

Kritické listy 30

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2008



Co říkají učitelé
žákům

Jak využít
metody KM
při výuce literatury

Reklama
v průběhu času

Média a kýč

Školní výlet

Proč mají
rostliny dvě jména?

Billboard

Lekce fyziky

Špatná volba?

(Auto)portrét

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

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

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

Kritické listy vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přináší 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.



Mám KL ráda, těším se na další číslo, mám je vlastně nejraději z pedagogických pravidelníků, přečtu je až na výjimky celé – právě proto, že obsahují to, co obsahují, a vypadají tak, jak jsou i teď. Také mě každé číslo překvapí zase něčím jiným a přitom ve stále stejné struktuře obsahu.

Z e-mailu Kamily Randákové





Úvodník

Milí čtenáři,

možná si i vy občas vzpomenete na svého oblíbeného pana učitele. Skoro každý potká na své nikdy nekončící cestě za vzděláním alespoň jednu výraznou osobnost, na kterou se nezapomíná. Ať už jste ji potkali v kterékoli škole, nebo i jinde, stala se vaším vzorem. Poznali jste ji snadno: měla silné charisma a ještě silnější přesvědčení, že se učí od vás stejně jako vy od ní a že ji jednou už nebudete potřebovat, protože se sami stanete učitelem pro jiné. V nové rubrice *(Auto)portrét* vám budeme učitele těchto kvalit představovat. Doufáme, že jejich životní nadhled a zkušenosti nabyté mnohaletou praxí pro vás budou inspirativní.



V další nové rubrice si můžete přečíst o skutečných případech z pedagogicko-psychologické praxe. V tomto čísle vás psycholožka Šárka Miková seznámí s příběhem dívky, která na prvním stupni zvládala školu bez větších obtíží, přesto následné studium na osmiletém gymnáziu přerušila a zvolila si jinou, pro ni vhodnější školu. Šárce při řešení dívčích problémů pomohla nejen dobrá znalost školního prostředí, ale i typologie MBTI.

Mezi lekcemi, které jsme vybrali do jubilejního třicátého čísla *KL*, najdete ukázky ze všech stupňů škol a mnoha předmětů. Čeká na vás lekce z fyziky, přírodopisu, prvouky, literatury i mediální výchovy. Zdeněk Šíma vám představí metodu trojkroku, kterou s úspěchem využívá v hodinách matematiky. Při četbě textu vás jistě překvapí, že tato metoda pocházející z německy mluvících zemí je v mnohém podobná principům programu *RWCT*.

Katka Š.

Další číslo *KL*, které vyjde v létě, se bude věnovat kritickému myšlení na vysokých školách. Na začátek nového školního roku pro vás chystáme číslo věnované možnostem využití metod aktivního učení na 1. stupni. Texty k těmto tématům můžete posílat do konce dubna na e-mailovou adresu: katerina.safrankova@gmail.com.

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Co nejčastěji říkají učitelé žákům v hodinách, J. Stang. . . . 4

Lekce a komentáře

Jak využít metody <i>KM</i> při výuce literatury na gymnáziu, H. Antonínová Hegerová	6
Pohled z druhé strany, M. Jakoubková	8
Příběh na principu fraktálu, Š. Poupětová	9
Reklama v průběhu času, J. Rybáčková	11
Média a kýč, N. Rutová	16
Jak jsme se připravovali na školní výlet, P. Poslušná.	19
Proč mají rostliny dvě jména?, E. Frýbová	20
Billboard, P. Wojnar	23

Seriál k výuce češtiny

Kritéria, indikátory a popisný jazyk, M. Šlapal.	27
--	----

Pro lektory a lídry tvorby ŠVP

Lekce fyziky, H. Antonínová Hegerová, K. Bergmannová	30
--	----

Představujeme učitele a lektory *KM*

Hana Antonínová Hegerová	33
------------------------------------	----

Případy z praxe

Špatná volba?, Š. Miková	34
------------------------------------	----

(Auto)portrét

Zdeněk Šíma	37
Metoda trojkroku, Z. Šíma	39

Co se děje u nás v *Kritickém myšlení*

H. Košťálová.	42
-----------------------	----

Co se děje jinde

Kudy vede cesta ke čtenáři?, I. Věříšová, K. Krüger	43
Umění je zajímavé a zábavné!, L. Štůlová Vobořilová	44
Média tvořivě, N. Rutová	47

Škola v literatuře

Víno tvé výborné, S. Karásek	48
Někdy prostě prší, M. Faber	48
Rozhovory s Janem Werichem, J. Janoušek.	49

Z redakční pošty

Čtenářská dílna v Bígru, K. Rohálová	50
--	----

Nabídky

Média tvořivě	50
-------------------------	----

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 30/Co se do čísla nevešlo najdete:

- časovou přímku; návrh pracovního listu; reklamy z různých let uspořádané do složek a instrukce pro žáky k lekci J. Rybáčkové
- odborný text na téma *Kýč* a valentýnskou dvoustranu z časopisu *Joy* k dílně N. Rutové
- text o tlaku k lekci H. Antonínové Hegerové a Kamily Bergmannové

K ÚVAZE

Co nejčastěji říkají učitelé žákům v hodinách

Jiřina Stang



Pravděpodobně se většina z nás, učitelů a vzdělavatelů, shodne v tom, že sdělení dospělých, předávaná dětem, májí obrovský vliv na to, jak děti vnímají samy sebe, a na jejich ochotu spolupracovat s učitelem (Cangelosi, 2006). Všichni si tento fakt uvědomujeme, ale při každodenní výuce musíme řešit rozličné situace optimálně

a s ohledem na nedostatek času, proto někdy ze svých úst směrem k žákům vypustíme něco, co bychom raději neřekli – nebo chtěli říct jiným způsobem. I když se nám nuance mezi našimi sděleními žákům mohou na první pohled jevit jako zanedbatelné, v důsledku hrají velkou roli právě v posilování nebo oslabování jejich spolupráce.

Podívejme se nyní analytickým zrakem na následující výčet výroků*, které učitelé říkají buď všem žákům celé třídy, nebo přímo jednomu z nich, a zkusme si při přečtení každého z nich představit, jaká bezprostřední reakce asi projde hlavou těm, kterým je výrok adresován, co si pomyslí:

1. Okamžitě mi dej žákovskou, dám ti poznámku.
2. Jak to, že sedíte spolu? Odsedni si!
3. Kdo to má dobře? Jen jedna z celé třídy? Jak to? Vždyť jste to včera opakovali.
4. Ticho, nebo si vyberu žákovský.
5. Kdo je hotov s testem, otevře si knihu a opíše tabulku.
6. Nespěte.
7. Byla tam malá chybička, ale to nevadí.
8. Kdo bude otravovat, dostane známku.
9. Tak vytáhněte ty domácí úkoly. No jistě, Marku, u tebe mě to nepřekvapuje. Já jsem správně předpokládala, že ho nebudete mít, takže si napíšete písemku.
10. Nepotřebujete sdělovat, jaké jsou vaše kvality, já je znám, takže je nemusíte vysílat dál.
11. Dost! Vytáhněte si domácí úkoly.
12. Rychle, honem, nespěte. Jste jak na penzi, pánové.
13. Teď zvednete hlavičky, nikdo nepíše!
14. Jdi se projít, jdi na záchod.
15. Tady je to dnes jako v Bohnicích.
16. To je ostuda, Ondra to neumí.
17. Kdo to tam žvaní?

18. Budu-li muset někoho napomínat, přijde si se mnou popovídat.
19. Ty jsi to celý opsal z učebnice, jo? To jsem zvědavá, jak to budeš umět.
20. Ještě jednou vás napomenu a strávíme zde příjemné odpoledne.
21. Ty vidíš *Slovník cizích slov* poprvé, vidíš?
22. Měl jsi dvojku z chování? Chceš trojku?
23. Už jsem jednou řekla, že tohle je blbost.
24. Zase jsi to ty. Ty vždycky narušíš práci celé třídy!

Pokud jste se pokusili představit si bezprostřední vyslovenou nebo jen pomyšlenou reakci na každý konkrétní výrok v našem soupisu, možná vás ani nepřekvapí, jak často vám hlavou proběhla některá z těchto vět: *Zase vyhrožuje... Trhni si nohou... Zase to kázání... Dej mi pokoj... Ach jo... Kdo ti dal právo mi takhle přikazovat... Neříkej mi pořád, co mám dělat... Mně nebude nikdo poroučet... Stejně si budu dělat, co chci a jak chci... No jo, ty jsi zase chytrá... To už jsem slyšel/a tisíckrát... Zase jsem nejhorší... Co na mně zase vidí...*

Jako učitelé se často setkáváme s tím, že se v situacích, kdy žákům podobnými výroky sdělujeme své požadavky a očekávání, nedostavuje kýžený efekt. Žáci na ně nereagují nebo reagují drze, snaží se jim vyhnout či vzdorují, nebo je dělají neochotně a jen ze strachu před trestem. Zkrátka reagují na ně velmi podobně jako my, dospělí. I pro žáky totiž tyto výroky představují psychické ohrožení, které je spojeno s negativními pocity. Jedním z nich je pocit vlastního selhání nebo neschopnosti, který v nich vyvolává potřebu bránit se nebo zaútočit, a ve škole je přítomný zejména v podobě srovnávání s ostatními, nepravdivého zobecňování nebo škatulkování. Dalším typem ohrožení je pro žáky, když se při hodnocení jejich výkonů nebo chování zaměřujeme jen na to, co není správně, co nezvládli, nebo na chyby a nedostatky. Je zřejmé, že výroky podobného druhu jsou v komunikaci se žáky neefektivní.

