jednání (Looking back on the

(1) Kompetence oborově předmětová	(2) Kompetence didaktická a psychodidaktická
Učitel: – má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ – je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů – dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby – umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, dosponuje uživatelskými dovednostmi, ovládá informační a komunikační technologie – je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu	Učitel: – ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů – dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy – má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky – má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy – dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků
(3) Kompetence obecně pedagogická	**(4) Kompetence diagnostická a intervenční**
Učitel: – ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické, spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů – dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání – je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní – má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci	Učitel: – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě – je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem – ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování – je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje – ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy
(5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	**(6) Kompetence manažerské a normativní**
Učitel: – ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků – ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky využít – dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení – zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy – ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole – dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy	Učitel: – má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí – orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci – ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví – disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy – ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě – je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce včetně zahraniční
(7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující	
Učitel: – ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. znalostí filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, a dovede jím působit na formování postojů a hodnotové orientace žáků, umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení – má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru – je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonu různými subjekty – je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	

Tabulka 1: *Profesní kompetence učitele*



Obrázek 1: *Reflektivní model ALACT*

zdroj: www.researchgate.net/figure/The-aLacT-model-of-reflection-Korthagen

action), se kterým těsně souvisí uvědomování si podstatných aspektů zkušenosti (Awereness of essential aspects). Po uvážení, co bylo na dané zkušenosti důležité pro osobnostní a profesní rozvoj studenta, přišlo vytvoření alternativních postupů jednání (Creating Alternative methods of action). V tomto kroku se hledají možné odpovědi na otázku: Co by bylo potřeba změnit, aby byla zkušenost ještě hodnotnější či užitečnější? V ideálním případě následuje vyzkoušení (Trial). Osobně jsem však nemohla v době psaní diplomové práce absolvovat další zahraniční program, abych mohla aplikovat poslední bod modelu.

Kortagen (2011) postavil svůj model na myšlence, že se student pedagogického oboru procházející samostatně modelem ALACT stane lepším učitelem svým ustavičným a uvědomělým učením se z vlastní zkušenosti. To podporuje teorii diplomové práce, že studium v zahraničí jakožto zkušenost dlouhodobě ovlivňuje studenty učitelských oborů.

Design výzkumného šetření

Koncept vzdělávacího programu Erasmus+ stojí na předpokladu, že studium v zahraničí pozitivně ovlivňuje účastníky mobility ve všech sférách vzdělávání, a to včetně odborné přípravy.

Aby práce dosáhla co nejlépe svých cílů, byl pro plán výzkumu zvolen takzvaný „výzkum pomocí míchání metod" podle Hendla (2016, s. 56), kdy se střídá metoda kvalitativní, kvantitativní a na závěr opět kvalitativní. Tento přístup nechává výzkumníkovi možnost zvolit kombinaci obou přístupů tak, aby se navzájem doplňovaly.

Data byla sbírána od února 2021 do května 2022. Nejprve byla použita hloubková reflexe mé vlastní zkušenosti ze zahraničního studijního pobytu za pomoci právě výše uvedeného modelu ALACT. Na základě poznatků získaných touto metodou bylo možné pokročit k následující části výzkumu, kterým bylo dotazníkové šetření. Dotazníkové otázky byly formulovány na základě modelu ALACT. Pokud například bylo díky modelu ALACT označeno řešení problémů (osobnostní rozvoj budoucích učitelů) či poznávání nových metod a postupů ve výuce (profesní rozvoj) jako podstatné aspekty, dotazovala jsem se na ně i dalších studentů v rámci dotazníkového šetření. Cílem bylo zjistit, zda vypozorované podstatné aspekty zkušenosti z předchozí části výzkumu odhalili při svém studijním pobytu v zahraničí i další studenti pedagogických oborů, nejen já osobně.

Pro účel výzkumu byli osloveni všichni studenti vyjíždějící pod záštitou fakulty v letech 2017–2020 do zahraničí a splňující několik základních podmínek (například uskutečnění pobytu v délce alespoň 1 semestr). Kontaktní informace byly poskytnuty pod dohledem Oddělení pro mezinárodní vztahy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Z oslovených 247 studentů vyplnilo dotazník 81 respondentů.

Dotazník byl vytvořen tak, aby zkoumal míru očekávání před výjezdem do zahraničí

a subjektivní pocit jejího naplnění po návratu. Výsledky prokázaly mimo jiné pozitivní vliv na rozvoj sebe sama a na vnímání odlišností v myšlení a chování cizích národností ve větší míře, než respondenti předpokládali před svým odjezdem.

