

# Kritické listy 23

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2006



Čtyři „P“  
řízení třídy

(K)rok za (k)rokem

Mohu ti pomoci

Zapojení žáků  
ve výuce

Respekt k učiteli

Zlepší se  
v pravopisu

Internet jako  
učební pomůcka

Co je E – U – R

Inspirace z ISP

Škola naruby



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

## Poslání *Kritických listů*

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

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

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



... Dostala jsem jedno číslo KL asi před rokem. Tenkrát jsem ho přečetla a pár věcí mě tam zaujalo, spíše jsem si ale časopis zařadila do kategorie okrajových, jakoby „interních“ časopisů.

Tím spíš mě překvapilo, když jsem nyní dostala do ruky další číslo (jaro 2006), s jakým zájmem jsem ho přečetla skoro celé. Pocítila jsem docela chuť do metod RWCT také časem proniknout, některé příspěvky, například model lekce o reality show, mi přišly opravdu užitečné, potřebné. Také jsem zauvažovala nad tím, jak moc ve školách chybí mediální výchova, jak moc jsme médií masírováni a jak hluboké, neuvědomované stopy v našem myšlení zřejmě zanechaly školy, do kterých jsme chodili za předešlého režimu.

Takže – pokud je toto cíl, který u čtenářů sledujete, tak se vám to asi začíná dařit!:-)

Hodně energie a zdaru do dalšího počínání přeje

Lenka Kapsová



## Radostné bilancování

Psychologové radí, abychom nemysleli opakovaně na své neúspěchy a na to, co je ještě třeba udělat, ale zaměřili se mnohem častěji na vše, co se již povedlo a z čeho se můžeme radovat. Je to ozdravné i produktivní. A protože tento výtisk dostáváte do rukou před prázdninami, v období bilancí uplynulého školního roku, dovolte, abychom se i my na tomto místě zastavili a za školním rokem 2005/2006 se drobet radostně ohlédli.



Na sezonu (v níž jste se asi i vy pustili do klíčových kompetencí, průřezových témat, očekávaných výstupů, ...) jsme se začali připravovat už v červenci a srpnu, neboť „vypukl“ projekt *Koordinátor. Lídři Kritického myšlení* sestavili program školení a dovedli principy proklamované v RVP až do vašich sboroven. Jak se to dělo, o tom jsme vás podrobně informovali v dvacátém (podzimním) čísle *KL*. – Od ledna tohoto roku vychází náš časopis s finanční podporou EU. – Díky subvenci si naše nezisková organizace poprvé v Praze pronajala nejen kancelář, ale také učebnu pro pořádání seminářů, jejichž počet narůstá úměrně s tím, jak se o nich jednotlivci i školy vzájemně zpravují. – Pod odborným vedením psychologů Š. Mikové a J. Stang se v učebně „rodí“ také další lektori, schopní vést v budoucnu semináře k tvorbě i realizaci ŠVP. (Informace o plánovaných kurzech najdete uvnitř čísla.) – Výše jmenované psychologky, autorky projektu 3x PRO, se podařilo získat rovněž pro práci v redakční radě. S jejich pomocí můžeme aktivizující učení „zkoumat“ nejen z hlediska metodického, ale také z aspektů psychologických. – V názorově pestré redakční radě diskutují nad každým rodicím se číslem i zástupci všech tří stupňů škol (VŠ, SŠ, ZŠ). – Těší nás, že jste si vzrůstající úroveň našeho čtvrtletníku všimli již v tak krátké době! – *Kritické listy* zvýšily svůj náklad, stoupl též počet příspěvů, kteří mají chuť se o své zkušenosti podělit s ostatními. – Kromě pražských kurzů k realizaci a tvorbě ŠVP proběhlo také 38 základních kurzů kritického myšlení po celé republice a samozřejmě jsme opět na objednávku škol i vzdělávacích institucí vedli celý školní rok desítky seminářů k tvorbě ŠVP. – Jelikož lektori *KM* dbají o svůj odborný růst i kvalifikaci, zúčastnili se některých mezinárodních seminářů v Tatrách. Výsledky jejich studia se opět dostaly až k vám v podobě aktivit, jež vedou k plánování cílů a k plánování obsahu oborů. Můžete si je najít nebo osvěžit v dvacátém prvním (zimním) čísle *KL*. – Nejčastěji publikující autoři *Kritických listů* byli rovněž přizváni ke spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým v Pilotu Z a čtyři desítky učitelů se již nyní těší na tradiční letní školu, kde se budeme věnovat hlavně čtenářským dovednostem.

Ovšem to už bychom od radostné bilance přešli k prázdninovým závazkům a plánům na příští školní rok... Pokud se na nich chcete podílet – a za rok radostně bilancovat spolu s námi –, navštivte nás na webových stránkách a vyberte si oblast spolupráce pro sebe nebo pro celou svou školu.

A ani vy se nezapomeňte ve svých úvahách zaměřit na všechno, co vám udělalo radost, co jste zvládli, o co jste bohatší a moudřejší a lepší a přívětivější a..., protože psychologové radí...

Krásné prázdniny za celý tým spolupracovníků vám přeje

Nina R.

PS: A téma příštích *Kritických listů*? Přeče čtenářství a čtenářské dovednosti. Máte-li s nimi jakékoli zkušenosti, zde je pro jejich publikaci to pravé místo!

## Úvodník, N. Rutová

### K úvaze

#### Naše téma: Řízení třídy/školy

Čtyři „P“ řízení třídy, J. Stang, Š. Miková	4
(K)rok za (k)rokem, K. Sládková	10
Mohu ti pomoci, D. Mikulášková	11
Zapojení žáků ve výuce, B. Jochová	13
Respekt k učiteli, J. Stang	15
Rozhovor Š. Mikové s J. Stang	17
Dva tipy na získání a udržení pozornosti žáků a studentů, W. G. Brozo	19
Kritická úvaha, M. Němcová	21

### Co se děje u nás

Co nového v projektu <i>Rovnováha</i>	23
Kurz tvorby ŠVP v ZŠ Ratibořická	23
Nabídka otevřených kurzů pro pražské zájemce (2006/2007) v rámci projektu <i>Rovnováha</i>	23
Představujeme lektory <i>KM</i> : Ondřej Hausenblas	26

### Pro lektory a lídry tvorby ŠVP

Environmentální (ekologická) výchova a školská reforma, J. Sokolovičová, L. Daňková, J. Kulich	28
ZŠ Chvalšiny – Tvořivou spoluprací tvoříme ŠVP, B. Jochová, E. Luštická	29

### Lekce a komentáře

Skládankové učení v matematice, K. Sládková	32
Projekt „Zlepšuji se v pravopisu“, K. Šafránková	34
Propagační brožura, I. Věříšová	35
Internet jako učební pomůcka, A. Kotz	37
Od rytmů k pohybové skladbě, M. Nosková	40
International School of Prague: Kurikulární reforma ve škole 2006	41
S. Detwiler: Plánování výuky a hodnocení ve společenskovedních předmětech, H. Košťálová	41
C. Gause-Vega: Použití rozmanitých metod k získání informací o výkonech žáků, O. Hausenblas	47
S. Girkin: Integrovaný výzkum – cesta k oživení výuky dějepisu, Š. Miková	50
P. Moore: Psaní esejů, N. Rutová	51

### Škola v literatuře

Století ryb (Černoši, Bohatí plebejci, Chléb), Ódón von Horváth	52
---	----

### Přečetli jsme

Petr Ondráček: Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo..., Š. Miková	54
Německá pedagogická periodika, M. Renková	55

### Máme jasno?

Co je E – U – R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací), O. Hausenblas, H. Košťálová	57
---	----

### Z redakční pošty

Ad <i>KL</i> č. 22 – Typologie MBTI a reforma školství, J. Kmentová	59
Škola naruby, I. Sládková	60
Neposlouchaly by se. Neumějí to?, A. Chocholová	61

### Nabídky

Nabídka otevřených kurzů <i>KM</i> na školní rok 2006/2007	62
Klub učitelů <i>KM</i>	62
Proměny autorství, P. Rut	62
Sedmá generace	62



## K ÚVAZE

## Naše téma: ŘÍZENÍ TŘÍDY/ŠKOLY

## Čtyři „P“ řízení třídy

Jiřina Stang, Šárka Miková

## PŘISTIHNOUT A POTRESTAT, NEBO POCHOPIŤ A PODPOŘIT?



Od různých učitelů různých stupňů škol z různých koutů naší republiky slyšíme často stejné stesky: „Když oni se nechtějí učit, nic je nebaví, ani ty nové metody na ně nezabírají. Jsou na sebe zlí, k učitelům drzí. Poradíte nám, co s tím máme dělat. Nemáte nějaké jednoduché návody, co dělat

v různých problémových situacích?“

Nemáme. Takže co s tím?

Některé z nás alespoň trochu upokojí, když občas zjistíme, že se s podobnými problémy setkávají i další učitelé z různých stupňů škol.

Někteří potřebujeme individuálně studovat širší teoretický rámec, do kterého si své problémy zasadíme a budeme se v něm inspirovat při hledání řešení.

Někteří rádi odhalujeme řešení problémových situací ve spolupráci s ostatními.

Všem uvedeným skupinám nabízíme seminář.

A to hned teď.

Vezměte si papír, tužku a napište si vše, co vás napadá k otázce: „**Jaké problémy v komunikaci a spolupráci se žáky zažívám, trápí mě, potřeboval bych s nimi poradit?**“

Napsáno? Chcete vědět, jak na tuto otázku odpovědět účastníci jednoho z našich seminářů? Pojďte si přečíst „jejich“ problémy...

**A) Jak zařídit, aby děti chtěly pracovat ve vyučování samy od sebe, z vnitřní motivace (bez donucovacích prostředků)?**

**B) Jak ustát vulgární výroky žáků, zesměšňování spolužáků či učitele?**

**C) Jak by měl učitel reagovat, když si žáci ve vyučování řeší nějaké své konflikty, hádky apod.?**

Tak co? Našli jste v tomto výčtu i „své“ problémy? Anebo řešíte jiné, pro vás mnohem palčivější? Tak jako tak použijte následující postup.

**Z problémů svých – či výše uvedených – vyberte jeden a pokuste se sepsat:**

1. *Jaké může mít tento problém příčiny?*
2. *Jak by se takovému problému dalo předcházet, co můžeme udělat pro to, aby vůbec nenastal?*

3. *Pokud k problému dojde, jak bychom jej mohli řešit?*

4. *Jaká otázka zůstává u tohoto problému nevyřešena?*

Hotovo? Bylo to pro vás obtížné? Pro zajímavost výstupy práce skupin našeho semináře.



**Problém A:** *Jak zařídit, aby děti chtěly ve vyučování pracovat samy od sebe, z vnitřní motivace (bez donucovacích prostředků)?*

**1. Příčiny:** Děti jsou už od první třídy zvyklé pracovat „za známky“. Navíc často nejsou naučeny dokončit práci, bohužel v ní často nevidí smysl. Získané poznatky nemají pro ně praktické využití. To souvisí i s osobností učitele, zda jim dokáže ten smysl zprostředkovat. Záleží také na žebříčku hodnot v kolektivu a samozřejmě i na věku (puberta je z tohoto pohledu nejvíce problematické období).

**2. Prevence:** Měli bychom ve výuce preferovat popisné hodnocení a děti vést dlouhodobě k sebehodnocení. Také bychom se měli zamyslet nad svou vlastní prací – zda náš způsob výuky, naše metody práce zprostředkovávají dětem smysluplnost učení, zda např. uvádíme příklady ze života.

**3. Řešení:** Řešení je rozhodně v prevenci. Když už ale ten problém nastal, měli bychom ho řešit společně – učitelé, žáci i rodina.

**4. Nevyřešená otázka:** Jak může třídní učitel (výchovní poradce, ředitel) ovlivnit situaci v hodinách svých kolegů?

**Problém B:** *Jak ustát vulgární výroky žáků, zesměšňování spolužáků (kupř. s ohledem na ekonomickou situaci rodiny) či učitele?*

**1. Příčiny:** Děti nemají v rodině dostatek pozornosti rodičů, v rodinách se vyznávají hodnoty zaměřené spíše na konzumní způsob života. Tyto hodnoty přenášejí žáci do skupiny vrstevníků.

**2. Prevence:** U slabých žáků podporovat sebevědomí (pochválit, vyzdvihnout kladné rysy). Dlouhodobě pracovat s kolektivem žáků.

**3. Řešení:** Zprostředkovat žákům jiné hodnoty, učit děti neodmítat pomoc dospělého, nebát se mluvit o svých problémech, projevit své emoce, naučit děti, aby si vážily samy sebe. Učitel by měl také umět potlačit to negativní u dítěte něčím pozitivním.



**Problém C:** *Jak by měl učitel reagovat, když si žáci ve vyučování řeší nějaké své konflikty, hádky apod.?*

**1. Příčiny:** Dítě se ve vyučování nudí. Řeší skrz spolužáky nějaké rodinné problémy. Má nízké sebevědomí. Má poruchy učení nebo je nějak „jiné“.

**2. Prevence:** Mezi kolegy bychom se měli o „problémových“ dětech informovat – zároveň to ale dětem nedávat najevo. Pověřit dítě nějakým úkolem, aby mělo pocit zodpovědnosti, nenudilo se.

**3. Řešení:** S viníkem bychom měli promluvit mimo hodinu. Problém rozebrat také v kolektivu s dětmi. Pokud narušuje společnou práci, zadat mu práci individuální, mimo kolektiv.

Neuspokojily vás nápady vašich kolegů, účastníků semináře? Napadaly vás v průběhu čtení další příčiny problémů či jiné možnosti jejich řešení, přesto máte pocit, že to nestačí? Možná najdete inspiraci v následujících textech.

(Tento článek nám, bohužel, neumožňuje využít metody skládkového učení, které v semináři na tomto místě používáme. Nezbyvá vám než být sám sobě expertem.)

## OBRAZ O SOBĚ A JEHO ODRAZ VE VÝUCE

Představte si, že jste novopečená manželka a vaše tchyně zjistí, že neumíte šít na stroji. Protože podle ní je pro úspěšné manželství tato dovednost klíčová, rozhodne se vás zdokonalit. Nejdřív absolvujete hodinovou přednášku o tom, jak se nastavuje velikost stehu, kde se přepíná normální a entlovací steh, jak se vyměňuje jehla atd. Vzápětí přichází praktická ukáзка – vaše tchyně s bravurou profesionální krejčově bleskově vyšije knoflíkovou díрку. A teď vy. Nemůže to být tak složité, na rozdíl od klavíru to má jen jeden pedál. Upevníte látku v podavači, nastavíte jehlu do správné polohy a silou klavírního virtuosa sešlápnete pedál. A pak už jen vyděšeně sledujete, jak vám kus látky zcela bez vaší kontroly projíždí rukama rychlostí závodního auta. Asi by bývalo vhodnější využít zkušeností s citlivým sešlapováním spojky při rozjezdu do kopce. Pozdě.

Tchynino empatické sdělení: „To nevdá, to měl být jen hadr na podlahu...“ – vás příliš neuklidní. Tchyně je ale vytrvalá a zkouší to znovu. Když už zvládnete jakž takž koordinaci nohy, ruky a oka při šití jako takovém, zásadně selžete ve chvíli, kdy máte správně nastehovat a následně přišit zip do rozbitých kalhot. Jo, psycholog měl pravdu, když u přijímacích testů do posledního zaměstnání říkal, že nemáte prostorovou představivost.

A proč to tady vůbec píšeme? V průběhu života se vyvíjí u každého z nás tzv. sebezpojetí, tj. hodnocení sebe sama – jaký si myslím, že jsem, co dokážu a co ne. Setkáváme-li se často se zážitky úspěchu, máme-li radost, že se nám daří překonávat překážky, jsme-li druhými pozitivně hodnoceni za své výkony a současně přijímáni jako respektované osoby bez ohledu na naše výkony, budujeme si pozitivní sebezpojetí. Z něj

pak vyvěrá naše sebedůvěra při řešení nových úkolů, i když se nám zdají obtížné, investujeme svou energii a napřeme svou vůli, abychom vzniklou překážku překonali. Pokud se však setkáváme často se zážitky neúspěchu, nedaří se nám překonávat překážky, druhými jsme hodnoceni negativně, či dokonce kárání, a navíc s námi jednájí odmítavě a s despektem, naše sebezpojetí je spíše negativní. Nevěříme pak, že při setkání s novým úkolem obstojíme, obáváme se, že opět selžeme, opět si budeme muset přiznat, že nejsme dost dobří, opět nám budou druhí dávat najevo, že nestojíme za nic, nebo si to budou minimálně myslet.

A v takovém stavu zkoušejte dál šít na stroji. Anebo – pište pololetní písemku z matematiky.

Když po několika dalších nepříjemných zkušenostech zjistíte, že z vás švadlena ani módní návrhářka nebude, vzdáte to. Už nechcete dál zažívat nepříjemné pocity vlastní neschopnosti a poslouchat srdceryvné vzdechy vaší „nové maminky“. Hadr koupíte v supermarketu, sukni dcerce v sekáči a zip vám vymění v blízkém krejčovství. A tchyně se s tím holt bude muset smířit.

Na pololetní písemku z matematiky se ale vykašlat nemůžete. Vlastně jo. Přesvědčíte rodiče, že vám dneska fakt není dobře, a zůstanete doma. Bohužel podobný nápad mělo i několik vašich spolužáků a písemka se odsouvá o týden. Příště už vám to rodiče nesežerou. Ještěže je matika první hodinu – jako naschvál jel dneska autobus o celou hodinu později. Bohužel váš spolužák dojíždějící stejným autobusem ze stejné vesnice přišel do školy včas. Poznámka, třídní důtka.

Příště to zkoušíte jinak. Když se vám podaří udělat na začátku hodiny trochu rozruch, učitelka nebude mít čas zkoušet, protože by nestihla probrat látku. Takže co třeba...

Asi není třeba pokračovat. Tyhle legrácky, zdržování, v horším případě zesměšňování či přímé útoky na učitele zažil ve své učitelské praxi každý z nás. Zamysleli jsme se ale někdy nad tím, proč to ty děti vlastně dělají?

Častým důvodem je nedůvěra ve vlastní schopnosti. Dítě, které si vytvořilo negativní sebezpojetí, a tedy pochybuje o vlastních schopnostech, se nachází ve škole v permanentním ohrožení, že bude konfrontováno se svou nedostatečností. A tak se snaží udělat něco pro to, aby se mohlo úkolu vyhnout – např. „ztrátou“ pomůcek, záškoláctvím. Pokud to není možné, nasadí rušivé chování. Vždycky jde však o jeden a tentýž cíl – přerušit nebo zpomalit probíhající nebo plánovanou činnost ve výuce, protože pak je šance, že se vyhne selhání, a tím prokázání vlastní neschopnosti.

## KOMUNIKACE S ŽÁKY V KONTEXTU JEJICH POTŘEB

Ano, v komunikaci s našimi žáky to občas skřípe a my bychom rádi věděli, co dělat, chtěli bychom získat

nějaké osvědčené prostředky, které nám pomohou se s nepříjemnými situacemi vypořádat. S mnoha takovými „technikami“ jsme se již setkali, ale pak jsme zjistili, že je to jen teorie – v oné nepříjemné situaci většinou nedokážeme zareagovat tak, jak jsme se naučili, protože tyto techniky nemáme zautomatizované, protože nefungují vždy a na všechny, anebo prostě proto, že jsme našťvaní a naše emoce nám nedovolí racionálně přemýšlet. Problém může být právě v tom, že příliš přemýšlíme nad svými reakcemi v různých problémových situacích (kupř. co uděláme, když se nás žák bude snažit před třídou zesměšnit), místo toho, abychom přemýšleli nad tím, **proč** to vůbec chce udělat či co já mohu udělat pro to, aby taková situace vůbec nenastala.

Na jedno PROČ už si dokážeme odpovědět – někdo může narušovat vyučování, protože se chce vyhnout úkolu a vlastnímu selhání v něm. Vychází z podobných zkušeností z minulosti, které formují jeho negativní sebepojetí. Na vytváření obrazu o sobě samém se však kromě zážitků úspěchu či neúspěchu podílí i to, do jaké míry jsou naplňovány naše další potřeby.

Většina z nás se již v nějaké formě setkala s *hierarchií potřeb podle Maslowa*:

- stupeň 5 – **potřeba sebenaplnění, seberealizace** – *být tím, čím jako člověk mohu být*
- stupeň 4 – **potřeba sebeúcty** – *být uznáván jako důležitý člověk, mít dobrou pověst, být sám sebou*
- stupeň 3 – **potřeba lásky a sounáležitosti** – *někam patřit, být druhými přijímán, přátelství, láska*
- stupeň 2 – **potřeba jistoty a bezpečí** – *být chráněn před fyzickými i psychickými útoky a hrozbami*
- stupeň 1 – **fyzické potřeby** – *voda, potrava, spánek, kyslík, teplo, sexualita...*

V kontextu s touto teorií uspokojování lidských potřeb můžeme snadno hledat příčiny problematického chování žáků a naší komunikace s nimi. Když budeme žákovo chování chápat jako **pomýlený pokus o uspokojení nějaké potřeby**, bude pro nás jednodušší zvolit správnou „techniku“ a zároveň sami celou situaci i lépe emočně zvládneme.

Podívejme se nyní na to, jaká specifika mají vzhledem k uspokojování potřeb jednotlivá vývojová období v životě našich žáků.

**Mladší školní věk** (nástup do školy až asi do 2. třídy)  
Nástup do školy od dítěte vyžaduje nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Dítě se nachází v nových neznámých situacích, s novými lidmi – aby byla uspokojována potřeba bezpečí, snaží se navázat vztah s třídním učitelem (vazba na něj totiž posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat se na školní systém). Dítě se snaží učiteli udělat radost, být za to oceněno a akceptováno. Adaptace na školu navíc zahrnuje zvládnutí role spolužáka. V rodině mělo dítě zatím výsadní postavení, nyní musí své egocentrické tendence potlačit

a podřídit se požadavkům celé skupiny. Protože mu však vývoj jeho myšlenkových operací zatím nedovoluje realisticky hodnotit sebe a ostatní, bezvýhradně a nekriticky přejímá názory autority – učitele –, a to jak na sebe samého, tak i na jednotlivé spolužáky.

Je tedy zřejmé, že úloha učitele je v tomto věku zásadní – dítě díky němu uspokojuje jak potřebu jistoty a bezpečí, tak lásky i sounáležitosti a v neposlední řadě potřebu sebeúcty – jak o něm smýšlí a mluví jeho učitel, tak ono samo hodnotí sebe.

### **Střední školní věk** (3. až 5. třída)

V tomto období se vztah k učiteli mění – nejde už o emocionální vazbu, protože dítě už takovou podporu nepotřebuje. Tak, jak v uspokojování potřeb ustupuje učitel do pozadí, nabývají na významu vrstevníci. Dítě hledá svou pozici mezi nimi, není již tolik egocentrické jako předškolák, dovede se rozdělit, být solidární, ale to vše v rámci až rigidně zdůrazňovaných pravidel, která mu poskytují jistotu, že ani ono nebude nějak znevýhodněno. Je ve svém myšlení totiž už více schopno uvažovat realisticky, na základě vlastních zkušeností – není pro něj tudíž tak důležitý názor učitele, ale to, zda jeho nároky odpovídají předem stanoveným pravidlům (potřeba jistoty). Pokud je dítě z nějakého důvodu z kolektivu vyčleňováno, strádá v potřebě lásky a sounáležitosti a může se snažit na sebe upoutat pozornost nepřiměřeným způsobem. Navíc vrstevníci rovněž uspokojují potřebu seberealizace – děti se vzájemně napodobují a učí se od sebe různé dovednosti, zároveň jim imponuje odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními vytahovat, získávat moc atd.

Na významu tak získává schopnost dětí vytvořit skupinu a jednat jako celek – děti mohou společně něco vytvářet či prosazovat určité nápady. Tlak vrstevníků může mít pozitivní i negativní účinky – celá skupina může projevit solidaritu s jednotlivcem a např. odmítnout agresí, naopak se snadno podřídí změně skupinových norem a podílí se na šikanování slabší oběti.

### **Starší školní věk** (prepuberta a puberta – 6. až 9. třída)

Toto období se často nazývá „hledáním vlastní identity“. Často však význam tohoto procesu podceňujeme. Dítě se skutečně musí stát „samo sebou“, což spolu se změnami hormonálními přináší velké zmatky a vnitřní nejistotu. Oporu hledá dítě v tzv. skupinové identitě – skupina kamarádů uspokojuje jak potřebu jistoty, tak sounáležitosti a samozřejmě seberealizace a sebeúcty. Dítě se ztotožňuje s nějakou skupinou prostřednictvím oblečení, způsobů chování apod. Proto, aby bylo plnoprávným členem nějaké skupiny, je dítě schopno udělat téměř cokoli, až nekriticky se podřizuje mínění ostatních a tlaku skupinových norem (silné podhoubí pro šikanu).

V pubertě se navíc proměňuje vztah k formálním autoritám: pubescent odmítá podřízenou roli, chce, aby se s ním jednalo jako s rovnocenným partnerem. Brání





se, pokud strohými příkazy, ponižováním či vyhrožováním demonstrujeme formální nadřazenost autority (potřeba sebeúcty).

Protože puberta je v životě našich žáků a v životě jejich učitelů obdobím veskrze náročným, podívejme se podrobněji na to, k jakým změnám v chování a prožívání v ní dochází a jak se to může odrážet ve vyučování.

## VELKÉ ZMĚNY V PUBERTĚ

### Změny tělesné

Není potřeba podrobně rozepisovat, co se děje s tělem v pubertě, důležitější jsou důsledky, které to s sebou přináší – často je totiž tělesné zrání rychlejší než to psychické a dospívající se se změnami ve svém vzhledu obtížně vyrovnávají. U chlapců je růst svalů a celé postavy okolím – a především vrstevníky – vnímán jako pozitivní jev, který přináší v kolektivu vrstevníků popularitu. Nevyspělý (malý, tělesně slabý) chlapec je vyčleňován z kolektivu či se stává objektem agrese svých silnějších spolužáků. U dívek je tomu jinak. Tělesné změny bývají nápadnější (větší prsa, zakulacující se boky) a přinášejí spíše negativní odezvu okolí. Rodiče často reagují negativně, protože se podvědomě obávají předčasné sexuální aktivity své dcery, mezi kamarádkami zase převládá současný ideál krásy prezentovaný modelkami, které jsou extrémně štíhlé.

### Změny v prožívání

Hormonální změny s sebou přinášejí kolísavost emočního ladění a přecitlivělost i na běžné podněty. To, co dříve bylo běžnou reakcí či vtípkem, je dnes interpretováno jako urážející a nepřátelský útok, který oslabuje sebehodnocení. Pro dítě samotné je to nepříjemné, protože si změnu svých prožitků neumí vysvětlit a samo na sebe reaguje zhoršením nálady či se chová rušivě k okolí.

### Změna poznávacích procesů

Zatímco u mladších školáků je myšlení vázáno na konkrétní realitu (jaký svět je), pubescenti jsou schopni se od ní odpoutat a přemýšlet na abstraktní úrovni (jaký by svět mohl být). Jsou tedy schopni uvažovat o různých možnostech, hledat i neexistující varianty, s čímž je spojena zvýšená kritičnost a také tlak na ostatní, aby se chovali jinak – v souladu s pubescenťovou představou nebo nějakým ideálem.

### Změna identity

Až doteď byla dětská identita vázána na rodinu a skupinu vrstevníků. Puberta s sebou přináší nutnost vytvořit si vlastní, individuální identitu. Navenek se to projevuje jako demonstrace volnosti, svobody, popř. nerespektování pravidel a hranic, uvnitř však pubescent prožívá pocity ohrožení – jeho identita je teprve v zárodku a on musí někde hledat oporu. V rodině ji již hledat nemůže, a tak mu v tomto obtížném „přechodném“ období pomáhá vazba na skupinu vrstevníků, svou identitu opírá o identitu skupinovou, a to

jednak konformitou s vnějšími znaky (oblečení, účesy, mluva), jednak podřízením skupinovým normám. Rodiče a učitele někdy překvapí, jak se pubescent odmítá podřídit autoritě učitele či rodiny, když ve skupině se podřizuje naprosto samozřejmě a nekriticky. Dělali bychom velkou chybu, pokud bychom skupinu, se kterou se pubescent identifikuje, zpochybňovali či zesměšňovali – brali bychom mu totiž jedinou jistotu, kterou momentálně má.

## Jak se mohou tyto změny negativně projevit ve výuce a komunikaci s žáky?

Jak jsme viděli, v období puberty mají žáci více než kdy jindy potřebu být přijímáni ostatními. Ti, kteří nemají dostatek sociálních dovedností, usilují o přijetí u svých vrstevníků nevhodnými způsoby. Následující popis nevhodných způsobů chování ve výuce jistě nalezneme i u žáků nižších věkových kategorií, v pubertě však z výše uvedených důvodů nabývají na frekvenci i intenzitě.

### Upoutávání pozornosti

**Projevy:** Žák má neustále nějaké připomínky, vrže židli či střílí papírové kuličky verzatilkou.

**Přesvědčení žáka:** „Do skupiny patřím tehdy, když si mě ostatní všimají.“

**Naše vnitřní reakce:** Podrážděnost, frustrace ... „Už to fakt přehání, musím udělat něco, aby toho nechal.“

**Konstruktivní jednání:** Dejte žákovi najevo, že jste jeho snahu o vynucení pozornosti rozpoznali („Lukáši, já vím, že bys raději mluvil místo mě...“), ale nemíňte se jeho nevhodným chováním dál zabývat („...ale musím vám nejdříve vysvětlit, co máte dělat.“). Může se však v rámci svých možností na dalším dění podílet („Jestli chceš a ve skupině s tím budou souhlasit, můžeš pak prezentovat výsledky práce vaší skupiny...“). Dále už na rušivé chování verbálně nereagujte, ale navazujte s žákem oční kontakt – neverbálně „připomínejte“ dohodu či oceňte něco na jeho práci. Příště se pokuste rušivému chování žáka předejít tím, že s ním budete navazovat krátké kontakty (oslovení, úsměv, otázka, jak se má) s cílem dát mu najevo, že jste rádi, že je tady.

### Boj o moc

**Projevy:** Žák pokračuje v rušivém chování i po našem upozornění či jej stupňuje, vypadá to, že nás ignoruje.

**Přesvědčení žáka:** „Získám obdiv kamarádů za svou odvahu postavit se učiteli, když se dokážu vzepřít autoritě. Učitel je pro mě překážkou na cestě uchvátit moc ve třídě.“

**Naše vnitřní reakce:** Hněv, provokace ... „Já ti ukážu, kdo je tady pánem!“

**Konstruktivní jednání:** Nepouštějte se do tohoto boje o moc! Můžete vyjádřit jisté pochopení pro to, že by žák sám chtěl určovat, co se bude v hodině dít („Lukáši, všiml jsem si, že mě chceš naštvat, ale já mám dneska dobrou náladu a nemíním se rozčilovat...“). Reagujte s nadhledem a humorem – rozhodně se nesnažte žáka ponižit či zesměšnit. Naopak, poskytněte mu únikovou



cestu, aby mohl ustoupit a zachovat si tvář (aby se sám před ostatními nezesměšnil) – („*I když bys mě asi rád před tabulí vystřídal, budeš muset počkat, až doděláme tuhle práci...*“). Hledat možnosti, jak jej za něco ocenit, posílit správné chování, a tím mu poskytnout možnost začlenit se do skupiny („*Až to doděláme, můžeš sám navrhnout, co budeme dělat, když s tím budou ostatní souhlasit a bude to možné, zkusíme to...*“).

### **Snaha pomstít se**

**Projevy:** Fyzická nebo verbální agrese vůči učiteli nebo spolužákům jako reakce na to, že žák v boji o moc s námi neuspěl a shodil se před vrstevníky. Například: „*Ta zase vypadá, té už nepomůže ani transplantace obličeje.*“

**Přesvědčení žáka:** „*Něco znamenám tehdy, když ze mě mají ostatní strach. Nemají mě rádi a já jim to oplátím.*“

**Naše vnitřní reakce:** Zranění, chuť pomstít se ... „*To ti jen tak neprojde!*“

**Konstruktivní jednání:** Žák očekává, že znervózníte a začnete se bránit. Neoplácejte zlým zlé, ale pracujte s přirozenými či logickými důsledky (když vám rozbil brýle, musí je nahradit). Pokud to situace a vaše emoce dovolí, udělejte něco, co je zcela v rozporu s očekáváním žáka a celé třídy, kupř. vtip, třeba i legraci sami ze sebe („*Jo, to jsem si taky říkala, když jsem se ráno podívala do zrcadla. Bohužel angličtinářů je nedostatek, tak s mým obličejem budete muset přežívat dál...*“).

### **Usilování o soucit**

**Projevy:** Žák se nesnaží splnit úkol, opakovaně prosí o pomoc, i když je zřejmé, že by si sám dokázal poradit.

**Přesvědčení žáka:** „*Ostatní mě budou přijímat jen tehdy, když uvidí, jak jsem bezmocný. Do skupiny mě přijmou na základě toho, že budou mít příležitost mi pomoci.*“

**Naše vnitřní reakce:** Zoufalství ... „*Už nevím, jak mu mám pomoci.*“

**Konstruktivní jednání:** Oceňte to, co žák až doposud udělal („*Vidím, že zadání už máš opsané.*“). Naznačte mu další krok („*Podívej se na str. 35, pomůže ti vyřešit první část úlohy.*“). Ujistěte ho, že se za chvíli přijdete podívat, jak na tom je („*Zkus to sám, za pět minut se přijdu podívat.*“).

Ve všech popsaných situacích je nejobtížnější zvládnout své vlastní emoce. Chceme-li, aby naše chování působilo věrohodně, nemůžeme předstírat nadhled a klid a svou mimikou a gesty vyjadřovat zlobu a vztek. Z vlastní zkušenosti určitě víte, že to není vůbec snadné. Může nám pomoci, když se naučíme v podobných situacích kromě otázky: „*Proč to děláš?*“ – pokládat sami sobě i druhou otázku: „*Dochází ti, že tě Lukáš právě teď přiměl k tomu, aby ses choval přesně tak, jak chce on?*“

### **PODPORUJÍCÍ KOMUNIKACE**

Nastínili jsme si již, jak můžeme v situacích, kdy se žák snaží narušit průběh vyučování, konkrétně rea-

govat, tj. ukončit jeho rušivý vliv. Mnohem důležitější místo by ale v našem učitelském působení měla hrát prevence – prostřednictvím podporující komunikace bychom se měli snažit podobným situacím předcházet. Zde jsou některé zásady, které bychom měli v naší komunikaci s žáky dodržovat.

### **Vyjadřujeme se rozumně a oddělujeme chování od osoby a našeho vztahu k ní**

Naše slova mnohdy vyvolávají v dětech obranné reakce. Mají pocit, že jim nerozumíme a křivdíme, a tyto pocity blokují v mozku přemýšlení o tom, co po nich skutečně chceme. Pokud jsou navíc slova pouze „*planými sliby*“, dítě se naučí, že je nemusí vůbec vnímat, protože se stejně nic nestane. Měli bychom se zamyslet, jak často děti ponižujeme či předvídáme jejich budoucnost („*Nikdy neděláš, co se po tobě chce, s tímhle přístupem půjdeš jednou tak leda kopat kanály.*“). S oblibou také dětem vyhrožujeme („*Ještě jednou a uvidíš!*“) a někteří z nás citovým vydíráním („*Vy mě jednou přivedete do blázince.*“) riskují vlastní zesměšnění, když pohotový žák zareaguje: „*O nic jiného nám ani nejde.*“

Přestože je chování žáka nepřijatelné, neznamená to, že on sám je špatný či že jej proto nemáme rádi. Žák by měl jasně slyšet např.: „*To, co jsi udělal, je nepřijatelné, je to v rozporu s našimi pravidly...*“ – zároveň, bychom mu měli dát najevo, že jej stále máme rádi, třeba tím, že mu věnujeme v následujících chvílích pozornost či něco na jeho chování oceníme.

### **Vyjadřujeme pocity – své i ostatních**

K nejobtížnějším úkolům učitele patří vnímat a vyjadřovat pocity žáků. Přitom žáci často potřebují, aby jim někdo pomohl udělat si ve svých pocitech jasno. Věta: „*Já jsem úplně blbej, já se to nikdy nenaučím...*“ – může být snahou o upoutání pozornosti učitele, ale také vyjádřením zoufalství nad vlastní neschopností. Logické argumenty v tuto chvíli většinou nezaberou, protože žák se potřebuje nejprve se svými pocity vypořádat. Může mu pomoci, pokud jeho pocity popíšeme („*Asi tě štve/mrzí, že se ti dnes práce nedaří tak, jak bys chtěl.*“), poukážeme na nějaký zdařilý výkon v minulosti či oceníme dílčí pokrok („*Vidím, žeš dokázal spočítat celou první část příkladu.*“) a pomůžeme žákovi pokračovat s vyjádřením důvěry v jeho schopnosti („*Najdeme společně chybu, pak budeš moci dále sám pokračovat.*“).

I učitel má své pocity a není na závalu s nimi žáky seznámit. Nikoli však cestou citového vydírání, ale prostřednictvím **Já – sdělení**. V nich se zaměřujeme na své pocity a chování, které tyto pocity vyvolalo („*Z toho poštuchování kolem stolu jsem smutná, protože je vidět, že jsme se ještě nenaučili ve skupině spolupracovat.*“).

### **Vyhňeme se nálepkám, negativním i pozitivním**

„*To snad není pravda, jaký ty jsi bordelář!*“ či „*Petro, ty jsi výborná studentka...*“ – jsou zobecňující a posuzu-





jící výroky, **nálepky**. V případě dlouhodobého používání těch **negativních** si dítě vytváří negativní obraz o sobě samém. Aby se zbavilo napětí, které vyplývá z rozporu mezi jeho skutečným chováním a tímto negativním sebeobrazem, začne se chovat tak, aby tomuto obrazu vyhovělo, dělá v podstatě to, co se od něj očekává („Jsem bordelář, tak budu dělat bordel.“). Důsledkem je navíc nízká úroveň sebeúcty, dítě si samo sebe neváží a nemá z čeho čerpat sebedůvěru – úkolům, ve kterých očekává selhání a negativní hodnocení, se raději vyhne.

I **pozitivní nálepky** však z dlouhodobého hlediska mohou přinášet nepříjemné následky. Výkony dítěte totiž často zveličují a přispívají k vytváření nerealistického sebehodnocení a přehnané sebedůvěry – setkání s „realitou všedního dne“ pak může být pro dítě nepříjemným překvapením: „Maminka říkala, že jsem výborný plavec, ale paní učitelka mi teď říká, že plavu špatně kraula, a některé děti ze třídy jsou rychlejší než já.“ Dítě se navíc na svou nálepkou může začít spoléhat (těžší z toho, že je „jedničkář“, „nejlepší ze třídy“) a není motivováno ke zlepšování svého osobního maxima, je tím omezen jeho vývoj. Současně může potlačovat negativní pocity, které jsou v rozporu s jeho nálepkou („To je klidas, toho nic nerozhází.“), nebo se snažit vyhovět očekáváním, která jsou na něj kladena, i když to není v jeho možnostech. Dlouhodobým důsledkem pak mohou být psychosomatické potíže jako projev přetížení a potlačování negativních pocitů.

### Chvalme střízlivě

Není pravda, že čím více chválíme, tím lépe se budou žáci chovat. Chválíme-li příliš často (všeobecnými výroky typu „To je pěkné.“ – „Ty jsi moc šikovná.“), stanou se někteří žáci na naší chvále závislí a jejich motivace k plnění úkolu se odvíjí od toho, zda budou pochváleni, či nikoli. Chválíme-li často a neupřímně či chválou zlehčujeme nedostatky žákovy výkonu, žáci brzy zjistí, že jsou manipulováni a ztrácí v nás důvěru.

**Nechvalme to, co je „normální“**, tedy co se od žáků v běžných situacích očekává. Spíše **popište pozitivní důsledky takového chování**: „Protože jste si dnes všichni přinesli pomůcky, můžeme se pustit do našeho projektu.“ Zároveň ale myslíme na to, že to, co je pro některé žáky naprosto normální a přirozené, může být pro jiné náročný úkol – např. soustředěně pracovat po celou vyučovací hodinu zvládne dítě s poruchou pozornosti jen s krajním vypětím, pokud se mu to podaří, je na místě naše ocenění tohoto chování: „Vidím, Jirko, že ses dnes dokázal soustředit na práci celou hodinu a zvládl jsi všechny úkoly.“

### Maximálně využívejme popisnou zpětnou vazbu

„Dnes se vám podařilo velmi rychle a tiše vytvořit skupinu, budeme mít díky tomu dostatek času na práci.“ Prostřednictvím popisného jazyka dostávají žáci **zpětnou vazbu**, která je naprosto nutná k učení, neboť dětem poskytuje konkrétní informaci o výsledku jejich činnosti. Pokud navíc začneme popisem toho, co se dítěti povedlo, tedy pozitivními stránkami jeho výkonu, výrazně to posílíme, dítě si to pamatuje a motivuje jej to k tomu, aby to příště zopakovalo.

