

výpovědi, posoudit jejich korektnost a dobrat se k řešení, které vyhodnotí jako pravdivé. Oceňována jsou i chybná řešení, protože jejich výskyt a prodiskutování umožňuje hlouběji problému porozumět a napřístě se chybám lépe vyvarovat.

Nalezení správného řešení bývá pro žáky někdy velmi komplikované. Mnohdy jde o velmi dlouhý proces, v jehož průběhu jsou žáci přesvědčeni dokonce i o pravdivosti chybných řešení. Když však dá učitel žákům čas a prostor, vyjadřuje tím žákům nejen důvěru v jejich schopnost pravdu odhalit, ale zároveň tak i posiluje autonomii žáků a vytváří prostor pro nárůst jejich intelektuálního sebevědomí. Diskuse může výrazně aktivizovat činnost žáků, avšak některé **reakce učitele ji mohou naopak zásadně utlumovat**, a to např. když učitel:

- dává žákovi příliš mnoho návodů, jak problém řešit;
- předčasně naznačí, nebo dokonce prozradí výsledek;
- ihned poukazuje na chybu žáka a nenechá jej nebo třídu chybu samostatně odhalit;
- upřednostňuje matematicky i komunikačně silnější žáky, kterým dává více příležitostí se vyjádřit ve snaze urychlit hledání správného řešení žáky;
- nedává žákům dostatek času a prostoru pro přemýšlení a diskusi;
- vede žáky k používání jedné strategie řešení, kterou považuje on sám za nejvhodnější (zpravidla tu nejrychlejší a časově nejúspornější), a neumožní tak žákům strategii společně odhalovat, posuzovat a individuálně si mezi nimi vybírat;
- negativně nebo ironicky komentuje projevy žáka, které souvisí s jeho myšlenkovým procesem;
- dává žákům výzvy nepřiměřené jejich schopnostem. Úlohy jsou buď příliš jednoduché a pro žáky nejsou výzvou, nebo jsou příliš obtížné a žáci na jejich řešení ještě nestačí.<sup>10</sup>

Schopnost žáků diskutovat o problémech se nerodí ze dne na den. Aby se žáci naučili efektivně diskutovat, tedy i argumentovat, vzájemně si naslouchat a rozvíjet myšlenky, potřebují čas a dostatek příležitostí. Nestačí diskusi občas zkusit zařadit do výuky, ale je potřeba, aby byla její běžnou součástí. Připustit ve třídě diskusi není náročné jen pro žáka, ale představuje i velký tlak na učitele. Stejně jako žák musí i učitel vystoupit ze své komfortní bezpečné zóny a obzvláště zpočátku může pocítit strach z osobního selhání a možnosti odhalení mezer ve svých znalostech.

*Jedny z mých prvních pokusů rozpoutat diskusi žáků ve třídě byly také provázeny obavami, co budu dělat, když nastane situace, že vůbec nebudu znát odpověď. Vždyť budu před dětmi vypadat jako „blbec“. Překonala jsem však svůj strach a dnes už se na své počáteční obavy dívám s úsměvem. Situací, kdy jsem v průběhu diskuse zjistila, že na problémy, které v diskusi žáků vyvstaly, vůbec neznám odpověď, jsem již zažila nespočet. A předpokládám, že se budou i nadále vynořovat další a další otázky, na které odpověď znát nebudu. Žáci mě totiž často překvapí otázkou, kterou mě ani nenapadlo si položit, nebo se snaží hledat argumenty pro poznatky, které jsem brala jako dané, a proto jsem o nich ani více neuvažovala. Dnes již ale v těchto případech nepociťuji strach, nýbrž radost, protože vidím, že se žáci snaží myslet a objevovat. Pokud žáci nad problémem dále sami diskutují, pouze je sleduji a využívám času k vlastnímu přemýšlení nad daným tématem. Pokud jsou žáci v koncích a diskuse nemůže dále pokračovat, nechávám problém otevřený, aby se mohl tzv. uležet, s tím, že se k němu vrátíme další den nebo v okamžiku, kdy má někdo potřebu se k němu nějak vyjádřit. A další den už mohu přijít nejen s doplněnou*

<sup>10</sup> Inspirováno dle Stehlíková (2006)