Ukazuje se, že respondenti nevykazují výraznou změnu postojů v kategoriích, které jsou často považovány za hlavní důvody výjezdu do zahraničí, např. zlepšení v cizím jazyce a seznámení s novými lidmi v osobní rovině, seznámení s odlišnými vzdělávacími systémy či pokrok ve studijním oboru v rovině profesní. Je tomu tak především z důvodu, že jsou očekávání v této oblasti vysoká (mohou být významným motivačním faktorem k výjezdu samotnému) a zahraniční pobyt tyto předpoklady potvrzuje.

Ve výzkumu se vymykala ze statistických odchylek pouze část v oblasti akceptace toho, že cizí národy se chovají a přemýšlí odlišně než dotazovaný respondent. Může jít o vliv globalizace. Dnešní generace budoucích učitelů vyrostla s tím, že se názory, kulturní hodnoty, zboží a podobně neustále vyměňují po celém světě. Když se však střetnou s lidmi z jiných zemí tváří v tvář, mohou být překvapeni tím, že ne všichni jsou stejní a že nemyslí stejně jako oni.

Po analýze míry možného vlivu zahraničních pobytů na studenty pedagogické fakulty skrze dotazník následovaly rozhovory se šesti respondenty. Ti byli vybráni z účastníků dotazníkového šetření, kteří na konci dotazníku vyjádřili souhlas s účastí v další fázi výzkumu.

Rozhovory s respondenty

Všichni účastníci rozhovorů se nehledě na okolnosti jejich pobytu shodovali na tom, že se cítí být časem stráveným v zahraničí obohaceni. Ačkoliv výzkum sledoval subjektivní efekt pobytu na budoucí učitele, tedy jak každý z nich svou zkušenost vnímal, účastníci rozhovorů se shodli na několika zásadních bodech, které společně provázely jejich zkušenost. Patřilo sem seznamování s novými lidmi a zvládání těžkostí v podobě změny prostředí a pocitu samoty.

I v profesní rovině došlo podle účastníků rozhovorů částečně k vývoji. Největší posun učinili v cizím jazyce, na tom se shodují všichni účastníci. Důležité pro účastníky bylo i seznámení s odlišnostmi ve vysokoškolské výuce v zahraničí, což svědčí o rozvoji oborově předmětových kompetencí, zejména pak porozumění vzdělávacímu obsahu.

Shrnutí

Z celého výzkumu vyplývá, že ačkoliv by měly být studijní pobyty v zahraničí již z podstaty svého označení především o zlepšení akademických znalostí a pregraduální přípravě, mají výrazně větší dopad na osobnostní rozvoj budoucích učitelů. Účastníci se shodli na tom, že vyrostli jako lidé, už ne však tolik jako budoucí učitelé. V rámci projektu Erasmus+ se totiž většina z nich nedostala do žádné školy, kde by mohli v rámci praxí zužitkovat své nově získané znalosti.

Hlavním přínosem, který výzkumné šetření přineslo, je daty podložený poznatek, že v pobytech chybí didaktická stránka pregraduální přípravy. Přijímací instituce zpravidla nezajišťují pro přijíždějící studenty praxe se žáky na školách. Většina absolventů zahraničního pobytu může použít to, co se naučili, až po nástupu do zaměstnání. Časová prodleva mezi výjezdem a prací učitele však může být mnoho let, proto se zkušenost nepřetaví do obecně pedagogické kompetence a budoucí učitelé začnou zapomínat, co všechno se naučili. Učitelství pro 1. stupeň je přitom obor využívaný ve všech vzdělávacích systémech na světě, studenti by tedy měli mít možnost porovnat zjištěné poznatky z domova s těmi v zahraničí, aby z nich mohli skutečně těžit. Jedním z hlavních důvodů, proč nemusí být studentům dovoleno navštěvovat místní základní školy, je nedostatečná jazyková vybavenost místního jazyka. Alternativou by mohly být praxe na školách s rozšířenou výukou anglického jazyka, avšak tyto školy nemusí být ukázkou „tradiční“ výuky dané země.

U dalších pedagogických oborů mimo učitelství pro první stupeň ZŠ už by mohl nastat problém nejen s jazykem, ale i s rozdíly v obsahu kurikula. I tak by jim mohly právě tyto odlišnosti v mnoha ohledech otevřít oči. Větší zapojení didaktické části vzdělávání a jeho efekt by však bylo potřeba zajistit dalším výzkumem.