Pojďme se nyní znovu vrátit k soupisu výroků, které učitelé adresují žákům, a zkusme každý z nich identifikovat z hlediska použitého neefektivního způsobu komunikace (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2005). (Pozn.: V případě potřeby je možné si své typy porovnat s typy autorky na konci tohoto článku.)

A) Vyčítání, obviňování: *Ty zase (vždycky, nikdy pořád)...! Kdybys aspoň...*



- B) Poučování, vysvětlování: *Měl/a by sis uvědomit, že...*
- C) Kritika a zaměření na chyby: *Tohle jsi udělal/a špatně!*
- D) Citové vydírání: *Já (někdo) kvůli tobě..., a ty mi děláš...*
- E) Zákazy, varování: *Nedělej to, nebo se ti stane...!*
- F) Negativní scénáře, proroctví: *Z tebe jednou vyroste...*
- G) Nálepkování: *On/a je takový/á...*
- H) Pokyny: *Udělej...*
- I) Příkazy: *Okamžitě běž a udělej...!*
- J) Vyhrožování: *Přestaň..., nebo! Běda, jestli...!*
- K) Křik
- L) Srovnávání, dávání za vzor: *Podívej se na..., vezmi si příklad z...*
- M) Zdůrazňování vlastních zásluh plus výčitky: *Já pro tebe..., a ty...*
- N) Řečnické otázky: *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?*
- O) Urážky, ponižování: *Ty jsi ale...*
- P) Ironie, shazování: *To je náš génus! To ses teda vyznamenal!*

Pokud jsme si toto přiřazení jednotlivých učitelských výroků ke komunikačním způsobům zkusili udělat, možná nás přitom napadlo, že ve výuce s žáky tzv. neefektivně mluvíme poměrně často. V jakých situacích tyto neefektivní výroky nejčastěji používáme a s jakým cílem? Jednoznačně nám jde o to, abychom jejich prostřednictvím přiměli žáky ke spolupráci, k tomu, aby vykonávali naše pokyny. Pokud se tak nestane, vzbuzuje to v nás jako v učitelích negativní emoce (naštvanost, vztek) a většinou se uchylujeme k ještě razantnějšímu prosazování svých požadavků. A právě tyto způsoby komunikace jsou pro žáky všech věkových skupin nepřijatelné. Ti starší s námi většinou vstoupí do boje a nahlas reagují, malé děti však ještě nemají dostatek zkušeností ani dovedností, aby se dokázaly mnohdy velmi autoritativním výrokům dospělých bránit. Z tohoto důvodu spíše než verbálním vzdorem reagují odmítáním, křikem a vztekem, a často jsou pro popisované chování označovány jako drzé, vzteklé nebo nezodpovědné. Některé typy dětí naopak reagují tzv. submisivně – roste v nich přesvědčení, že dospělí vždy zvítězí, že jejich dětský názor je vždy méně cenný než názor dospělého, že když budou hodné, vyslouží si pochvalu, že poslouchat se musí za každou cenu... A takové postoje si tyto tzv. hodné děti odnášejí do dospělého, občanského života.

Přitom my učitelé ve všech školních situacích většinou upřímně děláme, co můžeme, a snažíme se těmito naučenými a hluboce zakořeněnými způsoby komunikace docílit správného chování, jednání a přemýšlení žáků. Děláme to pravděpodobně převážně proto, že neznáme jiné způsoby nebo je nemáme dostatečně natrénované a zautomatizované. Vždyť by nás nestálo tolik úsilí sdělit žákům své požadavky jiným způsobem, kupř.:

...místo „*Teď zvednete hlavičky, nikdo nepíše!*“ říci: „*Prosím vás, abyste pomalu dopsali poslední*

větu. Pak se na mě podívejte, abych měla jistotu, že jste hotoví.“

...místo „*Tady je to dnes jako v Bohnicích.*“ říci „*Dohodli jsme se na tom, že dnes se pokusíme pracovat co nejtíšeji, abychom neztěžovali učení těm, kteří potřebují klid.*“

...místo „*Musíte zapojit palici.*“ říci „*Zkusme si dát chvíli na promyšlení, možná někoho z nás řešení napadne.*“

...místo „*Zase jsi to ty, Pepíku. Ty vždycky rušíš práci celé třídy.*“ říci „*Pepo, všimla jsem si, že když mluvíš nahlas, některé děti se nemohou soustředit na svou práci.*“

Změnit své učitelské komunikační strategie stojí za to: žáci v konkrétní situaci mnohem rychleji a efektivněji začnou spolupracovat, a navíc jim tak dáváme najevo, že po nich nechceme, aby pouze vykonávali naše požadavky a pokyny z toho důvodu, že jsme ve vztahu k nim ve vyšší mocenské pozici. Že chceme, aby sami zvažovali důsledky svých rozhodnutí a svého chování a jednání, aby aktivně volili z mnoha variant, které se jim nabízejí, že s nimi chceme vést rovnocenný dialog. Pak ustane i věčný boj o moc.

Vyhodnotíme-li, že náš komunikační styl zlepšení potřebuje, může být prvním krůčkem zavedení slova „*prosím*“ do každého ústního zadání k práci. Dalším krokem může být to, že žákům často sdělíme i důvody své žádosti („*aby se ostatní mohli soustředit*“, „*aby vás napadlo víc možností*“, „*abychom se do konce výuky stihli potěšit i přečtením vašich zápisů*“ atp.). Pokud bychom na svých komunikačních dovednostech chtěli dlouhodobě cíleně pracovat, určitě nám k tomu může pomoci kniha *Respektovat a být respektován* (viz literaturu níže), ve které jsou srozumitelně popsány jiné, efektivní způsoby komunikace se žáky včetně příkladů ze vzdělávací praxe.

Autorka je psycholožka, lektorka KM.

Přiřazení jednotlivých výroků k neefektivním způsobům reagování

1. I; 2. N, H; 3. N; 4. J; 5. H; 6. P; 7. C; 8. J; 9. H, P, O; 10. O; 11. K, H; 12. I, P; 13. I; 14. H + O; 15. P; 16. C + O; 17. O; 18. J; 19. F; 20. J + P; 21. I; 22. J; 23. C; 24. A.

Literatura:

- Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Portál, Praha 2006.
- Kopřiva, P. – Nováčková, J. – Nevolová, D. – Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála, Kroměříž 2005.
- Pasch, M. – Gardner, T. G. – Langerová, G. M. – Starková, A. J. – Moodyová, Ch. D.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 2005.

Poznámka:

- * Výroky učitelů vycházejí ze zápisů studentů pedagogických fakult z náslechového semestru v základních školách v roce 2001.

LEKCE A KOMENTÁŘE

Jak využít metody KM při výuce literatury na gymnáziu

Hana Antonínová Hegerová

Cíle: Studenti si budou moci prožít některé z technik a postupů (byť v upravené podobě), jež užívali avantgardní umělci. Díky této zkušenosti by měli lépe porozumět naučnému textu (a samozřejmě celému tématu), s nímž budou pracovat metodou *I. N. S. E. R. T.* Studenti získají základní informace o probíraném tématu, s porozuměním budou užívat potřebné termíny z oblasti literatury a výtvarného umění, sami vytvoří moderní báseň.

Téma: Avantgarda se zaměřením na surrealismus

Účastníci: studenti sexty

Čas: 3 vyučovací hodiny

Pomůcky: fix, kalendář s obrazy S. Dalího, *Čítanka světové literatury II* (Hnízdo, 1989) nebo *Přehled světové literatury 20. století* (Prokop, 2001), výkladový text

Do surrealistického světa imaginace studenti vstupovali po zážitku z vlastní dadaistické tvorby. V předchozí hodině měli totiž mj. tento úkol – jak se komu chtělo, přistupovali k tabuli a napsali slovo, jež je zrovna svrželo na jazyku. Studenti nebyli nijak omezeni, neměli se ohlížet na volbu ostatních, a hlavně netušili, s jakým cílem vše provádějí. Když jsme zaplnili tabuli a vyčerpali invenci, chtěla jsem po nich, aby se hromadně pokusili slova poskládat do básně. Zprvu se jim úkol zdál nemožný, napsali si přece samé nesmysly, to kdyby věděli dopředu, vybírali by úplně jiná slova apod. Nakonec je tvorba pohltila a s výsledkem byli spokojeni natolik, že si báseň pojmenovali a sami připíchlí na nástěnku.

Ukázka ze studentské tvorby

Dadaistická báseň vytvořená umělci ze sexty

Šílený cimpr zkoušel paštiku rozblemcanou břitvou
V temné krajině hřbitovní zed' má smysl

Lilie pod ledem tančila na hrachu

Zelená kyselina spí v dortu

Krvavá zábava jak filmová schíza

Šlachy spí, perutě klkají

Kolem nejneobdělávatelnějšího vlaku hovnil
Perun lamku

Rumpr campr prdel, vole.

Část I

V této fázi jsem sledovala několik cílů: šlo mi o to, aby studenti získali určitý prožitek z vnímání avantgardního

díla a osahali si, jak mu vlastně rozumějí, aniž by byli seznámeni s nějakou faktografií, dále aby si zakusili, jak pracuje jejich asociativní myšlení a fantazie, a aby si mohli chvíli „hrát“. Nejednalo se tedy o čistě evokační fázi, neboť dílčími diskusemi jsme si vyjasňovali spoustu pojmů, postupů, navíc studenti sami se snažili proniknout do myšlení vybraných autorů a porozumět mu. Zásadní otázky, které se vázaly k tomuto tématu a času, se týkaly především možností lidské imaginace a kontroly, resp. osvobození našeho vědomí.