Aby byl váš obraz o problematice komunikace s žáky ještě plastičtější a úplnější, měli byste si přečíst text: **Typologie MBTI a škola aneb Co Může Být Také Individualizace** (viz *Kritické listy* č. 21).

Pročetli jste pozorně všechny texty? Je tedy čas vrátit se nazpět k problémům, které jsme řešili na počátku. Napadla vás nějaká nová řešení?

A co k těmto problémům dodali po prostudování našich textů vaši kolegové-účastníci našeho semináře?

### K problému A: Jak zařídit, aby děti chtěly pracovat ve vyučování samy od sebe, z vnitřní motivace (bez donucovacích prostředků)?

Zjistili jsme, že příčinou nedostatečné motivace k práci může být typ žáka (viz typologie MBTI) a záleží také hodně na tom, v jaké vývojové fázi se žák právě nachází. S ohledem na to bychom měli vždy přihlížet k jeho potřebám, myslet zkrátka na to, co je za tím. Zásadní pro nás bylo zjištění, že žák odmítá pracovat, protože se bojí vlastního neúspěchu. Utvrdili jsme se v tom, že je potřeba hodnotit popisně, ještě víc si teď uvědomujeme negativní důsledky nálepek, a to i těch pozitivních. A že je důležité vyjadřovat pocity – na straně žáka i učitele.

### K problému B: Jak ustát vulgární výroky žáků, zesměšňování spolužáků či učitele?

Uvědomili jsme si, jak obtížné období prožívají žáci, když jsou v pubertě, že hledají vlastní identitu a vulgární projevy mohou být průvodním znakem tohoto hledání. Taky nám došlo, že není nutné na všechny projevy vždycky reagovat. Měli bychom si vždycky zkusit uvědomit, proč to ten žák vlastně dělá, co tím sleduje. A když na to máme dost síly, řešit takové situace s nadhledem, nehrotit situaci a poskytnout žákovi únikovou cestu.

### K problému C: Jak by měl učitel reagovat, když si žáci ve vyučování řeší nějaké své konflikty, hádky apod.?

Došlo nám, že žáci na sebe někdy jen upoutávají pozornost – učitele nebo spolužáků, záleží na tom,

*„Měli bychom se zamyslet, jak často děti ponižujeme či předvídáme jejich budoucnost.“*

v jaké vývojové fázi se právě nacházejí. A výrazně taky záleží na typu osobnosti žáka. Měli bychom se vyhýbat nálepkování, protože dítě s nálepkou se pak snaží své nálepce „vyhovět“. Spíš bychom mu měli pomoci najít své místo ve skupině spolužáků. A jak to udělat prakticky? Poukazovat před ostatními na jeho dobré stránky či konkrétní věci, které se mu podařily. Povídat si v kruhu o různých problémových situacích (bez poukazu na konkrétního žáka). Taky by se děti mohly vyjadřovat písemně – psát si vzájemně pozitivní vzkazy, potom ty negativní.

#### Použitá literatura:

- Dinkmeyer, D. – McKay, G.: *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Portál, Praha 1996.
- Kopřiva, P. – Nováčková, J. – Nevolová, D. – Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála, Kroměříž 2005.
- Ondráček, P.: *Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo...* ISV nakladatelství, Praha 2003.
- Pasch, M. – et al.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 1998.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Portál, Praha 2000.

*Autorky jsou psychologičky,  
lektorky KM.*

## (K)rok za (k)rokem

Kateřina Sládková



Znáte to... Přijdete ráno do třídy a děti se na vás sesypou a chrlí páte přes deváté, takže jim ani při nejlepší vůli nemůžete rozumět ani slovo. A přestože si na začátku každého školního roku společně stanovujete pravidla, mluvíte o nich a děti k nim kreslí piktogramy, po čase je zapomenou dodržovat. A tak je to i s jedním z našich pravidel: „Mluví jen jeden...“ Jednoho dne mne po absolvování spršky dětských slov napadlo vyzvat tři žáky, kterým jsem na chodbě vysvětlila, o co půjde. Každý z nich si vymyslel jednu větu, která měla čtyři až pět slov. Po návratu do třídy jsem všem ostatním řekla, že by jim spolužáci chtěli něco sdělit. Děti měly uši nastražené, aby jim nic neuniklo. Jaké bylo překvapení, když jim svá sdělení přednesli všichni tři najednou. Samy děti pak uznaly, že rozuměly sem tam nějaké slovo, ale podstata jim unikla, a že je opravdu důležité, aby mluvil jen jeden.

Toto pravidlo neboli zásadu se žáci učí dodržovat i při práci ve skupinách. Učí se chovat se k sobě ohleduplně, oceňovat nápady druhých, obhajovat svoje nápady a názory, zkrátka komunikovat, ale také se snaží, aby se na daném úkolu podíleli všichni. Práci ve skupinách jsem se snažila zařazovat od počátku 1. třídy (dnes třetíci). Modifikovala jsem jednotlivé metody skupinové práce vzhledem k tomu, že se teprve učili číst a psát. Ale i přesto jsem zjistila, že práce ve skupinách není tak efektivní, jak bych si představovala. Děti nespouštěly, nedokázaly se domluvit, neposlouchaly jeden druhého a v podstatě pracoval každý sám, resp. vedle sebe.

A proto jsem většinu činností začala připravovat tak, aby se děti nejprve naučily pracovat ve dvojicích. Ve dvojicích se lépe domlouvaly, učily se naslouchat jeden druhému. Společně jsme pak na závěr hodnotili, co kdo vymyslel. Zda dokázal někdo ustoupit od svého názoru... Postupně jsem zkoušela práci ve trojicích a vícečlenných skupinách. Tam bylo nutné

zajistit, aby se zapojily všechny děti. Ze začátku jsem pomáhala úkoly rozdělit já a připomínala, že by se na činnosti měli podílet všichni. Některé skupinky byly tohoto schopny již ve 2. třídě. Samy si rozdělily, co kdo udělá, a dbaly na to, aby pracovali všichni.

Velice důležité bylo – a stále je – závěrečné společné hodnocení průběhu celé práce. „Čím jsi přispěl ke splnění úkolu?“ – „Kdo ve vaší skupině nejvíce řídil práci?“ – „Pracovali všichni?“ – „Co jste mohli udělat jinak?“ atd.

A reakce dětí?

- *Děkuji Aničce, že nám poradila, jak na to. Bez ní bychom to nezvládli.*
- *Velkou radost mi udělala Bětko, když namalovala kůži a vlasy.*
- *Štval mě Honza. Vůbec nepracoval a provokoval mě.*

Postupně se začínají objevovat i ti, kteří celou práci ve skupině řídí a mají vše pod kontrolou. Dokážou ostatní nenásilně různými otázkami přimět k nápadům vedoucím ke splnění úkolu a ještě je za to ocenit. V osmi letech věku úctyhodný výkon.

A takto hodnotí sami sebe:

- *Ráda pracuji ve skupinách. Snažím se, abychom toho co nejvíce vymysleli. Ještě by se naše skupina mohla trochu zlepšit.*
- *Soustředím se a pomáhám, když někdo neví. Ale někdy chci nutně napsat to, co chci já, a ne to, co ostatní děti.*
- *Naučila jsem se více přemýšlet. Měla bych nechat děti samostatně psát.*

Je pro mě opravdu velmi příjemné děti pozorovat a vidět, jak spolupracují, jak se pachtí za splněním úkolu, ale především, jak nesoupeří, jak ani tolik nestojí o to, být lepší než ten druhý, ale jak už dokázaly pochopit, že mají zodpovědnost za práci celé skupiny.



Aby dosáhly takovýchto výkonů, resp. sebehodnotících výroků, bylo potřeba se krůček po krůčku prokousávat hodnocením a sebehodnocením jejich práce. Například v 1. třídě si při hodinách psaní vždy po dopsání každý sám hodnotil svůj vlastní výkon. Děti barevně podtrhávaly svá napsaná písmena podle domluveného klíče. Zeleně písmena, která mají správný tvar. Modře ta, která stojí na lince, a žlutou byla podtržena ta se správným sklonem. Samy pak přišly na to, že písmenko, které je podtržené třikrát, je to pravé. Později jsme dávali do zeleného rámečku ta, jež byla nejpodobnější předloze. Mnohdy jsem byla překvapená, jak jsou děti samy k sobě kritické a náročné.

Známkování jsem odkládala, co nejdéle to šlo. Děti ode mne dostávaly na konci každého měsíce slovní hodnocení. Po každém jejich výkonu či úsilí následovala okamžitá zpětná vazba formou popisného hodnocení, následně i doporučení pro možné zlepšení, ale především ocenění toho pozitivního. Nikdo z nich nepotřeboval žádnou číslici pod vypočítaný příklad či stránku v písance. Byli to nakonec rodiče, kteří známky chtěli, a tak jsem jim vyhověla. Současně s vysvědčením ovšem děti pravidelně dostávají i slovní hodnocení. Většina rodičů se dnes netají tím, že se na ně těší více než na ta úřední, protože se z nich dozví konkrétní informace.

I děti si od letošního roku píšou svá pololetní hodnocení:

– *Naučila jsem se vyjmenovaná slova a docela mě to baví. Zlepšila jsem se v pravopisu a ještě bych měla zlepšit psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách.*  
 – *Zlepšila jsem se v počítání do stovky. Naučila jsem se počítání pod sebe a zlepšila bych počítání slovních úloh.*

Možná vám teď připadá, že to snad ani nejsou „normální“ děti, že jsou z jakési zlaté klícky. Uklidním vás. I tito žáci zapomínají pomůcky, perou se, používají vulgarismy. Vše řešíme okamžitě tím, že o tom mluvíme. Sedneme si do kroužku a každý má právo se k dané situaci vyjádřit. Při řešení konfliktních situací ve třídě často od dětí samotných zazní tak moudrá a poučná tvrzení, že se „viníci“ zamyslí více, než kdybych mentorovala a poučovala nebo rozdávala zvláštní domácí úkoly. Často od nich samotných vzejde i návrh řešení.

Vše, co se v naší třídě „děje“, dává dětem pocit bezpečí. Vědí, že se nemusí bát, že se jim bude někdo smát, když něco neznají. Mají jistotu, že se vždy najde někdo, kdo jim pomůže, někdo, na koho se mohou obrátit s prosbou o pomoc. Tvořivým přístupem k novým věcem získávají vnitřní motivaci k učení, sebehodnocením se utvrzují, v čem jsou dobří, což zvyšuje jejich sebevědomí. A naopak – pokud ví, co mají zlepšovat, samy si kladou vlastní cíle k učení.

Ve škole je to baví i proto, že se navzájem poznávají při spoustě mimoškolních akcí, kterých se účastní také rodiče (modelové lekce pro rodiče s dětmi, lyžařský pobyt, sjíždění řeky na raftech, spaní ve škole...), a tím se všichni sbližují, mají společné zážitky a získávají jeden na druhého jiný pohled než ten školní.

*Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, certifikovaná učitelka KM. kaca@wo.cz*

## Mohu ti pomoci

*Dagmar Mikulášková*



Vzpomínám si na okamžik před pěti lety, kdy Lucka byla ujištěna, že už má „svou paní učitelku“ a že nemusí jezdit do internátní školy do Brna. Její paní učitelkou se stala Dagmar Mikulášková, kolegyně, která se zabývala specializovanou pedagogikou a pečovala o všechny dyslektické děti ve škole. I Lucku s její maminkou doprovázela Dáša na vyšetření do Prahy ještě dříve, než dívka nastoupila do 1. třídy.

Už tehdy se začala budovat nová, zcela zásadní zkušenost učitelky i celého kolektivu dětí s integrací sluchově postiženého dítěte do třídy.

*Viktorie Petřivá, učitelka Aj v Dobroníně*

Do 1. třídy jsem vstupovala s obavami. Čekala mě třída, do které jsme přijali holčičku s velmi těžkou sluchovou vadou a přidruženými, s tímto postižením spojenými zdravotními problémy (na jedno ucho je téměř hluchá, druhé je o trochu lepší – průměrná ztráta činí 96%, potíže s ledvinami a ADHD). Ostatních čtrnáct žáků zabíralo celé široké spektrum možností, od lehkého mentálního defektu až po nadané děti.

I když jsem absolvovala několik semestrů speciální pedagogiky, stejně se ve mně uhnízdily obavy, zda si s danou situací bez asistenta poradím.

Mým prvním a nejdůležitějším cílem v počátečním období bylo vytvořit z těch různorodých malých lidí partu, která bude brát každého takového, jaký je. Nebylo to jednoduché. Lucka byla zpočátku pro děti, jež ji neznaly, spíše „výstavním exemplářem“,



který je třeba chodit okukovat, než normálním děvčetem z 1.B.

Pomocí poměrně častých rozhovorů v kruhu, jakož i pozorováním okolí a rodiny nakonec všichni pochopili, že zkrátka někdo má brýle, další rovnátka, jiný sluchadla nebo koktá, případně neumí „ř“, ale všichni patříme do společné třídy, můžeme být kamarádi, vzájemně se obohacovat i pomáhat si.

Snažila jsem se rovněž vytěžit z každodenních situací fakt, že se s handicapem setkáváme zcela běžně a mnohdy ho již jako handicap ani nevnímáme. Den jsme začínali ranním kruhem, kde jsme si povídali, co kdo prožil včera odpoledne. Téměř pokaždé se našlo vhodné téma. Stačila věta, že babička byla na očním, to přece skoro všichni znají. Jindy jsme hráli pohádku *O veliké řepě*, a ejhle, představitel dědečka chodil o hůlčičce... že by problém s klouby?

Největším zážitkem pro děti asi bylo, když si zkoušely procházet třídu se zavazanýma očima, a pak si povídaly, jak se cítily.

Bylo také nutné domluvit se na pravidlech, která bychom chtěli, aby ve třídě fungovala. Zpočátku jsme vycházeli ze situací, které se objevily, a víceméně mnou řízenou diskusí děti docházely ke konkrétním požadavkům, jež ovšem byly za nějakou dobu zase zapomenuty. Dovedlo mě to k poznání, že pravidla musí ve třídě viset, že musí být jasná i „pěkná“. Byli jsme asi ve 3. třídě a s návrhem, že si pravidla pověsíme na strom, aby s námi rostla, přišly děti. Nevím už přesně, ale myslím, že si vybraly strom právě proto, že může růst, že je stále větší, lepší, košatější. Následovalo sepisování, kdy každý navrhoval „svá“ pravidla třídy, potom jsme je sepsali dohromady a zjistili, že je jich tolik, že se nám je nechce ani číst, natož dodržovat. Vybrali jsme společně ta, která jsme považovali za nejdůležitější, a ve výtvarné výchově pro ně „vysadili“ strom. Ke stromu se vracíme neustále, ale neměnili jsme ho. Připadá nám, že se na něm urodilo vše důležité. Žáci si ho chtějí vzít s sebou i na 2. stupeň.

Další cíl, který nás na společné cestě čekal, se „vyloupl“ vzápětí.

Děti brzy zjistily, že Lucce je třeba v leččem pomoci, aby se mohla zapojit do všech aktivit. Ochotných pomocníků se našlo vždy hodně, ale není pomocník jako pomocník.

Vysvětlovali jsme si a každý si i zkoušel, zda je dobré a příjemné, když za toho druhého úkol vyřešíme. Ze začátku byl tento způsob docela oblíben. Někou dobu jsem děti nechala, aby za sebe navzájem řešily úkoly, pak jsem přišla s hrou na učitele. První žák, který dokončil svou práci, mi ji donesl ke kontrole. Musel vysvětlit, jak v práci postupoval a k jakému řešení došel. Pokud měl úkol splněný správně, stával se učitelem a práci dalšího žáka již kontroloval on. Jestliže byla práce v pořádku, stal se i druhý žák učitelem, když v pořádku nebyla, bylo úkolem učitele upozornit na chybu nebo úlohu vysvětlit. Ti, kteří za sebe nechali někoho úlohu vyřešit, se pak ale nemohli stát učiteli, protože úlohu neuměli druhému vysvětlit. Později však

někteří začínali přicházet na to, že je sice fajn, že za ně někdo práci udělá, ale že pak nemohou pokračovat dál, protože něco neumí, nerozumí tomu nebo se jen prostě nudí.

Tak jako Lucka se i ostatní postupně začali bránit a chtěli to nejprve zkusit sami. Vždyť nuda je zlá.

Práci Lucčina asistenta si vyzkoušel v nějaké situaci každý, ale ne každý chtěl asistentem být. Je zajímavé, že celkem bez problémů všichni svoje schopnosti být dobrým asistentem, tedy poradit, ukázat cestu, ale nevypracovat za někoho, sebekriticky zhodnotili a sami o sobě rozhodli, zda jsou schopni Lucce pomáhat. Od té doby už je pomoc vesměs smysluplná.

Dnes, v 5. ročníku, jsem já, jako učitel, až poslední štací na cestě k poznání. Lucka si poradí vcelku sama. Když nerozumí, znovu se zeptá, nechápe-li, poradí se se sousedkou, má vedle sebe Martinu (mimo chodem je z ní již skoro profesionální asistentka), která mrknutím oka zjistí, kde je problém, a správně nasměruje, pokud toto řešení selže, nastoupí další hlavičky spolužáků a až nakonec já.

Potýkáme se samozřejmě i s mnoha problémy. Děti pomáhají nejenom Lucce, ale každý může podat pomocnou ruku tomu, kdo potřebuje a chce pomoc přijmout. I Lucka se občas stává pomocníkem. Baví ji matematika, je často s úkolem hotova mezi prvními, a pokud má vypracováno správně, chodí pomáhat těm, kteří si nevědí rady.

Vypadá to, že se věnuji hlavně dětem integrovaným a že se mi nedaří rozvíjet žáky intelektově nadané a zdatné? Po pětileté zkušenosti bych si troufla říct, že jsme se obohatili navzájem. Nadané děti si při pomoci druhému nejen utřídí své znalosti a dovednosti, pochopí mnohé samy o sobě, naučí se trpělivosti, komunikaci. Často tím, že se snaží předat své vědomosti a dovednosti způsobem přijatelným pro spolužáka, že tento účinný způsob hledají, objeví nové souvislosti samy pro sebe.

Problém vyvstal u dětí v pásmu hraničního intelektu, u žáků, kteří jsou „slabší“. Jejich motivace je obtížnější, a někdy mám dokonce pocit, že je nedokážu motivovat vůbec. Když se je snažím za nějakou práci ocenit, žijí z pochvaly čtrnáct dní a odvolávají se stylem: „Dneska jsem moc nepracoval, ale včera (předevečirem...) se mi to přece povedlo.“

Pakliže si při společném hodnocení řekneme, že Aleš neodvedl dobrou práci, že by to uměl určitě lépe, nafoukne se a nepracuje vůbec. Víím, že to Aleš nemá jednoduché, neboť jeho dispozice jsou omezené, a ani doma ho nikdo nepodporuje, mám však pocit, že jsem ho měla na něco „chytit“, a výsledky mohly být lepší, kvalitnější.

Podobný problém mám se žákyní, která se do naší třídy dostala kvůli opakování ročníku. Její rezignaci se mi také zatím nepodařilo nějak výrazně ovlivnit. Je stále co vylepšovat a na čem pracovat.

A jak vypadá práce v 5.B? Dělaví mi radost. Jsou schopni pracovat samostatně, podílí se na přípravě programu, zpracovávají výstupy, pracují na projek-



tech, a když je na čem pracovat, už mě k tomu ani nepotřebují. „Pohlavek“ pak pro mě je, když mi při vyhodnocování týdne pěkně vyjmenují, která hodina se moc nepovedla a co bych pro to mohla udělat, aby byla příště lepší. Naše bilancování vypadá tak, že se sejdeme v kruhu a každý dostane za úkol zamyslet se nad tím, co se mu povedlo, co by mohl zlepšit, co mu zatím vůbec nejde, která činnost byla pro něho nejvíce zajímavá a proč. Každý se snaží zamyslet i nad tím, co by pomohlo jemu i celé třídě, aby se nám práce dařila lépe. Někdy toto bilancování každý sepíše na papír (tady mám velký dluh, představovala bych si, abychom to na papíře měli vždy, aby bylo možné se k bilanci vracet, ale zatím se mi to nedaří), někdy si ho jen v kruhu řekneme. Nenutím všechny

děti bilancovat, ale zapojí se vždy téměř všichni. Zavedli jsme i tzv. výmaz, to je právo každého z týdne vymazat jednu situaci, která se nepovedla. Je jedno, zda jde o práci v matematice, nebo rozhovor o přestávce.

Co mi v práci hodně pomohlo? Používám metod *Kritického myšlení*, snažím se o zásady z kurzu *Respektovat a být respektován*, inspirovala jsem se programem *Začít spolu* a v neposlední řadě se snažím využívat nápadů samotných žáků. Vždyť oni dokážou být velmi dobrými rádci, jen se jim musíme naučit naslouchat.

*Autorka je učitelka na 1. stupni ZŠ v Dobroníně.*

Do téhle třídy chodím ráda učit, děti jsou, oproti těm na 2. stupni, ne tiché a beránčí, ale hodné a přívětivé, schopné se ztišit, vnímat, též vyjádřit svůj názor, chtění a citění. Vzpomínám na malinkatého Milana, který se přede všemi svěřil, že se stydí za to, že je malý a někdy mu to dá kdosi patřičně najevo. Uvědomila jsem si, jak velkou důvěru vkládá ve své spolužáky. V téhle třídě si děti se vsí lehkostí a samozřejmostí pomáhají. Přejí si, aby jim jejich: „Mohu mu, tobě, vám pomoci?“ vydrželo po celý život. A vždyť o to jde, aby děti nebyly zlé a hloupé.

*Ivana Sýkorová, učitelka Př a Hv v Dobroníně*

## Zapojení žáků ve výuce

*Bohuslava Jochová*



### JAK TO DĚLÁM, ABY METODY RWCT FUNGOVALY A ABY DĚTI „NEZLOBILY“, ALE UČILY SE

Učím na 2. stupni základní školy přírodopis a chemii.

V roce 2001 jsem měla štěstí a prošla jsem základním kurzem *KM*. Byla to přesně ona filozofie učení, která mě plně oslovila a ukázala mi cestu k přemýšlení o vlastní učitelské práci a její smyslnosti. Nové metody práce jsem okamžitě začala zkoušet a nebyla jsem naštěstí sama. Do jejich ověřování v praxi se pustila větší skupina tehdejšího pedagogického sboru a velmi nám pomohlo, že jsme své úspěchy i neúspěchy mohli společně konzultovat. Myslím, že velkou oporou nám byla i přítomnost a odborný pohled školní psycholožky Jiřinky Stang (tenkrát Majerové) ve škole.\*

Samozřejmě se objevila celá řada problémů, z nichž se pokusím přiblížit ty nejpodstatnější:

1. Žáci nebyli zvyklí na tento způsob práce. Dětem s převahou praktické inteligence tyto metody vyhovovaly, ale žáci, kteří mají dobrou paměť, nechápali, proč se mají učit „jinak“, když jim učivo stačí nadiktovat a oni se to snadno naučí. Proč přemýšlet a vyhledávat si informace? Vždyť pan učitel by měl být ten chytrý, který jim to všechno řekne a na vše bude znát odpověď!

2. Výuku doprovázel větší ruch a „ukočirovat“ třídu bylo obtížnější než při frontálním způsobu výuky.

3. Jedna vyučovací hodina byla neskutečně krátká, když učitel chtěl nechat děti přemýšlet, tvořit, diskutovat...

4. Nebylo jasné, jak hodnotit při tomto způsobu práce.

Kdo chce – hledá způsob, kdo nechce – hledá důvod. Já jsem chtěla, a tak jsem si hledala cestičky.

#### **Ad 1... Pracovat na bázi partnerství a učit se postupně**

Nejdůležitější určitě bylo přesvědčit děti o tom, že *já* nejsem středem třídy a že mi nejde o to, dělat práci proto, abych *já* dala jedničku, odpovídat proto, abych odpověď slyšela *já*. Přesvědčit je, že jsem tu proto, abych držela imaginární nit v procesu učení a pomohla jim v organizaci práce, naučila je naslouchat ostatním žákům, spolupracovat s nimi, komunikovat a řadě dalších životních dovedností.



Bylo zapotřebí přenést na ně zodpovědnost za jejich vlastní učení. Naučit je technice učení a schopnosti učit se navzájem. Nešlo však naskočit rovnou do *skládankového učení*. To příliš nefungovalo a zatím nebylo tak efektivní, protože pro děti bylo všechno nové, všechno jim dlouho trvalo. Učili jsme se nejprve pracovat ve dvojicích, dlouho nám trvalo naučit se reprodukovat přečtený text sousedovi.

Děti měly tendence buď jen přečíst text, nebo se ho učit zpaměti. U některých jednotlivců se stále vrátila obava, že to neudělají dobře. Velkým problémem byla také komunikace ve dvojici, kdy děti napodobovaly postoje dospělých tým, že se kritizovaly a napadaly, když někdo udělal chybu. Cvičili jsme si komunikaci na běžném učivu, případně jsem se snažila dětem vkládat do písemných pokynů pro práci návod ke správné komunikaci. Třeba: *„Pozor... mluví vždy jeden, nechám ho domluvit, až pak upozorňuji v klidu a příjemným tónem na nepřesnosti a omyly.“*

Poukázat u druhého na chybu příjemným tónem a v klidu je velice těžké. Děti v současné společnosti nevidí kolem sebe chování podobné tomuto příliš často. Tento trénink se nám ale vrací mnohonásobně. Naučíme se spolu mluvit bez osočování a nadávek. Děti samy vidí, že tento způsob komunikace otevírá cestu k diskusi a spolupráci. Ti, kteří si moc nevěří, se nebojí mluvit, aby neudělali chybu, a získávají tak na sebevědomí. Osobně v tom vidím i prevenci sociálně patologických jevů, která je dnes jedním z klíčových témat ve školách.

Když jsme zvládali komunikaci ve dvojici i upozornění na chybu příjemným tónem, přidávali jsme navíc to, že se děti učily vymyslet otázku, prostřednictvím které měly zjistit, zda druhému porozuměly. Teprve poté jsme se spojovali do větších skupin a začali používat ucelených metod *RWCT*. Zhruba po třech letech práce s touto třídou mohu říci, že tyto metody jsou už pro nás samozřejmostí. Je možná třeba dodat, že tyto děti byly částečně zvyklé aktivnímu učení už z 1. stupně.

### Vědět, co se učím a proč

V souvislosti s tím, jak jsme při tvorbě ŠVP s učiteli postupně „rozklíčovali“ kompetence (rozebírali je na konkrétnější dovednosti), jsem došla k tomu, že děti samy poznají, kterou metodou si cvičí nějakou konkrétní kompetenci pro život.

Věnovali jsme čas tomu, abychom si příslušné kompetence vysvětlili a zároveň zjistili, že naši rodiče je potřebují nejenom v různých profesích, ale i v běžném životě. Každý si označil, kterou zvládá dobře a která mu dělá problém, a vzájemně si své mínění potvrdili nebo také vyvrátili. Na konci hodiny si každý sám říká a označí to, čemu se naučil v učivu a jakou dovednost si trénoval. Například jeden žák formuloval, že on si *„cvičil to, že je nucen pracovat s lidmi, které příliš nemusí, ale práci přesto společně odvedli“*. Výsledkem je, že nám už odpadají diskuse typu: *„Já s ním nechci pracovat.“* Nakonec dotyčný často zjistí, že se s osobou pro něj nepřilíživě oblíbenou spolupracuje překvapivě dobře. Přehled kompetencí, které chceme zvládnout, máme vystaven ve třídě.

### Ad 2... Respektovat práci jiných

Je logické, že při práci ve skupinách je větší ruch ve třídě, než když mluví jeden, a že nám zabere dost času naučit se pracovat tak, abychom nerušili ostatní. Vyplatilo se mi nechávat zpočátku pro tento styl práce kratší čas a častěji střídat společnou a samostatnou práci. V samostatné práci mnohdy reflektujeme to, co jsme zjistili při společné práci – děti to nutí k lepšímu soustředění při práci ve dvojici či skupině.

Pro nácvik udržení pozornosti se mi rovněž často osvědčilo, že při vyprávění některého spolužáka mají děti sešity zavřené a po dokončení vyprávění teprve zapisují: *„Pepík vyprávěl...“* Pak si čteme a doplňujeme informace, které si děti nestihly zapsat. Jedná se v podstatě o přípravu na „třífázový rozhovor“.

Znovu se vracím k jedné z nejpodstatnějších věcí, a to k nutnosti, aby děti zjistily, že je pro ně stejně důležité vyposlechnout spolužáka, přemýšlet nad jeho názorem, jako když poslouchají učitele, a že i pro mne jako učitele musí platit tatáž pravidla. Děti musí poznat z mého chování a jednání, že jejich názor je stejně důležitý jako můj. Při přípravě na hodinu si hodně hlídám, aby můj slovní projev nezabíral více času než projev dětí. Zpočátku pro mne bylo těžké oprostít se od předsudku, že jim vše musím říci a vysvětlit já, protože oni to nedokážou.

Často se ohlížíme za svou prací v kruhu otázkami typu: *„Kdo mi dneska pomohl v mé práci a čím?“* – *„Kdo mi dneska ztížil mou práci a čím?“* Důsledně se držím toho, že nekomentujeme, nehodnotíme, jenom konstatujeme – každý ať si to přebírá ve své hlavě sám.

**Ad 3... Učím přírodopis i chemii ve dvouhodinových** – letos první rok. Skvělé! Pro mě náročné na přípravu, ale stojí to za to.

### Ad 4... Mít právo dělat chyby a poučit se z nich, opravit si je. Naučit se odvést práci.

Vzdát se klasického zkoušení před tabulí pro mne nebyl zas takový problém – zabere plno času a je z hlediska práce ostatních žáků neefektivní. Vrtalo mi však hlavou, čím ho nahradit? Ohodnotit žáka, který dostává otázky, je jednodušší než hodnotit jeho práci během hodiny a její výsledek. Postupně jsem dospěla k tomu, že se nemusím soustředit na hodnocení výsledku práce, ale spíše na hodnocení jejího procesu. Výsledky se pak jaksi dostávají také. Každé dítě si zapamatuje tolik, kolik může, a – k mému tehdejšímu úžasu – všechny děti si dokážou vybrat kvalitní informace. Dnes už tedy častěji hodnotím práci odvedenou během hodiny – její záznam v sešitě, v záznamovém listu, vyprávění, vytvoření informačního letáku... Daleko více se soustřeďuji na sebehodnocení žáků – dávám jim možnost najít si chybu a opravit si ji. Děti rovněž mohou svou práci před odevzdáním buď zkontrolovat se svým sousedem, nebo nahlédnout do sešitu. Nezáleží mi tolik na tom, jaké kvantum informací si jednotliví žáci zapamatovali, ale na tom, jak s informacemi umí naložit, jak je umí zkombinovat či aplikovat. Častokrát jsem měla pochybnosti, jestli se děti dost „naučí“. Hodně mi pomohlo, když v průměrné





třídě, kde byly děti průměrně nadané i velmi slabé, se nadaní žáci umístili na pěkném místě v okresním kole biologické olympiády. Přitom jsem však nezahltila učivem děti, které se neučí tak snadno a mají převahu praktické inteligence. Ale i tyto děti se „naučily“. Ptáte se, co? Nebát se udělat chybu, odvést práci, přemýšlet nad tím, co dělají, říci si o pomoc. Tyto dovednosti budou potřebovat v každé profesi.

A já se učím současně s nimi. Pokud zorganizuji hodinu tak, aby každé dítě „dosáhlo“ svými schopnostmi na práci, kterou má udělat, udělá to, protože každý chce být úspěšný, jenom nesmíme srovnávat děti do jedné řady.

Zvykli jsme si hodiny zakončovat tím, co se kdo dozvěděl nového, co udělal a co mohl udělat lépe, a ne tím, jestli všichni získali stejný objem vědomostí. Znamky mi hodně překážejí, ale zatím si i s nimi musím nějak poradit. Hodnotíme každý sám sebe a dáваме si zpětné vazby navzájem – učíme se to.

Moji žáci vědí, že se učíme společně, a myslím si, že máme mezi sebou pěkný vztah. Ne, že bychom se někdy spolu „nepoprali“. Nemám však pocit, že by ke mně byli hrubí, zlí a už vůbec ne úmyslně. Vždyť se teprve učí. I partnerskému chování. Mnozí ho nezažívají ani doma. Vyplácí se mi přesně popsat, co mi na chování žáka vadí. Učím to i žáky – aby uměli popsat, co je na chování druhého obtěžuje. Funguje to. Mám své žáky ráda, vážím si jich.

*Autorka je zástupkyně ředitele ZŠ Chvalšiny, certifikovaná učitelka KM.*

#### **Poznámka:**

\* V současné době se mi při práci na ŠVP propojuje celá řada souvislostí, které mi tehdy nedocházely a – upřímně řečeno – ani nemohly docházet.

## Respekt k učitelům

*Jiřina Stang*

### **CO LZE DĚLAT PRO ROZVÍJENÍ SEBEHODNOCENÍ A POSILOVÁNÍ VLASTNÍ ZODPOVĚDNOSTI ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ**

Chtěla bych se s vámi podělit o zkušenosti z výuky rodinné výchovy, již jsem v 9. třídách ZŠ učila tři roky. Níže popsané strategie jsem uplatňovala s aktuálními obměnami ve všech třídách, které jsem učila (jak matematické a sportovní, tak tzv. zbytkové) a kterých bylo dohromady devět. Žáky jsem na RV dostala vždy až v 9. třídě, protože jsem učila každý rok jen několik hodin, a to v rámci svého úvazku školního psychologa. První rok jsem učila jednu hodinu týdně v každé třídě, další dva roky pak dvouhodinovky jednou za čtrnáct dní.

Než začnu podrobněji popisovat některé principy, které jsem ve třídách podporovala, a strategie, jež jsem využívala, je potřeba zmínit, že se žáci v mých hodinách učili výhradně aktivními metodami učení, zejména z repertoáru programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* včetně dodržování modelu učení E – U – R. Další metody byly ve výuce přítomné v podobě nejrůznějších psychosociálních her a cvičení. Z toho vyplývá další podstatná věc, že já, jako učitelka, jsem svým verbálním projevem nezaujímalá více než dvacet procent času určeného ke komunikaci.

#### **Tvorba pravidel a tematického plánu, portfolio**

Standardní součástí úvodních vyučovacích hodin bylo:  
– mapování očekávání žáků, kteří ve volném psaní či brainstormingu odpovídali na otázky: *Co od hodin RV očekávám? Co bych se při nich chtěl/a naučit?*  
– založení portfolio pro archivaci a vyhodnocování práce, kterou žáci odváděli v hodinách RV i v rámci domácích úkolů

– společné přemýšlení o celoročním sebehodnotícím archu a o kritériích pro sledování vlastního pokroku v jednotlivých životních dovednostech (samotná práce s kritérii viz níže)

V úvodních hodinách jsme si v každé třídě také vytvořili pravidla pro práci v RV. Celý metodický postup vytváření pravidel můžete najít v Učitelských listech č. 9/03–04 z května 2004. Vznikla nám pravidla, která byla stěžejním etickým kodexem pro naši společnou práci v RV. Pravidla, jejichž vlastní dodržování si žáci sami hodnotili i v celoročním sebehodnotícím archu.

Možná si při čtení následujících řádků položíte otázku, zda je to, co popisují, uskutečnitelné i v jiném vyučovacím předmětu než v RV. Mám s tím zkušenost pouze v RV, ale myslím si, že by to mohlo jít i jinde. O co vlastně jde? Při tvorbě svého *Tematického plánu pro RV v 9. třídě* jsem ve velké míře vycházela z preferencí žáků. Jak to vypadalo prakticky? Vzala jsem osnovy a vypsala témata do širších tematických celků (*Co s pubertou a dospíváním?, Jak na vztahy a úspěšnou komunikaci?, Partnerské vztahy a sexualita, Přemýšlení o rodině a rodičovství, „Poselství“ drog a návykových látek, Lidé jiných kultur a my atd.*). Žáci měli za úkol projít si doma nabídku témat a označit buď jednotlivá témata v rámci širších tematických celků, nebo přímo celé celky, kterým by se při výuce chtěli věnovat. Označit měli rovněž metody a formy, kterými by se chtěli při RV učit (*výklad učebních látek se zápisem do sešitu, psychologické*



*hry a cvičení postavené na zážitku, různé metody práce s příběhy a vyprávěními z knížek, diskusní metody, metody s prvky dramatickými, hudebními či výtvarnými, kritický rozbor informací a práce s textem atd.). Jak tematický plán, tak plánování a realizaci vyučovacích jednotek jsem postavila na většinových preferencích třídy.*

Tento postup byl samozřejmě pro všechny žáky nový. Potěšilo je sice, že se učitelka zajímá o jejich potřeby a zájmy, ale na druhou stranu nebyli zvyklí pracovat metodami, které od nich vyžadovaly aktivní přemýšlení, čtení, psaní a formulování vlastních myšlenek ve společné diskusi atp. Proto se v některých třídách – zejména matematických – zvedla vlna nevole a nesouhlasu s tímto způsobem výuky a práce v hodinách. Žáci chtěli spíše poslouchat můj výklad dané látky v RV a poté si potřebné údaje zapsat do sešitu. Mohla jsem to tehdy vzdát, mohla jsem vykládat podle učebnice, nadiktovat jim poznámky do sešitu, a tím využít svá odpoledne pro jiné činnosti než pro přípravu na vyučování – průzkum informačních zdrojů, psaní vhodných textů, studium další literatury, vytváření rozličných pomůcek atd. Vždyť bych vyšla žákům vstříc – dělali by při mých hodinách to, na co jsou zvyklí.

Ale nešlo to. Má přirozenost i profesní znalosti a dovednosti mě nabádaly k tomu, abych vytrvala. Abych žákům postupně dávkovala „nový styl“ práce, abych je nechala promýšlet, proč je důležité pracovat těmito metodami – co jim mohou přinést do života atd. A tak jsem žáky podrobovala pro ně nové zkušenosti s jejich vlastním mozkem a tělem. „*Myšlení bolí...*“ – ozývalo se často z jejich úst. Skutečně, často pracovali tak intenzivně, že byli na konci dvouhodinovky velmi unavení. Po obědě si pak doma někdy potřebovali i odpočinout. Byla jsem si však jistá, že při mých hodinách se procento žáků „předstírajících soustředění a účast“ snížilo na minimum (k fenoménu „předstírané účasti“ viz překlad článku Williama G. Broza v těchto KL, str. 19).

### **Efektivní komunikační strategie**

Podstatnou a pro mne naprosto zcela přirozenou součástí komunikace se žáky bylo, že jsem se maximálně vyhýbala jak negativním, tak pozitivním nálepkám a při poskytování zpětné vazby žákům využívala popisného jazyka – popisovala konkrétní výkon a jeho kvality vzhledem k předchozímu výkonu žáka, jeho pokrok, konkrétní chování atd. Když se mi nelíbilo určité chování některého z žáků, vyjadřovala jsem své pocity, které ve mně toto chování vzbuzovalo, a to výhradně formou „Já – sdělení“. Neustále jsem přitom měla na mysli, že žáci v 9. ročníku jsou v náročném

vývojovém období a že jejich projevy v chování nejsou mířeny a priori vůči mně.

Neustále jsem sama sobě připomínala, že jediným cílem jejich rušivého chování, neustálých připomínek k čemukoli, vtípů cílených na učitele je dosažení toho, aby si jich ostatní všimli, aby si získali obdiv spolužáků, že se dokážou vzepřít učitelské autoritě, a aby stoprocentně patřili do party. Hlavou mi běželo: „Nedělají mi to schválně...“ – přestože to ve mně někdy vřelo. Snažila jsem se však připravovat takové výukové situace, aby každý jednotlivý žák mohl upoutat pozornost ostatních smysluplným způsobem. Cíleně jsem posilovala správné chování, oceňovala vše, co bylo ocenění hodné, a tím žákům poskytovala legální a žádanou možnost začlenit se do skupiny. Reagovala jsem s humorem i na poznámky docela těžkého kalibru, které mi žáci uštěďovali zejména v začátcích, kdy jsem s nimi začala pracovat. (Např. žák říká: „*Od výuky RV očekávám, že si s vámi zašoustám!*“ Učitelka: „*Mělo by mě těšit, že máš takové úmysly, když je mezi námi tak velký věkový rozdíl. Jenže já mám svého manžela, a co se týče sexuální stránky, jsem nadmíru spokojená.*“ Jiný příklad – žák: „*Paní učitelko, já nemůžu jít do klubovny, já jsem invalida mezi nohama.*“ Učitelka: „*To máš teda ‚blbý‘, to mi neimponuje.*“) Prostě jsem se nepouštěla do boje o moc, protože o to některým žákům šlo na prvním místě.