Literatura

Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R., & Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations, 30*(4), 457–469. [cit. 2023-07-11]. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004.

European Commission. (2022). *Economic and fiscal policy coordination*. [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination_en

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

Hadj-Moussová, Z. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál.

Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Netz, N. (2021). Who benefits most from studying abroad? A conceptual and empirical overview. *High Educ 82*, 1049–1069. [cit. 2023-07-9]. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00760-1

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

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Spilková, V. et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.

Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 37–40). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 49*(3), 488–514. [cit. 2023-07-11]. https://doi.org/10.1177/0022022118754721

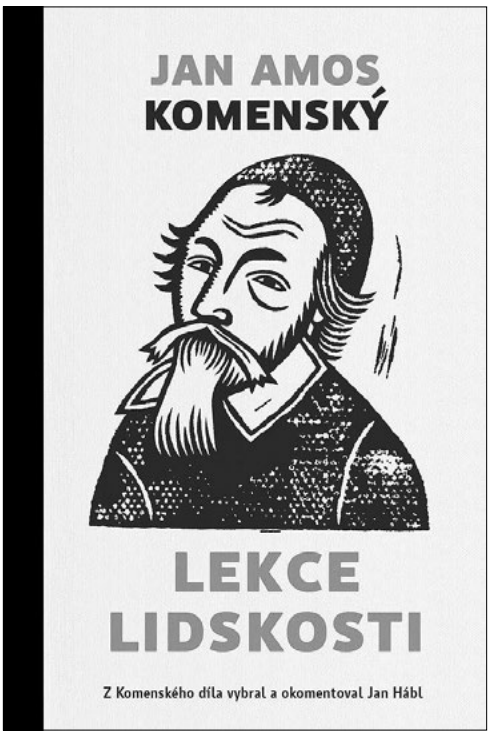
Mgr. Štěpánka Horáková

Vystudovala obor učitelství pro první stupeň na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V době studia pobývala dva semestry v rámci programu Erasmus+ v italské Padově. Po dokončení studia působila na absolventské stáži jako učitelka prvního stupně na Sardinii, kde se dále věnovala výhodám studia v zahraničí. Aktuálně pracuje jako učitelka prvního stupně na ZŠ Mráčkova v pražských Modřanech.

Kontakt: horakova.stepanka@gmail.com

Lekce lidskosti

Komenský, J. A., & Hábl, J. (2023).
Lekce lidskosti. Biblion.



Kniha *Lekce lidskosti* se obrací nejen k odbornému publiku, ale i k širokému okruhu čtenářů, kteří se zajímají o filosofii, pedagogiku, etiku a historii. Jejím cílem je interpretovat myšlenky Jana Amose Komenského a přiblížit čtenáři jeho pojetí lidskosti. Komenského texty jsou stále aktuální a relevantní pro současnou společnost. Každá kapitola obsahuje výběr z Komenského díla, který se týká lidskosti, výchovy nebo vzdělávání. Kniha je zakončena doslovem, který shrnuje život Komenského a jeho vliv na evropskou kulturu. Předkládaná monografie není pouze výběrem z Komenského děl, ale také komentovanou antologií, kterou sestavil a doprovodil Jan Hábl, filosof, komeniolog a profesor z Univerzity Hradec Králové.

Publikace je rozdělena do 52 kapitol, které odpovídají jednotlivým týdnům v roce a jsou členěny podle působišť Komenského – Morava, Lešno, Elblag, Uhry, Amsterodam. Kniha je součástí Malé edice klasiků, jež zprostředkovává autentickou spiritualitu českých i světových osobností.

Kapitola Morava zastřešuje sedm zamyšlení a lekcí pocházejících z počátků Komenského životního příběhu. Od prvních řádků je možné sledovat, jak Komenský tvořivě a nezlomně reagoval na své životní okolnosti a jak se z nich snažil vyvodit poučení. Podnětná je úvaha s názvem *Učení, mučení*. Úryvek této části pochází z textu *Labyrint světa a ráj srdce*. Škola má být dílnou lidskosti, nikoliv mučírnou ducha. Člověk jako učící se bytost se má rozvíjet, objevovat a nemá být veden jen k tupému papouškování. Učení je jeden z aspektů, který dle Komenského z lidí dělá lidi. Dokážeme po více než 430 letech od narození Komenského učení pojmout lidsky, během procesu učení využít lidský potenciál a výsledky z učení směřovat k rozvoji lidskosti?