Nakonec je tvorba pohltila
a s výsledkem byli spokojeni
natolik, že si báseň pojmenovali
a sami připíchlí na nástěnku.

Co by to mohlo být, kdyby...

Další hodinu jsme se studenty zahájili drobnou, ale pro probírané téma nosnou aktivitou, při níž studenti a vyučující stojí v kruhu a předávají si vybraný předmět (v našem případě to byl fix). Držitel fixu má za úkol pantomimicky předvést, čím by fix mohl být, kdyby nebyl jen fixem. Ostatní hádají (např. *cigareta, rtěnka, meč, oštěp*).

Práce s obrazy S. Dalího

Před studenty jsem na zem rozložila čtyři obrazy z kalendáře a záměrně odstříhla jejich názvy (*The Persistence of Memory*, 1931; *Night and Day Clothes of the Body*, 1936; *Apparatus and Hand*, 1927; *Soft Construction with Boiled Beans: Premonition of Civil War*, 1936). Po prohlídce měli studenti za úkol obrazy pojmenovat (své nápady napsali na určené lístky, které ovšem zatím nikomu neukazovali) a následně si vybrat jeden, k němuž se vyjádří *volným psaním* (zadání bylo široké – jak na vás obraz působí, co na něm vidíte, jakou situaci zachycuje, proč jste ho pojmenovali tak a tak).

Galerie

Po předchozí individuální činnosti jsme se opět sešli před obrazy a kupkou lístků s názvy. Studenti se pokoušeli přiřazovat smyšlené názvy a současně zdůvodňovali, proč si myslí, že autor obraz pojmenoval právě takto. Autor názvu pak měl za úkol potvrdit/vyvrátit spolužákovu úvahu, a pokud chtěl, tak navíc



přečetl *volné psaní* jakožto nejvýstižnější komentář k danému dílu. Nakonec jsem studentům odkryla Dalího verze a společně jsme přemýšleli nad pojmenováními.

Práce s textem – podvojný deník

Pro tuto část jsem vybrala ukázkou z Bretonova díla (v další hodině jsme pracovali i s jinými texty). Nejprve jsme si báseň přečetli nahlas, poté si každý zvolil dva až čtyři verše, jež si opsal a přidal k nim komentář, který už byl nejen zdůvodněním výběru ukázky, ale i jakýmsi pokusem o interpretaci veršů (studenti v této fázi běžně používali výrazy *asociativní přirovnání*, *volný verš*, *fantazie*, *snová představa*, *metafora*, *sexualita* – *ženské tělo*, *tvář*, *překvapivé/nečekané spojení*).

L'Union libre – Volná láska

André Breton

*Má žena s křticí hořícího lesa
S myšlenkami žárných blesků
S pasem přesýpacích hodin
Má žena s pasem vydry mezi tygřími zuby
Má žena s ústy jak kokarda a kytice hvězd největší velikosti
Se zuby otisků bílé myšky na bílé zemi
S jazykem hlazené ambry a broušeného skla
Má žena s jazykem probodené hostie
S jazykem panenky, která otvírá a zavírá oči
S jazykem neobyčejného démantu
Má žena s řasami dětského hůlkového písma
S obočím okraje vlaštovčího hnízda
Má žena se spánky z břidlicové střechy skleníku
A páry na oknech
Má žena s rameny ze šampaňského vína
A z pramene z delfíních hlav pod ledem
Má žena se zápěstím zápalek*

Poslední slovo patří mně

Dobrovolníci přečetli svou citaci z Bretonových veršů, ostatní se pokoušeli vystihnout, proč si ji daný student zvolil. Hádačící studenti se většinou snažili dešifrovat vybrané asociace a svůj výklad jakoby podstrčit autorovi. Ten nakonec jako „poslední slovo“ přečetl svůj komentář. Mnozí hádačící pak byli překvapeni, že jejich „porozumění“ nebylo to pravé.

Část II

Práce s naučným textem – I. N. S. E. R. T.

Třetí hodinu studenti pracovali s výkladovým textem, pro který jsem použila především Pecharovo *Dvacáté století v zrcadle literatury*, *Slovník literárních směrů a skupin*, Nezvalovy *Moderní básnické směry* a ukázky z *Manifestů surrealismu*. (Současně s textem měli studenti k dispozici výtvarné publikace o surrealismu.) Měli si v textu označit, co už vědí (spoustu informací už získali z diskusí nad Dalího dílem i z vlastní drobné

interpretace Bretonových veršů), dále pak informace nové a podstatné, příp. nesrozumitelné či nejasné. U známých informací, resp. pojmů, jsem chtěla, aby je doložili příkladem z první části hodiny (např. pojmu *asociace* či *objekt-fantom* rozumím a mohu uvést příklad z aktivity *Co by to mohlo být, kdyby...* či Bretonův verš, resp. zmínit doklad z Dalího obrazů).

Diskuse nad studentskými zápisy a výtvarnými publikacemi

Z diskuse vysvitlo, že studenty zaujaly především možnosti lidské fantazie. Větší část z nich reagovala obdivně (zejména ti, kteří se sami pokoušejí o tvorbu), část kroutila nechápavě hlavou a díla, s nimiž jsme pracovali, hodnotila jako *složitá*, *nesmyslná*, *zbytečná*, *nekonkrétní*, a proto *odtažitá*. Vnímavější studenty výrazně oslovila práce se sny a někteří se rozhodli, že se pokusí o vlastní zápisy po dobu jednoho týdne (podpořila jsem je, ale nutno dodat, že nikdo z nás nevydržel déle než tři dny – i tak to byla zajímavá zkušenost). Téměř všichni zbystřili u pasáží věnovaných experimentování s hranicemi vědomí (vtipálci navrhovali, že to bychom si mohli také vyzkoušet) a mnozí se podívovali nad levicovou orientací avantgardních umělců.

Část III

Co jsme vlastně v hodině dělali?

Studenti se měli zamyslet, jak hodiny probíhaly. Nešlo ani tolik o to, co všechno jsme dělali, ale především o to, jak a proč jsme postupovali. Poměrně snadno dospěli k závěru, že při úvodní „hře“ používali *asociace*, *asociativního myšlení*, nad Dalího obrazy se zamýšleli metodou, jež jim přiblížila surrealistickou metodu *automatického psaní*, nebo že při kolektivní tvorbě dadaistické básně využívali *principu náhody a radosti ze hry*.

Ukázky ze studentských reflexí

Upřímně, např. abstrakce je opravdu pro mě složitá, nechápu, jak nějaké fleky můžou něco vyjadřovat, ale budiž... Já se s tím časem smírím.

Moderní umění se mi velice líbilo, můžu si tam najít vždy něco, co mě zaujme a osloví + můžu si zde najít něco svého. Navíc ráda do všeho zapojuji fantazii a mám ráda díla, která nejsou konkrétní, protože autor nechává všem volno a nenutí nám něco svého. Proto je pro mě moderní umění nejkrásnější.

Z diskuse vysvitlo, že studenty zaujaly především možnosti lidské fantazie.

Zhodnocení

Z proběhnuvších hodin jsem měla velmi pěkný pocit; studenti byli aktivní, vnímaví, ochotně diskutovali. Mne i sebe samé překvapovali nápady nad Dalího obrazy i Bretonovými verši. Přesto, že jedna z hodin byla současně hospitovaná, našlo se dost dobrovolníků, kteří



se podělili jak o *volné psaní*, tak o *podvojný deník*. Je třeba také říct, že danou třídu (poměrně nadanou) jsem si vedla čtvrtým rokem a nacházelo se v ní překvapivě dost studentů tíhnuvších nejen k literatuře, ale umění obecně. To zdůrazňuji proto, že si dokážu představit, jak by některé aktivity, resp. části hodiny, mohly váznout a nedařit se se třídou méně komunikativní, vstřícnou a otevřenou.

Autorka je učitelka na Podještědském gymnáziu v Liberci (t. č. na mateřské dovolené) a lektorka KM.

Literatura:

- Breton, A.: *Manifesty surrealismu*. Herrmann & synové, b. m. 2005.
 Hnízdo, V.: *Čítanka světové literatury II*. SPN, Praha 1989.
 Nezval, V.: *Moderní básnické směry*. Československý spisovatel, Praha 1979.
 Pechar, J.: *Dvacáté století v zrcadle literatury*. Filosofia, Praha 1999.
 Prokop, V.: *Přehled světové literatury 20. století*. O. K.-Soft, Sokolov 2001.
 Vlašín, Š. – a kol.: *Slovník literárních směrů a skupin*. Panorama, Praha 1983.

Pohled z druhé strany

Milena Jakoubková

Tato hodina byla realizována v rámci projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ*, o kterém se můžete více informací dozvědět na str. 43. Lekce byla převzata z publikace *Kudy vede cesta ke čtenáři?*¹, jež byla jedním z výstupů projektu.

V této hodině² jsem sledovala dvě různé věci. Jedním cílem bylo ujasnit si v rámci češtiny pojmy vypravěč, hlavní a vedlejší postavy a procvičit vyprávění. Kromě toho jsem ale chtěla působit na atmosféru třídy, která je dost individualistická a netolerantní. Mým záměrem bylo přivést děti k tomu, že každá situace může být viděna z více stran, každá zúčastněná osoba má jiný pohled a je dobré si to uvědomit.