### **Celoroční sebehodnoticí arch: Kritéria sledování vlastního pokroku v jednotlivých životních dovednostech**

Žáci sami si na základě průběžných záznamů v portfoliu vyhodnocovali procentuálně svou práci v RV za každý měsíc. Měli sledovat šest dovedností v tabulce a vždy si zapsat, na kolik procent dle vlastního úsudku pracovali v dané oblasti, přičemž procenta odpovídala následujícím kvalitám: *TÉMĚŘ VŽDYCKY = 100–80%*, *VELMI ČASTO = 80–60%*, *NĚKDY = 60–40%*, *VÝJIMEČNĚ = 40–20%*, *TÉMĚŘ VŮBEC = 20–0%*. (Tabulka je na [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) – pozn. ed.)

Když jsem si při psaní tohoto článku probírala své materiály k RV, zjistila jsem, že mnou formulované dovednosti vlastně plus minus odpovídají klíčovými kompetencím formulovaným v dnešním RVP (aniž bych tehdy o nějakých věděla). Posuďte sami, zda se i vám podaří některé z nich najít v následujících formulacích:

1. *Sám/sama aktivně pomáháš spolužákům, podílíš se na řešení společných problémů třídy a hledáš řešení přijatelné pro všechny; chováš se podle pravidel pro RV, která jsme si společně stanovili.*
2. *Při řešení úkolů sám rozebíráš, z čeho se úkol skládá a co všechno budeš potřebovat k jeho řešení; sám*

*„Jak tematický plán, tak plánování a realizaci vyučovacích jednotek jsem postavila na většinových preferencích třídy.“*



aktivně hledáš a využíváš různé zdroje informací, které umíš účelně použít při řešení úkolu.

3. Pracuješ na zadáných úkolech doma, samostatně plánuješ jednotlivé činnosti nutné ke splnění úkolu včetně času, který budeš na jejich vypracování potřebovat.

4. Dáváš ostatním najevo, že jim nasloucháš, ujišťuješ se, že jsi jim správně porozuměl. V diskusi sděluješ své myšlenky srozumitelně, mluvíš a argumentuješ k tématu, svůj názor obhajuješ slušně, názory ostatních nezesměšňuješ a neurážíš je.

5. Spolupracuješ ve skupině – aktivně hledáš svou roli při řešení úkolu a přijímáš roli, která ti byla přidělena; přijímáš zodpovědnost za společnou práci a plníš svou část úkolu co nejlépe; podílíš se na vyhodnocení práce své i práce skupiny podle zadaných kritérií; pomáháš při úklidu po skončení práce.

6. Průběžně si vedeš a vyhodnocuješ portfolio, ústně i písemně sděluješ pokroky ve své práci, přijímáš zpětnou vazbu od ostatních a stanovuješ si nové cíle pro své další zlepšování – tzn. v čem, kdy a proč se chceš zlepšit; v případě, že cíle nedosáhneš, hledáš sám/sama příčiny svého neúspěchu.

Vedla jsem žáky k tomu, aby si do připravené tabulky každý měsíc zapsali k jednotlivým dovednostem nejen procentuální vyjádření, ale i popis toho, v čem se zlepšili a při jaké práci nebo řešení úkolu se to projevilo, případně to, v čem konkrétně by se ještě chtěli zlepšit. Poté, co si žáci sami vyhodnotili svou práci, jsem se s každým z nich sešla na krátkou hodnotící konzultaci (většinou po jednom a půl až dvou měsících práce), při níž žák navrhl známku, kterou by si za uvedené období sám dal. Podkladem jemu i mně bylo portfolio a celoroční sebehodnotící arch. Já jsem k tomu měla ještě své poznámky, které jsem si podle potřeby o žácích psala během vyučování nebo po jeho skončení. Způsob a míra realističnosti, se kterými se žáci hodnotili, významně souvisely s jejich osobnostními dispozicemi. Někteří žáci dokázali svou práci zcela realisticky vyhodnotit a dát si jak „měsíční“, tak závěrečnou známku na vysvědčení podle reálně odvedené práce. Někteří se podhodnocovali a hledali spíše to, co se jim nepovedlo. Mým úkolem bylo ukázat jim, v čem se zlepšili, a pomoci jim pracovat na vlastní schopnosti sebehodnocení. A nejen jim. I těm, kteří měli tendence vyzdvihovat spíše své úspěchy a potlačovat nepovedenosti.

### Zpětná vazba od žáků

Zpětnou vazbu jsem přijímala ráda a často. Pomáhala mi zkvalitňovat vlastní práci a účinněji plánovat další výuku vzhledem k tomu, co se již žáci naučili, a vzhledem k cílům, které ještě měli před sebou (pozn. dnes

– s příchodem ŠVP do škol – bych měla ještě jeden velmi nápomocný nástroj pro plánování výuky, kterým jsou cíle v podobě očekávaných výstupů v oborech).

Samozřejmým prostředkem pro vlastní pedagogickou reflexi byla i závěrečná zpětná vazba od žáků v závěru školního roku. K ilustraci toho, co žáci v rámci hodin RV hodnotili jako pro sebe nejdůležitější (kromě otevřené komunikace, spolupráce, možnosti diskutovat, pohodové atmosféry), uvádím několik autentických formulací:

...že jsme byli všichni pohromadě, v jednom kolektivu, neexistovaly hranice. Pracovali jsme spolu a ta spolupráce a vnímání cizích pocitů a názorů byly hodně silné.

...že jsme jako celá třída „diskutovali“ a hledali řešení. Už ten pocit, že jsme byli celá třída spolu.

...že jsem tam byl sám sebou a mohl jsem nahlas říct svůj názor.

...že jsem necítil stres a vše bylo v pohodě.

...že jsme se tu dozvěděli spoustu věcí, že nás paní učitelka brala všechny stejně.

Na nedokončenou větu: „To, co jsem se naučil/a při RV, v budoucnosti ovlivní...“ – žáci odpovídali kupříkladu následovně:

– Celý můj život a práci, náhled na svět, pohled na určité problémy, mé chování a rozhodování, vztahy k lidem (mnohokrát).

– Celý můj život – naučil jsem se přemýšlet (volně psaní), aktivně se zapojit do rozhovoru atd.

– Můj pohled na svět. To, že všichni nejsou stejní a že každý má svoje osobní kouzlo, vkus, názor...

– Mé myšlení, názor na psychologii (jako vědu).

– Moje chování ke všemu, co žije a dýchá na této planetě.

### ROZHOVOR ŠÁRKY MIKOVÉ S JIŘINOU STANG

Š. M.: Jiřina ve svém článku popisuje, jak se jí dařilo řídit třídu deváťáků tak, aby při výuce spolupracovali. Při jeho čtení mě napadlo, že by mohlo být zajímavé porovnat její pedagogické strategie s tím, co ve své knize *Strategie řízení třídy* uvádí J. S. Cangelosi. Nabízím z této knihy několik podnětů k zamyšlení...

Podle některých výzkumů tráví žáci ve škole jen dvacet až třicet procent času aktivní účastí na učebních činnostech – ve zbytku času buď a) učební činnost probíhá, ale oni nedělají, co po nich učitel žádá (jsou pasivní a myšlenkami mimo či aktivně vyrušují), nebo b) učební činnost vůbec neprobíhá, protože se řeší různé organizační záležitosti (příprava pomůcek a materiálu, přesuny do skupin, dotazy vyjasňující

„...prostředkem pro vlastní pedagogickou reflexi byla i závěrečná zpětná vazba od žáků v závěru školního roku.“





zadání úkolu, kázeňské prohršky, administrativní úkony). Celá kniha *Strategie řízení třídy* je pak plná různých doporučení, jak tuto situaci změnit. Kromě důrazu na vytváření příznivého klimatu, efektivní komunikaci s žáky či přípravu a vedení poutavých učebních činností ukazuje také cesty, jak zkrátit na minimum tzv. přechodové časy. Na konkrétních příkladech autor ukazuje, kolik času lze ušetřit při rozdávání pomůcek, jak můžeme předejít nejasnostem při zadávání úkolu či jak využít různých signálů pro účinné provádění rutinních činností. Jak ses ve své výuce s těmito problémy vypořádala ty?

**J. S.:** Osvědčilo se mi dobře si promyslet již při přípravě vyučovací hodiny, jaké konkrétní činnosti ve třídě budu realizovat, aby se nám společně podařilo dosáhnout cíle dané vyučovací jednotky. Proto jsem si dopředu na flipy předepisovala potřebné informace (třeba instrukce k úkolům, jejich zadání, metodický postup zvolené metody – kupř. jak se dělá skládkové učení). Též jsem se snažila mít dopředu připravené materiály a pomůcky (např. nastříhané papíry), abych v průběhu vyučovací hodiny měla čas sledovat práci ve skupinách. Také jsem vždy zvažovala, zda je v dané chvíli účelnější nejprve říct instrukci a teprve potom žáky rozdělit do skupin (mohou pak začít hned pracovat na úkolu), či zda nejprve provést rozdělení (v rámci ledolamky apod.) a zadat skupině úkol až poté, co se jednotlivci usadí do skupin. Když bylo zadání k některému úkolu složitější (např. mělo více kroků), dávala jsem ho jednotlivým skupinám i natištěné, aby se žáci nemuseli v průběhu práce doptávat či neustále obracet pozornost od skupinové práce k flipchartu. V situacích, kdy jsem chtěla zadat skupinám další úkol, když ještě nebyly všechny hotové nebo jsem je nechtěla rušit při jejich práci, udělala jsem to prostřednictvím instrukce napsané na lístku. Čím méně jsem mluvila, tím pozornější žáci byli, když poslouchali má slovní sdělení.

**Š. M.:** V kapitole *Postupy a pravidla chování Cangelosi* uvádí, že více než na tom, kdo pravidla vytváří (stanovuje je sám učitel, diskutuje o pravidlech s žáky nebo si je oni sami volí), záleží na způsobu, jakým jsou pravidla formulována a jak se s nimi pak nakládá. Ty jsi při zmínce o pravidlech použila slovo „vytvářeli“, ze kterého usuzuji, že se jednalo o demokratický proces, kdy se žáci sami na formulaci a volbě pravidel podíleli. Mnoho učitelů si ale stěžuje, že i když si žáci pravidla sami vytvoří, stejně je nedodržují. Jaká je tvoje zkušenost?

**J. S.:** Pravidla si vytváříme proto, aby nám usnadnila vzájemné soužití a komunikaci. Žáci v mých hodinách si před tím, než si vytvářeli pravidla, sami evokovali, k čemu pravidla vlastně slouží a zda jsou, nebo nejsou pro ně osobně důležitá. Také oblasti lidského života, ve kterých bychom se bez pravidel neobešli, včetně konkretizace, k jakému účelu nám tato pravidla slouží. Vždy jsme ve společné diskusi došli k závěru, že když si vytvoříme pravidla, pomůže

nám to orientovat se ve vzájemné komunikaci, v očekáváních, která jeden na druhého máme.

Vytvořená pravidla sepsaná na flipu visela ve třídě na viditelném místě a byla součástí života třídy při práci v RV. Když žáci začínali nějakou komplexnější práci např. v rámci složitějšího projektu, připomínali jsme si význam našich pravidel pro hladký průběh a kvalitní výsledky této konkrétní práce. Vedla jsem žáky k tomu, aby sami upozornili na to, když někdo z nich některé pravidlo porušil, a také zdůvodnili, proč a jak jim porušení tohoto pravidla zkomplikovalo práci na úkolu. Pokud bylo pravidlo takové, že v něm byl již a priori obsažen důsledek, tj. to, co se logicky stane nebo co vyplývá z toho, když bude porušeno, žáci zakoušeli tyto důsledky na vlastní kůži. Když třída měla v pravidlech, že se všichni budou přezouvat pod schody a do patra budou chodit v přezůvkách, musel žák, který pravidlo porušil, po skončení vyučování zamést chodbu a schody, po nichž kráčel v botách nepřezutý. Už se mu pak nikdy nestalo, že by se nepřezul na domluveném místě. Tak žáci postupně dospěli ke zvnitřnění pravidel a víceméně se chovali v souladu s nimi.

**Š. M.:** Cangelosi stejně jako ty vychází z předpokladu, že rušivé chování především starších žáků vždy nějak souvisí s jejich potřebou na sebe upozornit v kolektivu spolužáků, zapadnout do party či získat moc ve třídě. Rozlišuje přitom, zda se rušivé chování vyskytuje u žáka ojediněle, nebo se jedná o rušivé chování chronické, jakýsi trvalý vzorec nespolupracujícího a rušivého chování. V případech, kdy se jedná o občasné drobné vyrušování, bychom se měli snažit přivést žáky zpátky k pozornosti a práci bez toho, aby byla přerušena učební činnost, a pokud možno tak, aby si toho ostatní vůbec nevšimli – pohlédnout do očí a gestem žákovi ukázat, co má dělat, nenápadně k žákovi přistoupit, dotknout se jej a ukázat, co má dělat apod.

U občasného vyrušování jinak bezproblémových žáků se možná dokážeme ovládnout a situaci vyřešit bez většího rozruchu ve třídě. Pokud ale vyrušuje někdo opakovaně, je pro nás obtížné odolat pokušení reagovat na toto otravné chování neúčinným emocionálním výlevem. Může nám pomoci, když si uvědomíme, o co v takové situaci vlastně jde. O co jde žákovi, to už víme. A o co jde nám? Především o to, aby takové chování co nejrychleji skončilo a mohli jsme všichni pokračovat v práci. Možná bychom také rádi žáka potrestali, aby své chování příště neopakoval. Možná bychom rádi udělali z nespolupracujícího chování jednoho žáka „velký případ“, abychom dali najevo, že takové chování je nežádoucí. Většina z nás to vyzkoušela a zjistila, že tímhle způsobem přesně vyhovíme vyrušujícímu žákovi (získal pozornost a aktuálně i „moc“ ve třídě: přestalo se pracovat a vše se točí jen kolem něj), čímž jeho chování posílíme – jeho záměr mu vyšel, příště to zkusí zase.

Cangelosi zdůrazňuje, že vyrušování, které je součástí trvalého vzorce nespolupracujícího chování, chce promyšlenou reakci a dlouhodobější individuální



práci s žákem. Rozhodně doporučuje v dané chvíli dát najevo, že o tomto chování víme, ale odsunout jeho řešení na pozdější dobu a jiné místo, kde nebudeme muset současně dohlížet na ostatní žáky, kde bude moci žák hovořit bez obav o tom, co si o něm budou myslet jeho spolužáci apod. Navíc získáme čas na to, utřídit si myšlenky a rozhodnout se, jak budeme jednat.

Ve svém článku píšeš o individuálních konzultacích se žáky – využívala jsi je také k tomu, abys ovlivnila rušivé chování některých žáků, a s jakým úspěchem?

**J. S.:** Ano, konzultace jsem mimo jiné využívala i k tomuto účelu. Snažila jsem se v rámci nich vést žáky, jejichž chování bylo rušivé, k sebereflexi prostřednictvím otázek: *Dokázala bys popsat své chování (v konkrétní aktivitě)? – Proč ses takto choval/a, jaké jsi k tomu měla důvody? – Jak tvé chování ovlivnilo průběh i výsledek práce skupiny (u konkrétního úkolu)? – Jak tyto projevy chování souvisí s pravidly pro RV, která jsme si společně stanovili? – Co můžeš udělat pro to, aby tvé chování bylo v souladu s pravidly, nerušilo práci skupiny atp.?*

Většina žáků si během takového rozhovoru uvědomila důsledky svého chování a snažila se nabídnout nějaké řešení směřující k jeho změně. Často se však

stalo, že rušivé chování při mých hodinách bylo důsledkem konkrétní nepříjemné situace a žák se takto choval, protože byl sám v emoční nepohodě. Příčinou takového chování bylo např. nepříjemné či ponižující chování vyučujícího nebo selhání žáka v testu v předchozí vyučovací hodině, různě se manifestující konflikty v rodině (např. hádky, domácí násilí, alkoholismus) či aktuální prožívání prvních partnerských vztahů a s nimi spojených potíží. Někdy to však bylo pouze chování související s vývojovými zvláštnostmi dětí v pubertě, které popisuješ výše. Pokud bylo zjevné, že žák je v emoční nepohodě, snažila jsem se empaticky reagovat na jeho pocity a dát mu popisnou zpětnou vazbu o tom, co se mu podařilo, co bylo dobré, a vést ho k přemýšlení, co může do budoucna změnit. Společně s každým žákem jsme se tedy snažili najít příčiny konkrétního chování, jeho důsledky a také možnosti prevence (co udělat jinak, aby k takovému chování příště nedošlo).

*Autorky jsou psychologky, lektorky KM.*

#### Použitá literatura:

Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Portál, Praha 1993.

## Dva tipy na získání a udržení pozornosti žáků\*

William G. Brozo

*William G. Brozo, Ph. D., je profesorem jazyka a literatury na katedře teorie a praxe ve vzdělávání učitelů na univerzitě v Knoxville (Tennessee, USA). Ve svém článku popisuje dvě jednoduché strategie, které vedou k získání a udržení pozornosti žáků během vyučovací hodiny. Tyto strategie autor článku zaznamenal během svých hospitací při vyučování u dvou učitelů.*

Měli jste při výuce někdy pocit, že žáci – ačkoli byli potichu a zdálo se, že dávají pozor – ve skutečnosti neposlouchali? Víme, že žáci se nám v průběhu našeho výkladu mohou dívat zpříma do očí, pokyvovat hlavou, dokonce slovně vyjadřovat empatii a porozumění, přestože ve skutečnosti například „sní“ o obědě nebo přicházejících prázdninách. Když žáci opakovaně soustředěnost předstírají „šikovně“, vykládající či přednášející učitel nebude možná nikdy vědět, jak to s jejich pozorností a příjmem informací doopravdy je. Toto chování žáků bylo označeno pojmem **předstíraná účast** (Bloome & Green, 1984). Žáci předstírající svou účast ve výuce mohou být schopni setrvat ve svém denním snění poměrně dlouhou dobu proto, že si svými neverbálními projevy vlastně drží učitele „od těla“. Ale v dlouhodobém časovém horizontu mohou být neúspěšní, poněvadž při vyučování nezískají žádné nové informace, a nebudou tedy mít dostatek

poznatků podstatných pro další studijní pokrok a rozvoj svého myšlení.

Jeden spisovatel, který píše knihy pro děti, jednou řekl: „*Když chceš, aby děti měly zájem, musíš být zajímavý především ty.*“ Tím nemyslel, že my jako učitelé se musíme přetvořit v estrádní umělce. Spíše měl na mysli, že strategie, které používáme, a společné zážitky, jež ve třídě podporujeme, by měly lapit pozornost žáků a udržovat je soustředěné na obsah a myšlenky lekce. Získat zájem žáků – to je klíč k získání a udržení jejich pozornosti.

Dvě strategie, které učitelé použili k tomu, aby žáky zapojili do vyučování a udrželi jejich pozornost u učení, jsou **otázky žáků pro cílevědomé učení (SQPL – Student Questions for Purposeful Learning)** a **předčítání domněnek (Lesson Impressions)**.

#### Otázky žáků pro cílevědomé učení (SQPL)

**„Je jen otázkou času, než bude Země zasažena mohutným tělesem z vnějšího vesmíru.“**

Učitel napsal tato slova na tabuli při přírodovědě v 5. třídě. Pak požádal žáky, aby si našli partnera do dvojice a vymysleli tři otázky, na které by chtěli získat odpověď v souvislosti s tímto tvrzením. Učitel okamžitě věděl, že se dotkl samotné zvědavosti žáků, když

dokonce i ten nejzdráhavější žák začal vzrušeně mluvit o explozi, kterou by takováto katastrofální událost mohla způsobit. Po několika minutách učitel shromáždil otázky žáků a napsal je na tabuli. Udělal hvězdičku u těch, které byly podobné a pojmenoval je jako **společné otázky třídy** (*class-consensus questions*). Několik dvojic žáků chtělo například vědět, jaký typ tělesa by mohl zasáhnout Zemi; mnoho dalších mělo zájem zjistit, co by se stalo v důsledku takové srážky; někteří se ptali, zda může být objekt zastaven. Jakmile byly sesbírány všechny dotazy, nemohli se dočkat chvíle, kdy na ně dostanou odpověď.

V této chvíli byli žáci připraveni na prezentaci nových informací. Učitel jim zadal úkol, aby si přečetli část textu o asteroidech (planetkách) a aby při čtení hledali odpovědi na své vlastní otázky a zapisovali si je do svých sešitů. Učitel sice použil tištěný text, ale SQPL je možné přizpůsobit prakticky jakémukoliv informačnímu zdroji, jako například minilekci, diskusi, videu, internetu. Učitel během čtení pravidelně přerušoval individuální práci žáků, aby mohli společně diskutovat o odpovědích, které se jim podařilo najít.

**SQPL** je jednoduchá metoda, která ospravedlňuje vlastní otázky žáků – stávají se prostředkem dalšího učení (Brozo & Simpson, 2003). **Místo toho, aby byli tázáni, stávají se sami tazateli, když cíleně a se vzrůstající pozorností zkoumají nové informace a myšlenky.**

#### **Předčítání domněnek (Lesson Impressions)**

Žáci s výukovými obtížemi představují každodenní výzvu pro svého učitele. Mnozí z nich mají bohatou historii čtenářských neúspěchů či selhání a čtení je pro ně tak náročné, že udrží pozornost jen na krátkou chvíli. Aby učitelé zaangažovali tyto žáky, vetkávají do svých hodin četné strategie zaměřené na získání a udržení jejich pozornosti. Jednou z těch, které považují za zvláště užitečné, je **předčítání domněnek**.

Učitel svou hodinu začal tím, že žákům předložil seznam slov a slovních spojení vybraných přímo z textu, který budou číst. Kupříkladu, než žáci začali číst *Proměnu* od Franze Kafky, napsal na tabuli následující slova: *Řehoř, spánek, ráno, hmyz, sestra, strach*.

Poté žákům zadal úkol, aby napsali příběh nebo líčení, které by zahrnovalo všechna tato slova. Pokud měl některý žák potíže se sepsáním svých vlastních domněnek, mohl se dát dohromady s kterýmkoli spolužákem a úkol plnit ve dvojici. Když každý dokončil své psaní, několik dobrovolníků bylo vyzváno, aby nahlas přečetli své příběhy. Třída pak diskutovala o podobnostech a rozdílech mezi nimi.

*Příklad.* Dvojice žáků vytvořila následující práci:

„*Řehoř* miloval *hmyz*. Chodíval na dlouhé procházky do lesa jen proto, aby se na něj mohl dívat.

I ve *spánku* o něm snil. Jednoho *rána* odešel do lesa a na sklonku dne se nevrátil zpět. Jeho *sestra* ve *strachu*, že se *Řehořovi* něco stalo, zavolala policii. Příští den, když ho policie našla, se dozvěděli, že se ztratil, zrovna když následoval překrásného motýla.“

Jakmile si žáci poslechli různé „domněnky“, byli dychtiví zjistit, které z nich byly nejpřesnější. V této chvíli učitel rozdal knihy a četl nahlas začátek *Proměny*, zatímco žáci si četli po celou dobu současně ve svých knihách. Požádal žáky, aby pozorně poslouchali a zjistili, jak moc jsou jejich „domněnky“ v souladu s událostmi ve skutečné povídce.

Hlavní myšlenkou této jednoduché strategie je, že vybraná slova umožňují žákům pouze dojem děje příběhu a nechávají na nich, aby se pokusili vyplnit mezery mezi slovy svými domněnkami a předvídáním. (Pozn.: Absolventi kurzu *KM* mohou podobnou strategii znát pod názvem *Předvídání z klíčových slov*.) Učitel v našem případě si všiml, že strategie **předčítání domněnek** jeho žákům pomáhá stávat se angažovanějšími posluchači a čtenáři. Stejně tak jako narůstá jejich pozornost vůči obsahu povídky, zlepšuje se i jejich porozumění textu a dlouhodobá paměť.

Můžeme od žáků vyžadovat, aby se soustředili, ale nemůžeme ve skutečnosti zajistit, že to opravdu dělají. Proč? Zkrátka proto, že je pro ně tak jednoduché soustředění své pozornosti předstírat. Žáci budou pravděpodobně věnovat vašim minilekcím, „minivkladům“ a vyprávěním více pozornosti, jestliže budou do vyučování zapojeni aktivizujícími učebními strategiemi. **SQPL** a **předčítání domněnek** představují pouze dva jednoduché způsoby, kterými jejich větší angažovanosti můžete dosáhnout. Učitel, který usiluje o aktivní zapojení žáků ve vyučování a snaží se rozvíjet u nich smysluplné učení spočívající v budování myšlenkových spojů a sítí v mozku, objeví ve **třídě méně předstírané účasti a více autentické, skutečné pozornosti**.

#### **Autorovy odkazy na literaturu:**

Bloome, D. – Green, J.: „Directions in the sociolinguistic study of reading.“ In: P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (1. díl, str. 395–422). Longman, New York 1984.

Brozo, W. G. – Simpson, M. L.: *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas*. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River (NJ) 2003.

\* Z článku *Gaining and Holding Students' Attention* v časopisu *Thinking Classroom* (roč. 5, č. 1, leden 2004, str. 38 a 39, rubrika *Strategic Moves*) vybrala a přeložila Jiřina Stang.

---

„Žáci s výukovými obtížemi představují každodenní výzvu pro svého učitele.“





## Kritická úvaha

Michaela Němcová

### O TOM, CO DOMA MÁME NEBO NEMÁME A CO SI O TOM DOMA MYSLÍME...



Motto:

*„Až na velmi výjimečné okolnosti se mi nezdá, že myšlenka speciálních učebních míst, kde se neděje nic jiného než vzdělávání, má vůbec nějaký smysl.“*

*John Holt: Proč děti neprosívají<sup>1</sup>*

#### Proč své děti učím doma

Na jednoznačné a přímé myšlenky Johna Holta myslím, kdykoli se vracím ke své dlouho rozepsané úvaze o domácím vzdělávání (dále DV) a o jeho přínosu moderní pedagogice. Úvodní citát jsem zvolila proto, že vystihuje jeden z důvodů, proč chci učit své děti doma. Moje děti mohou mít něco, co škola ve své současné podobě spíše bere – přijímat nové podněty a objevovat svět v kontextu života mezi dospělými, starými nebo mladšími. Snadněji mohu přiblížit fáze měsíce, když na něj budeme koukat v noci. O kamenech se nejvíce dozví od dědečka geologa. Život je těsně kolem domu, rodiny a cestou do hudebky velmi zajímavý a my nemusíme spěchat. Proto se z vyjmenovaných slov naučíme nejprve všechna zvířata, která tam jsou. Pak rostliny. A pak města a najdeme si je na mapě. Cestou do Prahy na skauta probereme několik důležitých dotazů; já se tím pádem také dozvím, kde moje děti myšlenkově jsou, co by je zajímalo, a taky sčítáme a odčítáme espézetky kolemjedoucích aut. Vlastivědu se učíme společně s několika rodinami. Dohodli jsme se, kdo má v kterém kraji chatu, chalupu nebo kamarády, a celý rok po těch místech cestujeme. Píšeme cestovní deníky. Máme projekt o Evropě, každá rodina si připraví den s jedním státem Evropy – prezentují děti, pouze s pomocí rodičů. To ve škole možné není. Ale pokud by se škola stala spíše komunitním centrem, provázaným s obcí, kulturními institucemi, rodinami, domovem důchodců, třeba by to do jisté míry možné bylo. Jsem přesvědčená, že sociální izolovanost školy, izolovanost od reálného světa, je důvodem, proč žáci neumí dávat své znalosti do širších souvislostí.

Těch důvodů, proč rodiče 350 dětí v České republice zvolili DV, je nepřeberně. Daleká cesta do školy, ekologický způsob života stranou od civilizace, náboženské důvody, dítě je pro školu moc rychlé, dítě je pro školu příliš pomalé, špatná zkušenost s prvním dítětem, vlastní špatná zkušenost, touha vyzkoušet tento zvláštní způsob společného hledání atd. Všemi těmi důvody ale jako tenká nitka prochází společný důvod: víceméně špatná zkušenost s institucí školy nebo obavy z ní. Rodiče, kteří se nechtějí vzdát osobní odpovědnosti za vzdělávání svých dětí, mají málo možností, pokud s nimi škola není schopna komuni-

kovat. Zkušenosti, jež z takové míjející se komunikace plynou, jsou velmi smutné. V rodičích vyvolávají pocity zmatku z neproniknutelnosti školských struktur. Pocity zmaru, kdy dítě nutíme dělat něco, co nám připadá nesmyslné, nota bene když v tom dítě také smysl nevidí. Pocity bezmoci, jak čelit soutěživému duchu školy jako něčemu, co se nejvíce cení. Pocity vlastní neschopnosti, pokud se, když škola selhává, chceme dětem věnovat více doma, odpoledne, večer – ale kde ten čas a vlastní síly vzít?

Myslím si, že takové problémy má ne jeden rodič. My jsme se rozhodli, že budeme své děti učit doma. Jsem přesvědčená, že je to řešení pro každé dítě, nikoli pro každého rodiče. Každému dítěti prospívá, když ho vzdělává někdo, kdo k němu má bezpodmínečný citový vztah. Učím dítě kvůli němu samému, ne kvůli sobě. Zkoumám, zda se učí tak, aby porozumělo. Hledám způsoby, jak mu ulehčit, aby něčemu porozumělo. Jdu na to cestou logiky, smyslu té věci, použitelnosti té věci. Dívám se, pozoruji ho. Učí se samo, já jen dodávám knihy, časový harmonogram, podněty, odpovědi, jídlo, kontakty.

#### Jak se děti doma učí

Vystudovala jsem sociálně pedagogickou školu. Absolvovala jsem kurzy *Začít spolu* a *RWCT*. Byly pro mne velmi podnětné. Ale o použitelnosti v DV stále přemýšlím. Jestli nám naopak nějaké pedagogické teorie nesusvážou ruce (a srdce). A z druhé strany – je pedagog, absolvent takových kurzů, opravdu schopen vytvořit dětem prostor pro vzdělávání, pokud mu chybí dar vnitřní svobody? I kdyby pochopil teoreticky, jak lidský mozek funguje a co pro učení potřebuje, stejně to bez tohoto daru není ono. V kurzech se získat nedá. Je to dar být sám sebou, ale zároveň se neprosazovat na úkor dítěte. Netlačit žáka po jedné cestě. Nabízet, ne určovat. Být důležitý, ale ne nepostradatelný. Být tam, ale ne v centru.

Stále přemýšlím o tom, jak a proč doma fungují přirozené mechanismy učení. A to i přesto, že každý rodič doma učí své dítě jinak. Každý způsob je něčím originální, protože jeho hlavní materiál je nikoli znalost nebo didaktický cíl, ale citový vztah. Znalosti a dovednosti jsou cílem, který přichází hned vzápětí. Přirozené prostředí pro přirozené učení je tím plodnější, čím menší strach má vyučující rodič z úředních autorit. Čím více odvahy má vymknout se stanovenému školskému drilu, osnovám, kontrole, tím lépe otevře netušené možnosti svého dítěte vyvíjet se ve shodě s jeho skutečnými potřebami. Velmi se mi vyplácí s dětmi mlčet. Chodit, dívat se. Vyplácí se to proto, že se děti samy stanou iniciátory aktivity, ptají se a chtějí vědět souvislosti. Víceméně není potřeba uměle, řízeně

vyvolávat fázi evokace, ale ani fázi reflexe. Pozorování mě přesvědčila, že třífázový model učení opravdu vychází z přirozených struktur lidského mozku. Přirozená evokace nastává v přirozeném prostředí, stejně tak jako učít se, dozvídat se je přirozené. Evokace probíhá neustále. To, co se dítě učí, automaticky nasedá na něco, co ví, samo o tom mluví, že to ví, ostatně potřeba **rozvíjet** to, co ví, mu přináší na mysl otázku po dalším, novém. Málokdy využiji nějaké evokační postupy, dítě je udělá samo. Je dost prostoru na otázky i odpovědi. Ráno si řekneme, co budeme dělat, a pokud je to nutné, tak také proč. Děti samy navazují na své dosavadní znalosti, mluví o nich. Domnívám se, že je to dané jednak zájmem o téma, které vzniká rovněž společně, dlouho nám koluje v rozhovorech a plánech, co by se dalo všechno dělat. Pak asi i nesoutěžním prostředím. Dále tím, že nám lépe vyhovuje slučování předmětů. Některé dny pracujeme do pracovních sešitů, ale častěji se zabýváme řadu dní něčím, co je pro nás důležité nebo zajímavé – a pak se tohoto tématu týká i matematika, psaní, čtení atd.

Pokud se dítě nechá jeho přirozenému vývoji, ptaní a hledání, samo začne pocítovat kolem šestého roku (průměrně) **osobní potřebu** psát, zachycovat, číst a počítat. Má tady vliv zkušenost s námi dospělými, se staršími sourozenci, přestane jim stačit pasivní role posluchače. Chce samo. A navíc tato potřeba nemá za cíl naučit se číst a psát a počítat – nástroj sám o sobě –, ale nutnost použití tohoto nástroje. Chci umět psát, protože chci zachytit myšlenku – tedy nejprve si musím být vědom svých myšlenek (a to tedy opravdu není *Emma má maso*), chci číst, protože někdo jiný také napsal své myšlenky (texty ve slabikářích jsou hluboce pod mentálním a sociálním věkem sedmiletých dětí). Chci umět vážit a měřit, protože sama upeču koláč. A chci odpovědět na provokativní otázku, kolik týdnů budu šetřit na plyšového oslíka, který se mi líbí za výlohou.

Reflexi a sebehodnocení provádí dítě vzdělávané doma rovněž přirozeně. Reflektuje, protože to, co se naučilo, k něčemu potřebovalo, a teď je to použitelné. A hodnotí se, poněvadž je totiž velmi zjevné, co šlo a co ne, co jsme se naučili a proč. Jenže dítě se nehodnotí ve vztahu k ostatním, neporovnává se. Dělá skutečnou práci na sobě samém, je v totálně bezpečném prostředí, nejde o míru úspěchu či neúspěchu.

Co bylo pro mou domácí profesí učitelky velmi důležité, byla práce s cíli. Do řady znalostí, které je třeba akceptovat, patří i ty méně oblíbené: slovní druhy nebo větné členy, případně písemné dělení dvojciferným číslem se zbytkem... Co je mým cílem, jestliže učím dítě větné členy? Na to můžeme mít každý jiný názor, ale vsadím se, že ani jeden nebude vhod mé dceři. Otázka: Do jaké míry a hloubky chci právě nyní své dceři objasnit větné členy? – mi pomáhá lépe stanovit cíl. Zjišťuji, že cílem mé dcery je teď psát příběhy, díky hrám s větnými členy jí pomohu obohatit její slovní zásobu a vyjadřovací prostředky, naučím ji poznat, co je věta a jak věta rozvíjí či velmi bohaté souvětí může uškodit nebo pomoci jejímu psanému příběhu. A že to chvílemi může být i příjemná hra.

Zajímavé pro mě bylo všimnout si, jaké myšlenkové operace naše děti používají a v jaké míře. Jak je možné, že bez mého zásahu analyzují i hodnotí? Samy se dostávají k vyšším stupňům myšlení, asi jenom proto, že mají prostor se vyvíjet bezpodmínečně – tím myslím: učí se kvůli věci samé a bez podmínek typu: když to nebudeš vědět, tak... Přesto nejsou výjimečné, jsou prostě své.

Nutno říci, že i v DV mnoho rodičů, zvláště v začátcích, a pokud nejsou sami vyhraněnými osobnostmi, podlehne (stejně jako učitelé) tlaku osnov a vybuduje si malou „školu doma“. Střídají předměty po nějakém časovém úseku, sledují osnovy, nakoupí učebnice a sešity, aby bylo co „ukazovat“ při hodnocení. Někomu to tak vyhovuje.

### Domácí vzdělávání a tlak institucí

Samozřejmě, že takový způsob vzdělávání klade velký tlak na rodinný rozpočet – žijeme z jednoho platu, to za první, a za druhé, přestože domácí vzdělávání je uzákoněno jako rovnocenná vzdělávací forma, nemáme nárok ani na část normativu. Ovšem vypomáhá nám kmenová škola a funguje také mezirodinná síť výpůjček videonahrávek, knih, CD-ROM, kontaktů a podobně. To vyhovuje mé představě školy jako komunitního centra.

Dalším problémem může být hodnocení – pokud děti vzdělávané doma budou hodnoceny dosavadními školními prostředky, pak takové hodnocení nebude ani objektivní, ani nebude mít pro nikoho smysl. Nedá se tak zjistit, co všechno dítě opravdu ví, čím prošlo a do jaké hloubky. Rámcový vzdělávací program nám v tomto ohledu ulevuje stanovením hodnotícího období po 3. a po 5. třídě.<sup>2</sup> To lépe odpovídá etapám rozvoje dovedností jako psaní, čtení atd. Ale stále je to hodnocení postavené na všeobecné snaze děti unifikovat. RVP se svými výstupy je pro nás stále diskutabilní, ale blýská se rozhodně na lepší časy.

Jen je třeba věnovat více času otázkám typu: Co jsi dělal? Na čem jsi pracoval? Jaký byl tvůj cíl? – a mít čas na vyslechnutí. Nikoli ptát se: Dělal jsi přesně tohle? A tohle? A ještě chceme, abys uměl tohle – tak umíš to?

Napsala jsem chválu domácího vzdělávání ve snaze přemýšlet nad tím, co by bylo – nebo nebylo – aplikovatelné ve škole. Cítím, možná pro své zaujetí pedagogikou a tím, že mám starší dvě děti už ve škole, že potřebuji kontakt a diskusi se školou. Mám stále totiž jakýsi idealistický názor, že jedině vzájemným obohacováním, propojováním struktur, věků, profesí, odlišností může vzniknout nějaká nová cesta.

*Autorka je lektorka KM.*

---

### Poznámky:

<sup>1</sup> Holt, John: *Proč děti neprospívají*. Z anglického originálu přeložil Jiří Tůma. 2. vyd. (v nakl. Stehlík 1.) Stehlík, Volary 2003. 207 s.

<sup>2</sup> Může to být ale úleva také jen teoretická, protože je pro nás závazný ŠVP naší kmenové školy.



# CO SE DĚJE U NÁS



**Projekt *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost** je financován z Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátem hlavního města Prahy.

## Co nového v projektu *Rovnováha*

### KURZ TVORBY ŠVP V ZŠ RATIBOŘICKÁ

Do otevřených kurzů *KM* nebo tvorby ŠVP se zpravidla hlásí jen ti, kteří se vzdělávat chtějí. Složení účastníků v kurzech pro celý školní sbor je, eufemisticky řečeno, pestřejší. Téměř v každé škole je přítomna pověstná třetina odpůrců reformy, třetina příznivců a třetina vyčkávajících. Vést semináře tvorby ŠVP pro celý školní tým nebývá z tohoto důvodu úplně jednoduché. Na druhé straně – vést aktivizačními metodami někoho, kdo o nich pochybuje, je pro lektora velká výzva.

V případě ZŠ Ratibořická v Horních Počernicích jsme s lektorkou Irenou Věříšovou měly dosud štěstí. Po první hodině semináře (v dubnu), kdy jsme vyslechly rozladující poznámky (spíše stížnosti) k realizaci reformy, jejichž hlavním adresátem je ovšem ministerstvo školství, jsme zahájily šedesátihodinové školení pro celý sbor. Začaly jsme kontextem reformy, společenskými změnami, které vyžadují nový způsob práce s informacemi. Dalším krokem byla SWOT analýza. Většina sboru pracovala na konkrétních zadáních zaujatě, soustředěna k tématu, koordinátorka ŠVP výsledky analýzy do dalšího setkání zpracovala a nabídla k nahlédnutí a závěrům.

Druhé (květnové) setkání jsme se věnovali cílům vzdělávání a šesti klíčovým kompetencím z RVP. Účastníci pojmenovali dílčí dovednosti kompetencí se značným smyslem pro jazyk a s citem pro detaily, a tak zbyl čas ještě i na to, abychom přemýšleli a zapsali si, jaké učební strategie jsou pro rozvíjení konkrétních dovedností vhodné.

To, že si kurz vedený metodami *KM* zvolila právě tato škola, není zcela náhodné. Již před pěti lety absolvovala kurz *KM* Mgr. Hana Borská, a jelikož účinnost metod *KM* potvrzovala vlastní praxí, během dalších let absolvovaly s podporou vedení osmdesátihodinový základní kurz mnohé její kolegyně.