Dalších 17 námětů k reflexi souhrnně pokrývá kapitola Lešno. Zde se čtenář ocitá spolu s myšlenkami J. A. Komenského zejména v Polsku a Anglii. Za inspirativní kromě jiných lze považovat *Na všecky strany zle*, *Způsob až dosud neslýchaný* nebo příkladně *Odpusť jim*. O umění učitelské diplomacie píše posledně jmenovaná podkapitola a k ní vztažená lekce. Jak studentům učitelství přiblížit ideje J. A. Komenského, zároveň je seznámit s historií pedagogiky a představit jim možnou spolupráci rodiny a školy? Využít dopisů Komenského a na něm demonstrovat výše uvedené otázky. Tato ukázka ilustruje laskavou povahu Komenského a jeho pedagogický optimismus v praxi.

Úryvek zdařile poukazuje na to, jak J. A. Komenský vystupoval coby ředitel základní školy a řešil kázeňské přešlapy žáků.

Roky 1642 až 1650 zachycuje kapitola Elblag. Zde Komenský pracuje na švédské školní reformě. Výběr z díla učitele národů pro účely recenze je prováděn převážně s ohledem na taková pozastavení, která souvisí s edukací. Lze tvrdit, že podkapitoly U *mne jen část, u tebe celek* či *Touha po lepším světě* to splňují. Oba zmiňované úryvky seznamují s širšími historickými kontexty Komenského doby. Podkapitola *Touha po lepším světě* dostává skutečnému zamyšlení, protože vybízí k reflexi. Komenský poskytuje otázky, které mohou sloužit k sebeporozumění.

Předposlední kapitola popisuje zejména sedmihradské období. Je možné vrátit se zpět ke zmiňované podkapitole *Učení, mučení* a navázat na ni se zamyšlením *Škola hrou*. Jak udělat, aby se škola změnila v hru a potěšení? Komenský navrhuje inscenační metody ve výuce. Opět lze ocenit erudovaný komentář Jana Hábla, který napomáhá porozumět historickým souvislostem a okolnostem.

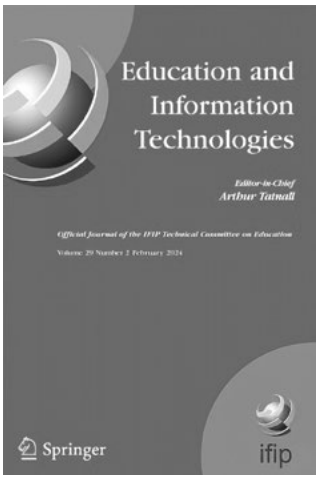
Kapitola Amsterodam slučuje posledních osm úvah a lekcí. Týká se nizozemského období let 1656 až 1670. Dle autorky recenze bylo nejvíce oslovující zamyšlení s názvem *Kde se bere ta zběsilost?*. J. Hábl pomáhá skrze ukázku z Obecné porady o nápravě věcí lidských odkrýt, kdo je statečný člověk. Je možné připomenout, že Komenský usiloval o nápravu věcí lidských, která začíná v našem nitru, což tato kapitola výstižně popisuje.

Kniha Lekce lidskosti zachycuje originálním způsobem díla Komenského v soudobých kontextech. Jan Hábl je výborným znalcem, ale zejména průvodcem života J. A. Komenského. Právě vysvětlující komentáře J. Hábla dělají z této publikace cenný titul, protože jazyk Komenského a jeho způsob nazírání světu dokáží přenést do 21. století – pomáhají interpretovat jeho odkaz.

Závěrem lze pozitivně hodnotit krátký časový přehled nejvýznamnějších milníků v životě Komenského před každou kapitolou. Zdařilý je jednak dějepisný vhled a komentáře, jednak závěrečný doslov J. Hábla. Celkově je nápaditě představení myšlenek Komenského skrze 52 zamyšlení na každý týden v roce. Pro účely této recenze byl vybrán zlomek inspirativních pasáží – jen okrajově, další myšlenky jako: se ctí se neobchoduje, zdatnost v roztříštění chabne, nesnažím se vyhovět průměrným mozkům nebo například kéž bych zmohl více, nebo chtěl méně. Pro tyto a další zamyšlení je však nutné odkázat na Lekce lidskosti J. A. Komenského & J. Hábla. V souhrnu toto dílo podnítí k zamyšlení, místy pobaví, inspiruje a obohatí. Příběh Komenského ukazuje, že jakékoliv náročné životní situace (úmrtí manželky a dětí, ztráta domova a díla, nedostatek finančních zdrojů aj.) jsou zkouškou lidské odolnosti, které nejsou sice vítány, avšak odpovědi na otázky „Co jsem se naučil? K čemu mi to bylo?“ vedou k celoživotnímu lidskému rozvoji. Kniha zaujme čtenáře, kteří se chtějí zamyslet nad svou rolí v dějinách a ve světě. Podobným úvahovým a stručným způsobem je zpracována kniha Hesla mladých svišťů Erazima Koháka, která je také hodna pozornosti.