Mým záměrem bylo přivést děti k tomu, že každá situace může být viděna z více stran, každá zúčastněná osoba má jiný pohled a je dobré si to uvědomit.

Stanovila jsem si tyto **cíle**:

- žáci najdou v příběhu hlavní a vedlejší postavy, uvědomí si, čím je specifická role vypravěče
- žáci se zamyslí nad tím, že jeden příběh se může jevit odlišně z hlediska různých postav
- žáci se pokusí vžít do jedné z postav a z této pozice příběh přepsat
- pokusíme se najít paralelu se situacemi v naší třídě

V hodině jsem použila dva různé **texty**:

- pohádku Aloise Mikulky *Jak to chodí v pralese* (z knihy *Dvanáct usmívajících se ježibab*; Brno 1974) na úvod a motivaci
- článek *Proč mám ráda myši* (z učebnice *Český jazyk 6*; SPN) k samostatné práci s textem

Na začátku hodiny jsem sdělila dětem, že se mají pohodlně usadit, protože jim **přečtu pohádku**, že jsem si pro ně připravila jednu úplně speciální... Víc nic, chtěla jsem, aby je nečekaný konec opravdu překvapil³. Ani jsem se nemusela na nic ptát, děti začaly pohádku okamžitě **po přečtení komentovat** samy. Prý je hloupá a pohádky mají končit dobře. Poté, co jsem ale podotkla, ať se na to zkusí podívat ze strany pardála, našli se „pochybovači“, kteří uznali, že pro něj byl konec vlastně opravdu dobrý. Zeptala jsem se, zda je tomu tak jen v této pohádce. Odpověď byla jasná: „Ne.“ Z různých pohledů může být viděn každý příběh.

Když tedy říkáme, že z různých úhlů může být viděn každý příběh, zkusíme si pohrát s nějakým jiným. Každý dostal v rámci samostatné práce za úkol **přečíst si text** *Proč mám ráda myši* a zjistit, kolik postav (i zvířecích) v něm lze najít⁴. Pak jsme postavy postupně **vypsali na tabuli**. K nim jsme připojili stručné poznámky – kdo příběh vypráví, které postavy v úryvku přímo vystupují, které jsou jen zmíněny, které postavy můžeme považovat za hlavní. Následně se žáci **rozlosovali do skupin**. Měla jsem už předem připravené lístečky s jednotlivými postavami, stejné postavy se musely co nejrychleji najít. Poté se žáci měli společně ve skupině pokusit **vyprávění přepracovat** tak, aby vypravěčem byla právě „jejich“ postava. Připomněla jsem, že je potřeba myslet na to, co daná osoba ví (či neví), co je pro ni důležité, o co usiluje. V závěru hodiny zástupci skupin přečetli či **převyprávěli** své **varianty** příběhu a **zhodnotili**, zda jejich příběh končí pro vypravěče dobře, špatně či neutrálně. Nejvíce se dětem líbil příběh vyprávěný z hlediska kocoura a také „krutý myší horor vyprávěný jedinou zbylou myší v domě“. Touto částí hodiny se všichni dobře bavili, jen byl opět trochu problém uhlídat čas. Nechtěla jsem přímo převádět řeč na situaci ve třídě, kromě toho na to ani nebyl prostor, přesto bylo ale žádoucí, aby si děti uvědomily, o čem vlastně byla řeč. Proto poslední úkol ve zbývajících krátkých chvílce zněl...



Dokonči do sešitu věty:

- V této hodině mě zaujalo...
- I mně se někdy stává...
- Přemýšlím o...

Dej je přečíst alespoň jednomu spolužákovi a vyžádej si ty jeho. Tuto aktivitu jsem již po dopsání vět dál nijak neřídila a nechala diskusi žáků volně přejít do přestávky. Někteří žáci měli pocit, že kdyby měli dostatek času a klidu k samostatné práci, dokázali by napsat mnohem lepší vyprávění, než které vytvořili ve skupině. Jako dobrovolný domácí úkol tedy dostali možnost napsat rozsáhlejší příběh, který jsem pak ohodnotila jako běžný sloh, tedy stručným komentářem a známkou.

*Autorka je učitelka českého jazyka
PJZŠ Horáčkova v Praze.*

Poznámky:

- ¹ Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. – a kol.: *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. GAC, Praha 2007.
- ² Hodina proběhla v 6. ročníku základní školy, která je ovšem výběrová, tudíž úroveň žáků je velmi dobrá – jsou schopni rychle a samostatně pracovat, mají dobré nápady.
- ³ Pohádka *Jak to chodí v pralese* vypráví o tom, jak se špinavé prasátko nakonec umyje, až bylo krásně voňavé. Jenže tam pohádka nekončí. Prasátko sežere černý pardál a autor na závěr prohlásí, že to přece neměla být pohádka o tom, jak se prasátko polepšilo, ale o tom, jak se jeden hodný pardál dobře nažral.
- ⁴ Je to vyprávění o holčičce, která si chtěla nechat kotě, a proto doma vypouštěla myši, aby rodiče museli uznat, že kocourek je užitečný.

Příběh na principu fraktálu

Štěpánka Poupětová



Tato hodina byla realizována v rámci projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ*, o němž se můžete více informací dozvědět na str. 43. Lekce byla převzata z publikace *Kudy vede cesta ke čtenáři?*¹, jež byla jedním z výstupů projektu.

Cíle pro děti v původní hodině, jak jsem ji s dětmi uskutečnila²:

- žáci vyslechnou výklad a prohlédnou si nakopírovanou ukázkou; na základě slyšených a viděných informací se pokusí pochopit pojem fraktál³ a rozpoznat, jak se princip fraktálu objevuje v přírodě
- žáci si společně přečtou písničku *Krabice od čaje* a pokusí se rozeznat, podle jakého vzorce je text utvořený
- žáci si (každý sám, nebo ve dvojici) zkusí napsat text na podobném principu a doprovodit ho vlastní ilustrací
- kdo chce, bude svůj výtvar prezentovat před třídou

Cíle pro děti ve vylepšené verzi, hodina, jak bych ji provedla příště...

Žáci:

- si zopakují zásady *volného psaní* a formou *volného psaní* se zamyslí nad tím, jak by změřili obvod ostrova nebo sněhové vločky
- se podělí o své myšlenky (10 min.)
- si prohlédnou nakopírovanou ukázkou, samostatně přečtou písničku a pokusí se přijít na to, co má společného písnička, úvodní otázka a fotografie – samostatně pak vyvodí vlastní definici fraktálu (5 min.)

- se formou skupinové spolupráce a metodou *skládankového učení* dozví nové informace o fraktálu a předají si je (10–15 min.)
- ve spolupráci s učitelem vytvoří kritéria pro zpracovávání text (5 min.)
- vytvoří vlastní texty (15 min.)
- je prezentují před ostatními (20 min.)
- si zopakují zásady hodnocení a písemně zhodnotí práce ostatních (10 min.)

Popis průběhu

Dětem jsem vysvětlila pojem fraktál na příkladu ostrova, u kterého chci změřit obvod pobřeží. Pokud chci měřit stále přesněji a podrobněji (zvětšuji měřítko na pomyslné mapě), má ostrov stále větší a větší (nekončnou velkou) obvod při neměnném obsahu.

Žáci si rozdali nakopírované listy s příklady toho, jak se princip fraktálu objevuje v přírodě. Nechala jsem jim čas na to, aby si obrázky prohlédli, a pak jsme si přečetli text písničky Uhlíře–Svěráka *Krabice od čaje*.

Požádala jsem děti, aby mi zkusily říct, podle jakého vzoru je text „zosnovaný“, a postupně jsme došli k tomu, že vzor pro tento text je: „Něco se stále opakuje samo v sobě, jenom je to čím dál menší.“ (Principem, na kterém je vystavěn text *Krabice od čaje*, vlastně není fraktál v pravém slova smyslu, ale rekurze – využití části vlastní vnitřní struktury.)

Řekla jsem žákům, že teď si každý sám – nebo ve dvojici – zkusí napsat text na podobném principu a doprovodit ho vlastní ilustrací.

Děti tvořily texty a občas se přišly ujistit, zda jejich nápad odpovídá zadání.

Když všichni dopsali, kdo chtěl, prezentoval ve zbytku hodiny (nebo v části hodiny následující) svou práci před třídou.



Práce jsem hodnotila průběžně slovně, nechala jsem na dětech, zda mi práci odevzdají a nechají si ji oznámkovat.

Krabice od čaje

Zdeněk Svěrák

Na staré krabici od čaje
vidím japonskou paní,
která velice krásná je,
lupou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehlici,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

A na té krabici od čaje
vidím japonskou paní,
která velice krásná je,
lupou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

A na té krabici od čaje
vidím maličkou paní,
která velice krásná je,
lupičkou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

Doufám, že není
ta písnička bez konce,
rád bych se dostal
až k nejmenší Japonce.

A na té krabičce od čaje
vidím maličkou paní,
která velice krásná je,
lupičkou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

Přínos pro učitele a žáky

Aktivita je podle mě přínosná díky propojení literatury s matematikou, aplikaci matematického principu v oblasti tvorby textu. Co je to fraktál, děti pochopily velmi rychle; když jsem to začala vysvětlovat, se smíchem mě přerušily s otázkou, proč o tom mluvím, když přece nemáme matematiku. Myslím, že k tvorbě vlastního textu byl pro ně tento princip inspirativnější o to víc, o co víc ho vnímaly jako nesouvisející s literaturou či pocházející z oblasti, která je vnímána jako literatuře vzdálená.