Povzbuzující moment školení nastal ve chvíli, kdy učitelé měli ze své výuky vybrat a prezentovat před ostatními nějakou lekci, hodinu, dílnu, v níž bychom mohli pozorovat rozvoj některých dovedností. Ukázalo se, kolik umu lze v dětech rozvíjet, máme-li po ruce dostatek vhodných vyučovacích strategií a metod, chápeme-li principy konstruktivistické výuky a budujeme-li ve třídě bezpečné klima.

*Nina R.*

### KURZY PRO PRAŽSKÉ ŠKOLNÍ SBORY V RÁMCI PROJEKTU *ROVNOVÁHA* ZDARMA

Školy, které mají zájem o proškolení většiny učitelů v kurzu zaměřeném na metody aktivního učení v souvislosti s realizací ŠVP, se mohou spojit s kanceláří *KM* a domluvit se na spolupráci s lektory *KM* přímo ve škole. Tyto kurzy budou hrazeny z prostředků projektu *Rovnováha*. Kapacita projektu je omezená, proto může *o. s. KM* poskytnout tuto podporu jen těm školám, které se ohlásí včas.

V rámci projektu *Rovnováha* nabízí *o. s. KM* také pomoc školám při tvorbě školního vzdělávacího programu, a to v různých fázích tvorby programu. Základní a střední školy, které mají zájem o odbornou pomoc s některou částí tvorby ŠVP, se mohou obrátit na kancelář *KM* a dohodnout se na konkrétních podrobnostech.

Informace na e-mailové adrese: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz)





## NABÍDKY OTEVŘENÝCH KURZŮ PRO PRAŽSKÉ ZÁJEMCE (2006/2007) V RÁMCI PROJEKTU *ROVNŮVÁHA*

### Kurzy metod aktivního učení a konstruktivistické pedagogiky

**Z D A R M A**

#### Jak vyučovat k cílům RVP

Pro rozvoj sociálních i poznávacích dovedností, které se staly důležitými cíli vzdělávání žáků nejen v českém vzdělávacím systému, je nezbytné žáky aktivizovat a získat je pro jejich vlastní učení. To se lépe daří v případě, že učitelka využívá metody aktivního učení ne jako izolované či nahodilé aktivity, ale naopak jako součást promyšleného přístupu. Takový přístup kurzu *Jak vyučovat k cílům RVP* nabízí.

Kurz vychází ze základního kurzu *KM*, metody a přístupy *RWCT – KM* dále propojuje přímo s požadavky a cíli rámcových vzdělávacích programů. Poskytuje účastníkům inspiraci, jak metodami *RWCT – KM* soustavně rozvíjet klíčové kompetence žáků, jak je vyhodnocovat, jak vést žáky k sebehodnocení. V oblasti učiva se kurz zabývá Bloomovou taxonomií poznávacích cílů, která se uplatní na obou úrovních plánování ve škole – jak na úrovni školního vzdělávacího programu, tak na úrovni třídního programu. Kromě Bloomovy taxonomie kurz nabízí pomůcku „plánování pozpátku“, jež vede učitele k přímému propojení cílů se způsoby vyhodnocování toho, nakolik byly dosaženy, a to dále propojuje s nástroji k dosažení cílů. Kurz se rovněž bude věnovat čtenářské a informační gramotnosti, která je předpokladem k dosažení většiny sociálních kompetencí i k rozvíjení myšlení.

Tato anotace platí pro kurz v délce 80 hodin. Zkrácené verze kurzu se zaměřují pouze na základní témata, především na základní metody aktivního učení a jejich plánování do výuky.

### KURZ 1 / 80

**Z D A R M A**

**Délka kurzu:** 80 hodin

**Lektorky:** Mgr. Irena Věříšová (učitelka gymnázia a lektorka projektu *Koordinátor*) a Nina Rutová (lektorka *KM* a editorka *Kritických listů*)

**Komu je kurz určen:** výhradně těm učitelům a učitelkám základních a středních škol, kteří pracují v Praze (alespoň 50% své pracovní činnosti vykonávají na území Prahy); je vhodný pro učitele, kteří neprošli základními kurzy *RWCT – KM* nebo kteří si chtějí zopakovat základní principy

**Místo kurzu:** učebna *Kritického myšlení* ve Fakultní základní škole v Trávníčkově ulici v Praze 13

**Cena kurzu:** kurz je plně hrazen z prostředků projektu *Rovnováha*, který je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem ČR a Magistrátem hlavního města Prahy

**Data kurzu:**

#### I. pololetí

- středy: 20. 9., 4. 10., 1. 11., 15. 11., 23. 11., 3. 1., 17. 1.
- soboty: 14. 10., 25. 11., 27. 1.

#### II. pololetí

- středy: 7. 2., 28. 2., 14. 3., 11. 4., 25. 4.
- sobota: 31. 3.

**Přihlásit se lze elektronicky na webové stránce:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

### KURZ 2 / 32

**Z D A R M A**

**Délka kurzu:** 32 hodin

**Lektorka:** Mgr. Naďa Černá (učitelka 1. stupně ZŠ Ostrovní a lektorka *KM*)

**Hostující lektorka:** PhDr. Hana Košťálová (lektorka *KM* a koordinátorka *KM* a projektu *Rovnováha*)

**Komu je kurz určen:** výhradně těm učitelům a učitelkám základních a středních škol, kteří pracují v Praze (alespoň 50% své pracovní činnosti vykonávají na území Prahy), přičemž tato forma krátkého kurzu je určena zájemcům o základní metody aktivního učení, jimiž je možné systematicky rozvíjet kompetence u žáků především v naukových předmětech

**Místo kurzu:** učebna *Kritického myšlení* ve Fakultní základní škole v Trávníčkově ulici v Praze 13

**Cena kurzu:** kurz je plně hrazen z prostředků projektu *Rovnováha*, který je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem ČR a Magistrátem hlavního města Prahy

**Data kurzu:** v roce 2006: 19. 9., 3. 10., 17. 10., 31. 10., 14. 11., 28. 11., 12. 12.; v roce 2007: 9. 1.

**Přihlásit se lze elektronicky na webové stránce:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

**KURZ 3 / 32****ZDARMA****Délka kurzu:** 32 hodin**Lektor:** Mgr. Naďa Černá (učitelka 1. stupně ZŠ Ostrovní a lektorka KM)**Hostující lektorka:** PhDr. Hana Košťálová (lektorka KM a koordinátorka KM a projektu *Rovnováha*)

**Komu je kurz určen:** výhradně těm učitelům a učitelkám základních a středních škol, kteří pracují v Praze (alespoň 50% své pracovní činnosti vykonávají na území Prahy), přičemž tato forma krátkého kurzu je určena zájemcům o základní metody aktivního učení, jimiž je možné systematicky rozvíjet kompetence u žáků především v naukových předmětech

**Místo kurzu:** učebna *Kritického myšlení* ve Fakultní základní škole v Trávníčkově ulici v Praze 13

**Cena kurzu:** kurz je plně hrazen z prostředků projektu *Rovnováha*, který je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem ČR a Magistrátem hlavního města Prahy

**Data kurzu:** v roce 2007: 6. 2., 27. 2., 6. 3., 20. 3., 3. 4., 24. 4., 15. 5., 29. 5.**Přihlásit se lze elektronicky na webové stránce:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).**KURZ 4 / 96 – KURZ LEKTORSKÝCH DOVEDNOSTÍ****ZDARMA****Délka kurzu:** 96 hodin (8 dvoudenních setkání, 6 hodin denně)

**Lektorky:** Mgr. Šárka Miková (psycholožka, lektorka KM, spoluautorka a lektorka 3x PRO a Nanečisto) a Mgr. Jiřina Stang (psycholožka, lektorka KM, spoluautorka a lektorka 3x PRO a Nanečisto)

**Komu je kurz určen:** výhradně těm učitelům a učitelkám základních a středních škol, kteří pracují v Praze (alespoň 50% své pracovní činnosti vykonávají na území Prahy) a kteří absolvovali základní kurz *RWCT – KM* a chtěli by rozvinout své profesní dovednosti o oblast vzdělávání dospělých; kurz bude zaměřen na obecné lektorské dovednosti využitelné při práci se sborem (např. při tvorbě ŠVP) anebo se skupinou učitelů z různých škol (kupř. pro školení v metodách aktivního učení)

**Místo kurzu:** učebna *Kritického myšlení* ve Fakultní základní škole v Trávníčkově ulici v Praze 13

**Cena kurzu:** kurz je plně hrazen z prostředků projektu *Rovnováha*, který je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem ČR a Magistrátem hlavního města Prahy

**Data kurzu:**

6. a 7. 10. (6. 10. 9–18 hod. / 7. 10. 9–14 hod.)

20. a 21. 10. (20. 10. 9–18 hod. / 21. 10. 9–14 hod.)

10. a 11. 11. (10. 11. 9–18 hod. / 11. 11. 9–14 hod.)

8. a 9. 12. (8. 12. 9–18 hod. / 9. 12. 9–14 hod.)

Další čtyři termíny pro rok 2007 budou upřesněny lektorkami na začátku kurzu.

**Přihlásit se lze elektronicky na webové stránce:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

Fota z kurzů – jaro 2006



## Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení



### ONDŘEJ HAUSENBLAS

#### Doba a domov

K aktivitám a proudům, které v určitou chvíli nejdou s dobou, s masou, s tradicí – tedy například ke *Kritickému myšlení* –, mě, myslím, od dětství vedlo a táhlo několik vlivů. Jeden byla sama divná doba za komunismu. Druhým vlivem byla určitě rodina: to, jak jsme si od malička četli například v románech Karla Poláčka a povídali si o tom, i to, jak nás moje maminka učila ničemu moc nevěřit, i to, jak můj starší bratr vnášel do hovorů sporná témata z techniky a fyziky. Třetím vlivem byly změny kolem roku 1968 – chodil jsem do skautu, kde od podstaty převládala věcnost, zájem a spravedlnost nad osobními chybami lidí.

K mému zaměření na to, jak se vlastně člověk dozvídá, jak se to stává, že něco pochopíme, jistě pomáhal můj otec a jeho práce lingvistická. U nás se nevedly hovory o správnosti a školní gramatice, ale o skutečném fungování řeči a jazyka. Kde se to bere, že slova něco znamenají, jaktože v jiných jazycích se totéž dá říct úplně jinak, proč si lidé nerozumějí a jaktože si rozumějí. A to se samozřejmě spojovalo s čtením literatury – představa, že by výuka jazyka českého byla odpojována od výuky literatury, mi odjakživa připadá jako nápad nedouků: ustrnuli na takovém pochopení jazyka a řeči, které se netýká dorozumění. Zamrzli v špatných učebnicích.

#### Stará dobrá Anglie

Čtvrtým vlivem byla studia angličtiny. Angličané si v historii nedopřáli ani masové zhluštění jako Němci, ani revoluční třesnění jako Francouzi, a proto se jim podařilo vyvinout tradici docela soustavného myšlení. Britský konzervatismus a racionalistický empirismus jsem obdivoval, v *Sáze rodu Forsytů* jsem jako kluk držel palce Soamesovi proti hysterické Ireně. Angličtina v BBC World Service mi později umožňovala vyhlížet z Absurdistanu do normálního světa. S anglickou četbou a vzdělaností jsem ovšem také nasával

anglický pohled na jazyk, na stylistiku. A hlavně jsem se včas seznámil s příručkami, ve kterých už sto a více let Britové pečují o to, aby čtenáři ve škole i později uměli nad knihami přemýšlet a vyjadřovat se, jak si klást otázky, co hledat v textu, jak se dobírat významu a smyslu a psát o něm. A díky přátelům v Anglii jsem se také seznámil hned v roce 1990 s anglickým Národním kurikulem, s jeho pojetím, přínosy i se zásadními problémy.

#### Studia

Kromě toho jsem po absolvování FF UK kratičce pracoval v Ústavu pro jazyk český v oboru dialektologie – zkoumání českých nářečí a řeči nespisovné. Pracovat se spisovným jazykem a s kultivovanými projevy, to je snadné – mají v sobě jasný řád. Ale potýkat se s vyjádřením a s povídáním nepřipraveným, nepromyšleným, a v něm hledat, zda má nějaká pravidla, to mi umožnilo pochopit, jak se vlastně při řeči rodí a dokončují myšlenky nebo aspoň „řečenky“, jak naši myšlenku zavádí, když spontánně plácáme, a naopak jak pomáhá, když návyky z uspořádaného psaného vyjadřování využíváme v mluvené řeči. To se mi potvrdilo a hodilo i během roku 1980, když jsem učil vyjadřovat se redaktory v Československém rozhlasu.

Hodně mi pro dnešní práci dala léta v nakladatelství Československý spisovatel – redigoval jsem knížky mrtvých českých autorů. Sedm let jsem žil (do roku 1987) převážně v 19. století. Spolupráce s dobrými lidmi (prof. Janáčková, prof. Stich) při přípravě knížek, které mluví starým jazykem o starých situacích, a přesto sdělují věčně živé myšlenky, mi pomohala nejen přežít mrtvolná léta na konci socialismu, ale také promyslet a pročíst spoustu věcí o člověku a společnosti. A ještě jeden pramen poznání: četba knih o etologii čili o chování zvířat a knih o kulturní antropologii, tedy o vývoji civilizovaného chování jedince i kolektivu, hlavně u tzv. primitivních národů. Člověk hned líp vidí, jak blízoučko k nim máme my.

#### Učitelství

A tak jsem byl v roce 1987 celkem zajímavě vybaven zkušeností pro to, abych se na katedře českého jazyka na Filozofické fakultě UK nestal badatelem v tvarech sloves 4. třídy ani návštěvníkem konferencí pro tři specialisty. Učil jsem se vést semináře tak, aby byly více pro studenty učitelství než pro budoucí akademiky. A ovšem události kolem převratu v roce 1989 jsem měl v první ruce. Ale účast na řízení vývoje na univerzitě, ledva bylo jasné, že se bolševici nevrátí, mě tehdy nelákala.

Kam jinam tedy zaměřit pozornost než na přípravu učitelů? Pustil jsem se do pře-myšlení výuky českého jazyka a dodnes jsem pyšný na to, že se mé brožurky *Vrátíme smysl hodinám češtiny* rozeslalo v roce 1994





asi 2000 kousků. Moje učitelské zkušenosti však byly omezené: za komunismu jsem se této kariéře úspěšně vyhýbal. A tak jsem se šel v roce 1993 alespoň podívat na druhé setkání Přátel angažovaného učení a našel mezi nimi tu část učitelstva, která byla otevřena novým nápadům, potřebám dětí a změnám ve vlastní práci. I když jsme si potom v PAU po několik let užívali „reformu zdola“, při níž se věci opravdu mění přímo ve třídě, brzy bylo zřejmé, že pokroky individuálních učitelů by snadno přišly vniveč, kdyby neměly soustavnou podporu. Od státu se však čekat nedala – míra informovanosti politiků a úředníků o potřebách školství byla zanedbatelná, nebo se zaměřovali na záležitosti mocenské a správní, a nikoli vzdělávací. A proto nám tolik přišla vhod nabídka Open Society Fund Praha, abychom se angažovali v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Svým angloamerickým původem i zaměřením na postkomunistické státy mi osobně velice vyhovoval, našel jsem v něm totéž, co si později pochvalovali účastníci kurzů: systematické uspořádání svých jednotlivých předchozích pokusů o zlepšení výuky plus zásadní postupy a metody k realizaci nového přístupu k učení.

### Svět za hranicemi

Velkým dobrodiním pro mé poznání škol a vzdělávání byla cesta do USA v roce 1994 – pražská ambasáda a USAID zvaly lidi z různých oborů na několikadenní tematický zájezd a pro mě připravily program šitý na mou potřebu: viděl jsem v USA přesně ty školy a potkal ty lidi, kteří míří kupředu, kteří dokážou realizovat své myšlenky a myslí na potřeby těch dětí, které by tradiční školství semlelo. A navíc jsem poznal osobně pár expertů, jaké doma dosud nemáme. Shodou okolností jsem se dostal i do celosvětového projektu Schools Around the World, ve kterém jsme se společně snažili najít, co očekávají učitelé v Austrálii, Hongkongu, v Portugalsku, Francii, Anglii, Japonsku, Německu, v USA a u nás jako dobrý výkon žáka (pro začátek v matematice a biologii). I když u nás jsem mezi lety 1996 až 2002 našel jen málo učitelů ochotných ke spolupráci, a přínos projektu pro Česko byl tedy malý, pro mé poznání školství byl velký – viděl jsem výuku v mnoha zemích, seznámil se s jejich standardy a „osnovami“, poznal způsoby přemýšlení o kurikulu a o reformě. Svět je velký, a ve srovnání s ním pak vypadají domácí veleproblémy přiměřeně malicherné...

Do světa nás samozřejmě zavedl i program *RWCT* – nejenom stykem se zahraničními lektory-dobrovolníky a účastí na výročních sjezdech, které nám pan Soros a OSF umožnili, ale i díky grantům na evropské čtenářské konference. Na zahraničních setkáních se ustálilo mezinárodní společenství, z něhož v roce 2004 vzniklo *RWCT International Consortium* – spolek zemí, které pěstují kritické myšlení. I když jsme v něm hlavně se zeměmi postkomunistickými, je pro Čecha užitečné vidět, jak země, které u nás kvůli ekonomice považujeme za rozvojové, se už dnes ve školství úspěšně ženou o pět kol před námi

(mají všechny učitele proškolené v *RWCT* apod.) a jak jiné země zase konzervují až do karikatury naše omyly. Spolupráce s mezinárodním časopisem Thinking Classroom a práce ve výboru Consortia zabírá někdy moc času, a ne vždy vede k výsledkům, ale i to odpovídá cestám, kterými jde vývoj vzdělávání: nikoli hotové výsledky, ale cesta a postup vpřed jsou ta „národní vzdělanost“.

### Lektorství

Samozřejmě bylo během let potřeba se mnohému naučit: zejména lektorským dovednostem a laskavějšímu přístupu k lidem. V tom mi byli velkými vzory a učiteli naši lektori David Klooster a Pat Bloemová i Hana Košťálová. A stejně jako většině absolventů programu mi dodnes docházejí některé principy, na které stohodinový kurz stačit nemůže.

Za velkou pomoc pro své lektorství považují také svou práci s učiteli a studenty na Pedagogické fakultě UK – navštěvuji mnoho základních i středních škol, vidím řadu hodin, a přitom mě nežene čas, osnovy ani nekázeň žáků, a proto je mi dopřáno spatřit spoustu věcí, které bych nevnímал, kdybych sám „měl praxi“. Ovšemže na vlastní kůži necítím, jak je člověk zoufalý, když nestíhá výuku, když je třída bezdůvodně zvlčilá a rodiče nezvládnutelně nechápaví nebo ředitel nepřekonatelně omezený. Ale hodně toho vidím a pečlivě naslouchám steskům i stížnostem, kterými učitelé ve školách i účastníci kurzů nás jako lektory obvykle nešetří (ačkoli jim v nich pomoci nemůžeme).

Myslím, že před námi jsou některé lektorské úkoly, pro které je třeba využít právě toho, že nevyučují 30 hodin týdně jako učitelé třeba v USA: můžeme s pomocí tuzemských učitelů najít co nejlepší způsoby plánování výuky i výuky samotné, můžeme vtáhnout do české praxe zkušenosti ze zahraničí východního (na to máme *RWCT International Consortium*) i západního (na to máme *International Reading Association* a vydavatele příruček i své lektory z Británie, Kanady a USA). To, co v cizině dělají pro žáky, kteří mají velké potíže se vzděláváním, i to, jak se snaží, aby každý učitel opravdu rozuměl své profesi, bychom si měli u nás dobře ověřit. To, co potřebují čeští učitelé a žáci, musíme začít pořádně zjišťovat a snažit se jim účinně pomoci. Leckdy se kvůli tomu pouštíme i do akcí, které bychom si sami představovali lépe koncipované a inteligentněji řízené, jako například do české kurikulární reformy a do školení koordinátorů. Ale snad i malé kroky vedou k cíli, pokud se nechceme znovu stát periferií a skanzenem.

### Z bibliografie:

„Plánování pozpátku pro vyučovací hodinu i pro ŠVP.“ In: *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2005.

Spoluautorství na publikaci: *Na cestě k znalostní společnosti I – Kde jsme*. ISEA, Praha 2005.



## PRO LEKTORY A LÍDRY TVORBY ŠVP

# Environmentální (ekologická) výchova a školská reforma

Júlia Sokolovičová, Lenka Daňková, Jiří Kulich

Následující text se zabývá otázkou, jak se vyrovnat s paralelní existencí dvou důležitých dokumentů vztahujících se k environmentální výchově ve školách. Je to jednak Metodický pokyn MŠMT k environmentální výchově a osvětě (z roku 2001) a Rámcový vzdělávací program pro ZV s průřezovým tématem Environmentální výchova (z roku 2005). Jak spolu souvisejí zpracování průřezového tématu Environmentální výchova v rámci ŠVP a Dlouhodobý a krátkodobý školní program EVVO, zpracované na základě Metodického pokynu?



Environmentální (ekologická) výchova (EV) má mezi průřezovými tématy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) svým způsobem výsadní postavení. Ve školách začala být systematicky prováděna dlouho před schválením RVP ZV. Důležitý byl Metodický pokyn MŠMT k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO), který vstoupil v platnost koncem roku 2001. Díky němu zavedl velký počet škol environmentální nebo ekologickou výchovu do svého tehdejšího školního programu – od jednorázových projektů až po ucelené zpracování environmentální výchovy ve výuce i provozu školy formou dlouhodobého školního programu EVVO a jeho krátkodobého realizačního plánu.

Budou po vzniku školního programu ve škole existovat paralelně dva různé dokumenty zabývající se environmentální výchovou? Bude mít škola zvlášť ŠVP s průřezovým tématem EV a zvlášť školní program EVVO?

Pokud ano, jak budou provázány? Jakým způsobem propojit požadavky kladené RVP ZV na formální zpracování i na obsah průřezového tématu environmentální výchova v ŠVP s dlouhodobým školním programem EVVO a jeho krátkodobým realizačním plánem sestaveným na základě požadavků Metodického pokynu MŠMT k EVVO? Co doporučit školním koordinátorům EVVO, aby efektivně využili to, co již vytvořili, a aby EV ve škole fungovala?

K těmto a dalším souvisejícím otázkám, které v širším fóru doposud nikdo neřešil, dospěla pracovní skupina projektu *Vzdělávání školních koordinátorů EVVO\**, který v současné době realizuje Sdružení středisek ekologické výchovy *Pavučina* (SSEV *Pavučina*). Jeho cílem je připravit podmínky pro kvalitní

a systematické vzdělávání školních koordinátorů EVVO v České republice a uskutečnit pro ně pět pilotních běhů specializačního studia, každý v rozsahu 250 vyučovacíh

hodin. K řešení vzniklé situace si SSEV *Pavučina* přizvalo zástupce dalších institucí zabývajících se vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti EV/EVVO (zástupce Sdružení Tereza, Lipky – školského zařízení pro environmentální vzdělávání, Střediska ekologické výchovy SEVER, Stálé konference asociací ve vzdělávání, Národního institutu pro další vzdělávání, *Kritického myšlení, o. s.*, AISIS, o. s., zástupce ZŠ a MŠ Podomí, pilotní ZŠ Vrané nad Vltavou, zástupce vysokých škol a odborníky na problematiku ŠVP).

Porovnali jsme oba dokumenty a dospěli jsme k následujícím zjištěním:

**A. Závaznost:** Zatímco Metodický pokyn má doporučující charakter a vytvoření školního programu EVVO není vymahatelné, tak zpracovat školní vzdělávací program včetně průřezového tématu EV a plnit jej je pro školu závazné.

**B. Konkrétnost:** Metodický pokyn poskytuje poměrně názorný a konkrétní návod, jakým způsobem realizovat EV ve škole (celoškolní aktivity, spolupráce s rodinou, obcí, podniky, nevládní sférou a středisky ekologické výchovy, integrovaný přístup k výuce) a jak tuto realizaci ošetřit školním dokumentem. Oddíl o průřezovém tématu EV v RVP ZV obsahuje stručný souhrn znalostí, které je škola povinna žákovi v této oblasti zprostředkovat, ale postoje a dovednosti jsou formulovány spíše nekonkrétně. Rámcový vzdělávací program sice zdůrazňuje význam průřezových témat a popisuje jejich obsah, ale „technologii“ jejich praktické aplikace řeší v souladu se svým názvem jen velmi rámcově – vymezuje, že každé průřezové téma je třeba zpracovat na úrovni učebního plánu a učebních osnov, neurčuje však způsob či míru podrobnosti jejich zpracování.

**C. Aktuálnost:** Metodický pokyn MŠMT je platný od roku 2001, RVP ZV byl schválen až počátkem roku 2005. Oba dokumenty nyní platí zároveň, a přestože se zabývají v podstatě stejným tématem, liší se přístupem k problematice EV i použitou terminologií.

Z diskuse vyplynuly následující závěry: Žádoucí způsob a podrobnost zpracování průřezových témat,



i když je explicitně RVP ZV nestanovuje, lze odvodit z toho, jak se tvoří ŠVP a jak asi má vypadat hotový dokument, podle něhož bude možné dobře vyučovat. Naplánování konkrétního pojetí a obsahu průřezových témat je klíčovým vstupním podkladem pro stanovení, jaké předměty budeme ve škole vlastně vyučovat, a pro tvorbu učebních osnov jednotlivých předmětů. Zároveň je zřejmé, že nestačí zpracování formálního přehledu stylem „pro multikulturní výchovu vyplníme okénko u výtvarné výchovy, hudební výchovy, dějepisu a občanské výchovy, protože tam stejně něco takového určitě děláme“, ale žádoucí je ucelené promyšlení a popsání, jak bude konkrétní průřezové téma, v našem případě EV, ve škole probíhat. EV se sice díky své „průřezovosti“ stane dílčí součástí některých kapitol ŠVP (charakteristika školy, charakteristika předmětů, profil žáka nebo osnovy předmětů a jejich očekávané výstupy), ale průřezové téma EV (stejně jako ostatní průřezová témata) je vhodné v rámci ŠVP zpracovat také uceleně a dostatečně obsáhle (nedostačující je např. prostá „vykazovací tabulka“) jako souhrn podmínek, dlouhodobých (alespoň několikaletých) cílů a strategií školy v této oblasti, které považuje za relativně neměnné a dostatečně důležité na to, aby byly závazné. Tato část bude odpovídat dlouhodobému školnímu programu EVVO dle Metodického pokynu neboli dlouhodobé strategii EV ve škole. Výhodou může být právě to, že značná část škol získala již určitou zkušenost s tvorbou dlouhodobých školních programů EVVO (tuto zkušenost lze přenést i na další průřezová témata).

ŠVP je především kurikulárním dokumentem – určuje cíle, obsah, jakož i průběh vzdělávání ve škole a nahrazuje stávající učební osnovy, ale zdaleka ne všechny školské dokumenty. Kromě ŠVP ve škole budou existovat další dokumenty, které jej doplňují a směřují k jeho naplňování. Jedním z nich může být právě školní program EVVO. Dlouhodobý školní program bude v optimálním případě součástí ŠVP (viz výše), krátkodobý (roční) realizační plán této dlouhodobé strategie EV popsané v ŠVP nebude přímo součástí ŠVP, ale může být zařazen jako příloha ŠVP nebo může být zveřejněn jako samostatný dokument. Bude tedy pružnějším dokumentem, který se může

upravovat a přizpůsobovat okolnostem nejen každý školní rok, ale i v průběhu školního roku. Může proto zahrnovat konkrétní vyučovací metody, přesný časový harmonogram aktivit, jejich personální zabezpečení apod., ale také konkrétní kroky v ekologizaci provozu školy nebo ve spolupráci s obcí, nevládními organizacemi, středisky ekologické výchovy, rodiči a konkrétní způsoby vyhodnocování plnění dílčích cílů dlouhodobé strategie EV.

Vlastnímu zpracování dokumentů by mělo v každém případě předcházet promyšlení a vyhodnocení již stávající podoby EV ve škole. Pro školního koordinátora EVVO to znamená především provést vyhodnocení (analýzu) stávajícího stavu a podmínek, definovat si spolu s kolegy jasně a srozumitelně cíle EV, kterých chtějí dosáhnout, vhodně volit a správně používat prostředky k jejich dosažení.

Specializační studium, které pro školní koordinátory EVVO připravilo *SSEV Pavučina*, by mělo vést k tomu, aby účastníci byli po jeho absolvování schopni dlouhodobou strategii „šitou na míru“ své školy v rámci ŠVP vytvořit, stejně tak i roční školní program EVVO. Jednotlivé běhy specializačního studia budou probíhat na pěti místech České republiky od začátku července 2006. Těm, kteří nemají možnost se tohoto studia zúčastnit, nabízíme pomoc prostřednictvím příručky pro školní koordinátory, která v současné době v rámci projektu *Vzdělávání školních koordinátorů EVVO* vzniká (přepřevládáním již existující příručky *Škola pro život*).

*Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina*

Senovážné nám. 24, 116 47 Praha 1

IČ: 65667131, DIČ: CZ65667131

tel./fax: +420 234 621 386, mobil: +420 721 133 108

e-mail: info@pavucina-sev.cz

web: www.pavucina-sev.cz

Registrace u MV: II/s-OS/1-29876/96-R dne 3. 10. 1996.

#### Poznámka:

\* Projekt je financován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

## ZŠ Chvalšiny – Tvořivou spoluprací tvoříme ŠVP

*Bohuslava Jochová, Eva Luštická*

### Jak to začalo

Jsme plně organizovaná škola s 161 žáky v městečku vzdáleném 10 km od Českého Krumlova.

Jako nové vedení školy jsme obě nastoupily téměř před třemi lety. Svým způsobem jsme měly štěstí v tom, že nadpoloviční většinu původního sboru tvořili učitelé důchodového věku. Mohly jsme si tedy dovořit „luxus“ postupně hledat nové kantory, se kterými se převážně shodneme v názorech a představách

o tom, kam a jakým způsobem školu dále směřovat. Nebály jsme se oslovit mladé, začínající učitele, kterým jsme díky dobré spolupráci se zřizovatelem školy mohly nabídnout byt. Současně jsme si byly vědomy nutnosti mít sbor věkově vyvážený, aby se ti mladší měli od koho učit a čerpat cenné zkušenosti. S jednotlivými členy původního pedagogického sboru jsme se poznávaly postupně a po počátečních rozpacích a nedůvěře se nám podařilo sbor získat pro myšlenku



jiného stylu práce, než na jaký byl zvyklý. Učitelům začal nový styl práce přinášet radost a uspokojení i přesto, že je mnohem náročnější na čas a přípravu.

### Jak budujeme tým spolupracujících lidí

Pravidelná **školení celého pedagogického sboru** sledují vždy dva cíle – obohatit se o nové poznatky a dovednosti a současně budovat tým spolupracujících lidí. Stanovení pravidel pro komunikaci ve sborově nám umožňuje zlepšovat způsob domluvy a je pro nás návodem, v jakém duchu vést své třídní kolektivy.

Semináře, které se staly součástí života naší školy, jsou vedené Jiřinou Stang a Šárkou Mikovou. Když jsme se před třemi lety ve sboru poznávali, začínali jsme seminářem o různých temperamtech – našich vlastních i našich žáků. To nám pomohlo pochopit, že každý z nás je jiný a my s tím prostě musíme počítat. Díky dalšímu semináři jsme si ujasnili důvody, proč je důležitá reforma ve škole, a současně nám dodal chuť, ale hlavně posílil přesvědčení, že je nutné na změně začít usilovně pracovat.

Následující semináře nám pomáhají hledat cesty ve výuce, seznamujeme se s novými metodami práce a způsoby hodnocení a sebehodnocení žáků. Je pro nás významné, aby se seminářů účastnili vždy všichni pedagogové. Termíny proto domlouváme s velkým časovým předstihem. Semináře na sebe tematicky navazují. Chceme-li budovat školu systematicky a společně, je podstatné, abychom všichni věděli, „o čem je řeč“. Jednou z nesporných výhod seminářů pro celý tým školy je i to, že se během semináře otevrou a řeší i bolavá školní místa, „propovídají“ se problémy, na které není při běžném školním životě čas a leckdy, přízněji se, ani chuť.

I dalších seminářů, které se týkají odborných témat (nedávno např. Jak komunikovat s nespoupracujícími žáky), se účastní zpravidla více učitelů ze školy.

Protože víme, že nejpevněji tým lidí utuží **společně odvedená práce a společné prožitky**, jsou v naší škole organizovány celoškolské akce, na jejichž přípravě a průběhu se podílí celý pedagogický sbor. Garantem je vždy jeden z pedagogů, který se tím zároveň učí řídit týmovou práci, moderovat diskusi a motivovat sbor k úspěšnému průběhu celé akce. Protože považujeme za důležité brát děti jako partnery v týmu, je naším cílem vtáhnout do plánování i organizace celoškolských akcí především je. Tímto způsobem proběhl v letošním školním roce v naší škole *Sportovní den*, *Vánoční tvoření* a *jarmark*, stejně připravíme ještě *Den dětí* a *Den první pomoci*.

Další akce organizuje každá třída pod vedením svého třídního učitele pro ostatní třídy školy v odpoledních hodinách. Kritériem úspěšnosti jimi pořádané akce je i to, nakolik se jim podaří oslovit ostatní žáky a učitele ve škole, aby se do akce zapojili. Kromě jiného je smyslem těchto aktivit naučit se vést a organizovat tým – ne dělat všechno sám ve stylu „učitel padá na ústa a děti zlobí, protože se nemají čeho chytit, a pak je to ještě navíc nebaví“.

Naučili jsme se po každé akci psát zpětné vazby typu: „Co bylo dobré – na čem stavět...“ – „Co příště jinak – jak...“. Z vyhodnocených zpětných vazeb vycházíme při přípravě akcí na další školní rok. Zpočátku vládlo v řadách kolegů nad zpětnými vazbami zděšení. Nyní už je máme zažité, zautomatizované a hlavně v nich vidíme zdroj informací pro další zdokonalování nejen vlastní práce, ale i stálého zkvalitňování školy jako celku.

Za významné považujeme i jednotlivé provozní porady, na nichž koordinujeme veškerou školní činnost. Všichni členové sboru i provozní zaměstnanci získávají tak možnost ovlivňovat svými názory chod školy a společně pak snáz nacházíme řešení někdy i přirozeně konfliktních záležitostí.

### A jak postupujeme při samotné tvorbě ŠVP?

Je velmi obtížné vydělit tvorbu ŠVP jako samostatnou kapitolu – prolíná totiž vším, co se ve škole děje. Následuje tedy pokus sumarizovat jednotlivé podstatné kroky...

Už v prvním roce práce našeho nového kolektivu jsme se na celoškolských akcích učili společně plánovat práci a také ji reflektovat ve zpětných vazbách. Na konci společného druhého roku jsme prostřednictvím jednoduchého evaluačního nástroje získali zpětnou vazbu také od dětí a rodičů.

Za velmi důležité považujeme to, že jsme se na poradách zaměřených přímo na tvorbu ŠVP všichni naučili pracovat metodami aktivního učení, k nimž patří např. brainstorming, čtyři rohy, volné psaní, podvojný deník, třífázový rozhovor. Poznali jsme, že zvládnutí těchto metod práce umožňuje lepší vzájemnou komunikaci nejenom mezi pedagogy, ale v celém kolektivu školy.



Foto z archivu autorek



Cíleně jsme na tvorbě ŠVP začali pracovat v dubnu 2005, kdy jsme si ujasnili, v čem je pro nás tvorba vlastního programu významná, ale i to, že ho vytvořit musíme a nemá cenu plýtvat energií na vymýšlení důvodů, proč to nejde.

Pustili jsme se do práce. Většina učitelů proto, že ve společném plánování, jak a co budeme učit, vidí smysl a připadá jim přirozené některé věci ovlivňovat. Možná jsou mezi námi učitelé, kteří to vzali jenom jako povinnost. Nikdo však práci nemaří a každý se jí snaží odvést co nejlépe. Je to naše společné hledání. Zabírá nám obrovskou spoustu času, a tak jsme rádi, že jsme začali včas a můžeme si představy vyzkoušet v praxi a pak se k nim ještě vrátet.

Nejprve jsme se seznámili s RVP jen orientačně, abychom si vytvořili harmonogram jednotlivých kroků. Někdy v tomto období jsme také dostali nabídku od našich, dnes už dvorních, lektorek Jiřinky a Šárky na metodickou pomoc v kruhu dalších čtyř škol. Tato možnost je pro nás významná a práci nám usnadňuje. Dostáváme velmi podrobný návod, jak pracovat dále s kolektivem, máme možnost konzultací s jinými školami.

Hodně důležité pro nás bylo osvojit si novou terminologii. Tomu jsme věnovali celou jednu poradnu, ale do podvědomí ji dostáváme až v průběhu samotné práce. Naším prvním rozsáhlejším úkolem bylo rozklíčování klíčových kompetencí. Chvilí trvalo, než jsme pochopili, proč to děláme a v čem to pro nás může být významné. Materiály, které jsme společně vytvořili, se snažíme prakticky využívat. Abychom si zvykli s kompetencemi počítat, dala si je většina z nás do tematických plánů. Pravidelnou součástí hodnocení tříd na našich klasifikačních poradách se stalo i hodnocení kompetencí, které se nám daří ve výuce naplňovat, a také pojmenování těch, na které je nutné se ještě více zaměřit. Při práci na kompetencích jsme došli k tomu, že potřebujeme větší nabídku metod práce s dětmi. Hned úvodní seminář v rámci kurzu RWCT jsme zúročili v praxi – při řešení problémového chování žáků v 6. třídě jsme společně vygenerovali dovednosti, které děti v této třídě nezvládají (mj. naslouchání druhému, tolerance ke spolužákům), a poté společně hledali takové metody práce, které bychom mohli využít nejen k zefektivnění výuky, ale i k nácviku a upevňování těchto dovedností u žáků.

S novými metodami přišla na řadu také otázka hodnocení a sebehodnocení. Seminář na téma *Jak při hodnocení využívat kritéria a popisný jazyk, jak vést děti k sebehodnocení* jsme absolvovali o letošních velikonočních prázdninách.

Rovněž už víme, co jsou to průřezová témata a jak musí být začleněna do ŠVP. Máme zmapováno, jak je máme zařazené v současné době v učivu i aktivitách školy. Víme, kde máme bílá místa, a hledáme způsob, jak vše propojit.

V současnosti pracujeme na formulaci očekávaných výstupů a jejich rozpracování do ročníků. V podstatě nám ve sborovně všude visí očekávané výstupy z jednotlivých předmětů a teď se pustíme do „vzájemného štourání“ laiků a doladování v mezipředmětových vztazích a návaznosti 1. a 2. stupně. Do konce školního roku bychom chtěli mít očekávané výstupy dobře formulované a myslíme si, že to nám bude pro letošek stačit. Je to hodně práce v běžném provozu školy.

A tak si postupně zvykáme dostávat tvorbu ŠVP do života školy a současně používat pro nás všechny novou terminologii. Dneska už to není pro většinu z nás strašák, ale běžná realita.

Vážíme si práce pedagogů na naší škole, jsme rádi, že mají chuť hledat nové cesty, ohlížet se za svojí prací a postupně ji obohacovat o nové poznatky a využívat získané dovednosti.

Krok za krokem se společně posouváme k našemu vlastnímu programu, a to nejenom k jeho psané podobě, ale především ke změnám jednání a postojů. Všichni se neustále lépe poznáváme a trénujeme kompetence, k nimž chceme vést také své žáky, zažíváme nové cíle, strategie a metody učení sami na sobě a snadněji je pak aplikujeme při samotné výuce.

V poslední době jsme hospitovaly ve všech třídách 1. i 2. stupně. S příjemným pocitem v srdci jsme zjistily, že téměř není hodina, která by byla naprosto nudná, nezábavná a pro žáky ubíjející. Ve většině vyučovacích hodin se střídaly aktivizující metody práce, děti samy vymýšlely, vytvářely, domlouvaly se navzájem a hodnotily sebe i ostatní.

A o tom to přece je!

*Eva Luštická je ředitelka ZŠ a MŠ Chvalšiny.  
Bohuslava Jochová je zástupkyně ředitelky  
ZŠ a MŠ Chvalšiny.*



Foto z archivu autorek

*„...zažíváme nové cíle, strategie a metody učení sami na sobě a snadněji je pak aplikujeme při samotné výuce.“*



## LEKCE A KOMENTÁŘE

### Skládkové učení v matematice

Kateřina Sládková

Jeden březnový týden s námi strávila studentka 2. ročníku pedagogické fakulty, která stála o to, vidět vyučování, při kterém využívám aktivních metod učení. Na fakultě jim prý říkají, jak je to skvělé, když děti pracují ve skupinách, ale nic takového dosud neviděla. Jednou z ukázkových hodin, jež jsem jí nabídla, byla matematika a řešení slovní úlohy metodou *skládkového učení*.