Mgr. Klára Křivánková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Ng, D. T. K., Su, J., & Chu, S. K. W. (2023). Fostering Secondary School Students' AI Literacy through Making AI-Driven Recycling Bins. *Education and Information Technologies 28*(9). https://doi.org/10.1007/s10639-023-12183-9



Umělá inteligence v projektové výuce

S rychlým rozvojem technologií se učitelé, školy a celá společnost snaží co nejlépe vypořádat s fenoménem umělé inteligence (AI). Pro všechny z nás je to výzva, kterou můžeme vnímat s určitými obavami až pocity ohrožení, ale také jako novou příležitost. Ať tak či onak, jisté je, že se umělé inteligenci ve vzdělávání ani v životě nevyhneme a že je tedy žádoucí tento nástroj uchopit tak, aby nám sloužil a byl pro nás bezpečný. Proto dnes přinášíme článek z hybridního měsíčníku vydavatelství Springer, který se specializuje na oblast pedagogiky a informačních technologií.

Skupina učitelů v Hong Kongu si všimla, že jejich studenti sice mají základní znalosti toho, jak AI funguje, a to zejména v různých hrách a simulacích, ale že je pro ně obtížné tyto znalosti přenést do reálného světa. Rozhodli se proto, že AI využijí v hodinách pracovního vyučování, během nichž bude 35 studentů pracovat na reálném zadání. Jejich úkolem bylo vytvořit za využití AI několikasektorovou odpadovou nádobu (malou popelnici), která sama rozpozná druh vhozeného materiálu a správně ho roztřídí. AI jim měla pomoci najít řešení, jak takovou nádobu vyrobit a jak ji na třídění odpadu naprogramovat.

Autoři projektu sledovali tři cíle. Prvním bylo koncipovat autentický projekt, ve kterém by studenti použili AI pro praktické účely. Zde učitelé sledovali nárůst motivace a také sebejistoty, že úkol lze zvládnout. Druhým cílem bylo podpořit motivaci studentů prostřednictvím hravého zkoušení možných řešení za využití znalostí z různých oblastí (multidisciplinarita). Třetí cíl mířil na dovednosti 21. století, konkrétně na kooperativní učení, práci v týmu a komunikaci. Studenti si vzájemně pomáhali při řešení dílčích problémů, jako byl návrh odpadové nádoby, psaní programu, kompletování hardwaru atd. Každý student se snažil přispět svými znalostmi a dovednostmi, bylo patrné, jak své znalosti spoluutvářejí a společným úsilím zdolávají obtíže. Úspěšné vyřešení úkolu také posílilo soudržnost skupiny, která na úkolu pracovala. Díky tomuto projektu získali někteří z demotivovaných studentů chuť zaměřit se ve své budoucí pracovní kariéře právě tímto směrem (autoři to označují jako „career interest"). Projekt měl tak na studenty pozitivní dopad na mnoha úrovních.

Článek nabízí inspirativní perspektivu, jak pracovat s AI kreativním způsobem s hmatatelnými výsledky. Tematizuje projektové, kooperativní učení, během kterého mohou i naši žáci využít AI jako „legitimního poradce" při řešení problémů – v bezpečném prostředí školy, ale i později v pracovním životě. Vzhledem k obrovskému množství informací, které jsou dnes v každém oboru dostupné nám i našim žákům, je posun od vědomostního učení ke kompetencím logickým krokem. Nechť je nám v tom AI užitečným pomocníkem.

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

Když absence brání vzdělávání

Nevím si rady s následující situací. Anička v mé čtvrté třídě by byla průměrná žákyně, je totiž šikovná, jenže má obrovské množství absencí. Naprostou většinu matka omluví, jen je zřejmé, že se vždy pobyt doma při každé nemoci přibližně o tři dny protáhne, jako kdyby nechávala maminka Aničce delší čas na rekonvalescenci. Doma s ní pracuje minimálně, takže mezery v látce narůstají a prospěch se blíží k nedostatečným. S maminkou jsem opakovaně mluvila, vždy slíbí nápravu a pomoc, jenže skutek utek. Ráda bych dívce víc pomohla, ale nevím jak.