Nápad s fraktálem byl z mé strany jen experiment, nevěděla jsem, zda to děti pochopí, jestli je to zaujme. Byla to jedna z mála hodin, kdy jsem si při přípravě hrála s vlastním nápadem, a poznala jsem, že s čím větší hravostí přistoupím k přípravě hodiny, tím víc inspiruji děti a probudím hravost a pracovní nadšení u svých žáků.

Za svůj největší úspěch při realizaci této aktivity považuji, že mě napadlo něco, co dětem připadalo neobvyklé, a že se mi podařilo vysvětlit pojem tak, že jej pochopily.

Problémové momenty, příčiny problémů, způsoby odstranění

Způsob práce, který jsem vybrala, byl pro žáky zpočátku dost pasivní – napřed jsem jim vysvětlovala pojem fraktál, pak ukazovala, kde se objevuje – mohla jsem to vymyslet tak, aby víc sami vyvozovali. Příliš jsem spoléhala na jejich odpovědný přístup k práci. To, jestli mi práci odevzdají a nechají si oznámkovat, jsem nechala na nich, což mohlo některé svádět k nečinnosti.

Aktivita je podle mě přínosná díky propojení literatury s matematikou, aplikaci matematického principu v oblasti tvorby textu.

V čem bych aktivitu změnila, zlepšila?

Aktivita by v „aktivnější“ podobě vypadala takto...

- Dětem bych na úvod položila otázku: Jak změřím obvod ostrova? (Jak změřím obvod sněhové vločky? Jak změřím povrch hory? Jak změřím povrch mraku?) – a řekla jim, že za chvíli budou své úvahy zachycovat metodou *volného psaní*.
- Krátce bychom zopakovali zásady *volného psaní* a 5 minut psali.
- Po skončení psaní by ten, kdo by chtěl, sdílel s ostatními své postřehy.
- Po sdílení bych rozdala nakopírované pracovní listy a vyzvala děti, ať zkusí přijít na to, co má společného úvodní otázka s fotografiemi a textem písničky.
- Společně bychom dospěli k myšlence něčeho, co se v sobě opakuje, a je to podobné samo sobě v jiném měřítku.
- Pak by se děti (třeba pomocí barevných kartiček) rozdělily do skupin po čtyřech a metodou *skládání učení* by si předávaly informace (+ ilustrace, fotografie) o tom, co je to fraktál.
- Společně bychom vytvořili kritéria textu, který podle principu „opakování v sobě“ napíšeme, a dohodli bychom se na čase pro tvorbu textů.
- Následovala by prezentace textů před třídou – pro ty, kdo chtějí.
- Po prezentaci by děti psaly hodnocení těch textů, které slyšely; ještě předtím, než by začaly psát, bych jim zopakovala, že by své hodnocení měly začít dvěma pochvalami a hodnotit popisně a konkrétně,



a že si opět několik hodnocení vyberu a ohodnotím, abych zjistila, nakolik domluvená kritéria dodržely.

*Autorka je pedagožkou projektu
Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti
ve výuce na 2. stupni ZŠ,
v minulém školním roce působila jako učitelka
českého jazyka a výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ.
V současné době pracuje jako studijní referentka.*

Zdroj:

Mandelbrot, B.: *Fraktály: tvar, náhoda a dimenze*. Mladá fronta, Praha 2003.

Poznámky:

- ¹ Věříšová, I. – Krüger, K. – Bělinová, E. – a kol.: *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. GAC, Praha 2007.
- ² Hodina proběhla ve třídě 6.C, která byla pracovitá a tvořivá. Dát dohromady informace o fraktálu mi zabralo asi 30 minut, najít na internetu fotografie a text asi 15 minut, příprava ukázky a její kopírování dalších 15 minut.
- ³ Fraktál je geometrický objekt, je sobě podobný – znamená to, že pokud daný útvar pozorujeme v jakémkoli měřítku či rozlišení, pozorujeme stále se opakující určitý charakteristický útvar; mívá na první pohled velmi složitý tvar, ale je generován opakovaným (rekurzivním) použitím jednoduchých pravidel. Mnoho přírodních tvarů je možné modelovat fraktální geometrií, například hory, sněhovou vločku nebo cévní systém. Často se tvary stromů a kapradí v přírodě modelují na počítačích použitím rekurzivních algoritmů.

Reklama v průběhu času

Jana Rybáčková

Lekce je převzata z chystané příručky *Média tvořivě* (z kapitoly *Mediální výchova a dějepis*), o které se můžete více dočíst na str. 47.

Tuto lekci jsem vyzkoušela na Základní škole v Dobroníně v hodinách mediální výchovy (nikoli dějepisu). Pracovala jsem se dvěma různými skupinami žáků, obě byly věkově smíšené (6.–9. třída). Jelikož je lekce navržena pro žáky v 9. ročníku ZŠ a studenty SŠ, musela jsem několik jejích bodů upravit nebo zcela vynechat (např. závěrečné *volné psaní* či tvorbu časové přímky). Během výuky – a především po ní – jsem lekci upravovala a modifikovala do této podoby.

Cílem lekce je nejen poodhalit dějiny reklamy jako takové, zjistit, které objevy a vynálezy jí pomohly v jejím rozvoji, ale také se podívat na historické události skrze ni. Aktivitu obsaženou v této lekci by měly alespoň trochu poodhalit odpovědi na následující otázky:

- Najdeme v reklamách z určité doby její odraz?
- Můžeme z dané reklamy číst či odhadovat, jaké politické, hospodářské či jiné události se děly v době jejího vzniku?

Lekce začíná několika definicemi reklamy a krátkým exkurzem do její historie (viz níže). Pak následuje vlastní lekce, jež je rozdělena do tří částí: *Reklama a modernizace společnosti* (úvod do tématu), *Reklama v novinách* (konec 19. století až konec 20. století), *Vlastní tvorba reklamy*. Jednotlivé části lekce lze použít i samostatně.

Reklama je součástí našich životů. Potkáváme ji takřka na každém kroku. S vývojem techniky získává



stále větší prostor ke své prezentaci a ovlivňování nás. Existuje mnoho jejích definic. Podle jedné z nich reklamou rozumíme „*ovlivňování spotřebitele s cílem vyvolat jeho zájem o koupi*“¹. Lze ji též definovat: „*...reklama je přesvědčování. A přesvědčovat se dá různými způsoby*.“² Podle Ottova slovníku naučného z roku 1888 je reklama: „*...veřejné vychvalování předmětů obchodních, uměleckých ap., jež se děje prospekty, plakáty, obchodními štíty, vyvolávací, nosiči, návěštími atd., zvláště pak časopisy. Anonce věc oznámí, reklama snaží se ji od okolí odlišiti, vyzvednouti, pozornosti obecnosti přiblížiti. Stává se tak nadpisy (nápadnými, tajemnými, zvědavost budícími), tím, že nešetří se místem, stereotypním opětováním, verši, zvl. pak obrázky*.“³

Žáci tak získají přehled nejen o tom, jak vypadaly reklamy v průběhu zhruba jednoho století, ale také se dozvědí, co se přibližně v daném roce, kdy byly reklamy vytvořeny, stalo.

Reklama však neměla vždy na různých ustláno. Ještě na počátku 20. století si mnozí zákazníci i výrobci mysleli, že se dobré zboží prodává samo a propagaci nepotřebuje. Reklama u některých z nich vyvolávala dokonce odpor a nedůvěru⁴. Na vině byli podvodníci, kteří nabízeli zboží zbytečné, či dokonce zdraví škodlivé. Avšak i před 100 lety se lidé setkávali s reklamou již takřka na každém kroku – v novinách, na plakátech, vývěsních štítech apod.



Podíváme-li se trochu dál do historie, zjistíme, že nabízení zboží bylo zcela běžné na středověkých výročních trzích a jarmarcích. Bez reklamy také nemohli být potulní artisté, kejklíři, komedianti a cirkusáci, kteří přinášeli „dosud nevidané a neslychané atrakce“⁵. A půjdeme-li ještě hlouběji do dějin, najdeme nejstarší reklamní prostředek – domlouvání se od úst k ústům (interpersonální komunikaci) – už v době kamenné (neolitu)⁶. Dá se říci, že reklama provází lidstvo od chvíle, kdy vznikl obchod. Již před začátkem našeho letopočtu začala existovat snaha nabízet a prosazovat na trhu určité výrobky či služby. „Za nejstarší inzerát je považován 3000 let starý papyrus uložený v Britském muzeu požadující navrácení uprchlého otroka.“⁷

Vznik moderní reklamy v českých zemích je však kladen až do druhé poloviny 19. století, kdy byly s konečnou platností v habsburské monarchii zrušeny cechy (1859), jež do té doby rozhodovaly o kvalitě, množství i cenách většiny běžných výrobků. Nový liberální živnostenský řád uvolnil podmínky pro výrobu i propagaci zboží. „Uběhlo však hodně vody, než se řemeslník, obchodník nebo majitel továrny smířili s tím, že by měli své zboží nabízet podobně jako komediant, na kterého hleděli z místa na společenském žebříčku hodně podezíravě. Křik a vychvalování vlastního peří patřily podle obecního mínění dlouhou dobu snad jen na jarmark nebo na výroční trh, ale kazily pověst solidního podniku.“⁸

Do rozvoje reklamy zasáhla především modernizace společnosti. Zboží se začalo vyrábět ve větším množství, anonymně v továrnách. Bylo levnější a dostupnější pro širší vrstvy společnosti. Reklama získávala na významu nejen v propagaci již stávajících druhů zboží, ale také zákazníky seznamovala a poučovala o nových dosud nezvyklých výrobcích⁹. A snažila se tak, aby zákazníci překonali své předsudky a nedůvěru k novotám.