#### Cíle hodiny

**Oborové:** řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení)

**Kompetenční:** během této hodiny dochází k rozvíjení mnoha dílčích dovedností v rámci kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence pracovní; hodinu jsem však zacílila na rozvíjení níže uvedených dovedností v rámci KK sociální a personální:

*„Účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.“*

#### Dílčí cíle pro tuto vyučovací jednotku

- Žáci si rozdělí části úkolu a role a každý žák přijme zodpovědnost za plnění úkolu.
- Žáci si ve skupině ujasní úkol, tj. prostudují spolu s ostatními zadání, ujistí se o porozumění u sebe i u druhých.

#### Průběh hodiny

##### 1. Rozdělení do domovských skupin

Každé dítě si vylosovalo lísteček, na kterém byl jogurt s rohlíkem, tričko, kartáček na zuby, puzzle a auto. Děti měly za úkol najít se do skupin dle stejného obrázku.

Výhodou bylo, že ten den bylo ve škole dvacet dětí, což umožnilo skvělé rozdělení. Vzniklo tak pět domovských skupin po čtyřech dětech.

Ve skupinách děti vymýšlely, čeho se slovní úloha bude asi týkat. Například ty, co měly auta, myslely, že budeme počítat auta na parkovišti – řady, barvy, odjeté, přijeté... Netrvalo dlouho a zazněl nápad, že pojedeme nakupovat. A už jsme mohli začít počítat:

- Kolik aut jede na dnešní nákup?
- Po kolika sedí cestující v jednom autě?
- Kolik je lidí ve všech autech?
- Kolik volantů, kol, radicích pák, „blinkrů“ mají všechna auta?

- Kolik je řidičů?
- Kolik je spolucestujících?

##### 2. Zadání slovní úlohy

Každý jednotlivec dostal text s barevně (červená, modrá, zelená, oranžová) napsaným zadáním slovní úlohy:

Rodina Adamcova (tatínek Aleš, maminka Andrea, dcera Anička a syn Adam) jela nakupovat.

- **červeně:** Koupili 4 jogurty po 6 Kč, 3 jogurty po 8 Kč, 8 rohlíků po 2 Kč a 2 balíčky žvýkaček po 10 Kč.
- **modře:** Tatínek s Adamem si koupili trička. Tatínkovo stálo 180 Kč a Adamovo bylo o 60 Kč levnější.
- **zeleně:** Celá rodina si koupila nové kartáčky na zuby. Pro děti stály po 22 Kč a pro rodiče byly o 12 Kč dražší.
- **oranžově:** Rodiče ještě koupili dětem puzzle a pexeso. Pexeso stálo 23 Kč a bylo o 167 Kč levnější než puzzle.

1. Kolik korun stál celý nákup?
2. Kolik korun dostali nazpět, jestliže platili tisícikorunou?
3. Mohli si ještě něco koupit v restauraci? Vymyslete, co si kdo z rodiny dal a za kolik. Kolik ještě utratili?

V domovských skupinách mělo každé dítě barevně odlišenou jinou část textu, tedy jinou dílčí slovní úlohu.

Následovalo společné přečtení.

Samozřejmě, že si děti všimly, že celá rodina má jména začínající na A. Důležitější však bylo, že rovněž zjistily, že dílčím úlohám chybí otázka. A nejdůležitější bylo, že přišly na to, že nechybí jen jedna otázka, ale u některých částí i více otázek, tudíž i více výpočtů (kupř.: Kolik stálo Adamovo tričko? Kolik stála obě trička dohromady?). Bez nich by nemohly splnit závěrečné úkoly.

##### 3. Přesun do expertních skupin

V expertních skupinách se sešly děti se stejnou barvou dílčí slovní úlohy. Vznikly tak čtyři expertní skupiny po pěti dětech: červená – potraviny; modrá – trička; zelená – kartáčky na zuby; oranžová – hry.

Jejich úkolem bylo vymyslet ke své úloze otázky, co mají vypočítat, a úlohu vyřešit. Ve všech čtyřech skupinách počítaly všechny děti a společně si pak





své výsledky porovnaly. Ne každý se dobral stejného výpočtu, a tak musely zjistit, kdo počítal správně.

Na závěr si děti zkontrolovaly, zda všichni členové skupiny mají stejný výsledek.

#### 4. Návrat do domovských skupin

Nyní se děti pustily do plnění závěrečných úkolů (viz box: Zadání slovní úlohy).

Ke splnění 1. úkolu použily výsledky vypočítané v expertních skupinách.

Po dokončení 3. úkolu jsme si všechny útraty v restauraci přečetli a také jsme zvažovali, jestli ceny, které děti vymyslely, jsou reálné. Porovnávali jsme i to, zda se ostatní skupiny shodly na nějakém druhu jídla nebo pití.

#### Dvě ukázky zpracování 3. úkolu:

2x hranolky	20 Kč
1x hamburger	20 Kč
1x kuřecí taštičky	20 Kč
5 kopečků zmrzliny	25 Kč
1x mattoni	10 Kč
1x kofola	15 Kč
1x hruškový džus	12 Kč
1x kola	10 Kč

Ještě utratili 132 Kč a zbylo jim 159 Kč.

291	
-20	4 zmrzliny po 5 Kč
-12	4 oplatky po 3 Kč
259	
-32	1 dort za 32 Kč
-14	2 kávy po 7 Kč
213	
-140	4 obědy po 35 Kč
63	

Ještě utratili 218 Kč, zbylo jim 63 Kč.

*Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ  
Za Nádražím v Č. Krumlově,  
certifikovaná učitelka KM.  
kaca@wo.cz*

Pozn. aut.: Takto strukturovanou tabulku si jedna ze skupin vytvořila sama, bylo to pro ně prý přehlednější a pomohlo jim to ve výpočtu.

#### Komentář studentky k přípravě i k realizaci hodiny

Hodina se slovní úlohou pro mě byla výbornou ukázkou hodiny matematiky, v níž se děti nenudily. Téma úlohy – *nakupování* – pro ně bylo běžnou představitelnou situací. Určitě je lepší dát příkladům význam a spojit je do jednoho tématu než počítat víc různých nesouvisejících příkladů. Také rozdělení dětí do skupin – rodin, které jedou nakoupit, jim bylo určitě blízké a motivovalo je k práci. Podle mě se v zaujetí dětí pro práci paní učitelce vrátila náročnější příprava úlohy. Nemusela děti do činností nutit, neměla problém s udržováním kázně.

Určitě bylo velmi chytré na konec slovní úlohy zařadit úkol, v němž děti měly vymýšlet, co si ještě za zbylé peníze koupí. Místo toho, aby děti byly ke konci hodiny unavené a pracovaly pomaleji než na začátku, nadšeně vymýšlely, co by si daly v restauraci dobrého, a k tomu – jakoby mimochodem – spočítaly, jestli by jim na to zbyly peníze.

Seznámila jsem se s jinou, novou formou práce, než na jakou jsem byla zvyklá jako školní dítě. Ani jako studentka pedagogické fakulty jsem se zatím o možnosti pracovat v domovských a expertních skupinách nedozvěděla. Věděla jsem, že pokud se ve škole pracuje ve skupinách, mohou se děti rozdělit dvojím způsobem: do homogenních nebo heterogenních skupin.

V týmu, na který jsem zaměřila svou pozornost, odváděla nejméně práce nejpilnější žačka třídy. Zdálo se mi, že ostatní ze skupiny by bez ní možná projevili více aktivity. Přišlo mi tedy dobré, že děti z této „rodiny“ odešly na část slovní úlohy pracovat jinam, kde se mohly víc uplatnit. Změna ve složení skupin podle mě také přispěla k větší efektivitě práce.

*Martina Nováková, studentka 2. ročníku PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*

Lekci, v níž je využito **skládankové učení** v matematice na 1. stupni ZŠ, najdete také v *Kritických listech* č. 12, str. 35, roč. 2003 (Hedvika Vašková: *Nejen matematika*).

Kompletní starší čísla *Kritických listů* jsou uložena ve formátu .pdf na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).



## Projekt „Zlepšuji se v pravopisu“

Kateřina Šafránková

### Moje motivace

Možná máte podobnou zkušenost jako já – leckterý maturant nezná základní pravidla českého pravopisu a v případě potřeby není schopen se poradit s chytrou příručkou (*Pravidla českého pravopisu*).



Možná také patříte k učitelům naší mateřštiny, kterým tento stav nepřipadá zcela v pořádku.

Možná též bojujete s „vjetrnými mlýny“ a pořád nevíte, co s tím.

Domnívám se, že zvládnutí pravopisu je do značné míry záležitost paměti a procvičování. Snažím se zařazovat do výuky různé zábavné činnosti, díky nimž se pochopení pravopisných pravidel prohlubuje (třeba požádám studenty, aby vymysleli smysluplný text, který by obsahoval co nejvíce vyjmenovaných slov), ale je mi jasné, že to nestačí. Existuje mnoho výjimek, které znemožňují použití jednoznačné poučky a jež studenty znejistují. Pravopis je pro některé studenty tak složitý, že už dávno rezignovali na jeho osvojení.

Vyzkoušela jsem v několika třídách na šestiletém gymnáziu projekt *Zlepšuji se v pravopisu*, který byl časově i materiálně velmi náročný (trval více než jedno pololetí – zhruba 15 minut týdně), ale výsledek byl povzbudivý. Mohla jsem si tento „luxus“ dovolit, protože na našem gymnáziu je dotace dvou hodin českého jazyka týdně po celých šest let (plus dvě hodiny literatury). Cílem projektu nebylo jen osvojení si základních pravidel pravopisu a získání určité míry jistoty při psaní textů, ale i rozvíjení klíčových kompetencí. Studenti si sami volí postup i tempo práce, sami si určují, zda jsou již dostatečně připraveni na testování. Učí se psát si smysluplné poznámky, vybírat si informace, které jim mohou v budoucnu pomoci, neboť si vedou mluvnické portfolio. Rovněž mají možnost „svůj výkon“ vylepšovat, čímž se výrazně zvyšuje jejich motivace k práci.

### Materiální vybavení

- *Pravidla českého pravopisu* (alespoň pět kusů ve třídě)
- na počítači vytvořené a pro každého okopírované vysvědčení (viz příloha)
- sada pravopisných cvičení (ke každému pravopisnému jevu tři odlišná zadání – A, B, C)
- Styblík, V.: *Cvičení z pravopisu pro větší školáky* (každý student by měl mít svoji knihu)
- sada dětských razítek
- bílé a barevné papíry (je možné vytvořit na počítači titul příručky *Moje pravidla pravopisu* + prázdná čára na jméno a nakopírovat je na barevné papíry; studenti si mohou vést i zvláštní sešit nebo desky, to záleží na nich)

Vhodnou cvičebnici pro svůj projekt jsem vybírala velmi dlouho. Tušila jsem, že nejlepší by bylo napsat si vlastní cvičební materiál, který by splňoval moje představy, ale vyčerpala jsem se už při vytváření testíků (tři odlišná zadání ke každému jevu). Nakonec jsem sáhla právě po Styblíkovi, protože je dostupný a obsahuje opravdu všechny pravopisné jevy v dostatečné míře (jiné cvičebnice jsou buď specializované, nebo nejen pravopisné).

### Popis projektu

Studenty jsem seznámila s projektem a určila jsem konkrétní den (úterý), kdy se budeme pravopisu věnovat. Studenti si na tento den budou nosit Styblíkovu cvičebnici (pokud zapomenou, mohou si od spolužáka okopírovat jednu či dvě strany a pak si je vyplněné vložit do své knihy). Každý student dostal nevyplněné vysvědčení a vybral si, který pravopisný jev chce procvičovat. Ve vymezeném čase (většinou 10–15 minut) vyplňují studenti cvičení v cvičebnici a kontrolují si správnost podle klíče (při jakékoli nejasnosti se mě mohou ptát). Každý student se také musí seznámit s vybraným pravopisným jevem v pravidlech a vypsat si do své příručky vše, co by mu mohlo v budoucnu dělat problémy.

Je určeno pevné datum, kdy by měli mít všichni studenti procvičený a teoreticky zvládnutý jeden pravopisný jev (pokud je někdo rychlejší, procvičuje si další jev; pomalejší studenti pracují i doma). V den D jsem každému studentovi poskytla jedno pravopisné cvičení A (podle jeho výběru), cvičení jsem oznámkovala (v naší škole používáme k hodnocení procenta), na vysvědčení jsem studentům další hodinu dala razítko (podle výsledku: 80–100% = mistr; 60–80% = učeník; méně než 60% = začátečník) – viz vysvědčení na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

Pokud se studentovi cvičení nepovedlo, měl možnost si ho dvakrát opravit – cvičení B a C (s patřičnou časovou prodlevou, aby jen netipoval).

### Postřehy

Studenti byli překvapení tím, že si mohou sami vybrat, jakému pravopisnému jevu se budou věnovat dříve a jakému později. Většinou si nechávali velká písmena až na konec, ale pár odvážlivců se našlo a ti pak ostatní přesvědčovali, že je to „brnkačka“. Studentům vyhovovalo, že je počet jevů omezený a příklady v testových cvičeních jsou vždy vybrány pouze ze Styblíkovy cvičebnice (omezila jsem tím počet různých výjimek). Příručku, kterou si studenti vytvářeli, mohli využít neomezeně při psaní jakýchkoli textů ve škole i doma, včetně těch známkových. Studenti se málokdy spokojili s úrovní začátečník nebo učeník, až na výjimky se jim při opakovaném pokusu podařilo dosáhnout mistrovské úrovně. Stávali se z nich pak poradci pro



spolužáky; konzultace se mnou se minimalizovaly. Pokud měl některý žák problémy se zvládnutím určitého jevu, zcela spontánně mu mistři pomáhali (vysvětlovali vlastními slovy význam pravidel, upozorňovali na výjimky ap.). Ve své původní verzi projektu jsem počítala i s tím, že by též probíhalo sebehodnocení studentů. Ti by ve svém portfoliu reflektovali své úspěchy i neúspěchy s učivem. Když jsem tento projekt (v jednodušší

podobě) poprvé rozjela se studenty vyšších ročníků, toto byl kámen úrazu. Studenti psali svá hodnocení formálně a bez hlubšího pochopení smyslu tohoto konání. Proto jsem od toho později ustoupila.

*Autorka je učitelka na Gymnasiu Jižní Město, lektorka KM.*

## Propagační brožura

*Irena Věříšová*

V současné době učím na jednom pražském gymnáziu – jedná se o novou školu, doposud jsme otevřeli pouze primu a sekundu. Povedlo se nám vytvořit rodinné prostředí a zdá se, že děti chodí do školy rády a zatím se to nestydí dát najevo. Právě této skutečnosti jsem se rozhodla využít při přípravě „slohové práce“.



Považuji psaní při vyučování za velmi důležité, a to nejen proto, že písemné formulování vlastních názorů tříbí myšlení, ale i z „praktičtějších, materiálních“ důvodů. Umět napsat všechno, co chci a v dané chvíli potřebuji, pokládám za velmi užitečné v běžném životě – kolik hodin je pak možné strávit jinak než formulováním motivačních dopisů potenciálnímu zaměstnavateli?

Příběhů jsme letos v primě a sekundě napsali již dost, některé jsme na Vánoce otiskli i ve školním sborníku, hledala jsem tedy nějakou jinou formu psaní, nejlépe takovou, kterou by děti mohly skutečně použít v reálném životě a viděly, jakou má jejich práce odezvu u širší čtenářské obce.

V občanské výchově jsme právě probírali téma *Škola, učení, vzdělání* a na naší škole se blížil Den otevřených dveří. Nechala jsem tedy v hlavě oživit dávnou představu třídy jakožto fungující a spolupracující redakce a při jedné hodině občanské výchovy jsem studentům primy navrhla, zda by nechtěli vyrobit propagační materiál školy, který bychom rozdávali návštěvníkům na Dni otevřených dveří.

### Svobodná volba – účinná motivace

Děti projevíly o nápad velký zájem (bez toho bych zřejmě do celé akce nešla).

Nejprve jsem tedy nechala každého zvlášť napsat, jaké informace by rád v propagačním materiálu měl. Poté se děti spojily do skupin (po asi 3 a 4) a snažily se dát dohromady své představy, které zapsaly na společný papír. Cílem této aktivity nebylo dát propagačnímu mate-

riálu ucelenou podobu – studenti se neustále pohybovali v rovině inspirace.

V závěru hodiny jsme se všichni sešli v zadní části třídy (máme tam koberec a můžeme sedět na zemi) a předčítali si, co děti ve skupinách zapsaly. Já jsem sepisovala vše, co se objevilo (opakující návrhy jsem samozřejmě uvedla jen jednou). V závěru nám vyšlo několik rubrik, které bychom rádi zpracovali:

- *Historie obce, v níž se nacházíme*
- *Stručný životopis J. Škvoreckého* (naše gymnázium patří – resp. v době psaní článku patřilo – pod Soukromé gymnázium J. Škvoreckého)
- *Učební plán naší školy*
- *Rozhovory s učiteli*
- *Popis školy + fotografie ze školního prostředí*
- *Významné akce – jako např. imatrikulace*
- *CD s videozáznamem vyučovacích hodin*

### Termínovaná dělba práce

Ke každé rubrice, na níž jsme se shodli, jsem zapsala studenty – dvojice či jednotlivce – odpovídající za její realizaci. Zároveň si studenti do dvojic rozdělili učitele, s nimiž budou dělat rozhovor. Dohodli jsme se, že u každého „interview“ bude fotografie. Těm, kteří nemají k dispozici digitální fotoaparát, jsem nabídla svůj, o nějž mohli kdykoli požádat (opravdu s ním nic neudělali, ale jsem si samozřejmě vědoma, že to tak dopadnout nemuselo).

Řekli jsme si datum, ke kterému musí mít vše připravené – zatím jen v ručně psané podobě.

### Dopis budoucímu studentovi školy

V jedné z následujících hodin českého jazyka jsme ve dvojicích (případně každý samostatně) sepisovali dopisy pro budoucího studenta, jemuž jsme se rozhodli propagační materiál adresovat (iniciátorkou hledání adresáta jsem byla já – v podstatě to vyplynulo ze situace –, vycházela jsem z toho, že nejnázve se studentům bude psát, budou-li oslovovat své vrstevníky,

*„Studenti si sami volí postup i tempo práce, sami si určují, zda jsou již dostatečně připraveni na testování.“*





navíc formu dopisu spolužákovi jsem „odkoukala“ na školení projektu *Koordinátor*). Studentům se podařilo několik zajímavých textů (samozřejmě různé úrovně), které jsme si pro obveselení přečetli ještě v hodině.<sup>1</sup> Potěšil mě pozitivní vztah studentů ke škole a zároveň mne znovu mile překvapila různorodost textů. Nakonec jsem vybrala dva nejlepší, které by se v „propagaci“ mohly objevit. I zde ale mohl kdokoli navrhnout svůj text, případně někoho jiného. Určité svobodné prostředí je při podobné akci podmínkou.

### „Tisková konference“

Blížil se termín odevzdání příspěvků – na jednu z hodin občanské výchovy jsme tedy svolali tiskovou konferenci.

Mým cílem bylo umožnit žákům diskutovat nad příspěvky a obsahově je zkorigovat. Chtěla jsem jim to zpříjemnit navozením atmosféry alespoň trochu připomínající novinářské prostředí.

V původní představě měl každý mít před sebou drobné občerstvení, kelímeček s minerální vodou Mattoni. Zamýšlela jsem koupit i umělohmotné vizitky<sup>2</sup>, to jsem ale, bohužel, nedotáhla do konce, stejně jako typické minerální vody. V čas konference jsme se sešli v počítačové učebně – lavice srovnali „do účka“ a připravili na ně dětmi přinesené občerstvení, zájemci si uvařili čaj. Na samolepku si každý napsal jméno, jímž chce být osloven, a přilepil na košili (kupř. já jsem byla samozřejmě Mgr. Irena Věříšová).

Roli moderátora jsem si ponechala (při obdobné konferenci – k jinému tématu – v sekundě mě záhy vystřídala jedna ze studentek).

Nejprve jsme si na dataprojektoru promítali fotografie ze školního prostředí pořízené žáky i mnou. Poté následovaly jednotlivé příspěvky. Debata se rozpoutala téměř nad každým – nejvíce nad celkovým vyzněním a nad jednotlivými otázkami rozhovorů s profesory, které tvořily hlavní část budoucí brožury.<sup>3</sup> Shodli jsme se na tom, že ptát se na politické názory



je nevhodné. Studenti to zdůvodňovali tím, že potenciální zájemce může volit jinou stranu než profesor, a je možné, že by nechtěl své dítě svěřit do rukou politického odpůrce. Stejně tak jsme zavrhnuli dotazy týkající se výše platu. Diskuse probíhala podivuhodně disciplinovaně a věcně – do řeči si žáci skákali „v normě“. Na závěr jsme určili datum, do kterého mi odevzdají příspěvky napsané na počítači.<sup>4</sup>

### Volba editora, korektora, grafika

Přepsané texty jsem přečetla (snažila se neopravovat chyby) a vytiskla. Na následující hodině slohu jsme si rozdělili role při konečné tvorbě propagační brožury.

Zájemci se přihlásili na funkci editora a grafika. Každý z nich se v krátké řeči představil a snažil se vyjádřit, v čem může být právě jako grafik či editor užitečný. Následně spolužáci formou čárky ke jménu napsanému na tabuli ze zájemců vybrali. Volba byla naprostou improvizací, nečekala jsem takový zájem a v podstatě jsem měla grafika i editora předvybraného. O funkci hlavního korektora už byl menší zájem, ale i toho jsme vybrali.

### Cesta k finální podobě

Editor měl k sobě ještě dva výkonné redaktory a odešel s nimi na počítač psát úvod a upravovat text. Zbytek třídy mezitím dostal vytištěné texty a opravoval. Jejich korekce jsem do textu zanášela já. Zřejmě jsem byla jediná, kdo se v nich vyznal. Navíc jsem si v tu chvíli uvědomila, že korektury této podoby textu (před editorským zásahem) jsou předčasné – a správně mě na to upozornil i editor.

Editoři v průběhu asi týdne uspořádali text (většinou odpoledne či doma) a grafik s pomocníky připravili obálku a dodali popisky k fotografiím. Téměř konečná verze ještě jednou prošla společnou korekturou. Při této i předchozí korektuře pracovali žáci ve dvojicích a mému češtinářskému uchu velmi lichotilo, když jsem je slyšela dohadovat se o pravopisných jevech.

Na závěr hlavní korektorka zanesla opravy do počítače a text poslala grafikovi. Ten zpracoval text dle svých estetických představ. Mým závěrečným úkolem bylo text znovu přečíst a doopravit chyby (ostatní kolegové se domnívali, že pokud budou text číst i lidé mimo školu, měl by být gramaticky v pořádku – já sama podobné situace stále nemám vyřešené).

Hotový text jsem kvůli technickým problémům dostala až večer před Dnem otevřených dveří a neměla jsem možnost s grafikem zkonzultovat změny. V první chvíli po otevření souboru jsem získala pocit, že grafik naprosto pominul úpravu písma – prostě každý pes, jiná ves. Začala jsem vše sjednocovat, a tak soubor také vytiskla. Teprve druhý den mi došlo – a rozhovor s grafikem Davidem to i potvrdil –, že „nehezká grafika písma“ nebyla způsobena Davidovou lhostejností, ale jeho představou o tom, co je hezké. Mým úkolem nebylo toto nijak měnit. – Co naplat, soubor už byl vytištěn na barevné tiskárně a v průběhu přestávek jej dva žáci zkompletovali.

Odpoledne začal Den otevřených dveří a studenti své vlastní materiály rozdávali úplně s jiným pocitem



než naše školní oficiální. A domnívám se, že většina přítomných to i ocenila.

### Moje reflexe

Pokud se rozhodneme pro podobnou akci i příští rok, doufám, že se mi povede zajistit trochu „profesionálnější průběh“. Jednotlivé role měly být například rozděleny dřív, korektorka i editoři by dostávali texty průběžně. Při třídních korekturách jsem úplně opomněla vzít do třídy *Pravidla českého pravopisu* a využít akci i k rozvoji dalších dovedností. Stejně tak tisková konference by zasloužila větší přípravu. Plánované CD se záznamem vyučovacích hodin jsme nerealizovali vůbec, stejně tak některé rubriky nevyšly tak, jak jsme původně zamýšleli.

V den, kdy jsme všichni měli radost nad hotovou brožurou, jsem měla zadat písemnou reflexi celé akce. Sice jsem studentům položila několik otázek, jak se jim pracovalo, ale vzhledem k tomu, že všechny stála tvorba brožury dost času a dělali jsme při ní různorodé činnosti, zasloužila si celá aktivita daleko hlubší uvědomění. Písemná reflexe a zhodnocení celého průběhu by zřejmě pomohly i těm studentům, jejichž text byl po společné domluvě zkorigován, aby se zbavili některých nepříjemných pocitů, které snad mohli mít.

Nicméně se domnívám, že to, k čemu celá akce směřovala, jsme skutečně naplnili. Studenti se procvičili v psaní, které navíc nebylo jen pouhým tréninkem, ale jehož výsledek byl reálně využitelný. Jako pozitivní hodnotím i to, že se do aktivity podařilo zapojit všechny žáky a využít při tom jejich přirozených zájmů a nadání.

*Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu na pražském Gymnáziu Josefa Škvoreckého (odloučeném pracovišti Na Dlouhém lánu).*

### Poznámka:

<sup>1</sup> Studentů je pouze osmnáct, tudíž vyšlo na každou dvojici, která byla s textem hotova. Ti pečlivější, kteří měli dojem, že mohou ještě něco zformulovat lépe, odevzdali práci do určeného data.

<sup>2</sup> Je zajímavé, jak takový detail, jakou jsou vizitky, změni atmosféru a dodá celé akci vážnost.

<sup>3</sup> Nejdéle se studenti přeli nad otázkami jedné dívčí dvojice – profesorka chemie byla tázána na rodinné zázemí a kuchařské umění. Zatímco většině dívek dotaz na oblíbenou večeři připadal normální, přičemž to obhajovaly tím, že chtějí vědět – jakožto potenciální studentky –, jaký je jejich budoucí pedagog člověk, chlapce to pohoršovalo a považovali to za zbytečné.

<sup>4</sup> Osvědčilo se mi komunikovat se studenty e-mailem – zvykli si posílat mi různé resty, příspěvky k akcím, v případě nemoci domácí úkoly...

## Internet jako učební pomůcka\*

Andreas Kotz

Jeden z mnoha německých pedagogických časopisů (*Fremdsprache Deutsch*) se zaměřuje na využití internetu ve školní praxi. Andreas Kotz ve svém článku popisuje, jak je možné smysluplně využít práci s internetem ve výuce cizích jazyků. Na vybraných tématech čtenářům ukazuje svůj přístup k tomuto médiu a jeho promyšlené využití ve vyučování. Snaží se spojit vyhledávání informací na internetu s učivem konkrétní učebnice. Hledá možnosti propojení samostatného učení, k němuž patří především vyhledávání informací, s kooperativními formami práce ve třídě.

Zamýšlí se ale také nad úskalími této práce: nabídka materiálů a zdrojů je obrovská, rozmanitá, vcelku neuchopitelná a hlavně proměnlivá. To, co někde nalezneme dnes, již tam zítra nemusí být.

Ten, kdo se o využití webových stránek ve svém předmětu pokusí, stojí před problémem, na základě jakých kritérií bude postupovat.

Pro vyhledávání informací pomocí internetu při výuce cizího jazyka je – kromě toho, že by žáci měli práci na počítači a s internetem ovládat – nutné, aby úkoly splňovaly tato kritéria:

- musí sledovat konkrétní cíle
- měly by být ve shodě s kurikulem
- měly by být svým obsahem lákavé a zároveň by na ně žáci měli jazykově stačit

- měly by přinášet příležitosti pro sociální učení
- měly by být diferencovány podle náročnosti

Při hledání vhodných webových stránek brzy přijdeme na to, že možností je spousta a získat přehled je nemožné. Je proto užitečné využít stránek, které dbají o katalogizační řazení, jako je *www.yahoo.de*. Při rozhodování, kterou webovou stránku si vybrat, bychom měli mít na zřeteli, že stránka:

- umožní dosažení cílů výuky
- má určitou strukturu
- je v souladu s jazykovou úrovní žáků
- je přehledně a sympaticky vytvořena

Dříve či později dojdeme k poznání, že stránku, která by splňovala všechny podmínky, nenajdeme často. Při surfování ovšem můžeme objevit podněty a získat úkoly, které jsou někdy lepší než výchozí nápady.

Ve svém článku autor nabízí postup, jak s novými možnostmi ve výuce užitečně nakládat.

Začtěte se do tabulky na následujících stránkách.

### Poznámky:

\* Z časopisu *Fremdsprache Deutsch – Lust auf Internet* (Heft 33, 2005, Goethe-Institut, Klett) „Gutes Didaktisieren“ von WWW-Seiten. Ein Leitfaden?“ (str. 28–33, resp. 32–33) vybrala Miroslava Renková, upravila a přeložila Květa Krüger. (Viz také str. 55, *Německá pedagogická periodika*)



FÁZE PLÁNOVÁNÍ	CO JE DOBRÉ PROMYSLET	CESTA K HLEDÁNÍ NA INTERNETU
<b>stanovení tématu</b>	Například téma, které: <ul style="list-style-type: none"> <li>– se právě probírá v učebnici</li> <li>– je právě pro třídu aktuální</li> <li>– je probíráno v jiném předmětu (mezipředmětové vztahy)</li> <li>...</li> </ul> <i>Důležité: Volba tématu by měla zohledňovat především zájmy žáků.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• téma: <b>Sport</b></li> </ul> Téma je obsahem většiny učebnic; téměř stále se ve sportu aktuálně něco děje <ul style="list-style-type: none"> <li>– olympiáda, MS ve fotbale...; žáci se obvykle zabývají nějakým sportem.</li> </ul>
<b>stanovení učebního cíle</b>	<i>Co by se žáci měli při vyhledávání naučit?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• procvičit určité jazykové obraty (např. Ich finde... besser als...)?</li> <li>• užít nebo rozšířit slovní zásobu k určitému tématu?</li> <li>• vidět nebo procvičovat nějaké gramatické struktury?</li> <li>• získat informace k tématu?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znovu nalézt slovíčka z učebnice</li> <li>– rozšířit slovní zásobu</li> <li>– možnost mluvit o sportovní disciplíně, která žáky osobně zajímá</li> <li>– procvičovat údaje o osobnostech / k popisu osobnosti</li> </ul>
<b>nápad (myšlenka)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Které úkoly je možné zvládnout pomocí internetu lépe než s jinými médii?</li> <li>• Které druhy internetových stránek k tématu existují? (Kupř. zpravodajství, oficiální či osobní prezentace z místa /instituce/, osobnosti, encyklopedické shrnutí, ...?)</li> <li>• Které jazykové prostředky jsou vhodné k dosažení učebních cílů?</li> <li>• Ve které situaci anebo pomocí které fráze (<i>obratu</i>) užijí přirozeně určitého jazykového prostředku?</li> <li>• Jak zadat úkol, aby ho žáci plnili se skutečným zájmem a zároveň byly splněny stanovené učební cíle?</li> <li>• Které činnosti probouzí v učících se objevitelskou radost a chuť z vyhledávání, povzbuzují ke kreativitě?</li> <li>• Které úkoly podporují sociální a kooperativní učení?</li> </ul>	Úspěšní sportovci patří často mezi dětské idoly. Zájem o německé sportovce může podpořit i jejich zájem o němčinu, neboť žáci se zajímají nejen o výkony sportovců, ale i o jejich osobní údaje. Mnoho sportovců vlastní webové stránky. Vedle toho existují na internetu nabídky a stejně tak stránky s informacemi o všech sportovních disciplínách – také těch méně běžných – s nejčerstvějšími aktualitami, změnami, informacemi o stavu zápasů, utkání apod.
<b>hledej vhodné stránky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Které stránky pomohou začátečnickům dosáhnout stanovených cílů?</li> <li>• Nabízí kladená otázka různé způsoby řešení?</li> <li>• Jakou pomoc budou potřebovat žáci při vyhledávání na internetu?</li> <li>• Jsou stránky vytvořeny přehledně a pro začátečníky stravitelně?</li> </ul>	<a href="http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Biographien/A">http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Biographien/A</a> <a href="http://www.rasscass.com/">http://www.rasscass.com/</a> <a href="http://www.dhn.de/lemo/suche/biographien.html">http://www.dhn.de/lemo/suche/biographien.html</a> <a href="http://www.google.de">http://www.google.de</a>
<b>volba prezentace</b>	Jakou formou budou výsledky prezentovány? Možnosti prezentace: <ul style="list-style-type: none"> <li>– veletrh</li> <li>– hraní rolí</li> <li>– homepage</li> <li>– powerpoint</li> <li>– kviz (buď vytvořit vlastní, nebo prezentovat odpovědi na zadaný kviz)</li> <li>– nástěnka (vyvěšení plakátů)</li> <li>– koláž</li> <li>– portfolio</li> <li>...</li> </ul>	Skupiny zpracují pomocí pracovních listů informace, které prezentují na velkých plakátech. Všechny plakáty budou vyvěšeny a utvoří nástěnné noviny známých německých sportovců/sportovkyň. Portrétované sportovce představí ostatním také ústně.





<p><b>úkoly před on-line fází: úvod</b></p>	<p>Tato fáze by měla žáky na téma naladit, aktivovat individuální vědomí, vědomosti k tématu pro všechny zviditelnit (ozřejmit), žáky jazykově připravit na to, co budou dělat. Možné způsoby:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– snos slovní zásoby</li> <li>– asociogramy (myšlenková mapa)</li> <li>– podnětné otázky k diskusi (nejčastěji v plénu)</li> <li>– hádanka, svízelná otázka</li> <li>– rozhovor ve třídě (ve dvojici či v celé třídě)</li> <li>– rozhovor nad obrázkem/fotografií</li> <li>– poslech textu/video</li> <li>...</li> </ul>	<p><b>Vstup 1: sportovní disciplíny</b></p> <p>Najděte alespoň pět slov, která jsou typická pro vaši sportovní disciplínu. Např. „plachtění“: regata, loď, plachta, člun, kapitán</p> <p><b>Vstup 2: Olympijské disciplíny</b></p> <p>Které sportovní disciplíny existovaly již v antice? Které patří mezi zimní disciplíny? Které nejsou olympijskými disciplínami?</p> <p>Zápas, vzpírání, jízda v kánoji, gymnastika, stolní tenis, softbal, box, automobilové závody, biatlon, veslování, šerm, cyklistika, skoky na lyžích, plachtění, paragliding, fotbal, plavání, házená, lehká atletika, taneční disciplíny, jízda na snowboardu</p>
<p><b>úkoly před on-line fází: příprava na vyhledávání webových stránek</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vybavit žáky potřebnými slovíčky, která se na webu objevují</li> <li>– utvořit pracovní skupiny</li> <li>– rozdělit kompetence v týmu (např. kdo může radit s obtížemi technického rázu)</li> <li>– připravit další pomocný materiál (pracovní listy, tužky, slovníky, ...)</li> <li>...</li> </ul>	<p>Společně vytvořit soupis na otázku:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Které sportovce a sportovkyně z Německa znáte?</i></li> </ul>
<p><b>úkoly během on-line fáze: vyhledávání na internetu</b></p>	<p>Jazykovým začátečníkům můžeme smysluplně pomoci pracovním listem. Žáci tím obdrží záchytné body v „jazykové džungli“. Pokročilejším žákům můžeme pomoci rozvinout jejich vlastní otázky k tématu, navrhnout jim, aby vytvořili vlastní, originální formu prezentace.</p> <p>Možnosti pro jednoduché vyhledávání:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– letopočty (datum narození, datum založení, ...)</li> <li>– časové údaje (jízdni řády, rezervace, ...)</li> <li>– jména (známé osobnosti, kontaktní osoby, ...)</li> <li>– pamětihodnosti (města, regionu, ...)</li> <li>– volnočasové aktivity (ty, které jsou možné, ve městě X, v hotelu Y ...)</li> <li>– otevírací doby (plaveckých stadionů, muzeí, ...)</li> <li>– jídelní lístky (restaurací se specialitami, k porovnání v Německu, Rakousku, Švýcarsku, ...)</li> </ul>	<p>Vyhledávání na internetu: Znájí sportovci/sportovkyně z Německa...</p> <p>Vyhledej na webových stránkách:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– připrav portrét sportovce/sportovkyně; napiš k tomu, proč sis ho/ji vybral, proč ti připadá dobrý/á</li> <li>– fotografie</li> <li>– jméno</li> <li>– životopis (datum narození, hvězdné znamení, školy atd.)</li> <li>– sportovní disciplína</li> <li>– jeho/její velké úspěchy</li> <li>– zdůvodnění volby</li> <li>...</li> </ul>
<p><b>úkoly po on-line fází: pomoc při prezentaci nabídkou frází</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co je potřeba mít při ruce? (...lepící pásku k zavěšení plakátů na zeď, promítačku)</li> <li>• Vědí žáci, kterými jazykovými prostředky mohou výsledky svého bádání představit?</li> <li>• Co dělají spolužáci během prezentace?</li> <li>...</li> </ul>	<p>Představte sportovce a sportovkyně třídě. Užijte těchto vět:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das ist ...</li> <li>• Seine/Ihre Sportart ist ...</li> <li>• Er/Sie ist in ... geboren.</li> <li>• Er/Sie ist ... Jahre alt.</li> <li>...</li> </ul>
<p><b>po on-line fází: reflexe</b></p> <p><b>doplňující úkoly</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čeho jsi chtěl/a svým vyhledáváním dosáhnout?</li> <li>• Co jsi pro to udělal/a, abys toho dosáhl/a?</li> <li>• A – jak to dopadlo? Odkud to víš? Ve smyslu: Jaké máš pro to důkazy, že to dopadlo dobře, že se ti to nepodařilo...? Nebo ze kterých stránek to víš?</li> <li>• Jak si to vysvětluješ?</li> <li>• Co ses naučil/a a využiješ to asi příště?</li> <li>• Nabízí se nějaké pokračování pro další výuku?</li> <li>• Podněčují výsledky třeba ke kreativním aktivitám?</li> </ul>	<p><b>Sport jako zaměstnání</b></p> <p>a) Která zaměstnání budou na obrázcích zobrazena? (...výhody/nevýhody zaměstnání)</p> <p>b) Přemýšlejte o povoláních kreativně, kupř.: pošťák na lyžích v Alpách, boxer jako ostraža u dveří diskotéky, ...</p>



## Od rytmů k pohybové skladbě

Marcela Nosková

Vcelku dlouho jsem přemýšlela o tom, čím se budu prezentovat v kurzu *KM*, když je jednou z mých aprobačních tělesná výchova. Všechny dosavadní lekce i prezentace se v podstatě vždy týkaly rozmanité práce s textem. Hledala jsem nějaký impulz či inspiraci, ale marně. Až potom mě to napadlo. Jsem v 8. třídě třídní učitelkou, a tak bych mohla vytvořit v hodinách tělesné výchovy společnou pohybovou skladbu chlapců a děvčat. V úvodu jsem žákům položila otázku: „*Co se vám vybaví, když slyšíte slova rytmus a pohyb?*“ – přemýšlejte o tom... Odpovědí mi byla slova: „...*tanec, bubny, Afrika, domorodci, dirigent, píseň, chras-títka, metal, pop, řev, hluk apod.*“

Vzápětí jsem děti vyzvala, aby utvořily malé skupinky, v nichž se budou snažit jimi vymyšlený a určený rytmus vyjádřit libovolnými způsoby bez použití hudebních nástrojů, například tleskáním, podupem. Očekávala jsem, že by se mohly utvořit skupinky smíšené, ale nestalo se. Každá skupina vytvářela svůj specifický rytmus, a když si ho dostatečně zafixovala, tak postupně vždy jedna skupina učila svůj rytmus skupiny ostatní. Skupinky předvedly velmi rozdílný výkon. V této fázi začali kluci projevovat svou nelibost nad tím, že je vlastně „zdržují“ od normálního tělocviku, a chtěli mít vše co nejdříve za sebou. Nepředvedli proto nic zvláštního či složitějšího. Naproti tomu děvčata předvedla hned celou řadu rytmů s využitím různých částí těla, časové posloupnosti zapojení jednotlivých členek skupiny atd. Při *učení se navzájem* se naplno projevil záporný postoj chlapců a proběhla do značné míry rozrušená *diskuse*. Kluci už toho měli dost, chtěli hrát fotbal, děvčata byla rozladěná z toho, že jim to kluci jen kazí a že s nimi už pracovat nebudou. Tato fáze pro mne nebyla ani jednoduchá, ani příjemná. Kluky jsem částečně chápala. Nejsou na společné „pohybové aktivity“ v tomto věku zvyklí. Naposled cvičili společně s děvčaty v 5. třídě. Zřejmě měli pocit, že jimi manipulují, a dávali mi to najevo svými „výkony“.