Irena Venturová

Škola dnes přistupuje k docházce žáků volněji, než tomu bylo před pár desítkami let. Týden u moře nebo na horách ve školním roce nebývá problém. Na druhé straně, pro některé děti každý den, kdy nejsou ve škole, představuje nenahraditelnou ztrátu, což platí patrně i pro Aničku.

Vaše možnosti pomoci jsou však velmi omezené. Vy máte učit a co nejvíc naučit žáka, který chodí pravidelně do školy a plní veškeré vaše pokyny, což Anička alespoň dílem nenaplňuje. Opakované hovory s maminkou je žádoucí posílit nejvyšší autoritou školy, tedy někým z vedení. Někdy je potřeba přitom rodičům připomenout, že mají zodpovědnost i za vzdělání svého dítěte. Ono totiž často nejde pouze o nesplněné úkoly, ale i o celkovou podnětnost rodinného prostředí. Přestože jsou rodiče svéprávní dospělí a jistě konají vše v nejlepším zájmu dítěte, nemusejí si uvědomit všechny souvislosti – kdo jiný by jim je měl ukázat než učitel. Při výraznějším zanedbávání (např. větší množství neomluvených hodin) existuje OSPOD, který má rovněž hájit zájmy dítěte, jenže podobné „drobnosti", jaké uvádíte, bývají pod rozlišovací schopnosti této instituce. I v rodinách, kde se vyskytnou řádově vyšší počty neomluvených hodin, se vše vyřídí nanejvýš pohovorem nebo peněžní pokutou. Takže obvykle stejně zůstane u toho, že by si to měla vyřešit sama škola ve spolupráci s rodinou. Někteří pediatři jsou ochotni (přestože to není jejich povinnost) v zájmu dítěte psát na dobu nemoci omluvenky – záleží na domluvě. Další možností je ve škole uspořádat oficiální setkání, jakousi konferenci, kam pozvete dotyčné rodiče, někoho z poradny, pracovnice OSPOD, případně právě pediatra. Někdy je k dispozici neziskovka, která je schopná takové setkání zorganizovat, eventuálně vám s ním i pomoci. Neznám Aniččinu rodinnou situaci, ale pokud je i tatínek k dispozici, tak by bylo možné zkusit do jednání více zapojit i jeho.

Důležité je, aby opakovaně slibovaná pomoc a náprava byla monitorována dennodenně a jakékoli, a to i drobné nedostatky byly s maminkou (ne s dívkou) okamžitě řešeny. V případě, že nebude reagovat, je třeba ji opětovně zvát do školy. Rozhodně v této snaze neumdlévejte – trpělivost a vytrvalost občas opravdu přináší růže. Samozřejmě existuje i druhá varianta, že rodina přestane komunikovat úplně.

Nezapomínejte také na to, že odpovědnost za vzdělání dítěte mají rodiče. My, pedagogové, však nemáme žádné účinné nástroje, jak je dovést k tomu, aby o dítě všestranně pečovali.

Na druhé straně, dívka za své rodiče nemůže. Je proto třeba hledat možnosti i ve škole. Někdy pomůže výraznější individualizace přístupu, aby došlo k většímu procvičení zásadní látky. Jindy lze využít čtvrthodinové individuální doučování po vyučování, při pobytu v družině. Zažil jsem, že paní učitelka dohlédla na žákyni během výpůjční doby ve školní knihovně, kterou vedla. Když na tom rodina není materiálně špatně, lze hledat i placené doučování. Někde jsou k dispozici již zmíněné neziskové organizace. Nechci malovat čerta na zeď, ale existuje i opakování ročníku, byť ho nepokládám za příliš efektivní. Snad se mamince tato vyhlídka nebude zamlouvat, takže zvýší své úsilí. Je přece důležité, aby Anička byla co nejlépe připravena a zvládla přechod do dalšího vzdělávacího stupně.

PhDr. Václav Mertin
dětský psycholog

Vaše náměty a dotazy pro poradnu zasílejte na e-mailovou adresu komensky@ped.muni.cz.

Výslovnost českých samohlásek u žáků odlišného mateřského jazyka

V tomto příspěvku navazujeme na jazykovou poradnu z minulého čísla a budeme se věnovat výslovnosti českých souhlásek. Žákům mohou dělat problém čtyři odlišnosti, půjde o čtyři náměty k výslovnosti.