Na konci 19. století začaly vznikat firmy¹⁰, které se zabývaly reklamou jako takovou. Reklamní kanceláře nabízely postupně širší a širší nabídku svých služeb v návaznosti na rozvoj techniky. Reklamní plakáty našly své místo podél železničních tratí, na domech, ve výkladních skříních atd. To byl jen začátek. Dvacáté století dalo reklamě svými objevy a vynálezy daleko větší prostor.

Zdenko Schindler, odborník na reklamu, již na počátku 20. století stavěl význam a vliv reklamy vysoko. „Reklama byla, jest a bude. Ona je nejmocnější pákou obchodu, neboť není uměním zboží vyrobiti, ale uměním je prodati, doporučiti je. Reklama je alfou a omegou obchodu. Ona po všechny časy bude, pokud lidstvo nezahyne.“¹¹ A jeho slova o reklamě platí i dnes.

Cíle pro průřezové téma mediální výchova

Žák:

- rozpozná (příznivý, kladný; nepříznivý, záporný) vliv médií na svůj vlastní život
- porovná, jak se mediální světy (možnosti) v různých dobách liší

- předvídá, jaké důsledky může vyvolat způsob prezentace některých sdělení
- pojmenuje, co se s ním text a obraz snaží udělat

Vazba na další průřezová témata a vzdělávací oblasti:

- osobnostní a sociální výchova
- výchova k občanství
- umění a kultura
- jazyk a jazyková komunikace

Věk: od 14/15 let (lekce je koncipována pro 9. ročník ZŠ a pro studenty SŠ)

Čas: asi 135 min., případně 180 min. (*Tvorbě vlastní reklamy* – 3. část lekce – může být věnováno více času. Tuto část lekce je možné přesunout do hodin výtvarné výchovy apod. Časy uvedené u dílčích aktivit lekce jsou pouze orientační.)

Pomůcky, materiál, technika: počítač, internet, jednoduchý grafický program (příp. výtvarné potřeby), dataprojektor, dějepisné atlasy

Předběžné technické dovednosti: práce s internetem, v prezentačních programech (tvorba prezentace), grafických programech (úprava obrázků, tvoření obrázků, koláží apod.), s digitálním fotoaparátem

Reklama a modernizace společnosti (úvod do tématu)

A.

Seznamte žáky s tématem hodiny (*Reklama v proměněch času*) a napište je na tabuli (flip).

Zadání pro žáky

1. Každý samostatně napište na papír (do sešitu) do sloupce, kde všude se v současnosti setkáváme s reklamou. (Kde všude reklamu najdeme, kde se objevuje?)

Čas: Máte na to 2 min.

Jako odpovědi na tuto otázku by žáci měli např. napsat: v televizi, na internetu, po telefonu, v novinách, na plakátech, billboardech, v kině (před promítáním filmu).

2. Své odpovědi si navzájem přečtete ve dvojici. Případně svůj sloupeček doplňte o odpověď svého spolužáka, pokud s ní souhlasíte.

Čas: 1 min.

3. Každý z vás vybere a sdělí nám jedno místo či věc, kde se setkáváme s reklamou. (Zapisujte odpovědi na tabuli /flip/ do sloupce; společně doplňte všechny odpovědi.)

Čas: 5 min.

4. Podívejte se na slova ve sloupečku a každý sám se zkuste zamyslet nad tím, kde se před 100 lety (počátek 20. století) setkávali s reklamou naši předkové. Jaké prostředky pro svou prezentaci reklama využívala? Barevně podtrhněte ve sloupečku ty odpovědi, které považujete za správné.

Čas: 1 min.

Postup se opakuje (viz body 2–3).

Čas: 2–3 min.



5. Myslíte si, že náš sloupeček obsahuje něco, co lidé znali i dříve, kupř. v 17. století? A mohlo to být využito i pro reklamu? Pokud ano, o co se jedná, a dokážete to časově zařadit?

Čas: 1–2 min.

6. Myslíte, že bychom měli doplnit náš sloupeček ještě o nějaké jiné objevy či vynálezy, které podpořily rozvoj reklamy?

Čas: 1–2 min.

B.

Rozdělte žáky do skupin (2–4 žáci, podle počtu žáků ve třídě) a zadejte jim následující úkol:

Nyní si ověříme naše odpovědi. Budeme pracovat s dějepisnými atlasy. Na stránkách uvedených na tabuli (flipu) naleznete přehledy některých významných objevů a vynálezů. Potřebné informace také můžete vyhledávat na internetu, v učebnicích, encyklopediích apod. Vaším úkolem je najít a zapsat rok (nebo přibližný časový údaj) vzniku – pokud možno – ke všem odpovědím, které jsme dali společně dohromady a jsou ve sloupečku. Pracujete ve skupince, rozdělte si v ní práci (tj. kdo bude kde a co hledat, kdo zapisovat).

Až budete hotovi, nakreslete časovou přímku (podle té na tabuli) a společně se do ní pokuste zanést zjištěné informace.

Čas: asi 10 min.

Na tabuli můžete žákům uvést i příklady, kupř. letáky – rotačka 1846, či napsat nápovědu.

Po uplynutí doby určené na práci s atlasy, internetem apod. dopište společně s žáky jejich nalezené informace na tabuli (flip), kde máte připravenou **časovou přímku**. Skupinky se při odpovědích střídají. Chybné či nenalezené odpovědi společně prodiskutujte, případně doplňte či zadejte za domácí úkol.

Čas: asi 10 min.

C.

Vraťte se zpět k barevně podtrženým odpovědím, které označují věci nebo místa, kde se lidé mohli na počátku 20. století setkat s reklamou nebo které reklama využívala ke svému rozvoji. Zkontrolujte – případně opravte či doplňte – své původní předpoklady.

Na závěr žákům sdělte, že se v další části našeho seznamování s reklamou budeme zabývat pouze **moderní reklamou**, jejíž vznik je v našich zemích kladen do druhé poloviny 19. století a která postupně využívá všech objevů a vynálezů, jež jsme zapsali do časové přímky.

Čas: asi 5 min.

Reklama v novinách

(konec 19. století až konec 20. století)¹²

A.

Seznamte žáky s tématem. Budou se zabývat reklamou v novinách přibližně v průběhu 100 let.

Rozdělte žáky do skupin (2–4 žáci, podle počtu žáků ve třídě, mohou být zachovány i skupiny, které

vznikly při předchozí aktivitě). Vysvětlete žákům následující aktivitu.

Zadání pro žáky

Každá skupina získá jednu obálku, v níž najde přesné zadání úkolu, jež vám vysvětlím také ústně.

1. Na počítači ve složce *Reklama*¹³ naleznete minimálně pět reklam, které vyšly v určitém roce (časové rozmezí jsou léta 1890 až 1998) v novinách. Pečlivě si je prohlédněte.

2. Zkuste se zamyslet nad následujícími otázkami:

- Jaké zboží reklamy nabízejí?
- Jak na vás působí? Oslovují vás? Proč byste si nabízenou věc koupili/nekoupili?
- Líbí/nelíbí se vám? – Zkuste uvést důvody pro a proti.
- Co mají reklamy společného?
- Jaká asi byla doba, ve které vznikly?
- Je na reklamách vidět patrný vliv té doby?

12.- Doprodej zimní obuvi 12.- značně snížené ceny

PAPUČE:	odvě:	nové:	GUNOVÁ OBUV:	odvě:	nové:
Dámská domácká ošklada	K2 15	12	Dámská gartardová převléčky	K2 15	12
Dámská domácká ošklada bez šnece	10	8	Dámská cingulom převléčky s šnečkem	20	15
Dámská plátěná topky	10	8	Dámská cingulom převléčky na šneček	40	30
Dámská vysoká papuče na přezku	20	15	Dámská cingulom s pat. uzávěrem	40	30
Dámské topky papučky	9	8	Dámská cingulom vysoká s pat. uzáv.	50	40
Dámská domácká ošklada	12	9	Dámská cingulomová „Kozmky“	40	30
Ženská vysoká papuče na šneček 8-9	15	12	Dámská cingulomová převléčky 2. ř. 8-9	10	12
Dámská vysoká na přezku 8-9-10	10	8	Dámská cingulom převléčky 2. ř. 8-9	15	10
Pánská plátěná ošklada	10	8	Dámská cingulomová vysoká převléčky	30	25
Pánská plátěná topky	10	8	Pánská cingulom převléčky s pat. uzáv.	40	30
Pánská vysoká papuče na přezku	15	12	Pánská gartardová převléčky	30	25