To, co jsem považovala za evokaci, selhalo, předpoklad, že zaujmu kluky i holky, se nepotvrdil. Byla jsem zklamaná.

Po třech týdnech, po vyhodnocení rozličných postojů, jsem se rozhodla v práci pokračovat už jen s děvčaty a jakoby od začátku. Proč jsem pokračovala až po takové době? Zřejmě musely odeznít moje osobní negativní emoce z nezdaru. Nechtěla jsem své pocity přenášet na děti. Ten čas byl potřebný i pro to, abychom se oprostily (já i děvčata) od „vlivu“ společné práce s chlapci.

Následující kroky proběhly ve svižném tempu a úplně jiné atmosféře.

Děvčata si nejprve připomněla znalosti z *hudební teorie* – hudebně rytmický celek, hudební fráze, takty, doby, počítání. To vše jim práci na tvorbě pohybových skladeb mohlo zjednodušit.

Patnáct děvčat se rozdělilo do dvou skupin a vybralo si hudební doprovod ze svých oblíbených skladeb na CD. Výběr byl zcela ponechán jejich volbě se *dvěma podmínkami*: na hudebním doprovodu se musí shodnout většina a měl by být rytmicky srozumitelný, aby se na něj dalo dobře cvičit.

Dívky pak zcela samostatně pokračovaly tvorbou jednoduchých pohybových etud, které spojovaly do větších celků, nacvičovaly skladbičky na chodbě školy bez hudby a pak ve třídě s hudbou, obě skupiny se pravidelně střídaly. Já jsem plnila pouze roli časoměřičky, aby obě skupiny měly pro nácvik, pokud možno, stejné podmínky. Finální předvedení jsem děvčatům natočila na video.

Ačkoli tato fáze trvala pouze devadesát minut, množství i kvalita odvedené práce byly úžasné. Kdo někdy nacvičoval jakoukoli skladbu, tak si umí představit, co vše to obnáší – choreografii, rytmické a pohybové ztvárnění hudby, soulad s hudbou, jednotnost provedení a k tomu všemu časový stres. Délka vytvořených skladeb i tak nebyla zanedbatelná. V prvním případě 2 min. 30 s, ve druhém 2 min. 15 s.

Na závěr jsem děvčata požádala, aby se formou *volného psaní* se mnou podělila o bezprostřední pocity z právě dokončené a předvedené pohybové skladby. Obsah některých volných psaní mě potěšil: „*Moc se mi to líbilo, je to lepší než normální tělesná výchova. – Akorát by to chtělo víc hodin trénovat a udělat sestavu na celou písničku.*“ Spontánní reakce a úsměv byly pro mne balzámem na duši a výrazně mne povzbudily.

Videozáznam jsem využila v následující hodině k tomu, abychom shrnuly a vyhodnotily co nejvíce aspektů, které ovlivnily jejich „práci“. Bezprostřední diskusi o tom, jak celý průběh tvorby vnímaly, zaznamenaly do *myšlenkových map* na téma *Co vše jsme potřebovaly pro tvorbu pohybové skladby*.

Tak třeba: „...*pohyb, rytmus, sluch, hudbu, CD, lidi, shodu, nápady, přemýšlení, choreografii, prostor, vhodné oblečení, melodie, skupinovou práci, nehádavý kolektiv... Vše spolu souvisí, protože je to potřeba k pohybové skladbě, je to harmonie, kterou potřebujeme.*“

*Autorka je učitelka na 2. stupni ZŠ Dobronín.  
marnos@centrum.cz*



## INTERNATIONAL SCHOOL OF PRAGUE: KURIKULÁRNÍ REFORMA VE ŠKOLE 2006

V sobotu 1. dubna jsme se s asi dvěma stovkami kolegů zúčastnili dílen, které nám přiblížily plánování i realizaci školního vzdělávacího programu v nebušické ISP. Měli jsme možnost (již podruhé) objevovat prostředí, z něhož odcházejí žáci studovat na univerzity celého světa. Následujícími čtyřmi texty se chceme o poznatky z ISP podělit i s vámi. Cíle ISP (700 žáků, 64 národností, 3–18 let) jsou totiž velmi podobné cílům reformy českého školství.\*

### Susan Detwiler: Plánování výuky a hodnocení ve společensko- vědních předmětech *Hana Košťálová*

#### OBJEVITELÉ A PRŮZKUMNÍCI: HISTORICKÝ POHLED

##### I. Souvislosti

Zúčastnila jsem se dvou velmi zajímavých dílen. Na popisu jedné z nich bych ráda ukázala i těm, kdo v *International School of Prague* nebyli, jak zajímavě se tam plánuje výuka.

V ISP se (kromě jiných organizačních forem) vyučuje v tzv. units – **výukových jednotkách**. „Unit“ není vyučovací hodina. Je to ucelená učební situace, v níž studenti dosahují cílů, které byly na začátku jednotky stanoveny, a na konci jednotky je možné vyhodnotit, nakolik jich bylo dosaženo. Unit obvykle probíhá delší čas, až několik týdnů.

##### ...unit/projekt...

V semináři s názvem *Integrovaný výzkum – cesta k oživení výuky dějepisu* jsme se seznámili s jednotkou („unit“) *Projekt muzea studené války*, která trvala plných šest týdnů. Žáci se denně věnovali práci na projektu osmdesát minut. Jednotka má strukturu výukového projektu, jenž je ale chápán maličko jinak než v našich školách. Tam se často projekt „zařazuje“ jako něco trochu výjimečného, co více či méně vybočuje z běžné výuky. Na dobu projektu se mění organizace výuky, například se spojují hodiny, nedodrží se rozvrh. Po dobu projektu se někdy vyučuje ve věkově heterogenních skupinách, dočasně se propojují předměty apod. – a toto vše se zase vrátí do normálních kolejí, jakmile projekt skončí. V ISP se slůvko „projekt“ používá ve smyslu „dlouhodobá každodenní systematická práce na nějakém uceleném tématu nebo problému, při které ho prozkoumáme z různých perspektiv a vytvoříme nějaký konkrétní produkt“. A toto se děje ne výjimečně, občas, jako vybočení „pro zpestření“, ale jako běžná forma výuky. Projekt se vejde do běžného rozvrhu, není třeba kvůli němu dělat žádné změny. Když skončí jeden projekt (unit), přistoupí se ke zpracování dalšího.

Kromě výuky v „units“ probíhají v ISP také výukové činnosti nesestavené do projektů – výcvik rozličných dovedností třeba v knihovně, kde se studenti učí pracovat s informacemi nebo se obírají krásnou literaturou apod. Takové činnosti jsou ale provázány s výukou v dlouhodobých jednotkách – učitelé se navzájem informují o své práci a o tom, co by bylo v určité chvíli pro studenty nejužitečnější.

##### ...struktura učiva...

Výuka organizovaná v jednotkách dlouhodobého charakteru je vnitřně provázána systémem velkých myšlenek a cílů (čemu má žák trvale porozumět). Není strukturována tematicky (neprobírá se tedy kupř. období první světové války z hlediska hospodářského, kulturního, politického, a to v raných letech války, na konci války a v době následků války), ačkoli názvy projektů mohou připomínat naše „témata“. Paní učitelka, která vedla dílnu *Integrovaný výzkum*, nám ukázala, že se se žáky v tomto roce zabývali studenou válkou, otroctvím a otrokářstvím, imigrací. Za každým takovým tématem je zapotřebí hledat, které „velké myšlenky“ žáci prozkoumávají a které zásadní otázky s nimi spojené si kladou. Dějiny se neprobírají „od začátku k dnešku“. Co se ale stane, když se děti s některými historickými obdobími vůbec neseznámí nebo se v některém období budou zabývat jen nepodstatnými jevy?

Domnívám se, že jde o to, co považujeme za podstatné sdělení, které si žáci mají z výuky daného oboru odnést. Například ve společenskovědním bloku, v němž se práce točila kolem historie, měli žáci v první řadě dost příležitostí, aby se naučili orientovat se v historickém čase. V projektu *Muzeum objevů*, který dále popisuji v tomto textu, vytvářela paní učitelka se žáky časovou přímku, na kterou žáci umisťovali své objevitele, objevitelské cesty, technologický pokrok – a to tak, aby byly patrné časové i příčinné souvislosti. Během šesti týdnů žáci díky zkoumání lodí a objevitelských cest prošli důležité etapy vývoje lidstva, vytvářeli si představu o tom, které děje se na zeměkouli odehrávaly paralelně na různých místech, které děje šly po sobě. Učili se, jak se měnil svět v průběhu času a jak byly změny ovlivněny technologickým vývojem, na který zas zpětně působily. Učivo bylo tedy strukturováno ne podle jevů (kdo kdy vládl, jak rozšířil ovládané území, komu usekl hlavu), ale podle procesů (historie se zabývá změnami, ty jsou způsobovány rozličnými příčinami a mají rozmanité následky, příčiny a následky se mohou opakovat na jiném místě v jiné konkrétní podobě).

##### ...čtení a psaní...

Zvláštní pozornost stojí za to věnovat výuce čtení a psaní ve výukových jednotkách. Ty jednotky, se





kterými jsme měli možnost se seznámit v ISP, integrovaly společenskovední disciplíny (historie, geografie, občanka) se čtením a psaním. Jinak řečeno, cíle z oblasti dovedností se pokaždé týkaly nejen sociálních kompetencí (komunikace, spolupráce), nejenom myšlení (především dovednosti kriticky myslet a řešit problémy), ale také dovedností čtenářských a dovedností psaní. Znamená to, že se v ISP nehledají „ve slohu“ (který tam ovšem neexistuje) umělá témata, ale že se čte a píše ve všech předmětech z přirozené potřeby. Žáci mají možnost rozvíjet své čtenářské dovednosti na nejrozmanitějších textech. Úkoly, které při tom nad texty plní, nejsou zadání pro zadání, ale mají pro žáky autentický smysl – žáci skutečně potřebují nalézt nějaké informace, aby mohli pracovat na svém projektu. Potřebují dobře odhalit hlavní myšlenku, potřebují porovnat informace z různých zdrojů a vyhodnotit jejich použitelnost a důvěryhodnost. Musejí se s texty naučit pracovat jako se zdroji i po formální stránce – jak zaznamenávat zdroj, jak citovat.

Podobně se pracuje i se psaním – žáci si během jednotky vyzkoušejí celou řadu technických záležitostí psaní – učí se dělat si výpisky, poznámky. Vedle toho píšou smysluplné texty, třeba technické popisy lodí. Mnohdy je součástí vyučovací jednotky i dílna psaní, v níž zpracovávají nějaký podstatný výstup z projektu (v tomto případě psali deníkový zápisek o historické události z pohledů dvou různých účastníků této události).

Uvědomila jsem si, že v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* asi neukazujeme našim účastníkům dost jasně, že čtení a psaní nejsou jen činnosti pro češtinu a jazyk a že číst a psát podstatné kusy (ne jen četba učebnic a ne jen zápisky z hodiny) se může a má v rámci všech předmětů. Čtení a psaní je totiž nedílná součást badatelského úsilí, které by si děti měly osvojit na celý život, ať už se budou profesně věnovat čemukoli. Badatelství je obrazem konstruktivistického učení. Česká (středoevropská?) tradice takový přístup takřka neumožňuje. Pokud bude výuka roztržštěná na nicotné pětáctyřicetiminutové periody, jestliže budou obory rozsekané do deseti, patnácti předmětů, pak bude velmi těžké vytvořit podmínky pro souvislé myšlení, čtení a psaní.

## II. Popis výukové jednotky

V ISP existuje **shoda mezi učiteli, dosažená společnými diskusemi**, o tom, co má obsahovat **plán jednotky** a jak má být plán strukturovaný. Co obsahuje plán výukové jednotky (unit):

1. titul (název) jednotky nebo velkou myšlenku
2. trvalé porozumění
3. zásadní otázky
4. standardy, benchmarks (úrovně osvojení)
5. hodnocení
6. klíčové činnosti žáků
7. zdroje
8. možnosti pro integraci
9. učitelovu reflexi

## Plán výukové jednotky *Objevitelé a průzkumníci – historický pohled*

**Projekt:** Muzeum objevitelských cest

**Vyučující:** Susan Detwiler

**Žáci:** ve věku 10 až 11 let

### 1. bod popisu výukové jednotky / titul (název) jednotky: *Objevitelé a průzkumníci – historický pohled*

Velké myšlenky pro tuto jednotku:

„Objevitelé změnili svět.“

„Každý vnímá historickou událost jinak.“

„Historici činí závěry na základě důkazů.“

### 2. bod popisu výukové jednotky / trvalé porozumění

Trvalým porozuměním se myslí to, čemu žáci budou rozumět, až zapomenou fakta a detaily. Porozumění se vztahuje k velkým myšlenkám. V ISP zdůrazňují rozdíl mezi „učením“ a „trvalým porozuměním“. Připomínám náš text v KL č. 22 o E – U – R, kde jsme zdůrazňovali, jak rozumíme v *Kritickém myšlení* učení. Shodujeme se s přístupem, který platí v ISP.

### Co je trvalé porozumění v pojetí ISP

**Žák:**

– **používá** naučenou látku k vysvětlení souvisejících jevů, popř. umí vysvětlit to, čemu se naučil, vlastními slovy

– **interpretuje** fakta, názory, myšlenky související s tématem učení, tj. říká, jaký má daný fakt význam pro celou věc, vysvětluje, jak byl míněn určitý názor, odhaluje, čeho všeho se týká a co skrývá velká myšlenka...

– **aplikuje** to, čemu se naučil, využívá to v nové situaci, kterou neprobíral během výuky

– **zaujímá vlastní stanovisko** k tomu, o čem se učí, pozoruje to kritickými očima, vidí souvislosti nebo se na ně vyptává

– **získá vnitřní vztah** k tomu, co se učí, vyjadřuje své pocity z toho, o čem se učí

– získává důležité informace **o sobě**, uvědomuje si sám sebe v procesu učení

Připomíná vám to Bloomovu taxonomii? A vsaďte se, že v ISP ani jeden učitel z *ISP nepostupuje tak, že by vzal své téma z osnov a nacpal do něho ze seznamu „aktivní slovesa“.*

### 3. bod popisu výukové jednotky / zásadní otázky, které by měla výuková jednotka řešit a jež souvisejí s velkými myšlenkami

*Co je to historické zkoumání? Jak pracují historici?*

Jak objevy a touha po nich ovlivnily technologický pokrok?

*Jak různě prožívali události, které se staly součástí historie, jejich rozmanití účastníci?*

### 4. bod popisu výukové jednotky / standardy, benchmarks

V této jednotce (unit) se pracovalo se sadami kritérií, v nichž jsou popsány tzv. benchmarks – úrovně zvlá-



dání určitého standardu. Standardy jsou stanoveny celoškolsně, učitel v dohodě s ostatními vyučujícími vybírá ty, kterých chce dosáhnout vyučovací jednotkou. Standardy jsou stanovené pro ročníky, nikoli pro vývojová období. To znamená, že každý páták je poměřován standardním očekáváním kladeným na pátáka, přestože jeho aktuální úroveň zvládnutí je třeba na úrovni šesté, nebo naopak čtvrté třídy. Učitelé ale mají svobodu s tímto problémem pracovat tak, aby řešení přineslo užitek každému žákovi.

### 5. bod popisu výukové jednotky / hodnocení

V ISP přijali model **plánování pozpátku**, v němž se hned po stanovení cílů učitel zamýšlí nad tím, jak on i žáci poznají na konci jednotky, nakolik dosáhli cílů učení. Jinak řečeno, učitel promýšlí hned v raných fázích plánování, jaké důkazy o učení bude hledat.

### I. Hodnocení práce na velké myšlence: „Objevitelé změnili svět.“

Žáci se hned na začátku dozvěděli, jaký má být výsledek jejich práce. Dostali pracovní list s těmito informacemi:

#### ...požadavky na exponát do muzea...

Myslíte si, že se vyznáte v historii? Dobrá. V Muzeu objevů, které je součástí International School of Prague, právě probíhá soutěž. Přihlaste svůj výzkumný tým k účasti na této jedinečné výstavě. Podmínky účasti jsou tyto:

#### Model plavidla

- Sestrojte přesný model svého plavidla.
- Uveďte technologické přednosti a nedostatky.
- Uveďte způsob využití plavidla (obchod, dobrodružství nebo poznávání).
- Uveďte, kdo plavidlo využíval.

#### Mapa

- Nakreslete mapu a znázorněte postup výzkumné výpravy.
- Postupujte co nejpřesněji, jak vám váš kreslířský um dovolí.

#### Písemný popis

- Informujte o postupu stavby plavidla a o použitých materiálech.
- Informujte o přednostech a nedostatcích plavidla.
- Informujte o zboží nebo o tom, co účastníci plavby objevili a poznali, nebo o dobrodružstvích, která zažili.
- Sepište životopis hlavního objevitele (pokud budete mít dost času, můžete uvést životopisy většího počtu účastníků plavby).
- Informujte o průběhu a výsledcích plavby...  
*Kde se výprava uskutečnila? Proč se uskutečnila? Jak tato výprava změnila svět?*

Toto jsou hlavní požadavky pro přijetí vašeho exponátu. Později můžeme jako skupina rozhodnout o zařazení přesnějších podrobností. Ale prozatím vám nic nebrání pustit se s chutí do práce na soutěžním příspěvku!

### ...přibývá sebehodnocení...

Když žáci práci dokončili, doplnili do tohoto pracovního listu svoje sebehodnotící poznámky. Výzva k hodnocení zní takto:

Posuď vlastní práci a přidej si body, které podle tebe vyjadřují, jak dobře jsi pracoval/a.

Zamysli se nad svým postavením ve skupině, ale posuzuj pouze svou práci (jako jednotlivce):

**3 body:** Vždy jsem se snažila ze všech sil, i když to nebylo dokonalé. Jsem skutečně hrdý/á na svou práci.

**2 body:** Mohl/a jsem se snažit víc, ale práci jsem dokončil/a. Jsem hrdý/á na svou práci.

**1 bod:** Moje práce vyžadovala značnou podporu a hodně připomínek od dospělé osoby. Práci jsem nedokončil/a. Přál/a bych si, abych mohl/a být víc hrdý/á na svou práci.

### ...a vrstevnické hodnocení...

Skupinové hodnocení vlastní práce:

Jako skupina považujeme za náš největší úspěch: .....

Jako skupina se musíme zlepšit v: .....

Můj největší úspěch jako člena skupiny byl: .....

Jako člen skupiny se musím zlepšit v: .....

Kdybych mohl/a jednu část našeho projektu udělat lépe, tak bych: .....

O svém plavidle a průzkumné skupině jsem se naučil/a: .....

Z projektů ostatních skupin o plavidlech a výzkumných výpravách jsem získal/a tyto poznatky: .....

### Jak získávají žáci v ISP zpětnou vazbu

#### 1. ze sebehodnocení

Zprvu dostávají otázky k sebehodnocení od učitelky, časem se stále více osamostatňují i v tom, že se umí sami sebe dobře zeptat, aby získali odpověď, která jim pomůže vyhodnotit jejich práci – jak dosažený výsledek, tak průběh práce –, a tak získají informace, kam dál směřovat své učení.

#### 2. z vrstevnického hodnocení

Podobně jako při sebehodnocení se žáci učí vzájemnému posuzování práce tím, že nejprve učitel modeluje, jaké otázky je vhodné si nad dokončenou prací nebo nad průběhem práce klást.

#### 3. z učitelova pozorování

### 6. bod popisu výukové jednotky / klíčové činnosti žáků

V této jednotce žáci:

- četli
- učili se, jak zapisovat poznámky do sešitů (strategie psaní poznámek)
- písemně sdělovali zjištěné informace
- vyhledávali na internetu
- plánovali stavbu lodí (a lodě stavěli)



Tyto činnosti obsahuje kurikulum *Mezinárodní školy* (ISP) a jsou v něm standardizovány. (Bohužel, standard k dispozici nemáme.)

### ...učitelčino modelování...

Žáci pracovali s různými typy textů, s texty naučnými i beletrii. Začali s naučným textem, v němž měli nalézat: a) hlavní myšlenky, b) podpůrné detaily. To jsou dvě důležité dovednosti pro práci s naučným textem, které byly pro žáky nové a na jejichž zvládnutí učitelka zaměřila práci s texty. Učitelka nejprve pracovala s celou třídou společně. Zvolený text si promítali na zeď a zároveň všechny děti měly před sebou jednu kopii. Učitelka opakovaně předvedla (modelovala) celé třídy, co to je a jak se hledá hlavní myšlenka odstavce nebo delší pasáže. Zrovna tak modelovala, jak uvažuje o podpůrných detailech – co to je a jak se to pozná v textu.

### ...zápisky – grafický organizátor...

Další dovednost, k níž učitelka mířila ve čtení, je zapisování poznámek do sešitů. V tomto případě se žáci učili pracovat s jednoduchým grafickým organizátorem. Byla jí tabulka o dvou sloupcích. Do sloupce vlevo žáci zapisovali hlavní myšlenku, do pravého tzv. podpůrné detaily (detailní informace, které blíže objasňují danou myšlenku). Učitelka v rámci modelování ukazovala žákům i to, jak myšlenky, které v (promítaném) textu našla, zapisuje do levého sloupce a jak ke každé myšlence zapisuje i podpůrné detaily (informace).

### ...hlasité přemýšlení...

Žáci mohli sledovat autentický proces učitelčiny myšlení, protože učitelka jim neukázala hotové, předem připravené zápisky, ale zapisovala přímo před jejich očima a hlasitě komentovala, co a proč dělá. Této výukové strategii se říká hlasité přemýšlení a učitelé ji mají volit v různých situacích, kdy žáci mají zvládnout nějakou novou mentální dovednost – dovednost, jejíž průběh mohou jinak žáci těžko sledovat, protože na myslícím člověku není patrné, co právě dělá jeho mysl. Je zapotřebí jí „otevřít“ a dát žákům nahlédnout

do procesů (jak konkrétně probíhají procesy myšlení), nejen do výsledků (hotové zápisky).

### ...práce žáků s oporou v učitelce nebo ve spolužácích...

Žáci pak zkoušeli v rámci práce s celou třídou vyhledávat sami hlavní myšlenky a podpůrné informace. Přemýšleli nahlas, a tím se učili jeden od druhého nejenom obsahu (něčemu o lodích a historii), ale především procesu myšlení. Společně zapisovali do tabulky na flipu. Když učitelka nabyla dojmu, že žáci tyto dovednosti s oporou v učitelce nebo ostatních dětech zvládli, přešli k práci ve skupině.

(Pro učení s oporou v učitelce nebo spolužácích používá anglosaská pedagogická literatura termín *scaffolding*, který je do češtiny těžko přeložitelný. Vyjadřuje se jím to, že žáci si budují svoje kognitivní dovednosti tím, že to, co ještě nezvládnou samostatně, mohou dokázat tak, že krok za krokem stoupají po jakémsi imaginárním „lešení“ – jím je právě učitelčina nebo vrstevnická dopomoc ve formě modelování, hlasitého přemýšlení a reflexe. Vzpomínáte na Vygotského?)

### ...samostatná práce skupin...

Každá skupina zpracovávala jedno podtéma – tedy jedno období z historie objevitelských cest čili vývojové období v konstrukci lodí. Žáci měli k dispozici rozmanité zdroje. Nejprve sepsali seznam zdrojů na samostatnou stránku v sešitě (portfoliu). Každá kniha dostala svůj kód, na kterém se shodovala celá třída (pro lepší orientaci v pramenech).

Například...

– pramen A: *Objevitel*. Rupert Mathews, 2000.

– pramen B: *Lodě a Féničané*. Charles Pitty, 2003.

Žáci měli k dispozici učitelčiny (pomocné) otázky, na které hledali v textech odpovědi tak, aby vždy zachytili „hlavní myšlenku“ a k ní podpůrné informace – detaily. Každou otázku zapisovali na zvláštní stránku. Opět využili grafický organizátor. Vypadal takto:

	otázka: <i>Jak vypadá konstrukce lodí?</i>	
	hlavní myšlenka	podpůrné detailní informace
pramen / strana		
A / 2	velikost lodí	
B / 15	velikost lodí	
A / 10	plachty	
C / 16	plachty	
...		

Možná se vám nezdá, že pojmy, uvedené v kolonce „hlavní myšlenka“, jsou doopravdy nějaké myšlenky. Tady jako zpravodaj tápu, neboť řeč byla o hlavních myšlenkách (*main ideas*), ale děti měly v sešitech napsáno „topic“ (důležitý bod). Asistentka paní učitelky

mi vysvětlila, že je to proto, že děti jsou ještě malé a že je pro ně snazší nalézt pojem, který by byl jádrem celé myšlenky, než celou myšlenku. (*Doporučujeme se podívat zde v čísle rovněž na zprávu z dílny Cindy Gause-Vega, kde se podobný problém řešil také.*)





### **Dovednosti potřebné (procvičované) při zapiso- vání poznámek (z kurikula ISP)**

Žák:

- nesmí ztratit přehled o pramenech (co odkud čerpal a ze které stránky)
- má umět vyhledat a vypsát nejdůležitější pojmy

### **Stavba lodí**

#### **...další dovednosti...**

Žáci měli vystavět modely lodí z nabídnutých materiálů. Museli naplánovat pracovní postup, vybrat materiály nejvhodnější pro jejich typ lodí, museli si

rozdělit práci a museli přijímat různá rozhodnutí ve skupině. To všechno byly dovednosti, o jejichž trénink se v jednotce usilovalo.

Žáci své lodě nejprve prezentovali třídě společně s výsledky dalších činností. (K popisu psaní se dostanu později.)

V následující fázi práce žáci využívali *srovnávací tabulku*, do které z různých zdrojů, ale také už z prezentace ostatních skupin, vepisovali poznatky o lodích, které v průběhu práce získali. Tabulka vypadala asi takto:

	Féničané	první zemědělci	antické civilizace	obchodníci	novověcí objevitelé	polární badatelé
jak byly lodě konstruované						
jaké byly rozměry lodí						
čím byly poháněné						
jak byly řízené						
kolik uvezly posádky						
jak dlouhou cestu mohly urazit						
jaké byly přednosti lodí						
jaké byly nevýhody lodí						

Když žáci popisovali své lodě, aby splnili kritéria stanovená pro muzejní exponáty (viz výše v pasáži o hodnocení), měli také informovat o přednostech a nedostacích plavidel.

Tento úkol byl učitelkou specifikován – žáci měli vždy vystihnout, v čem je jejich typ lodí pokročilejší než typ předešlého vývojového stadia, a současně měli říct, kde jsou hlavní nedostatky jejich typu plavidla.

Když toto splnili, měli vlastně důkaz o učení k velké myšlence: „Objevitelé změnili svět.“

### **II. K velké myšlence: „Každý vnímá historickou událost jinak.“**

Znovu se vracíme k 5. bodu popisu výukové jednotky: **hodnocení**, protože k další velké myšlence je třeba připravit i to, jak budeme hodnotit práci žáků (a pak také, jaké klíčové činnosti naplánujeme).

K velké myšlence: „Každý vnímá historickou událost jinak.“ – zadala učitelka úkol pro hodnocení:

Napište záznam do deníku z pohledu dvou různých lidí.

Znovu se vracíme k **6. bodu popisu výukové jednotky... klíčové činnosti žáků.**

#### **...literární kroužky...**

Aby žáci mohli splnit tento úkol (záznam do deníku ze dvou perspektiv), dostali k četbě krátký román pro děti *Pedrův deník*. Pracovali metodou čtenářských kroužků (viz příručka našeho programu *RWCT – KM* č. 8) – tedy pokračovali v práci ve skupinách, jeden žák byl vedoucím diskuse, další ilustrátorem, další vyhledával historické souvislosti k tomu, co se v knize dělo, jiný vyhledával hlavní myšlenky a shrnoval text.

#### **...dva popisy téže události...**

Po práci v literárních kroužcích si žáci vybrali (individuálně) jednu událost, o níž se kniha zmiňuje, a tu popsali z pohledu objevitelova (v tomto případě většinou Kryštofa Kolumba) a v druhém textu z hlediska domorodého obyvatele (indiána).

#### **...sady kritérií...**

Žáci dostali hned na začátku práce sadu kritérií s názvem *Pokyny pro hodnocení historické beletrie*. (Viz [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz))



### ...dílka psaní...

V této fázi práce postupovali podle nám známého popisu procesu psaní (viz dílna psaní – příručka RWCT – KM č. 7).

### Dovednosti potřebné (procvičované) při psaní (z kurikula ISP)

Žák:

- zapisuje nejdůležitější věty
- opírá své myšlenky o důkazy
- sestaví souvislý text tak, aby jedna myšlenka navazovala na druhou

Když žáci napsali první verzi svých textů, konzultovali ji ve dvojici se spolužákem. Ke konzultaci měli k dispozici následující pracovní list s vodítky:

#### Konference se spolužákem

Název díla (hlavní myšlenka):.....

Co se vám na psaní líbilo?

1. ....
2. ....
3. ....

Jaké jsou vaše návrhy na vylepšení díla?

1. ....
2. ....
3. ....

Mým příštím pisatelským počinem bude:

1. ....
2. ....
3. ....

Po konzultaci se spolužákem děti dopracovaly svůj text podle doporučení spolužáků a zadaných kritérií. Pak učitelka konzultovala s jednotlivými žáky jejich práce. Obvykle se zajímala především o to, jaké rady dostal autor při konzultaci se spolužákem, a zjišťovala, jak je zpracoval – zda je využil a jak, nebo nevyužil a proč.

### III. K velké myšlence: „Historici činí závěry na základě důkazů.“ – měli žáci za úkol (k ověření) analyzovat primární zdroje informací.

#### 6. bod popisu výukové jednotky / klíčové činnosti žáků

Žáci měli srovnat různé mapy.

Žáci měli najít rozličné zdroje na internetu a ty porovnat.

### Dovednosti potřebné (procvičované) při psaní (z kurikula ISP)

Žák:

- porovnává informace z různých zdrojů, ověřuje je
- z dostupných informací syntetizuje svůj pohled na problém
- shrne informace, které zjistil

#### 7. bod popisu výukové jednotky / zdroje

Učitel se při plánování toho, s jakými zdroji nechá žáky pracovat, ptá:

*Podporují zvolené zdroje velké myšlenky, které jsou náplní dané jednotky?*

*Jsou zdroje rozmanité (texty, praktické pomůcky, audio a video, ...)?*

V jednotce o lodích, objevech a vývoji technologií žáci pracovali s řadou vybraných úryvků i celých knih – jak naučných, tak i beletristických. Kromě toho využívali internet.

#### 8. bod popisu výukové jednotky / možnosti pro integraci

*... Do jaké míry je učební plán flexibilní, aby vyhovoval zájmům a učebním stylům všech žáků?*

*... Jak může být učivo propojeno s jinými předměty nebo mimoškolním prostředím?*

- obsah
- mezipředmětové vztahy
- vazba na praktický život, mimoškolní prostředí

#### 9. bod popisu výukové jednotky / učitelova reflexe

*• Do jaké míry byla jednotka organizována a strukturována, aby maximalizovala efektivitu a zapojení žáků?*

- *Do jaké míry byla jednotka zajímavá a náročná?*
- *Poskytlo hodnocení informací, která umožní výuku upravit?*
- *Jak by učitel upravit jednotku pro příští použití?*

#### Které metody a strategie použité v tomto projektu známe z programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení?

- srovnávací tabulka
- literární kroužky
- dílna psaní
- sady kritérií (anglicky „rubrics“)
- modelování
- hlasité přemýšlení
- grafické organizátory (tabulky, diagramy apod.)

#### Závěrem

Kolegové, s nimiž jsem se sešla v ISP v dílně, kde nám Susan Detwiler popsala tento projekt, říkali, že něco takového u nás není vůbec realizovatelné. Nelze ani využít příležitost k integraci oborů a k propojování hodin v rozvrhu – RVP ZV prý nic takového ve skutečnosti neumožňuje, jen na papíře. Myslím, že by bylo zajímavé to alespoň prozkoumat – opravdu by nebylo možné učit některé části jazykové komunikace a jazyka spolu se zeměpisem nebo dějepisem?

#### Poznámka:

\* Úvodní prezentaci, projevy i pracovní materiály ke 14 dílnám najdete na: [www.muji.net.cz](http://www.muji.net.cz).



## Cindy Gause-Vega: Použití rozmanitých metod k získání informací o výkonech žáků *Ondřej Hausenblas*

Na dílnách, které *International School of Prague* nabízí hostům na svých seminářích, je pozoruhodné, jak soustavně učitelé z ISP pracují s dlouhodobým plánem výuky i plánem lekce: ať už vznikl nápad jakkoli, na začátku vyjasní cíle, rozhodnou se a vymyslí, jak se pozná, že jich za příslušné období nebo v jednotlivé lekci dosáhli, a připraví aktivity, které zaměstnávají každého (nikdo nezůstává divákem). Zní to prostě, jmenuje se to *Backward Design* neboli *Plánování pozpátku*, které už v *KM* známe. Jenže pouhá **znalost názvu** – zrovinka jako ve třídě s dětmi nebo v kurzech *RWCT* – zdaleka nestačí k tomu, abychom taky něco pořádného **uměli udělat**. Musíme osobně dělat to, že cíle dobře stanovíme a vyjádříme, musíme ladit úlohy, aby svědčily o dosaženém cíli nebo aby pomáhaly na cestě k němu, a po celou dobu této práce potřebujeme používat myšlení, a to myšlení uspořádané, soustředěné. Jsme zvyklí na intuici, spoléháme na dlouholeté návyky a učitelské zkušenosti. Ale ty dnes často poněkud (ne však úplně) selhávají. Učitel dneska stojí před hodně jinými žáky: **děti mají jiné vnímání světa a sebe**, než jsme měli my jako malí, jejich **rodiče uvažují o životě i škole jinak** než naši, dnešní **děti umějí mnohem více než my** v celé řadě oborů – to nám hezky ukázal John Mikton v úvodní prezentaci o propasti mezi námi a dětmi digitálního věku. Anebo stojí učitel před stejnými dětmi, ale **má hodně jiný úkol**: už nemá naučit baroko nebo vedlejší věty či kostru člověka, ale **má dovést děti k trvalému porozumění** (enduring understanding), o kterém jsme slyšeli ve vstupní přednášce ředitele ISP Roberta Landaua.

Jak by nám mohla stačit intuice, kterou jsme nabývali v starých, dost jiných školských a životních poměrech? Co s našimi učitelskými návyky, když děti dneska už nevnímají, nechtou a neučí se lineárně, jednu věc po druhé, ale když mají zvyk vnímat pět věcí najednou a sešívají si z nich význam napřeskáčku?

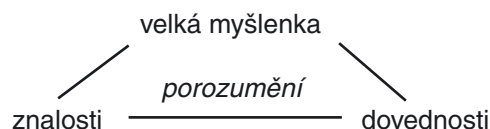
V dílně paní učitelky Cindy Gause-Vega v ISP jsme se měli naučit, jak se rozhodovat o tom, **co se dá hodnotit v práci žáků a čím to dělat**. A zároveň nás chtěla potěšit tím, že se naučíme několik kooperativních postupů. V pouhých devadesáti minutách jsme toho stihli moc – ale pro pořádné pochopení dělává paní učitelka kurz, který trvá ne devadesát minut, ale jeden týden. Pokusím se to tady tedy znovu projít. Nad časopisem si můžete dát čas na pochopení a zažití...

Modelově nám paní učitelka hned na začátku ukázala, že i její dílna, nejenom hodina pro žáky, má **jasné cíle**: jeden je **intelektový** – naučit se od cílů odvozovat „performance task“ (tedy něco jako naše „zadání jako důkaz o učení“) a k jeho vyhodnocení pak sadu kritérií („rubrics“). Druhý byl **cíl v oblasti**

**spolupráce** – tam nám stanovila, že se naučíme, jak pracovat v kooperativních skupinách.

Navázala na vstupní přednášku pana ředitele – dala porozumění do centra trojúhelníku souvislosti mezi *velkou myšlenkou* (Big Idea) – *znalostmi* (Knowledge) a *dovednostmi* (Skills). Ale jak si vlastně představujeme, že porozumění je výsledkem velké myšlenky nebo pojmu, znalostí a dovedností? Obrázek 1 si sice nakreslíme a důležité složky se tak objeví na scéně. Ale musíme to dotáhnout: musíme provádět operace, ve kterých využijeme určité dovednosti, abychom si jimi nabrali znalosti, a těch pak využijeme, abychom přišli na velkou myšlenku. Samotný obrázek nás toho zas tak moc nenaučí.

Obr. 1



Je to docela jako s dětmi: můžeme je s pojmy a složkami nějakého tématu seznámit pěkným výkladem a nákresem, a ničeho se nedoberou, protože jsme jim nedopřáli jejich vlastní mozkovou nebo ruční práci s těmi pojmy a souvislostmi.

Nám však toho v dílně přáno bylo.

Dovoluji si přidat zde k tomu, co nám v dílně bylo nabídnuto, navíc jedno rozlišení – na špici toho trojúhelníku bych rád vždy viděl **rozlišené velké pojmy od velkých myšlenek**. Obojí je ovšem důležité! Pojem je zobecněný jev, obecně pojatá věc: například pojem „výživa“ je zobecněním naší představy o jablku, o knedlicích, o nitrožilnímu roztoku živin v nemocnici, o pravidelném podávání krmě během dne atd. *Velká myšlenka* čili *generalizace* je nějaké vážné a podstatné tvrzení o pojmech, například „výživa člověku přináší jak zdravé složky, tak ohrožující složky“.

Pak jsme v dílně udělali skutečně užitečný krok: **Vyjasnili jsme si priority v obsahu** výuky. To, co se u nás už několik let učíme – totiž pořádně si vyjasnit, „co je důležité v daném tématu vědět a umět používat“ –, nás Cindy v pracovním listu přiměla vymezit (v obr. 2 je to prostřední elipsa). A měli jsme si nad těmi důležitými znalostmi jednak jasně vyjádřit pojem nebo velkou myšlenku – generalizaci (v obr. 2 je to nejmenší elipsa), ale také jsme si poctivě napsali, které znalosti s věcí spojené je prostě dobré znát, i když nejsou spojené s velkou myšlenkou! (největší z elips) Máme přece mnohem více znalostí, než které přímo souvisejí s jádrem problému nebo než které při řešení použijeme. A jsou to dobré znalosti – pouze to nejsou znalosti, které jsou právě nyní a pro tuto úlohu *důležité*, a neměly by nám překážet v tom, když chceme stihnout v jedné vyučovací jednotce (hodině)

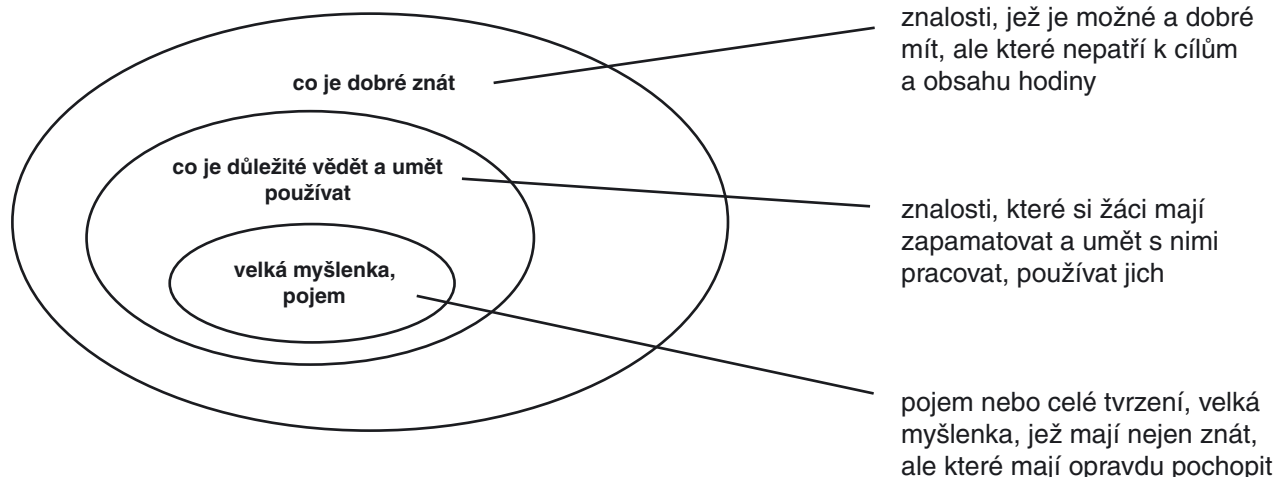




naučit děti něco potřebného. Těm znalostem, jež musejí spadnout pod stůl, budeme říkat „co je dobré znát“. Jsou dobré, ale to ještě neznamená, že je musíte do dětí vecpat...

Cindy nám to nakreslila ve třech nesoustředných elipsách:

Obr. 2



Kdybychom tyto tři elipsy chtěli použít na celý předmět nebo na některý celý tematický blok, bylo by v každé elipse zapsáno více položek.