Prvním rozdílem je to, že v češtině znělé souhlásky na konci slov znělost ztrácejí a vyslovují se nezněle (*dub, plod, zeď, blog, návrh, průkaz, když*). Proto je důležité s žáky výslovnost takových slov cvičit.

Druhý rozdíl představuje výslovnost českého „neutrálního" ***l***. Doporučujeme nejprve procvičovat slova, která mají v obou jazycích podobný význam. Připravte se však na to, že např. u slov *lampa – лампа* [lampa], *lavička – лавочка* [lavočka], *lyže – лижи* [lyži] budou ukrajinští žáci pod vlivem mateřštiny tíhnout k tvrdé výslovnosti ***l***; u slov *lékař – лікар* [l'ikar], *les – ліс* [l'is], *lustr – люстра* [l'ustra] naopak k měkké výslovnosti. Můžete také žáky vést k vymýšlení „jazykolamů" zaměřených na výslovnost ***l***: *Milan bulí, bulí, bulí. Kutálel si s velkou koulí. Koule se mu zakoulela, do důlku se nedokulí. Lelek se lekl lelka, mléko přelila selka.*

Třetím rozdílem je výslovnost ***г*** **[h]** a ***ґ*** **[g]**, s tím, že v ukrajinském jazyce se *ґ* [g] vyskytuje jen zřídka. Problémem může být i to, že souhláska ***г*** **[h]**je užívána i ve výpůjčkách, kde je v češtině ***g***, např. *агентство* [ahentstvo] – *agentura*, *граматика* [hramatyka] – *gramatika*, *географія* [heohrafija] – *geografie*, *генерал* [heneral] – *generál*, *генератор* [henerator] – *generátor*.

Čtvrtou odlišností, která může žákům způsobovat potíže, je ***ř*** – jednak proto, že tuto souhlásku ukrajinština nemá, a jednak proto, že v ukrajinském písmu je ***ř*** zapisováno jako dvouhláska ***рж*** nebo ***ри***, např. *Jindřiška – Їрджишка, Přerov – Пршеров,* a to svádí k výslovnosti [jindržiška], [pršerov] odpovídající tomuto zápisu. Přejeme si, aby vám – a hlavně žákům – naše náměty pomohly zvládnout nástrahy české výslovnosti.

PhDr. Milena Nosková, Ph.D.
PhDr. Marta Vágnerová, Ph.D.
Katedra slovanských jazyků a literatur
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích

What a colourful world!

S příchodem jara se svět kolem nás znovu zaplnil barvami, tudíž se i my dnes podíváme na několik anglických idiomů, které obsahují právě názvy barev.

Můžeme začít třeba s **červenou** – když přistihnete vaše žáky při něčem, co by zrovna neměli dělat, můžete říct: *I've caught you* ***red-handed****!* (tedy *přímo při činu*). A když se k tomu přidá i ***black eye***, tedy *modřina pod okem*, opravdu nemohou zapírat.

Bílá barva může být označením pro *milosrdnou lež*, kdy nechcete ranit city někoho druhého nebo jim zbytečně ublížit, např. *I know I* ***told a white lie*** *but I didn't want to discourage them – they seemed so happy.*

Když ale žáci *nevypadají šťastně ani vesele*, můžete se jich zeptat: *Why are you* ***feeling blue****?* A kdyby to náhodou bylo proto, že mají pocit, že druhá skupina dostává míň úkolů nebo lehčí testy, můžete je uklidnit podobným pořekadlem jako v češtině, kde *tráva je vždycky zelenější na druhé straně plotu*, tedy *the grass is always* ***greener*** *on the other side*, anebo že *věci nejsou většinou jen černobílé*: *things are not all* ***black and white***.

Označení barvy vlasů bývá v jednotlivých jazycích často docela specifické a stejně je tomu i v angličtině, kdy například spojením *jahody a* barvy *blond* získáte *světle zrzavou*, prostě ***strawberry blond***!