PUNČOCHY DĚTSKÉ I DĚTSKÉ A PÁNSKÉ PUNČOCHY SNÍŽILI JENŽ AŽ O 30% A PRODAVÁME

ROTAČKA - rotační listy K2 3.-, rotační listy K2 4.-, rotační listy K2 5.-, rotační listy K2 6.-, rotační listy K2 7.-, rotační listy K2 8.-, rotační listy K2 9.-, rotační listy K2 10.-, rotační listy K2 11.-, rotační listy K2 12.-, rotační listy K2 13.-, rotační listy K2 14.-, rotační listy K2 15.-, rotační listy K2 16.-, rotační listy K2 17.-, rotační listy K2 18.-, rotační listy K2 19.-, rotační listy K2 20.-, rotační listy K2 21.-, rotační listy K2 22.-, rotační listy K2 23.-, rotační listy K2 24.-, rotační listy K2 25.-, rotační listy K2 26.-, rotační listy K2 27.-, rotační listy K2 28.-, rotační listy K2 29.-, rotační listy K2 30.-, rotační listy K2 31.-, rotační listy K2 32.-, rotační listy K2 33.-, rotační listy K2 34.-, rotační listy K2 35.-, rotační listy K2 36.-, rotační listy K2 37.-, rotační listy K2 38.-, rotační listy K2 39.-, rotační listy K2 40.-, rotační listy K2 41.-, rotační listy K2 42.-, rotační listy K2 43.-, rotační listy K2 44.-, rotační listy K2 45.-, rotační listy K2 46.-, rotační listy K2 47.-, rotační listy K2 48.-, rotační listy K2 49.-, rotační listy K2 50.-, rotační listy K2 51.-, rotační listy K2 52.-, rotační listy K2 53.-, rotační listy K2 54.-, rotační listy K2 55.-, rotační listy K2 56.-, rotační listy K2 57.-, rotační listy K2 58.-, rotační listy K2 59.-, rotační listy K2 60.-, rotační listy K2 61.-, rotační listy K2 62.-, rotační listy K2 63.-, rotační listy K2 64.-, rotační listy K2 65.-, rotační listy K2 66.-, rotační listy K2 67.-, rotační listy K2 68.-, rotační listy K2 69.-, rotační listy K2 70.-, rotační listy K2 71.-, rotační listy K2 72.-, rotační listy K2 73.-, rotační listy K2 74.-, rotační listy K2 75.-, rotační listy K2 76.-, rotační listy K2 77.-, rotační listy K2 78.-, rotační listy K2 79.-, rotační listy K2 80.-, rotační listy K2 81.-, rotační listy K2 82.-, rotační listy K2 83.-, rotační listy K2 84.-, rotační listy K2 85.-, rotační listy K2 86.-, rotační listy K2 87.-, rotační listy K2 88.-, rotační listy K2 89.-, rotační listy K2 90.-, rotační listy K2 91.-, rotační listy K2 92.-, rotační listy K2 93.-, rotační listy K2 94.-, rotační listy K2 95.-, rotační listy K2 96.-, rotační listy K2 97.-, rotační listy K2 98.-, rotační listy K2 99.-, rotační listy K2 100.-, rotační listy K2 101.-, rotační listy K2 102.-, rotační listy K2 103.-, rotační listy K2 104.-, rotační listy K2 105.-, rotační listy K2 106.-, rotační listy K2 107.-, rotační listy K2 108.-, rotační listy K2 109.-, rotační listy K2 110.-, rotační listy K2 111.-, rotační listy K2 112.-, rotační listy K2 113.-, rotační listy K2 114.-, rotační listy K2 115.-, rotační listy K2 116.-, rotační listy K2 117.-, rotační listy K2 118.-, rotační listy K2 119.-, rotační listy K2 120.-, rotační listy K2 121.-, rotační listy K2 122.-, rotační listy K2 123.-, rotační listy K2 124.-, rotační listy K2 125.-, rotační listy K2 126.-, rotační listy K2 127.-, rotační listy K2 128.-, rotační listy K2 129.-, rotační listy K2 130.-, rotační listy K2 131.-, rotační listy K2 132.-, rotační listy K2 133.-, rotační listy K2 134.-, rotační listy K2 135.-, rotační listy K2 136.-, rotační listy K2 137.-, rotační listy K2 138.-, rotační listy K2 139.-, rotační listy K2 140.-, rotační listy K2 141.-, rotační listy K2 142.-, rotační listy K2 143.-, rotační listy K2 144.-, rotační listy K2 145.-, rotační listy K2 146.-, rotační listy K2 147.-, rotační listy K2 148.-, rotační listy K2 149.-, rotační listy K2 150.-, rotační listy K2 151.-, rotační listy K2 152.-, rotační listy K2 153.-, rotační listy K2 154.-, rotační listy K2 155.-, rotační listy K2 156.-, rotační listy K2 157.-, rotační listy K2 158.-, rotační listy K2 159.-, rotační listy K2 160.-, rotační listy K2 161.-, rotační listy K2 162.-, rotační listy K2 163.-, rotační listy K2 164.-, rotační listy K2 165.-, rotační listy K2 166.-, rotační listy K2 167.-, rotační listy K2 168.-, rotační listy K2 169.-, rotační listy K2 170.-, rotační listy K2 171.-, rotační listy K2 172.-, rotační listy K2 173.-, rotační listy K2 174.-, rotační listy K2 175.-, rotační listy K2 176.-, rotační listy K2 177.-, rotační listy K2 178.-, rotační listy K2 179.-, rotační listy K2 180.-, rotační listy K2 181.-, rotační listy K2 182.-, rotační listy K2 183.-, rotační listy K2 184.-, rotační listy K2 185.-, rotační listy K2 186.-, rotační listy K2 187.-, rotační listy K2 188.-, rotační listy K2 189.-, rotační listy K2 190.-, rotační listy K2 191.-, rotační listy K2 192.-, rotační listy K2 193.-, rotační listy K2 194.-, rotační listy K2 195.-, rotační listy K2 196.-, rotační listy K2 197.-, rotační listy K2 198.-, rotační listy K2 199.-, rotační listy K2 200.-, rotační listy K2 201.-, rotační listy K2 202.-, rotační listy K2 203.-, rotační listy K2 204.-, rotační listy K2 205.-, rotační listy K2 206.-, rotační listy K2 207.-, rotační listy K2 208.-, rotační listy K2 209.-, rotační listy K2 210.-, rotační listy K2 211.-, rotační listy K2 212.-, rotační listy K2 213.-, rotační listy K2 214.-, rotační listy K2 215.-, rotační listy K2 216.-, rotační listy K2 217.-, rotační listy K2 218.-, rotační listy K2 219.-, rotační listy K2 220.-, rotační listy K2 221.-, rotační listy K2 222.-, rotační listy K2 223.-, rotační listy K2 224.-, rotační listy K2 225.-, rotační listy K2 226.-, rotační listy K2 227.-, rotační listy K2 228.-, rotační listy K2 229.-, rotační listy K2 230.-, rotační listy K2 231.-, rotační listy K2 232.-, rotační listy K2 233.-, rotační listy K2 234.-, rotační listy K2 235.-, rotační listy K2 236.-, rotační listy K2 237.-, rotační listy K2 238.-, rotační listy K2 239.-, rotační listy K2 240.-, rotační listy K2 241.-, rotační listy K2 242.-, rotační listy K2 243.-, rotační listy K2 244.-, rotační listy K2 245.-, rotační listy K2 246.-, rotační listy K2 247.-, rotační listy K2 248.-, rotační listy K2 249.-, rotační listy K2 250.-, rotační listy K2 251.-, rotační listy K2 252.-, rotační listy K2 253.-, rotační listy K2 254.-, rotační listy K2 255.-, rotační listy K2 256.-, rotační listy K2 257.-, rotační listy K2 258.-, rotační listy K2 259.-, rotační listy K2 260.-, rotační listy K2 261.-, rotační listy K2 262.-, rotační listy K2 263.-, rotační listy K2 264.-, rotační listy K2 265.-, rotační listy K2 266.-, rotační listy K2 267.-, rotační listy K2 268.-, rotační listy K2 269.-, rotační listy K2 270.-, rotační listy K2 271.-, rotační listy K2 272.-, rotační listy K2 273.-, rotační listy K2 274.-, rotační listy K2 275.-, rotační listy K2 276.-, rotační listy K2 277.-, rotační listy K2 278.-, rotační listy K2 279.-, rotační listy K2 280.-, rotační listy K2 281.-, rotační listy K2 282.-, rotační listy K2 283.-, rotační listy K2 284.-, rotační listy K2 285.-, rotační listy K2 286.-, rotační listy K2 287.-, rotační listy K2 288.-, rotační listy K2 289.-, rotační listy K2 290.-, rotační listy K2 291.-, rotační listy K2 292.-, rotační listy K2 293.-, rotační listy K2 294.-, rotační listy K2 295.-, rotační listy K2 296.-, rotační listy K2 297.-, rotační listy K2 298.-, rotační listy K2 299.-, rotační listy K2 300.-, rotační listy K2 301.-, rotační listy K2 302.-, rotační listy K2 303.-, rotační listy K2 304.-, rotační listy K2 305.-, rotační listy K2 306.-, rotační listy K2 307.-, rotační listy K2 308.-, rotační listy K2 309.-, rotační listy K2 310.-, rotační listy K2 311.-, rotační listy K2 312.-, rotační listy K2 313.-, rotační listy K2 314.-, rotační listy K2 315.-, rotační listy K2 316.-, rotační listy K2 317.-, rotační listy K2 318.-, rotační listy K2 319.-, rotační listy K2 320.-, rotační listy K2 321.-, rotační listy K2 322.-, rotační listy K2 323.