**Příklad:** V tematickém bloku „lidské tělo – trávicí soustava“ bude víc velkých myšlenek i pojmů. Kupříkladu myšlenka: „*V trávicí soustavě člověk uvnitř svého těla mechanicky i chemicky proměňuje vnější svět v stavivo, ze kterého pak buduje sám sebe.*“ Ale velkou myšlenkou by tu mohlo být také: „*Při trávení si tělo bere látky a prvky, které dokáže zužitkovat, ale trávicí soustava není zařízena tak, aby sama odmítla to, co člověku může uškodit.*“

Velkou myšlenkou však není: „Trávicí soustava se skládá z úst, hltanu, žaludku, dvanácterníku, žlučníku, střev a konečníku.“ To je pouhý výčet, ale není to myšlenka, natož velká. Jako velkou myšlenku nemůžeme použít ani téma „trávicí trakt“ – jeden výraz nic totiž netvrdí, nemyslí.

Velkými pojmy není *žvýkání* ani *peristaltika střev*. Jsou to pojmy významné, ale pro rozsah vědění na základní škole jsou spíše jen částečné a speciální, než že by byly hlavní. **Velkým pojmem** bude spíše to, na co stojí za to se zeptat, když se máme dozvědět něco podstatného, pochopit některou velkou myšlenku. Velkým pojmem v trávicí soustavě na ZŠ by pak bylo „*rozkládání potravy*“ nebo „*odpady trávení*“ ap.

**Podstatnou otázkou**, která nás namíří na velkou myšlenku, by pak bylo například: „*Proč vlastně má naše potrava nestavitelné složky?*“ A odpovědí, velkou myšlenkou by mohlo být, že „*to, co jíme, slouží ve světě nejen nám jako potrava, ale hlavně samo sobě, svému vlastnímu životu a fungování, a proto většina naší potravy obsahuje i látky určené pro naši výživu, jako např. kosti, slupky, vlákninu...*“ Ale jinou velkou myšlenkou, pro kterou stojí za to se dozvídat víc o přírodě a člověku, je i to, že „*tzv. zbytečné látky v potravě nám často také pomáhají žít a být zdraví.*“

A můžeme velkou myšlenku blíže objasnit: „– když už jsme tvorové, kteří pojídají jiné organismy, je naše trávení od přírody nastaveno tak, aby zvládalo i jejich součástky nejedlé, a využívalo jich pro zdravý chod trávicí soustavy. Balastní složky posouvají tráveninu ve střevech kupředu, brání zácpě...“

(Graf se třemi „vajčky“ pro nosné myšlenky a učivo je asi na Západě známou metodou – na slovenském mezinárodním kurikulárním semináři nás ho vloni učil vyplnit George Hunt...)

V skvělých pracovních materiálech, které pro nás Cindy Gause-Vega připravila (a Martina Háková skvěle přeložila), se o velké myšlenky dozvídáme, pro co všechno si jí máme ve výuce všimnout. (Cindy nazývá velký pojem nebo velkou myšlenku výstižně výrazem „nosná myšlenka“, protože opravdu nese na bedrech mnoho důležitého pro učení):

a) Velká myšlenka (VM) slouží jako koncepční **východisko pro utřídění obsahu výuky**. Vytyčuje nějaké důležité pochopení, které budeme potom hledat v žákově porozumění jako důkaz, že se učil a že chápe. Pro vytyčenou VM pak do výuky připravujeme podřízené pojmy a informace: Když si vybereme pro výuku VM: „*V trávicí soustavě člověk uvnitř svého těla mechanicky i chemicky proměňuje vnější svět v stavivo, ze kterého pak buduje sám sebe...*“ – pak asi do výuky zařadíme takové pojmy a údaje jako *složky přijímané potravy, bílkoviny, minerály, sliny, žaludeční šťávy, žluč, střevní flóra* a informace o tom, které složky jsou rozkládány kde a čím. Ale možná že do výuky nejprve zařadíme studium toho, z čeho jsou postavené buňky našich svalů, mozku, kostí atd., z čeho jsou organismy v přírodě, a pak se podíváme, co s nimi musíme v těle udělat, aby se staly kouskem nás samých, a možná jednou zase budovaly ten svět kolem, až se v prach nebo v něčí potravu obrátíme...



Kdybychom vybírali učivo bez téhle velké myšlenky, možná bychom probírali druhy zubů, výstelku hrtanu, vrstvy žaludeční stěny, tvary střevních klků, názvy střevních bakterií v latinské i české podobě a zařadili bychom i zajímavé informace o tom, jak si trávení představoval Aristoteles a jak Purkyně. Možná by se to některým žákům v hlavě taky poskládalo, ale většina by dopadla přesně tak, jako my sami: umíme ze školy vysvětlit, jaktože se z telete stane náš sval a z prasete náš břišní špek?

Velká myšlenka rovněž **ukotvuje informaci**, kterou jsme při studiu nabyli: musíme myšlenku vyjádřit, potřebujeme o věci, kterou studujeme, něco tvrdit, abychom si udělali v hlavě jasno. Znáte, jak asi máme jasno, když myšlenku postrádáme a když koktáme: „Nó, ty balastní složky jako, ty v potravě jsou, že jo, tam musejí být, jsou všude a nedají se strávit, že, takže jsou nestravitelné, ano, a jedná se o součást potravy jako ty šlupky nebo nějaká drť z těch buněk z dužniny u jabka třebaš...“

b) VM slouží jako „suchý zip“: **spojuje pojmy** – tvrdí něco o jejich vztahu (o *balastech* – o *zdraví*). Ale VM spojuje nejenom pojmy (mnoho učitelů umí s pojmy ve výuce pracovat, ale jejich práce je velice nudná, jenom verbální – samé výklady, učení odborných termínů, odříkávání seznamů nebo pouček).

c) Velká myšlenka vyžaduje a **pěstuje veledůležitě dovednosti**: aby k ní žák dospěl (a neučil se ji papouškovat po učiteli), musí pozorovat, porovnávat, analyzovat, uvažovat, formulovat, obhajovat pomocí argumentů, mnohdy i rukama pracovat, dělat pokus, nachystat si nářadíčko atp.

d) Velká myšlenka a velký pojem umožňují **přenést informaci a poznatek** na další místa – aplikovat je na jinou situaci, na jiné téma, v jiném kontextu. Známe VM „*tzv. zbytečné látky v potravě nám často také pomáhají žít a být zdraví*“ (už umíme i to nové sousloví *balastní látky!*). Kterého spisovatele by dnes napadlo při psaní sci-fi povídky o letu kosmonautů na Mars, že se budou živit celou dobu jen pilulkami, které obsahují všechny potřebné živiny? Před padesáti lety kdekerého, dneska jen toho, kdo nechápe pojem balastních složek potravy – i ty totiž bude nutné kosmonautům servírovat, aby na konci jejich traktu nenastaly vážné problémy... To, co víme o fungování trávicího systému na Zemi, pomocí velké myšlenky a pojmů, můžeme využít i pro výživu ve vesmíru. Ale ta velká myšlenka je cenná i pro naše plánování jídelníčku na putovním letním táboře – radši nebudeme týden jíst jen řízky od maminky.

e) V rámci disciplín se Cindina „nosná myšlenka“ projevuje různými způsoby – jako základní pojem (např. *výživa*), jakožto ústřední téma, třeba *zdravá úprava potravin v kuchyni*, jako trvalá otázka, mj. *smíme si občas dopřát něco tučného?*, nebo jako rozpor k diskusi, kupř. *vegetariánství a gurmánství*, anebo jako záhadný paradox, *vrozená obezita navzdory dietám* apod., jakožto důležitý proces (*žvýkání*), jako autentický problém a výzva (*výchova dětí ke střídmosti*), poučná teorie (*potravní zvyky pravěkého člověka*), jako zásadní předpoklad čili velká myšlenka

(*zbytečné látky v potravě pomáhají k životu a zdraví*) či jako odlišné perspektivy (*požitkář a asketa*).

f) Nosnou myšlenku je nutné **odkrýt**, protože je abstraktní. Velkou myšlenkou není, že košer maso neobsahuje krev – na tom není nic velkého, zobecněné je to jen maličko, je to věcná informace. Proč vlastně některé národy nechávají zabité zvíře vykrváčet? Mohl by někdo, kdo má doma slepice nebo králíky, zjistit, co se stane s krví, když vyteče? Kdo prozkoumáte, z čeho je tmavá tlačenka u řezníka? Najdete někdo výklady starověkých rituálů a zjistíte, s jakými představami byla spojována krev? Dozvěděli byste se rádi odpověď, proč třeba židé i muslimové zabíjejí zvířata s dodržением předpisů o rituální čistotě? Musíte se o své poznání zasloužit, říká nám Cindy. Kdybych zde odučil informace o kašrutu odborným výkladem, splnil bych možná nějaké osnovy předmětu „zdravá výživa“ nebo „historie jatečního průmyslu“. Informace sama je jednoduchá, a když ji víte, je vám to jasné. Ale dokud ji sami nevyzkoumáte, možná si sice nové slůvko zapamatujete, ale nebudete chápat, že kašrut není žádná pověra nebo malichernost. A ve školní výuce nám přece jde o trvalé porozumění, ne o zapamatování slovíček a pouček...

Myslím, že pro české učitele je dnes snadnější cestou k zapojení nosných myšlenek do výuky spíš **práce s pojmy** než **práce s velkými myšlenkami**. Pojmy jsou blíže naší učitelské tradici – ale ani ony nejsou totéž, co nějaká integrující témata. Jestliže někde vyučují půl roku téma „les“, ještě to neznamená, že mají výuku strukturovanou podle velkých myšlenek nebo pojmů. *Téma* není pojem. Cindy nám rozdala dlouhý seznam možných nosných pojmů – a žádný z nich asi nepatří tematicky do některého z našich aprobačních předmětů. Například *výzva, cykly, perspektiva, čest, bohatství*. Jakmile si některý předmět uzurpuje určitý pojem, jakmile zvoláme „*cykly* přece patří do přírodopisu, *cyklus vody, cyklus uhlíku...!*“, zbavujeme školu a žáky příležitosti dobrat se velkých pojmů, které vládnou naším myšlením a životem: *cykly* přece jsou i životní, civilizační, mytické, výtvarné a literární atd. *Pojem cyklu* nám umožní pochopit, že ne vždy se život nebo vývoj ženou střemhlav kupředu.

K tomu, jak začneme chápat školní hodnocení, když svoji výuku podřizujeme velkým myšlenkám a pojmům, jsme se v dílně už nedostali, ale máme v ruce velice přesný a srozumitelný písemný přehled. Pokusíme se získat autorku, aby z něho udělala článek do dalšího čísla *KL!*

Prozatím si do prázdnin dejte domácí úkol: Představme si, že pochopení a trvalé porozumění ve výuce se budou opravdu týkat velkých myšlenek a pojmů, nikoli výčtů, seznamů, popisů a vzorců... ***Jak a čím pak budou nám a žákům vyhovovat různé formy hodnocení: test, ústní zkouška, písemné pojednání, projekt, pozorování v hodinách?*** Napište si to, ať si k tomu můžete příště vyplnit sebehodnoticí pracovní list... (Viz [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) – pozn. ed.)



## Sandy Girkin: Integrovaný výzkum – cesta k oživení výuky dějepisu

Šárka Miková

Zpráva o tom, jak jsem na konferenci v ISP hledala něco ke komunikaci a řízení třídy nebo k hodnocení (popř. něco k tvorbě kurikula), jak na mě zbyly „jenom“ projekty v dějepise a jak jsem si přesto odnesla všechno, co jsem původně hledala.

### Co všechno bere Sandy G. v úvahu, když promýšlí a plánuje svou výuku?

1. Učitel není ten, kdo všechno zná, měl by být žákům pouze průvodcem. *Nu, tak to není nic objevného, ale je fakt, že mnohé učitele tento objev teprve čeká.*

2. Je potřeba volit efektivní způsoby učení. *To, že se naučíme 70 % z toho, o čem diskutujeme, 80 % z toho, co si sami vyzkoušíme, a 90 % z toho, co učíme ostatní, je všeobecně známá pravda, bohužel v praxi ne příliš využívaná.*

3. Vývojová období (puberta, adolescence) s sebou nesou určité zvláštnosti ohledně naplňování potřeb studentů. Když tedy učitel ví, že student v tomto věku nejvíce potřebuje navazovat sociální kontakty, zalíbit se ostatním, nalézt skupinu, do níž patří, rozvíjet samostatnost a nezávislost, to vše v bezpečném prostředí (a k tomu občas něco dobrého k snědku), podřídí tomu výběr metod a strategií ve výuce. *Tak to tedy klobouk dolů.* Učitel vytváří maximum příležitostí, aby žáci mohli pracovat ve dvojicích a skupinách, společně diskutovat. Současně jim poskytuje co nejvíce možností na výběr a zároveň je vede k tomu, aby byli za své rozhodnutí odpovědní. A protože v tomto věku mají často nevyvážené sebepojetí a potřebují častou podporu, umožní učitel každému, aby někdy „zazářil“, aby se mohl s ostatními podělit o to, co se mu podařilo. A občas přinese nějaké laskominy...

S. G. při vlastním plánování každého projektu nejdříve přemýšlí nad tím, jaké dovednosti by se měli žáci v rámci tohoto projektu naučit – ty vycházejí ze školního kurikula (budeme tentokrát více trénovat způsoby prezentace, aktivní naslouchání, spolupráci ve skupině...?). Studenti dostanou seznam dovedností, které budou v projektu využívat, a zvláště označeny jsou ty, jež se budou hodnotit. Teprve potom se S. G. zabývá „obsahem“ výuky – vybere 3 až 5 myšlenek, které chce, aby si její žáci pamatovali i po pěti letech (ostatní stejně zapomenou). Pak přemýšlí nad tím,

jaké aktivity a činnosti jako ze „skutečného života“ zvolit (výstava v muzeu, mírové jednání, konference, televizní pořad atd.), jak může tento projekt provázat s ostatními předměty a jaké druhy hodnocení budou v průběhu projektu použity, aby žák dostal dobrou zpětnou vazbu o své práci. Vždycky přitom hodnotí studenti sami sebe i práci skupiny a dle stejné sady kritérií hodnotí práci studentů i učitel.

### Došlo také na otázky nás, účastníků. Odrážely naše zkušenosti z praxe a vypovídaly o nás a našich způsobech výuky víc, než bychom si možná přáli:

„Jak zajistíte, aby žáci skutečně splnili úkol a nepodváděli? Místo formulace vlastního názoru na podkladě studia několika zdrojů mohou přece snadno okopírovat zdroj jeden, a tím rychle a bez větší námahy ‚splnit‘ úkol?“ *A já se ptám: Potřebují studenti podvádět, když si sami mohli vybrat téma, když metody i strategie ve výuce respektují jejich potřeby i styly učení a když ví, za co a jak budou hodnoceni...?*

Že by takto podváděli, to se stává pouze výjimečně, snadno ale poznám, že výstup není zpracován jazykem studenta, či ověřím podobnost se zdrojem, který uvádí. Studenti se ale úkolu nevyhýbají mimo jiné i proto, že si s ním prostě ví rady – naučili jsme je už před tím, jak s informacemi pracovat, jak ověřovat důvěryhodnost zdroje, jak vybírat podstatné informace, jak je sumarizovat atd.

Že to až doposud vůbec nebylo o dějepisu? Tady je jeden z projektů...

### Otroctví: Minulost a současnost. Internetový průzkum a projekt sociální akce

V rámci tohoto projektu budou žáci provádět internetový průzkum na téma: „*Otroctví: minulost a současnost*“. Mohou si vybrat z několika podtémat, třeba *Čokoláda a otroctví, Děti-vojáci, Nedobrovolná prostituce, Nelegální imigrace a pašování lidí* apod. Na základě zjištěných informací studenti napíšou agitační esej, v němž budou informovat čtenáře o tomto tématu. Pak vypracují plán sociální akce, jehož cílem je zvýšit povědomí o této otázce mezi širší veřejností. Připraví rovněž prezentaci pro „kampaň na zlepšení informovanosti o moderním otroctví“, která proběhne ve foyer divadla.

Už chápu, proč nepodvádějí a neflákají se...

*„Učitel zapojuje žáky do řešení problémů, kritického myšlení a dalších aktivit, které dávají smysl probírané látce.“*





## Priscilla Moore: Psaní esejí

Nina Rutová

V úvodním projevu ředitele *International School of Prague* mimo jiné zaznělo, že žáci a studenti školy dostávají řadu rozmanitých příležitostí, aby zjistili, jak látce porozuměli, nikoli jak se ji naučili.

Pravdivost této teze jsem si mohla ověřit na obou seminářích, kterých jsem se zúčastnila.

Psaním esejí v literární výchově mohou (musí) studenti hlouběji porozumět nějakému literárnímu dílu. Učí se však zároveň tomu, jak logickou stavbou a řazením odstavců mohou zařídit, aby jejich myšlenkám a postřehům porozuměl i čtenář. P. Moore předdeslala, že ne vždy se ve výuce musíme zaměřit na obojí zároveň.

Pravidelné čtenáře *Kritických listů* asi nepřekvapí, že americká lektorka začínala práci se studenty právě představením kritérií. Netvořila je sama ani společně s celou třídou, kritéria pro analýzu románu formou eseje stáhla z internetových stránek(!).

Základní kritéria upřesnila zadáním vztahujícím se k románu Elieho Wiesela *Noc*:

„Zvolte si jedno z následujících témat (nebo své vlastní) a napište esej o rozsahu pěti odstavců, jenž bude pro objasnění vaší teze používat citace z uvedeného textu. Snažte se rozvinout originální tezi, jež čtenářům vašeho eseje umožní nový pohled na Wieselovy vzpomínky.“

Mezi deseti možnými hledisky, která P. Moore nabídla, byla i tato:

- Prostudujte, jak Wiesel používá slovo *noc*. Jak toto slovo působí jako metafora a mění se jeho význam v průběhu knihy.
- Zamyslete se nad různými druhy odporu popisovanými v knize. Je účinný, marný, anebo obojí?
- Svědčí něco v románu *Noc* o Wieselově hněvu či touze po pomstě? Co přítomnost nebo nepřítomnost hněvu a touhy po pomstě značí?
- Posuďte roli viny ve vzpomínkách. Jakou má formu a účinky?
- Ve Wieselových pamětech má velice důležitou roli víra. Jaké je v textu předkládáno souhrnné poselství ohledně náboženství? Jak se význam víry u Eliezera v knize mění? Jakou úlohu hraje náboženství během holocaustu?
- Prozkoumejte roli optimismu v uvedeném příběhu. Jak je v knize znázorněn lidský sklon nebrat na vědomí to, co víme? Má optimismus pozitivní, nebo negativní účinek?
- Hledejte v textu odkazy na slova *mlčící* nebo *mlčení*. Kdy je mlčení přínosnou a kdy škodlivou reakcí? Jaké má v této vzpomínce význam nebo efekt?
- Jaký mají ve Wieselově příběhu význam a úlohu svědci nebo poslové?

Zdá se nám, že momentálně již mají studenti vše, co ke své práci potřebují? – Ano, mají. Ovšem teprve nyní začíná vlastní **výuka psaní esejí**.

P. Moore nepožadovala po studentech jen závěrečnou práci, jejíž jednotlivé verze by studenti eventuálně mohli navzájem i s profesorkou konzultovat, ale hodnotila, a tudíž také učila samotný proces psaní. Jak?

**Sestavila požadavky také pro ty fáze psaní, které by konečné verzi měly předcházet:**

### a) požadavky pro osnovu

- jasná, zajímavá a originální teze (I) – 3 body
- tematické sdělení nebo věta v každém odstavci statě (II, III, IV) – 3 body
- alespoň jedna řádně uvedená citace v každém odstavci statě (II, III, IV) – 3 body
- závěr (sdělení nebo věta) – (V) – 1 bod

### b) požadavky pro koncept

- omezený počet chyb
- koncept má dvojitě řádkování, velikost písma 12
- ke konceptu je přiložena osnova

V každé fázi studenti hodnotili svou vlastní práci, práci některého ze spolužáků a každou práci hodnotila i profesorka.

Jelikož se studenti v tomto věku věnují literatuře osmdesát minut dva- až třikrát týdně, ptali jsme se, kdy se v americké škole končí s výukou pravopisných pravidel.

Pochopila jsem snad správně, že v 1. a 2. třídě děti pracují zcela bez gramatických pravidel a v dalších ročnících se gramatika učí psaním. Teprve když žáci sdělují otevřeně a bez obav své myšlenky také písemně, je důvod začít se zabývat gramatikou a syntaxí.

P. Moore chyby neopravuje ani nepodtrhává. Ve všech esejích byl stejný druh chyby označen totožným číslem. Učitelka si udělá číselný seznam častých chyb (např. chybné značení citátu – 2) a při hodnocení společně se studenty analyzuje jevy, v nichž opětovně chybují.

Byli jsme rovněž zvědaví, zda čas, který studenti ve škole věnují podrobným analýzám literárních děl, nechybí pak k získání obecnějšího přehledu v oblasti literárních směrů a jejich autorů. P. Moore přiznala, že ona sama to jako určitý problém vnímá, a dále dodala, že problematický jí připadá i důraz kladený na americkou literaturu na úkor literatury světové.

Zdá se, že rozhodnout se, čemu dáme přednost, není nikdy úplně jednoduché. Důležité je, abychom o cílech výuky byli osobně přesvědčeni, pokládali je za podstatné a dovedli své záměry zdůvodnit žákům i jejich rodičům. A na rozumné důvody strategií v ISP dbají.



## ŠKOLA V LITERATUŘE

### Černoši

*Ödön von Horváth*

(...) Sednu si ke stolu, odzátkuji lahvičku červeného inkoustu, zašpiním si přitom prsty a zlobím se. Už je načase, aby někdo vynalezl inkoust, kterým se člověk nemůže ušpinit!

Ne, spokojený rozhodně nejsem.

Nedumej tak hloupě, rozkřiknu se na sebe. Máš přece zajištěné místo s nárokem na penzi a to už něco znamená v dnešní době, kdy nikdo neví, zda se Země bude zítra ještě točit! Kolik lidí by si olízlo všech deset prstů, být na tvém místě?! Jak nepatrné je procento učitelských kandidátů, kteří se opravdu mohou stát učiteli! Děkuji bohu, že patříš ke sboru městského gymnázia a že je ti dovoleno bez větších existenčních starostí zestárnout a zblbnout! Vždyť se můžeš dožít třeba i sta let, snad budeš jednou dokonce nejstarším občanem své vlasti! ... A to všechno pod penzí! Uvědom si to a nerouhej se!

Už se nerouhám a začínám pracovat.

Vedle mne leží šestadvacet modrých sešitů, šestadvacet chlapců tak kolem čtrnácti mělo včera v hodině zeměpisu napsat písemku, vyučuji totiž dějepis a zeměpisu.

Venku ještě svítí slunce, v parku musí být pěkně! Ale povolání je povinnost, opravuji sešity a zapisuji si do notesu, kdo stojí za něco a kdo nestojí za nic.

Téma statí předepsané dozorcím úřadem zní: „Proč musíme mít kolonie?“ Ano, proč? Tak tedy – poslechněme si!

První žák začíná na B: jmenuje se Bauer, křestním jménem Franz. Ve třídě nikdo nezačíná na A, za to jich máme hned pět na B. Je to zvláštnost, tolik B mezi šestadvaceti žáky! Ale dva B jsou dvojčata, odtud ten nezvyklý počet. Automaticky přelétám seznam jmen v notesu a zjišťuji, že se k B blíží jen S – správně, čtyři začínají na S, tři na M, po dvou na E, G, L a R, po jednom na F, H, N, T, W, Z, zatímco žádný z hochů nezačíná na A, C, D, I, O, P, Henri 1., U, V, X, Y. Nuže, Franzi Bauere, proč potřebujeme kolonie?

„Kolonie potřebujeme,“ píše, „protože potřebujeme mnoho surovin, neboť bez surovin bychom nemohli zaměstnat náš vysoce vyspělý průmysl podle jeho nejvnitřnější podstaty a hodnoty, což by mělo ten důsledek, že by naši dělníci byli opět nezaměstnaní.“ Velmi správně, milý Bauere. „Nejde sice o dělníky,“ – nýbrž Bauere? – „nýbrž o národní pospolitost, protože i dělník koneckonců patří k národu.“

To je koneckonců bezpochyby velkolepý objev, bleskne mi hlavou, a najednou si zase uvědomuji, jak často se v naší době servírují prastaré moudrosti jako prvně formulovaná hesla. Nebo to tak bývalo vždycky?

Nevím.

Teď vím jenom to, že zase jednou musím pročíst šestadvacet prací, prací, které z pokřivených předpo-

kladů vyvozují falešné závěry. Jak by to bylo pěkné, kdyby se „pokřivené“ a „falešné“ rušilo, ale neruší se. Kráčeji ruku v ruce a pějí prázdné fráze.

Dám si pozor, abych jako městský úředník tento líbezný zpěv ani v nejmenším nekritizoval! I když to bolí, co může jednotlivec proti všem? Může se jen vskrytu zlobit. A já už se zlobit nechci.

Opravuj rychle, chceš ještě jít do kina!

Copak to tu píše N.?

„Všichni černoši jsou zákešní, zbabělí a líní.“

Taková pitomost. To tedy škrtnu!

A užuť chci červeným inkoustem napsat na okraj:

„Nesmyslné zevšeobecňování!“ ale v tom se zarázím. Počkat, neslyšel jsem už v poslední době někde tuhle větu o černoších? Kdepak jen? Správně: zazněla z reproduktoru v restauraci a málem mi zkazila chuť k jídlu.

Ponechávám tedy tu větu, protože co se říká v rozhlase, to nesmí žádný učitel v sešitě škrtnout.

A zatímco čtu dál, pořád slyším rádio: šepotá, vyje, štěká, vrká, hrozí – a noviny to otiskují a dítko, ta to opisují. (...)

### Bohatí plebejci

Od deseti do jedenácti jsem měl zeměpis. Musel jsem v té hodině probrat písemku o koloniální otázce, které jsem včera opravil. Jak už řečeno, podle předpisů nesměly být vzneseny žádné námítky proti obsahu prací. Zatímco jsem rozdával žákům sešity, hovořil jsem tedy jen o jazykovém citu, pravopisu a formální úpravě. Tak jsem řekl jednomu B., aby nepsal stále přes levý okraj, R. se dozvěděl, že odstavce musí být delší, žáku Z. jsem sdělil, že kolonie se píše s -ie, a ne s -yj-. Jen když jsem vracel sešit žáku N., nemohl jsem se ovládnout: „Píšeš,“ řekl jsem, „že my běloši kulturou a civilizací stojíme nad černochoy, a to je asi také pravda. Ale nesmíš přece napsat, že na černoších nezáleží, totiž na tom, zda mohou žít, nebo ne. Černoši jsou přece také lidé.“

Na okamžik se na mne upřeně zadíval a pak mu po tváři přeběhl nepříjemný úšklebek. Nebo jsem se zmýlil? Vzal svůj sešit s dobrou známkou, korektně se uklonil a posadil se. Brzo jsem měl poznat, že jsem se nemýlil.

Hned na druhý den se objevil otec žáka N. v úřední hodině, kterou jsem jednou týdně musel mít, abych navazoval kontakt s rodiči. Vyptávali se na pokroky svých dětí a vyžadovali informace o různých, většínou zcela podružných výchovných problémech. Byli to spořádaní občané, úředníci, důstojníci, obchodníci; dělník mezi nimi nebyl ani jeden. (...)

Teď stál přede mnou otec žáka N. Měl sebejistou chůzi a hleděl mi zpříma do očí: „Jsem otec Otty N.“ – „Těší mne, že vás poznávám, pane N.,“ odpověděl



jsem, uklonil jsem se, jak se sluší a patří, a vybědl ho, aby se posadil, ale on zůstal stát. „Pane učiteli,“ začal, „má přítomnost je způsobena nadměrnou vážnou záležitostí, která pravděpodobně bude mít dalekosáhlé důsledky. Můj syn Otto mi včera odpoledne s velkým rozhořčením sdělil, že prý jste, pane učiteli, pronesl neslýchanou poznámku –“

„Já?“

„Ano, vy!“

„Kdy?“

„Ve včerejší hodině zeměpisu. Žáci psali práci o koloniálních problémech a vy jste řekl Ottovi: ‚Černoši jsou také lidé.‘ Víte asi, co myslím?“

„Ne.“

Skutečně jsem to nevěděl. Pátřavě si mě změřil. Panebože, to je ale hlupák, pomyslel jsem si.

„Má přítomnost,“ začal zase pomalu a důrazně, „je způsobena skutečností, že od nejranějšího mládí usiluji o spravedlnost. Ptám se vás tedy, padl onen osudný výrok o černoších z vaší strany skutečně v té formě a v této souvislosti, nebo ne?“

„Ano,“ řekl jsem a musel jsem se usmát, „vaše přítomnost tedy pravděpodobně není zbytečná –“

„Je mi líto, prosím,“ přerušil mě stroze, „nemám náladu na vtípky! Zřejmě vám ještě není jasné, co takový výrok o černoších znamená?! To je vlastizrádná sabotáž! Ó, mě neoklamete! Vím až příliš dobře, jakými skrytými cestičkami a jakými věrolomnými úskoky se snažíte nakazit nevinné dětské duše jedem vašeho humanistického mámení!“

Teď už toho bylo na mě moc.

„Dovolte,“ vyjel jsem, „už v bibli stojí psáno, že všichni lidé jsou lidé!“

„Když byla psána bible, neexistovaly ještě kolonie v našem smyslu,“ poučoval neoblomně pekařský mistr. „Bibli je třeba chápat v přeneseném smyslu, obrazně, nebo vůbec ne! Copak věříte, pane, že Adam a Eva skutečně žili, nebo to chápete jen obrazně?! No tak! Na pánaboha se vymlouvat nebudete, o to se postarám!“

„Nepostaráte se vůbec o nic,“ řekl jsem a vypoklonkoval ho ze dveří. Byl to vyhazov. „Sejdeme se u Filipp!“ zavolal ještě a zmizel.

Dva dny nato jsem stál u Filipp.

Dal si mě zavolat ředitel. „Poslyšte,“ řekl, „tady přišel dopis od dozorcího úřadu. Jistý pekařský mistr N. si na vás stěžoval, že prý jste pronesl jakési výroky. – Znímá to a vím, jak k takovým stížnostem dochází, mně nemusíte nic vysvětlovat! Nicméně, milý kolego, je mou povinností upozornit vás, aby se něco takového neopakovalo. Zapomínáte na tajný oběžník 5679u/33! Musíme mládež uchránit všeho, co by jakkoli mohlo být na újmu jejím budoucím vojenským schopnostem – to znamená, musíme ji morálně vychovávat k válce. Tečka!“ (...)

„Vím, že to děláte jen z donucení,“ pokusil jsem se ho uklidnit.

Zpozorněl, zastavil se přede mnou a pátravě se na mne zadíval. „Mladý muži,“ řekl vážně, „zapamatujte si jedno: nátlak neexistuje. Mohl bych přece odporovat duchu doby a dát se nějakým panem pekařským mistrem zavřít, mohl bych přece odtud odejít, ale já

nechci odejít, nechci! Chtěl bych dosáhnout důchodového věku, abych dostával plnou penzi.“ (...)

## Chléb

Když vcházím na příští hodinu do třídy, v níž jsem si dovolil poznamenat něco o černoších, ihned cítím, že něco není v pořádku. Pomazali mi pánové židli inkoustem? Ne. Proč jen si mě tak škodolibě prohlížejí?

Vtom jeden z nich zvedne ruku. Co je? Přichází ke mně, zlehka se uklání, předává mi dopis a jde si zase sednout.

Co to má znamenat? Otvírám dopis, přelétnu jej, chce se mi vybuchnout, ale ovládnou se a tvářím se, jako kdybych jej důkladně četl. Ano, všichni jej podepsali, všech pětadvacet, W. je stále ještě nemocný.

„My nížepodepsaní si nepřejeme,“ stojí v dopise, „abyste nás učil, protože po tom, co se stalo, nemáme k Vám důvěru a prosíme o jiného učitele.“

Prohlížím si nížepodepsané, jednoho po druhém. Mlčí a nedívají se na mne. Potlačuji rozčilení a ptám se jakoby mimochodem: „Kdo to psal?“

Nikdo se nehlásí. „Nebudte přece tak zbabělí!“

Ani se nepohnou.

„Dobře,“ říkám a vstávám, „nezajímá mě už, kdo to psal, vždyť jste to podepsali všichni. – Dobře, ani já nemám nejmenší chuť učit třídu, která ke mně nemá důvěru. Ale věřte mi, chtěl jsem podle svého nejlepšího svědomí...“ – zarazím se, protože zpozoruji, že jeden z nich pod lavicí něco píše.

„Co to tam píšeš?“

Chce to schovat.

„Dej to sem!“

Seberu mu to, pohrdavě se usmívá. Je to list papíru, na němž těsnopisem zachytil každé moje slovo.

„Tak vy mě chcete špehovat?“

Ušklíbají se.

Jen se šklebte, pohrdám vámi. Bůhví, že tady už nemám co pohledávat. Ať s vámi válčí někdo jiný.

Jdu k řediteli, oznamuji mu, co se událo, a prosím ho o jinou třídu. Usměje se: „Myslíte, že ti ostatní jsou lepší?“

„Pak mě doprovází zpět do třídy. Řádí, křičí, nadává jim – ohromný herec! Že to je drzost, křičí, hanebnost, a takoví všiváci že nemají právo žádat o jiného učitele, co je to napadá, jestli se snad zbláznili a tak dál! Pak mě tam nechává samotného.“

Teď tu sedí přede mnou. Nenávidí mě. Chtěli by mě zničit, mou existenci a všechno, protože nemohou snést, že černoš je taky člověk. Vy nejste lidi, vy ne!

Ale jen počkejte, holentkové! Já si kvůli vám nedám napařit disciplinární trest, natož abych přišel o chleba – chcete, abych neměl co do huby, že? Ani šaty, ani boty? Ani střechu nad hlavou, co? To by se vám tak hodilo! Ne, ode dneška vám budu vykládat, že neexistují lidé kromě vás, budu vám to vykládat tak dlouho, až si vás černoši upečou! Vždyť si o to koledujete!

*Ödön von Horváth: Století ryb.  
Světová četba, sv. 519. Odeon, Praha 1984.  
Přel. Lucy Topolská. Str. 29–31.*





## PŘEČETLI JSME

### Petr Ondráček: Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo...

Šárka Miková

Na úvod bych ráda zdůraznila, že kniha rozhodně stojí za přečtení – kromě toho, že vám nabídne rady, jak reagovat na problémové chování vašich žáků, odhalí vám jeho mnohdy netušené příčiny.

Autor ve své praxi a také této knize spojuje čtyři psychologické přístupy:

1. na osobu zaměřený přístup C. R. Rogerse (podporující komunikací můžeme přispívat k rozvoji pozitivního sebepojetí žáků a předcházet tak rušivému a zatěžujícímu chování)
2. individuální psychologii A. Adlera (chceme-li chování žáků ovlivňovat, musíme pochopit jeho subjektivní smysl, ale i svůj vlastní podíl na jeho vzniku)
3. sebejistou komunikaci J. M. Smithe (svým chováním bychom měli vyjadřovat vnitřní stabilitu a sebejistotu, při komunikaci s žáky se neschovávat za neosobními formulacemi a v situaci selhání přiznat chybu a ochotu se od žáků něčemu novému naučit)
4. behaviorální přístup (žádoucí formy chování bychom měli záměrně posilovat a oslabovat ty nežádoucí)

Na základě těchto přístupů formuluje radu: „Nepokoušejte se komplikovaně analyzovat dítě a interpretovat jeho psychodynamiku. V situaci jednání ‚teď a nyní‘ je daleko vhodnější soustředit se na vzájemné reakce účastníků interakce. Chce-li pedagog přispět k tomu, aby žák změnil své chování, má k tomu vedle (dříve či později výchovně selhávajících) mocenských či manipulačních prostředků jedinou přirozeně účinnou možnost: změnit své vlastní chování a reagovat jinak, než si žák ‚vypočítal‘ a na co se spoléhá.“ (str. 22–23)

Abychom mohli reagovat jinak, je potřeba zamýšlet se především nad tím, proč se žák chová tak, že to narušuje výuku, proč jeho chování považujeme za problém. Z pohledu individuální psychologie je možné problematickému chování žáků dobře porozumět na základě následujících aspektů.

1. Každý člověk je tvor sociální a usiluje o důkazy své příslušnosti ke společenství druhých lidí, jinými slovy žák se chová tak, aby získal mezi vrstevníky přiměřenou pozici.
2. Každý člověk jedná cíleně tak, aby byl výsledek jeho chování z jeho vlastního hlediska smysluplný (okolí však jeho smysluplnost nemusí chápat).
3. Každý člověk chce být spoluvůrcem interakce s okolním světem, jinými slovy – žák chce, aby se

situace ve třídě vyvíjela podle něj, aby nad situací získal kontrolu.

4. Člověk si ne vždy plně uvědomuje své motivy – často je jejich zdroj v udržení pocitu sebehodnoty (žák dělá všechno pro to, aby byl alespoň v něčem dobrý, aby si mohl sám sebe alespoň za něco vážít, třeba za to, jak úspěšně narušuje výuku).

Velký prostor je pak v publikaci věnován popisu příčin různých typů problémového chování žáků – od neurotických tendencí v chování, neklidu, nepozornosti a nepořádnosti, přes nejistotu, lenivost a vyhýbání se práci až k agresi, násilnému chování, lhaní a krádežím.

Pro mnohé z nás bude asi obtížné připustit, že opakované lhaní či drobné krádeže nemusejí skončit třídní důtkou či dvojkou z chování. Že jiným výchovným postupem můžeme situaci vyřešit efektivněji nejenom s ohledem na eliminaci tohoto nežádoucího chování v budoucnu, ale zejména můžeme dítě „zachránit“ od nálepky lháře a zloděje, která se s ním dále potáhne a bude ovlivňovat jeho další chování.

Překvapením pro některé z nás bude rovněž zjištění, že násilné chování a agresivita mohou mít zdroj v negativním sebepojetí a sebepodceňování, které však žák dává najevo naprosto opačným způsobem. A že takový žák si místo pokárání či poznámky zaslouží podporu a pomoc.

A tak často zmiňovaná nedostatečná motivace pro práci, lenivost a vyhýbání se úkolům? Jednou z příčin může být nedostatečná sebedůvěra – když nevěřím, že úkol zvládnou, jestliže se obávám, že zase selžu a opět budu konfrontován s tím, že jsem k ničemu, udělám všechno pro to, abych se úkolu vyhnul.

Při hledání příčin problémového či rušivého chování autor odlišuje dva druhy zdrojů – fyziologické (třeba organicky podmíněné poruchy pozornosti), a ty, které vznikají v interakci se sociálním okolím. Troufám si tvrdit, že jeden zdroj tady chybí. Pokusím se to ilustrovat následujícími příklady.

#### Nepořádnost

Pokud jste se jako dítě setkávali s výtkami, že jste nepořádní, pakliže jste byli opakovaně a bez úspěchu vyzýváni k tomu, abyste si ve svých věcech udržovali pořádek a přehled, a častuje-li vás těmito výtkami



vaše okolí občas dodnes, zkuste v následujících tvrzeních najít tu „vaši“ příčinu nepořádku:

a) nestačili jste si ještě vytvořit svůj systém práce a přehled ve vlastních věcech, protože jste mladší žák, a jedná se u vás tedy o přirozené stadium vývoje; můžete doufat, že si časem zautomatizujete určité opakující se činnosti a budete se lépe orientovat ve věcech nezbytných pro práci a učení

b) máte nebo měli jste chaotické a nespolehlivé či přehnaně pořádek vyžadující domácí prostředí

c) máte organicky podmíněnou poruchu pozornosti nebo nějakou závažnou psychickou poruchu

d) jste nemocný, máte aktuální citové problémy, např. v souvislosti s pubertou

Nenašli jste tu „svoji“ příčinu? Je pravděpodobné, že „sklon k nepořádku a chaosu“ je rys vaší osobnosti, který má příčiny někde hluboko ve vás – ve vaší tendenci nechávat věci otevřené, inspirovat se neustále podněty z okolí či novými informacemi, nechávat se vtahovat do nových akcí či projektů... a nechávat za sebou ležet věci, které jste použili, ale uklidit je na své místo vám v tu chvíli nepříjde důležité, protože před vámi je přece mnoho zajímavějších věcí (pro znalce typologie MBTI se jedná o tzv. P – perceiving).

### Nesmělost, nejistota, obavy, strach

Každý máme někdy obavy a strach, pokud jsme v ohrožení, tyto emoce nás na nebezpečí upozorňují a pomáhají směřovat naše reagování tak, abychom přežili. Něco jiného je ale pocit nejistoty a nesmělosti, který brání našim sociálním kontaktům a zvládnání běžných každodenních úkolů.