Blíží se doba školních výletů a exkurzí, a tak když chcete přesvědčit své žáky, že by se měli zúčastnit, protože je to pro ně *skvělá příležitost*, řekněte: *It's a* ***golden opportunity*** *for you – you'll be sorry if you don't go.*

Na malířské paletě by se jistě našly i další barvy, ale ty si necháme na někdy příště. *We hope you've enjoyed our little linguistic* ***colour spectrum****!*

Ailsa Marion Randall, M.A.
Mgr. Irena Headlandová Kalischová, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5x stručně ze školství

V České republice dochází k nejvíce odkladům povinné školní docházky v Evropě

V současnosti do 1. tříd z důvodu odkladu povinné školní docházky nenastoupí až jedna čtvrtina potenciálních prvňáčků. Toto číslo je přitom největší v celé Evropě – například v sousedním Německu podstoupí odklad pouze 2 % žáků. V současnosti proto MŠMT pojednává o třech možných řešeních této situace: buď se legislativně omezí důvody, za kterých je možné odklad udělit (přičemž se posílí kompetence školy a jejich ředitelů ve věci rozhodování o poskytnutí odkladu), nebo bude posunutá věková hranice dětí, u kterých by byl odklad umožněn. Další možností je, že bude možnost odkladu povinné školní docházky zrušena zcela. Velké procento udělených odkladů způsobuje problémy, např. nedostatek kapacit mateřských škol pro mladší děti.

Zákaz domácích úkolů po vzoru Polska?

V sousedním Polsku žáci základních škol nebudou od dubna 2024 dostávat domácí úkoly. Toto rozhodnutí vyvolalo diskuzi, zda by se Česká republika také neměla vydat touto cestou. Většina současných poslanců je proti plošnému zákazu domácích úkolů, objevují se však podněty na změny ve způsobu jejich zadávání – nežádoucí jsou např. úkoly, v nichž si má žák doplnit učivo, které se nestihlo v hodině probrat. Úkoly by měly žáky motivovat učení a ke spolupráci, případně by měly mít formu dlouhodobých projektů. V současnosti je zadávání domácích úkolů v kompetenci škol a ředitelů a nevypadá to, že by se schylovalo k jejich plošnému zákazu.

Školám scházejí kariéroví poradci

V posledních ročnících základní školy si žáci vybírají, jakou studijní či pracovní cestou se vydat. Nápomocí jim v současnosti může být výchovný poradce, který ale ke kariérnímu poradenství nemá vždy potřebné kompetence či znalosti. Ukazuje se, že pro diskuze o budoucí profesní dráze žáků by se mnoha školám hodila speciální funkce kariérového poradce – tato pozice však na školách není v zákoně ukotvena. Zdárné porozumění vlastním schopnostem, dovednostem a aspiracím přitom může žákům významně pomáhat při hledání další profesní cesty.

Zhoršuje se česká slovní zásoba u dětí a mladistvých?

Vliv na kvalitu a bohatost slovní zásoby dětí a mladistvých má nejen úpadek čtení knih, ale také výrazné pronikání anglicismů do běžné mluvy. Tyto novotvary mohou být opodstatněné, pokud v češtině nemají odpovídající ekvivalent – např. image, cringe, all inclusive, know-how. Potíže však mohou způsobit již dávno používaná česká slova, která však s příchodem anglicismů získávají zcela nový význam – např. epický či bestie. Odborníci se v současnosti nedokážou shodnout, zda se slovní zásoba dětí a mladistvých pouze mění, anebo zda dochází k ochuzení a zplošťování jejich vyjadřovacích schopností..

Zhoršující se duševní zdraví žáků na základních školách

V otázce duševního zdraví mladých lidí hrají školy důležitou úlohu. Autoři studie Národního ústavu duševního zdraví zkoumali 6000 žáků devátých tříd napříč celou Českou republikou – 40 % z nich vykazuje známky středně těžké až těžké deprese, 30 % z nich trpí úzkostmi a 60 % z nich je přesvědčeno, že pokud přijdou do školy smutní, tak to jejich učitele nebude zajímat. MŠMT tudíž k roku 2027 plánuje reformu vzdělávání, které se bude více zaměřovat na duševní rozvoj žáků a jejich well-being.

Bc. Aneta Melicharová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

03

KOMENSKÝ

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

Vydavatel
Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 4. 2024. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

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

Vedení redakce
Veronika Rodová, Anna Tomková, Tomáš Horčička, Aneta Melicharová, Tereza Vlachová

Výkonná redakce
Eva Dittingerová, Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík, Helena Koldová, Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Jana Létalová, Kateřina Lojdová, Václav Mertin, Milena Nosková, Eva Nováková, Karel Picka, Miroslav Procházka, Ailsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

Webové stránky časopisu
Teresa Vicianová — www.ped.muni.cz/komensky

Jazykové korektury
Aneta Melicharová

Grafická úprava a sazba
Pavel Křepela

Tisk a knihařské zpracování
REPROCENTRUM, a. s., Blansko

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

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

ISSN 0323-0449

MUNI PRESS

MUNI PED