Autor se opět snaží velmi podrobně zmapovat příčiny tohoto problému – podle něj jsou „reálné důvody vzniku pocitu nejistoty zakotvené v interakci dítěte se sociálním okolím: nedostačující či chybějící kontakty s rodiči, častá výměna důležitých osob, příliš bojácní,

či naopak lhostejní rodiče a sourozenci podřívající sebedůvěru...“ apod. Na základě takovýchto zážitků a zkušeností vznikají tři způsoby pohledu na sebe sama – nadměrné sebezpozorování, negativní sebehodnocení a přílišná vztahovačnost.

Autor zcela pomíjí, že tyto tři pohledy na sebe sama mohou mít silný základ ve vrozených předpokladech a že to, s jakými zážitky se dítě během svého dětství setkává, sice formuje jeho osobnost, ale v návaznosti na jeho přirozenost. Ano, mířím opět k typologii osobnosti, bez ní bych si velmi těžko dovedla vysvětlit chování své dcery, která ač se od svého narození nepotkávala s podobnými negativními zážitky, stejně trpí obavami z neznámých situací, potřebuje neustále ujišťovat o tom, že když ji pošleme (velmi mírně) večer spát, neznamená to, že když vyleze z postýlky na záchod, dostane vynadáno a přestaneme ji mít pro to rádi. V poslední době si občas povzdechne, že když se podívá na dveře, napadne ji, že si tam skřípne prst a poteče jí krev.

Nechci vůbec snižovat autorovu snahu postihnout co nejlépe nejrůznější příčiny a zdroje problémového a rušivého chování žáků ve škole. Naopak, knihu považuji za velmi inspirativní a srozumitelný návod, jak chování našich žáků lépe porozumět, nacházet cesty, jak s nimi lépe vycházet, a ukazovat jim, jak by mohli lépe vycházet sami se sebou. Měli bychom však mít na mysli, že existují i další příčiny, které jsme my jako rodiče či učitelé nemohli ovlivnit – měli bychom s nimi ale rozhodně počítat.

*Autorka je psycholožka, lektorka KM.*

### Literatura:

Ondráček, P.: *Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo...* ISV nakladatelství, Praha 2003.

## Německá pedagogická periodika

*Miroslava Renková*

U nás ve škole je máme tzv. z první ruky – mluvím o odborných metodických a pedagogických časopisech pro učitele němčiny (a samozřejmě v němčině). Goethe-Institut Praha je zasílá do deseti míst v republice, kde zřídil svá regionální centra, tedy knihovny s bohatým fondem (najdete v nich vzorky učebnic z největších německých nakladatelství, didaktickou a metodickou literaturu, zjednodušenou a pro vyučování uzpůsobenou krásnou literaturu, materiály k reáliím, audio- a videokazety, vzorové sady k certifikovaným zkouškám atd.).

Posláním těchto regionálních poboček pražského GI je umožnit i mimopražským pedagogům jednodušší přístup ke zmíněným materiálům, které tu navíc mohou mít delší výpůjční dobu.

S fungováním a řízením knihovny v Mělníku mám už dlouholeté zkušenosti a vím, co je hitem, co kolegové zvláště ocení a také co žádají při nových objednávkách. Zároveň však vím, co je tu „popelkou“, která je většinou přehlížená – jsou to již zmíněná pedagogická periodika. A právě ta by se v současné době hledání a práce na ŠVP mohla stát zlatým dolem nápadů a inspirací, a to nejen pro němčinu. Takové tvrzení si samozřejmě žádá vysvětlení. Proto bych ráda upozornila na články, které mě v posledních číslech nejvíce zaujaly.

Po přečtení minulých *Kritických listů* věnovaných mimo jiné fyzice se mi vybavil časopis *Frühes Deutsch* (Odborný časopis pro němčinu jako cizí jazyk a jako

druhý jazyk v 1.–5. třídě, č. 6/2005) s tématem **experimentování**. Čtenářům představuje projekt *Vědci v dialogu s dětmi*, do něhož je zapojeno sedmdesát vysokých škol v Německu(!). Jeho autoři a realizátoři usilují o popularizaci vědy (zastoupeny jsou fyzika, chemie, biologie) již u těch nejmenších, a to s velmi širokým záběrem: zpracovali několik tematických okruhů v podobě přednášek (časopis dvě z nich uvádí v tištěné podobě, ale také na CD-nosiči), jež jsou navíc doplněny DVD. Článek informující o celém projektu zároveň přibližuje, jak je možné poměrně složitá témata přizpůsobit dětskému chápání a vnímání: odkazuje zájemce z řad pedagogů na škálu pokusů před a po zhlédnutí DVD, uvádí náměty na diskuse k daným tématům a slovníček pojmů, zmiňuje potřebu již na tomto stupni poznávání světa zavést vědecké metody zpracování v podobě jednoduchých a názorných protokolů, pracovních listů, tabulek. A hlavně odkazuje plně v duchu změn v našem školství na životní praxi – experimenty vycházejí z toho, co děti obklopuje.

Jistě namítnete, že taková práce není obsahem vyučování němčiny v našich školách či že na odborná témata v cizím jazyce naši studenti, natož žáci nestačí. S tím naprosto souhlasím. Ale podívejte se se mnou na některá nabízená témata: *Proč lepší lepidlo?* (Co a jak vůbec lepší? Vyrobte a otestujte lepidla našich babiček! Je med vhodný jako lepidlo? Lepit a odlepovat. Může se lepit vodou? ...) *Anebo: Co se děje, když zvoní můj mobil?* (Čím se dřív posílaly zprávy? Jak se mohou přenášet slova? ...) *Nebo ještě: Voda není jen na mytí!* – Ano, pro klasickou školní němčinu tohle opravdu nebude, ale jako inspirace pro zajímavý projekt s bohatými mezipředmětovými vztahy? Uvědomuji si, že podobné otázky nám děti často dávají, ale odpovědi na ně se ve škole obvykle nedočkají.

Další časopis – *Fremdsprache Deutsch* (Časopis pro praxi ve vyučování, č. 33/2005) – se zaměřuje na

téma **internet**, respektive jeho využití ve školní praxi (viz str. 37–39, *Internet jako učební pomůcka* – pozn. ed.). Učitelům znalým němčiny poskytuje širokou typologii cvičení, interaktivních činností, forem zpracování a prezentace informací, samotným němčinářům pak zajímavé internetové adresy, cenné obzvláště v návaznosti na konkrétní učebnice.

A pokud se například zajímáte o **testování a portfolia**, najdete je v časopise *Primar* (Časopis pro němčinu jako cizí jazyk a jako druhý jazyk v 1.–5. třídě, č. 2/2003).

V regionálních knihovnách GI samozřejmě najdete i periodika určená výhradně pro výuku němčiny. Například časopis *Juma* (Magazín pro mládež) je vždy doplněn speciálním sešitem pro učitele *Tipp*. Úplnou novinkou je moderně pojatý *Deutsch perfekt* (Aktuální magazín pro ty, kdo se učí německy), který lze využít jak pro práci ve škole, tak pro samostudium, neboť nabízí množství textů rozlišených podle obtížnosti, navíc s řadou cvičení.

Takže – německá odborná periodika ano, či ne? Ano, myslím, že se občas vyplatí sáhnout po této nenápadné, trochu zaprášené a upozaděné „popelce“ našich knihoven. Nabízí totiž řadu informací, které v domácí odborné literatuře časopisecké i knižní mnohdy postrádáme. A tady se, již připravené, nabízejí.

Poznámka: Ale má to jeden háček – jde totiž o cizojazyčnou literaturu. Museli bychom vlastně oprášit dvě věci najednou, zmíněné časopisy a naše vlastní jazykové (středoškolské, vysokoškolské?) znalosti. A to už je asi hodně... Nebo ne?

*Autorka vyučuje němčinu a češtinu na Gymnáziu Jana Palacha v Mělníku.  
miroslava.renkova@gjp-me.cz*





# MÁME JASNO?

## Co je E – U – R

Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

**E – U – R znamená evokace, uvědomění si významu informací, reflexe. Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu. Model E – U – R popisuje proces učení ve třech fázích.**

### EVOKACE\*

- Žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky
- to, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí
- v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)
- již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení)

Ve fázi **UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ** žáci:

- pracují s vědoucím zdrojem informací
- porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co jim sděluje nový zdroj
- zdroj zpracovávají aktivně a samostatně (pomocí metod aktivního učení)
- upravují dosavadní poznávací (kognitivní) strukturu daného tématu ve své mysli podle nově získaných informací
- budují si chuť učit se, protože v této fázi mohou zažívat pocity úspěchu a uspokojení z vlastních objevů

### REFLEXE

- třetí fáze procesu učení
- žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit)

**E – U – R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.**

## Podrobněji k fázi UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Po fázi evokace pokračuje proces učení fází uvědomění si významu informací. V této fázi žáci přibírají do své práce i informace, které přicházejí ze **zdroje, který žáci mohou považovat za zdroj informovanější, poučenější, než jsou v danou chvíli oni sami**. Žáci by ho mohli uznávat jako „autoritu“, ale takovou, jejíž tvrzení jsou oprávněni podrobit pozornému prověření. Při něm využijí znalosti vybavené v evokaci.

Vhodným zdrojem informací ve škole může být text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka nebo experta či znalce z řad žáků (žák, jehož koníčkem je daná problematika a hodně o ní ví), experiment, video-projekce, návštěva muzea anebo galerie, skanzenu, rezervace, zoo, divadelní představení, film, ukázkové řešení výpočtu...

Žáci si **vlastní činností** dobývají odpovědi na své otázky z evokace z tohoto autoritativního zdroje informací, nebo si v něm ověřují, zda to, na co přišli v evokaci, je pravda – potvrzují si to, či si to vyvracejí, anebo si rozšiřují pochopení tématu – dozvědí se něco docela jiného.

Důležité je, že se žáci učí nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, kam s nimi a jakou vlastně hodnotu pro ně ta která informace má. To je právě to **uvědomování si významu** nově získaných informací, při němž ale dochází k upřesnění významu i těch informací, které již měli žáci v mysli na začátku práce.

Zatímco v evokaci se snažíme, aby v dětech vznikla vnitřní motivace pro práci s daným tématem či problé-





mem, dobře prováděná fáze uvědomění si významu informací buduje v dětech **trvajícím chutí učit se a poznávat**. To se daří v případě, že žákům dopřejeme, aby se smyslu informací dobírali **samostatně, po svém**. Musí dostat příležitost **hledat své odpovědi na své otázky, a odpovědi také nalézat**, alespoň některé. Lidský mozek je přirozeně vybaven k tomu, aby povzbuzoval naši ochotu učit se (rychlé přizpůsobení novým podmínkám skrze učení umožnilo člověku přežívat a množit se). Mozek při úspěšném učení produkuje endorfiny, které vyvolávají pocity uspokojení. Když se nám podaří objasnit záhadu, přijít něčemu na kloub, když nám něco tzv. dojde – získáme odměnu v podobě uspokojení z vlastní práce nebo ukojení zvědavosti. Ve škole se to může podařit tehdy, když žáci sami pátrají v daném zdroji po odpovědích na své otázky a sami odpovědi odhalují – když si řeknou: „Aha, je to tak a tak...“, zažijí pocit libosti, uspokojení z vlastního učení. Pokud si zvyknou ve škole, že je učení provázeno takovými příjemnými chvilkami, nebude pro ně učení ničím odpudivým. Budou vnitřně trvale motivováni k tomu, aby se dozvídali víc, aby si pokládali otázky a pátrali po odpovědích.

V každém dobrém zdroji informací, který předkládá učitel dětem, se vyskytuje víc informací, než by bylo třeba, a navíc by měly být informace podány tak, aby bylo třeba se zdrojem „prokousat“. Samozřejmě náročnost zdroje musí být přiměřená – dítě má zdolávat překážky při dobývání informací, ale překážky pro ně zdlatelé. Pokud učitelka vybere od žáků otázky, které si v evokaci položili, a přímo jim sdělí správné odpovědi, zkažila jim zážitek z objevování a také přišla o příležitost vést děti k celoživotnímu učení.

Aby se ve složitějším zdroji děti neztratily a neregnovaly, neobejdeme se ani ve fázi uvědomění si významu informací bez strukturovaného postupu, bez předem promyšleného učitelova řízení – využíváme proto aktivizujících metod výuky, které dávají žákovi při učení organizační pomoc. Například metody jako I. N. S. E. R. T., učíme se navzájem atp. Tradiční vykládání od tabule není moc účinné z několika důvodů:

Žáci při výkladu mohou být nepozorní, ať už proto, že ztratili zájem, nebo proto, že se nemohou zastavit tam, kde by potřebovali, a naopak rychleji jít tam, kde je jim vše jasné.

*Příručka III* uvádí tento citát z výzkumu o tom, jak dlouho vydržíme poslouchat přednášku:

*Obvykle jen málo z toho, co přednáška přináší, si z ní žáci odnášejí. Jedna studie se zabývala výzkumem soustředěnosti studentů v průběhu padesátiminutové přednášky na základě analýzy poznámek, které si v hodině dělali. Ukázalo se, že z prezentované látky si v prvních patnácti minutách přednášky zapsali 41 %, ze třiceti minut trvání přednášky už to bylo jen 25 % a z celých padesáti minut zachytili jen 20 % předložené látky. (J. McLeish, Penner 1984). Jiný výzkum, který se velmi podrobně zabýval pozorností žáků při přednášce, shrnuje výsledky takto: Deset procent posluchačů jevílo první známky nepozornosti po 15 minutách. Po 18 minutách 1/3 posluchačů... byla neklidná. Po 35 minutách už nebyl pozorný nikdo, po*

*45 minutách spíš než neklid jevíli účastníci ospalost a ve 47. minutě někteří spali a nejméně jeden si četl. Kontrola po 24 hodinách ukázala, že posluchači si pamatují z přednášky jen podružné detaily, a ještě k tomu obvykle špatně. (Verner a Dickinson, str. 90; převzato z Bonwella a Eisona – bibliografické údaje najdete v *Příručce III, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech.*)*

Nejčastějším zdrojem informací bývá psaný text. Chceme ve škole s texty co nejčastěji pracovat, aby se je žáci naučili spolehlivě zpracovávat a nalézat v nich požadované informace a zároveň aby dokázali spolehlivost informací posoudit. Paní učitelky často namítají, že děti nemohou texty jako zdroje informací využít, protože špatně čtou. V těchto učitelkách převažuje odpovědnost za předání informací nad odpovědností za trénink veledůležité životní dovednosti – právě proto, že děti špatně čtou, musejí ve škole co nejvíc číst. Když to zvládnou, budou schopné nalézt i ty informace, které jim škola buď nedala, nebo je už zapoměly.

Přesto je pro žáky důležité z hlediska motivace, aby zvládli práci s textem tak, aby alespoň nějaké informace našli. Kvůli těm žákům, kteří čtou s obtížemi, by zdroj určitě měl obsahovat v úvodu dost jasně hlavní informace, měl by mít hned za tím svou zásadní část, kterou by měli stihnout přečíst všichni, a pro rychlé žáky by měly být jednak v druhé části textu, nebo i během hlavní části, ale nějak odstíněně, dodatečně, prohlubující údaje, ilustrace, grafy, aplikace.

Čas k načerpání informací by tedy měl být přiměřený k zvládnutí každým žákem – ale ne každý musí jednotně zvládnout celý objem.

Není snadné najít pro žáky základní školy česky psané texty a další zdroje vhodné pro fázi uvědomění. Popularizační články z příloh v novinách jsou pro děti obvykle ještě moc složité. Dětské encyklopedie a příručky zase nepřinášejí souvislé vysvětlující texty a už vůbec ne texty s pochybami nebo se subjektivními názory. Musíme hledat, číst zahraniční publikace pro děti, a také sami vytvářet vhodné texty – učebnicový text obohatit například nějakým individuálním názorem, přidat do textu i odlišný výklad téže věci. Ke svému předmětu a oboru hledat beletrii, v níž je naše problematika nějak zapojena – k matematice Guedj, Denis: *Papouškův teorém* (Ikar, Praha 2000), k fyzice Macoun, Jiří: *Faktor Max* (Arsci 2004), ekologické a etologické příběhy k biologii zvířat, k chemii Golembowich, W.: *Chemické případy Sherlocka Holmese* (Jota 2005) nebo Golembowicz, W.: *Chemické příběhy Sherlocka Holmese* (Mladá fronta, Praha 1967; 1968; Books, Brno 1999) atp. Bohatým zdrojem k některým oborům je internet, třeba magazín *Koktejl* pro zeměpis a biologii.

Velkým problémem pro fázi uvědomění si významu informací je ovšem neochota či neschopnost žáků přečíst si delší text. Jeden odstavec o deseti řádcích, který nanejvýš jsou žáci obvykle ochotni „přelouskat“,



nemůže dodat do výuky „terén“ a obsah, na němž by se dalo učit kritickému myšlení nebo rozvíjet kompetenci k učení! V tom patří učení, myšlení a čtení nevyhnutelně a pevně k sobě. Metody pro fázi uvědomění sice žákům pomáhají přečíst i pochopit text a dojít k uspokojení z práce, ale nestačí na to, aby vyléčily žáky z jejich nechutenství vůči čtení. Na chuť a dovednosti čtení musí škola pracovat od samého počátku, od 1. třídy, a to nejen co do techniky čtení. Jestli chceme se žáky myslet a učit se, musíme zachránit jejich důvěru v četbu, a skrze oblibu v četbě je dovést až k schopnosti pročíst si studijně i dvoustránkový text! K tomu se v *KL* vrátíme, až budeme psát o čtenářské gramotnosti a rozvoji čtenářství...

### Kterých omylů se nejsnáze dopouštíme ve fázi uvědomění?

- Někdy v obavě z neúspěchu hodiny si učitelé plánují a dávají do fáze U takové texty nebo úlohy, které jsou vlastně jenom opakováním již známé látky – opakováním, procvičováním. To ovšem nemůže ve třídě fungovat a děti se nudí a zlobí.
- Jindy se obáváme nabídnout dětem texty a informace sporné, vhodné k pochybování a ověřování i vyvracení. Ale texty zaručeně správné nejsou pro žákovu zvědavost dost přitažlivé – děti vycítí, že správnost převládá nad hledáním odpovědí, a vzdají to. Navíc „zaručeně správný“ text ani neučí žáky pochybovat, dokazovat a vyvracet – tedy myslet, a nakonec si z něho neodnesou ani kýžené informace k zapamatování.
- Někteří učitelé zařazují do U oživující metody jako *kostku* nebo *kmeny a kořeny*. Ty ale nepřinášejí novou informaci, hodí se do E a R, ale naprosto ne do U. Učitel, který je zařadil do U, si asi neuvědomil, že rámec E – U – R se hodí pro hodiny s naučným, poznávacím obsahem. Pro lekce v tvořivosti, pro aktivity osobnostně-sociálního výcviku a jiné převážně výchovné situace a cíle se E – U – R nehodí.

### Překlad

Uvědomění si významu informací je český překlad víceznačného termínu „realisation of meaning“, tedy: 1. „uskutečňování významu“, při kterém se významy víceméně utajené, uložené v paměti žáka, nebo čekající v textu stávají z pouhé možnosti něčím skutečným; významy vycházejí najevo a žák je má k dispozici díky tomu, že je ožíví, najde a uvědomí si je, že je se spolužáky projednává a vyjasňuje 2. „vědomé poznání významu“, při němž se my jako žáci a čtenáři (anebo pozorovatelé, badatelé) dobíráme k zřetelnému chápání svých prekonceptů a toho, co nám text či zdroj informací při prvním čtení jen naznačil, co jsme původně odhadovali nebo co jsme od daného textu z různých důvodů očekávali; nyní si významy uvědomíme, víme už, že jsme je poznali

Když jsme překládali příručky *RWCT*, netušili jsme ani my, ani překladatelé, co všechno bude „realisation of meaning“ znamenat a zda bude termín „uvědomění si významu informací“ praktický, nebo ne. Jinou variantu navrhl po letech Nikola Křístek – budování významu. Také by měla své mouchy – fakt, že význam v zdroji informací už je potenciálně přítomen, by tu ustoupil do pozadí.

*PhDr. Hana Košťálová je koordinátorka a lektorka KM.*

*PhDr. Ondřej Hausenblas je lektor KM, učitel PedF UK.*

### Poznámky:

\* V *Kritických listech* č. 22 najdete na str. 56–58 podrobnější informace o první fázi procesu učení, evokaci.

Text je zároveň k dispozici na webové adrese: [www.kriticke-mysleni.cz](http://www.kriticke-mysleni.cz).

## Z REDAKČNÍ POŠTY

### Ad *Kritické listy* č. 22 – Typologie MBTI a reforma školství (Šárka Miková, Jiřina Stang)

Poznatky související s odhalováním různých typů osobnosti jsou pro mne vždycky zajímavým pohledem na lidi kolem sebe. Ale článek *Typologie MBTI a reforma školství* pro mne byl jako ředitelku školy objevem a zároveň lékem na pochybnosti o sobě i lidech, se kterými diskutuji o změnách v naší škole.

Uvědomila jsem si, že ti, kteří leccos na změnách našeho školství zpochybňují, nejsou škarohlídi nebo ti, kteří by mi chtěli záměrně házet klacky pod nohy. Měla jsem opět možnost uvědomit si, že jsme různí a že to, jak se díváme na svět, je nám trochu dáno, že jsme cenní a jedineční právě svým vlastním nazíráním a že školu tvoříme společně v naší různosti. Jsem ráda, že učitelé mého sboru jsou rozliční, protože pak naše škola nebude jednotvárná. Musím si do budoucna uvědomovat, že můj pohled na svět není jediný a že od „vlastníků“ jiných typů osobnosti se mohu mnohému naučit.

Článek budu mít po ruce, a když mi bude ouvej, že nenacházíme společnou řeč, zase si ho připomenu.

*Jitka Kmentová, ředitelka Gymnázia Na Zatlane v Praze*



## Škola naruby

Ivana Sládková

Vznik akce s názvem *Škola naruby* iniciovalo Sdružení rodičů gymnázia Českolipská v roce 2003. Tehdy toto sdružení na základě ankety mezi rodiči vytipovalo i několik dalších akcí, které jsou pravidelně pořádány ve spolupráci se studenty a pedagogy.

*Škola naruby* se letos konala již počtvrté.

### Průběh

První dvě vyučovací hodiny vystřídají ve třídách zkušené pedagogy jejich studenti. Mají možnost ukázat pedagogům, jak si školu a výuku představují oni. Každá třída má k dispozici dvě vyučovací hodiny. Co a jak se „vyučuje“, záleží jen na samotných studentech. A tak se do programu dostávají hodiny s názvy: *Alles Gute – lekce německého jazyka*, *Tanec + divadlo*, *Jak přežít v moderní společnosti* nebo třeba *Intenzivní spánek*, ale i *Alternativy pro komunikaci a výměnu dat* nebo *Základy japonštiny* či *Šachový šampionát*. Volba témat není ničím omezena. Některé hodiny jsou zábavné, jiné velmi profesionálně připravené.

### Jak se akce chystá

Zhruba měsíc předem je na nástěnce školy vyvěšen rozvrh *Školy naruby*, kam třídy postupně zapisují své programy. Tento rozvrh byl letos současně zveřejněn i na webových stránkách školy, přepis do HTML zajišťovali studenti společně s několika pedagogy. Pravidlo, které říká, že třída, která sama program nepřipraví, se akce neúčastní a normálně se toho dne učí, pomáhá motivovat i méně aktivní třídy, takže před „uzávěrkou“ většina tříd program ve „svých“ dvou hodinách doplněn má.

Na akci jsou do školy zváni i rodiče studentů. Jak rodiče, tak studenti si vybírají z programů ten, který je zajímavý. Pak se ve třídách sejdou často primáni se sextány... Poslední dva roky byla „otevřená“ rodičům i následující, již klasicky vyučovaná třetí hodina a letos byli poprvé na akci pozváni i hosté: *Kritické myšlení, o. s.*, a AMAVET – asociace pro mládež, vědu a techniku. To proto, aby byl program pestřejší a zajímavější.

### Proč se akce pořádá?

Stejně jako některé další akce pořádané sdružením rodičů má i tato přispět k lepšímu porozumění mezi studenty, pedagogy a rodiči. Situace, kdy rodič a pedagog sedí v lavici mezi různě starými žáky a jiný student se snaží všechny svým tématem zaujmout, umožňuje všem zúčastněným vyzkoušet si jinou roli. Pohled z druhé strany, z jiného úhlu, vyzkoušet si, kolik času třeba stojí příprava na jednu vyučovací hodinu, to všechno jsou způsoby, které i v mnoha jiných případech usnadňují porozumění mezi lidmi. Kromě nové role si někteří studenti poprvé vyzkouší i úskalí konkurenčního prostředí: nestačí si jen připravit zajímavý program, i jeho název musí upoutat pozornost. Někdy je to právě naopak – zajímavý název zvýší návštěvnost, ale obsah hodiny už nemusí být až tak poutavý.

### Ohlasy

• Pan profesor Zaspal: „Pro studenty je *Škola naruby* určitě pozitivní věc. Mohou si vyzkoušet, jak je náročné udržet 45 minut pozornost ostatních. A pokud se studenti-vyučující skutečně pečlivě připraví, má hodina smysl i pro posluchače. Bohužel se stává, že někteří berou tuto příležitost vyzkoušet si svoje schopnosti spíše jako možnost nic nedělat.“

• Paní profesorka Outlá: „Myslím si, že je to dobrá věc. Jak pro studenty, tak pro učitele. Letos se přišlo podívat i pár rodičů žáků nižšího gymnázia. Ale více a s větší radostí se zapojují právě žáci nižšího gymnázia. Byla jsem ráda, že se letos *Školy naruby* mohl zúčastnit pan Hausenblas a paní Košťálová z *Kritického myšlení*.“

• Paní profesorka Zubíková: „Musí si připravit materiály, osnovu své práce, zvládnout určité téma. Letos jsem byla na jedné hodině, kterou vedli studenti 6.B a 8.B, týkala se LARP (*A live action role-playing game – LARP or LRP. Volně přelož: Akční hra v reálu, kde hráči představují určité postavy v předem definovaném prostoru a čase... – pozn. aut.*). Bylo vidět, že studenti jsou ve svém živlu. Druhou hodinu jsem sledovala, jak se dva studenti 1.B snaží zklidnit své spolužáky, aby jim mohli říct něco o IQ-testech a vyzkoušet jejich řešení společně v praxi. Do příštího ročníku bych doporučovala, aby hodiny připravovaly skupiny několika studentů, aby se jich tak aktivně zapojilo více.“

• Ředitelka gymnázia Věra Ježková: „Pozitivní je, že zvláště v nižších ročnících se téměř vždy zapojí celá třída i s třídním profesorem. Neformální výměna rolí v mnoha případech odhalí zájmy a zaměření našich studentů, které by se při klasickém výchovně vzdělávacím procesu neprojevíly. Pro vyučujícího znamenají lepší poznání svých žáků. Za tuto akci patří hlavně poděkování Sdružení rodičů při gymnáziu.“

• Student sexty osmiletého gymnázia: „V den D – den, kdy se konala *Škola naruby* – byla ve škole jako tradičně po chodbách spousta lidí. Zvláště u vyvěšeného veřejného rozvrhu byla poměrně zdařilá strkanice (ne, že by rozvrh nevisel na internetu, a ne, že by každý nedostal jednu kopii domů, ale kdo si to má pamatovat...), která nakonec končila zběžným nahlédnutím do rozvrhu, neboť za chvíli byl člověk zase vystrčen dále do chodby. Programy měly poutavé názvy, a tak se člověk často nemohl rozhodnout, na co půjde. Porada s kamarády („Kam deš \*\*\*\*\*? Nevím \*\*\*, kam ty? Sem se ptal první \*\*\*\*\* ... něco sis vybral, ne \*\*\*\*\*?“ *\*\*\*cenzurováno*) člověku také příliš nenapověděla, a tak jsem po chvíli váhání a hledání nějakého programu, kde by se člověk mohl i něco dozvědět, vybral *Alternativy pro komunikaci a výměnu dat*, protože informatika mě zajímá a toto rozhodně zajímavě znělo. A jako druhý program jsem zvolil *Kritické myšlení – Jonáš, velryba a já*. Velryby mě nijak nezajímají, Jonáš už vůbec ne, ale byl jsem zvědavý, jak chce





někdo kritizovat mě, současně Jonáše a ještě k tomu velrybu. Po velmi obsáhlé přednášce o Ubuntu – operačním systému založeném na Linuxu jsem se přesunul do vyššího patra naší školy, kde se mělo nacházet *Kritické myšlení*. Nalezl jsem však zavřené dveře, na kterých byl nápis: „Nebojte se kriticky myslet.“ Poté, co se přede dveřmi sešlo více zájemců, přestali jsme se bát a vešli jsme dovnitř. Byli jsme rozděleni do skupinek, a pak už jsme jenom diskutovali a dostávali různé úkoly. Například jsme radili Jonášovi, jak se má zachovat v ošemetné situaci, a dohadovali se o lovu velryb. Ale protože jsme celou sérii otázek za jednu hodinu nestačili projít, tak jsme dostali domácí úkol... (Copak nestačí, že i ty normální úkoly nikdo nedělá, to musíme dostávat domácí úkoly už i tady??)

Co říci na závěr. *Škola naruby* je výborná akce, kde se člověk něco dozví, něco si vyzkouší a i se občas seznámí se zajímavými lidmi z různých jiných ročníků. A také při hodinách, do kterých se zapojují kantoři, pozná, že oni jsou také jenom lidi a dá se s nimi normálně komunikovat. U některých mě to tentokrát mile překvapilo. Nutno však také konstatovat,

že pro velkou část školy – či minimálně mých spolužáků – je toto celé dobrá ‚ulejvárna‘ a příležitost prostě se dvě hodiny neučit. Když jim to stačí ke štěstí... Ještě na jednu věc bych nechtěl zapomenout. A to na velký obdiv všem, kteří si připravili nějaký program a ten pak prezentovali zájemcům z našich řad. Není to legrace. Víím to. A proto by se zde na úplný konec možná hodilo pojednání o tom, proč vlastně při hodinách nedáváme pozor, nadáváme (po hodinách, samozřejmě) na profesory a vůbec za každou jejich hodinou nevidíme třeba pořádnou přípravu, práci a snahu i o tu legraci, pokud se do hodin vejde. Může tento pohled naše *Škola naruby* změnit? To je váš domácí úkol k zamyšlení.“ (*Honza*)

*Autorka je iniciátorem změn v oblasti vzdělávání, pracuje v Národním vzdělávacím fondu v týmu rozvoje lidských zdrojů. Příležitostně aktivně spolupracuje se Sdružením rodičů gymnázia Českolipská. Je absolventkou základního kurzu KM.*

## Neposlouchaly by se. Neumějí to?

Anna Chocholová

*Řekl mi, že jsem děvka.*

*Řekla mi, co je ti do toho.*

*Řekl mi, že se na to může vysrat.*

*Řekla mi, že jsem kráva.*

*Řekl mi, ať si trhnu nohou.*

*Představ si, tykal mi.*

*Napsal na záchodě, že jsem piča.*

*Potkala mě a mávla pohrdlivě rukou, jako že nemá cenu se se mnou bavit.*

Zůstali byste učitelkou (učitelem) na základní škole, kdybyste prodělali podobnou zkušenost?

Odkud se berou popsané situace? Nejsou vymyšlené? Jsou výjimečné? A je důležité, jestli jsou výjimečné? I jednou řečené přece zraňují.

Sedám si s dětmi do kroužku a rozvíjíme debatu. Jsme zvyklí říkat si vše na rovinu. Oběma směry. Slyšet z mých úst vulgární slova je jasně udivuje, ale diskuse se rozpřádá. Rády by přidaly, co kdo kdy slyšel, že kdosi kterému učitelce řekl. Ale o to mi nejde. Co si vlastně o spolužácích, kteří takto mluví a jednají, myslí „moje děti“? Co si myslí o učitelích, kteří tuto situaci unesou, buď o ní nikomu neřeknou, nebo řeknou, ale nechtějí to řešit. Stydí se, anebo si myslí, že řešení neexistuje? Děti dál rozvíjejí své myšlenky...

- *Paní učitelko, mě by máma zabila, kdyby se dozvěděla, že jsem něco takového udělala.*
- *Naši by to nepřežili.*
- *Slyšela jsem, že zrovna takhle mluví Mirek doma s mámou.*
- *Prý takhle oslovuje Ivana nevlastního tátu.*
- *Pošlete ho do polepšovny.*
- *Pište víc poznámky.*

- *Pan učitel Jelínek si to umí vyřídit, dá mu facku a my to jako nevíme.*
- *Budte tvrdší.*
- *On za to nemůže, zavřete ho do blázince.*
- *Naše babička říká, že všechno je výchovou.*
- *Učitelkou bych tedy být nechtěla.*
- *Taky se ho bojíme, podráží nám nohy a pak se směje...*

Mohla bych uvádět dál jednotlivé odpovědi, ale všechny měly společného jmenovatele. Pak už jsme si povídali o nás, na co se těšíme, co se nám daří a kdy dopíšeme třídní kroniku. Je mi mezi nimi dobře, jsou spontánní, plní energie a znají své hranice. Moje pozitivní rozpoložení vydrží jen za dveře třídy. Potkám první kolegyni a ta mi sdělí: „*Představ si, zase mi řekl, že jsem...*“ Nadechnu se a mám návrh...

„*Jak to myslíš, sednout si do kroužku a probrat to s dětmi ve třídě? Neposlouchaly by se, neumějí to. A vůbec, musím probírat látku, na podobné blbosti nemám čas.*“ (Další už si jenom pomyslí, ale jako by to řekla: „*Taháte z dětí rozumy a pak se to obrací proti nám.*“)

Vím, že kroužek není všemocný.

Vím, že současná společnost je nastavena na efekt, výkon a peníze.

Vím, že dnešní generace se často chová agresivněji, ale taky víím, že je labilnější a zranitelnější než před dvaceti lety.

Vím, že když se podíváme navzájem sobě do očí, budeme se cítit rovněji.

**Jak mám přesvědčit své kolegyně a kolegy, že bez společné cesty nikam nedojdeme?**

*Autorka je učitelka na 2. stupni ZŠ Norská v Kladně.*



## NABÍDKY

## NABÍDKA OTEVŘENÝCH KURZŮ KM NA ŠKOLNÍ ROK 2006/2007

**Otevřený základní kurz *Kritického myšlení* pro nové zájemce****Č. akreditace MŠMT:** 31 651 / 2004-25-444

Kurz se bude zabývat základními metodami a technikami aktivního učení, třífázovým modelem procesu učení, myšlenkovými operacemi, plánováním lekcí a hodnocením.

**Délka kurzu:** 60 hodin**Odborný garant kurzu:** PhDr. Hana Košťálová**Lektoři:** PhDr. Hana Košťálová a další certifikovaní lektoři KM

**Komu je kurz určen:** učitelům, kteří neprošli základními kurzy RWCT – KM nebo kteří si chtějí zopakovat základní principy

**Místo kurzu:** učebna KM v FZŠ Trávníčkova, Praha 13**Cena kurzu:** 3500 Kč bez obědů (lektorné, materiály, kopie, svačiny, nájem učebny, organizace)**Cena obědů:** 55 Kč / oběd ve školní jídelně (550 Kč za celý cyklus)**Data kurzu:** v roce 2006: 25. 9., 24. 10., 22. 11., 14. 12.; v roce 2007: 23. 1., 26. 2., 28. 3., 26. 4., 21. 5., 7. 6.**Čas setkání:** 9.00–12.00 hodin, 13.00–16.00 hodin**Klub učitelů KM****Č. akreditace MŠMT:** 31 651 / 2004-25-444

Klub je určen pro měsíční setkávání učitelů se zájmem o osobnostní a profesní růst, kteří mají za sebou základní kurzy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a chtěli by si nejen vyměňovat osvědčené nápady se svými kolegy, ale i rozšířit znalosti z oboru pedagogika. O program se částečně postará KM (např. seminář o principech *Montessori pedagogiky* s videem ze školy v Kladně – Kamila Randáková; seminář o *freinetovské pedagogice* – dr. Anna Tomková z PedF UK; *multikulturní témata*), část programu bude sestavena z nabídky účastníků (minilekce, dílny, burza nápadů apod.).

**Délka kurzu:** 40 hodin**Odborný garant kurzu:** PhDr. Ondřej Hausenblas**Lektoři:** z řad certifikovaných lektorů RWCT – KM, hostující lektoři, zčásti lektoři-účastníci

**Komu je kurz určen:** absolventům kurzů KM, kteří uplatňují principy aktivního učení v praxi

**Místo:** učebna KM v FZŠ Trávníčkova, Praha 13**Cena:** 800 Kč**Data kurzu:** v roce 2006: 2. 10., 30. 10., 29. 11.; v roce 2007: 4. 1., 5. 2., 7. 3., 5. 4., 2. 5.

**Čas setkání:** 14.00–19.00 hodin (organizovaný program nebude trvat po celou dobu setkání, aby byl čas i na hovory)

**Proměny autorství*****Přemysl Rut*****Délka kurzu:** 18 hodin**Místo:** učebna KM v FZŠ Trávníčkova, Praha 13

**Cena:** 800 Kč (v ceně kurzu lektorné, kopie textů, organizace, materiální a technické zabezpečení, občerstvení)

**Data:** 9. 10., 23. 10., 6. 11., 20. 11., 4. 12., 11. 12. 2006**Čas setkání:** 17.00–20.00 hodin

Doc. Přemysl Rut je spisovatel, hudebník a také vedoucí katedry autorské tvorby a pedagogiky na pražské DAMU, kde otevřel a přednáší svůj studijní program věnovaný proměnám autorství.

Podrobnější anotaci ke kurzu najdete na:  
[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz), v záložce *Co děláme*.



společensko-ekologický časopis

**Sedmá generace****vás sleduje...**

- Společnost
- Ekologie
- Demokracie
- Média

a mnoho jiné četby  
pro dnešní i budoucí  
generace

**...sledujte ji také**

[www.sedmagerace.cz](http://www.sedmagerace.cz)



ESF napomáhá rozvoji zaměstnanosti podporou zaměstnatelnosti, podnikatelského ducha, rovných příležitostí a investicemi do lidských zdrojů.



**Kritické listy** vycházejí v rámci projektu **Rovnováha**. Projekt je hrazen z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátu hlavního města Prahy.



Realizátorem projektu **Rovnováha** je **o. s. Kritické myšlení**, které je členem **Mezinárodního konsorcia RWCT**.

V rámci projektu **Rovnováha** mohou zájemci o **Kritické listy** z řad **pražských škol** a **absolventi** nebo **účastníci kurzů KM** získat **Kritické listy č. 21–28 zdarma**. Více informací na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

### Chcete odebírat **Kritické listy**?

#### Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Členství je: a) **individuální**, nebo b) „**školní**“.

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

**Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,  
popř. elektronicky na adresu: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz).

Pokud se členem chce stát škola, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby **o. s. KM** jednat.

#### Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL**
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL** (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **učitelé a lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

#### Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

**Variabilní symbol:** Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS **číslo faktury**.

**Zájemci o fakturu pošlou:** 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihlášky ke stažení na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

**Kritické listy** – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

**Edičně připravily:** Nina Rutová a Hana Košťálová

**Předsedkyně redakční rady:** Jitka Kmentová

**Redakční rada:** Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Jiřina Stang, Irena Věříšová

**Adresa:** **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

**tel.:** 251 091 644 (pondělí a středa od 10 do 16 hod.)

**e-mail:** [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz); **web:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

Vyšlo v červnu 2006. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **23. srpna 2006**.

Vydalo **o. s. Kritické myšlení 2006**.

**Přední obálka:** J. Brabeneč, Š. Bárth, F. Pelant. Práce vznikla na Arcibiskupském gymnáziu v Praze pod vedením profesorky Květy Podškubkové.

Neoznačené fotografie z archivu **KM**.

**Sazba, grafická úprava:** Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

#### Jak posílat příspěvky do **Kritických listů**?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: [nina.rutova@volny.cz](mailto:nina.rutova@volny.cz) jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823

# Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

## Které kvality žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

## Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
  - ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní
  - kurzy KM a tvorby ŠVP
  - speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

**Letní školu** kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

**Časopis** Kritické listy

**Členství** v Informační a nabídkové síti KM

**Webovou stránku** se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,  
je výhradním nositelem autorských  
a distribučních práv programu  
Reading and Writing for Critical Thinking  
(RWCT) v České republice.

Kritické listy jsou spolufinancovány projektem Rovnováha.  
Projekt Rovnováha získal finanční podporu  
Evropského sociálního fondu, Magistrátu hl. m. Prahy  
a státního rozpočtu České republiky.

Kontakt:

Kritické myšlení, o. s.  
FZŠ Trávníčkova  
Trávníčkova ul. 1744  
155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 10–16 hod.)  
e-mail: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz)  
web: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)