-, rotační listy K2 324.-, rotační listy K2 325.-, rotační listy K2 326.-, rotační listy K2 327.-, rotační listy K2 328.-, rotační listy K2 329.-, rotační listy K2 330.-, rotační listy K2 331.-, rotační listy K2 332.-, rotační listy K2 333.-, rotační listy K2 334.-, rotační listy K2 335.-, rotační listy K2 336.-, rotační listy K2 337.-, rotační listy K2 338.-, rotační listy K2 339.-, rotační listy K2 340.-, rotační listy K2 341.-, rotační listy K2 342.-, rotační listy K2 343.-, rotační listy K2 344.-, rotační listy K2 345.-, rotační listy K2 346.-, rotační listy K2 347.-, rotační listy K2 348.-, rotační listy K2 349.-, rotační listy K2 350.-, rotační listy K2 351.-, rotační listy K2 352.-, rotační listy K2 353.-, rotační listy K2 354.-, rotační listy K2 355.-, rotační listy K2 356.-, rotační listy K2 357.-, rotační listy K2 358.-, rotační listy K2 359.-, rotační listy K2 360.-, rotační listy K2 361.-, rotační listy K2 362.-, rotační listy K2 363.-, rotační listy K2 364.-, rotační listy K2 365.-, rotační listy K2 366.-, rotační listy K2 367.-, rotační listy K2 368.-, rotační listy K2 369.-, rotační listy K2 370.-, rotační listy K2 371.-, rotační listy K2 372.-, rotační listy K2 373.-, rotační listy K2 374.-, rotační listy K2 375.-, rotační listy K2 376.-, rotační listy K2 377.-, rotační listy K2 378.-, rotační listy K2 379.-, rotační listy K2 380.-, rotační listy K2 381.-, rotační listy K2 382.-, rotační listy K2 383.-, rotační listy K2 384.-, rotační listy K2 385.-, rotační listy K2 386.-, rotační listy K2 387.-, rotační listy K2 388.-, rotační listy K2 389.-, rotační listy K2 390.-, rotační listy K2 391.-, rotační listy K2 392.-, rotační listy K2 393.-, rotační listy K2 394.-, rotační listy K2 395.-, rotační listy K2 396.-, rotační listy K2 397.-, rotační listy K2 398.-, rotační listy K2 399.-, rotační listy K2 400.-, rotační listy K2 401.-, rotační listy K2 402.-, rotační listy K2 403.-, rotační listy K2 404.-, rotační listy K2 405.-, rotační listy K2 406.-, rotační listy K2 407.-, rotační listy K2 408.-, rotační listy K2 409.-, rotační listy K2 410.-, rotační listy K2 411.-, rotační listy K2 412.-, rotační listy K2 413.-, rotační listy K2 414.-, rotační listy K2 415.-, rotační listy K2 416.-, rotační listy K2 417.-, rotační listy K2 418.-, rotační listy K2 419.-, rotační listy K2 420.-, rotační listy K2 421.-, rotační listy K2 422.-, rotační listy K2 423.-, rotační listy K2 424.-, rotační listy K2 425.-, rotační listy K2 426.-, rotační listy K2 427.-, rotační listy K2 428.-, rotační listy K2 429.-, rotační listy K2 430.-, rotační listy K2 431.-, rotační listy K2 432.-, rotační listy K2 433.-, rotační listy K2 434.-, rotační listy K2 435.-, rotační listy K2 436.-, rotační listy K2 437.-, rotační listy K2 438.-, rotační listy K2 439.-, rotační listy K2 440.-, rotační listy K2 441.-, rotační listy K2 442.-, rotační listy K2 443.-, rotační listy K2 444.-, rotační listy K2 445.-, rotační listy K2 446.-, rotační listy K2 447.-, rotační listy K2 448.-, rotační listy K2 449.-, rotační listy K2 450.-, rotační listy K2 451.-, rotační listy K2 452.-, rotační listy K2 453.-, rotační listy K2 454.-, rotační listy K2 455.-, rotační listy K2 456.-, rotační listy K2 457.-, rotační listy K2 458.-, rotační listy K2 459.-, rotační listy K2 460.-, rotační listy K2 461.-, rotační listy K2 462.-, rotační listy K2 463.-, rotační listy K2 464.-, rotační listy K2 465.-, rotační listy K2 466.-, rotační listy K2 467.-, rotační listy K2 468.-, rotační listy K2 469.-, rotační listy K2 470.-, rotační listy K2 471.-, rotační listy K2 472.-, rotační listy K2 473.-, rotační listy K2 474.-, rotační listy K2 475.-, rotační listy K2 476.-, rotační listy K2 477.-, rotační listy K2 478.-, rotační listy K2 479.-, rotační listy K2 480.-, rotační listy K2 481.-, rotační listy K2 482.-, rotační listy K2 483.-, rotační listy K2 484.-, rotační listy K2 485.-, rotační listy K2 486.-, rotační listy K2 487.-, rotační listy K2 488.-, rotační listy K2 489.-, rotační listy K2 490.-, rotační listy K2 491.-, rotační listy K2 492.-, rotační listy K2 493.-, rotační listy K2 494.-, rotační listy K2 495.-, rotační listy K2 496.-, rotační listy K2 497.-, rotační listy K2 498.-, rotační listy K2 499.-, rotační listy K2 500.-, rotační listy K2 501.-, rotační listy K2 502.-, rotační listy K2 503.-, rotační listy K2 504.-, rotační listy K2 505.-, rotační listy K2 506.-, rotační listy K2 507.-, rotační listy K2 508.-, rotační listy K2 509.-, rotační listy K2 510.-, rotační listy K2 511.-, rotační listy K2 512.-, rotační listy K2 513.-, rotační listy K2 514.-, rotační listy K2 515.-, rotační listy K2 516.-, rotační listy K2 517.-, rotační listy K2 518.-, rotační listy K2 519.-, rotační listy K2 520.-, rotační listy K2 521.-, rotační listy K2 522.-, rotační listy K2 523.-, rotační listy K2 524.-, rotační listy K2 525.-, rotační listy K2 526.-, rotační listy K2 527.-, rotační listy K2 528.-, rotační listy K2 529.-, rotační listy K2 530.-, rotační listy K2 531.-, rotační listy K2 532.-, rotační listy K2 533.-, rotační listy K2 534.-, rotační listy K2 535.-, rotační listy K2 536.-, rotační listy K2 537.-, rotační listy K2 538.-, rotační listy K2 539.-, rotační listy K2 540.-, rotační listy K2 541.-, rotační listy K2 542.-, rotační listy K2 543.-, rotační listy K2 544.-, rotační listy K2 545.-, rotační listy K2 546.-, rotační listy K2 547.-, rotační listy K2 548.-, rotační listy K2 549.-, rotační listy K2 550.-, rotační listy K2 551.-, rotační listy K2 552.-, rotační listy K2 553.-, rotační listy K2 554.-, rotační listy K2 555.-, rotační listy K2 556.-, rotační listy K2 557.-, rotační listy K2 558.-, rotační listy K2 559.-, rotační listy K2 560.-, rotační listy K2 561.-, rotační listy K2 562.-, rotační listy K2 563.-, rotační listy K2 564.-, rotační listy K2 565.-, rotační listy K2 566.-, rotační listy K2 567.-, rotační listy K2 568.-, rotační listy K2 569.-, rotační listy K2 570.-, rotační listy K2 571.-, rotační listy K2 572.-, rotační listy K2 573.-, rotační listy K2 574.-, rotační listy K2 575.-, rotační listy K2 576.-, rotační listy K2 577.-, rotační listy K2 578.-, rotační listy K2 579.-, rotační listy K2 580.-, rotační listy K2 581.-, rotační listy K2 582.-, rotační listy K2 583.-, rotační listy K2 584.-, rotační listy K2 585.-, rotační listy K2 586.-, rotační listy K2 587.-, rotační listy K2 588.-, rotační listy K2 589.-, rotační listy K2 590.-, rotační listy K2 591.-, rotační listy K2 592.-, rotační listy K2 593.-, rotační listy K2 594.-, rotační listy K2 595.-, rotační listy K2 596.-, rotační listy K2 597.-, rotační listy K2 598.-, rotační listy K2 599.-, rotační listy K2 600.-, rotační listy K2 601.-, rotační listy K2 602.-, rotační listy K2 603.-, rotační listy K2 604.-, rotační listy K2 605.-, rotační listy K2 606.-, rotační listy K2 607.-, rotační listy K2 608.-, rotační listy K2 609.-, rotační listy K2 610.-, rotační listy K2 611.-, rotační listy K2 612.-, rotační listy K2 613.-, rotační listy K2 614.-, rotační listy K2 615.-, rotační listy K2 616.-, rotační listy K2 617.-, rotační listy K2 618.-, rotační listy K2 619.-, rotační listy K2 620.-, rotační listy K2 621.-, rotační listy K2 622.-, rotační listy K2 623.-, rotační listy K2 624.-, rotační listy K2 625.-, rotační listy K2 626.-, rotační listy K2 627.-, rotační listy K2 628.-, rotační listy K2 629.-, rotační listy K2 630.-, rotační listy K2 631.-, rotační listy K2 632.-, rotační listy K2 633.-, rotační listy K2 634.-, rotační listy K2 635.-, rotační listy K2 636.-, rotační listy K2 637.-, rotační listy K2 638.-, rotační listy K2 639.-, rotační listy K2 640.-, rotační listy K2 641.-, rotační listy K2 642.-, rotační listy K2 643.-, rotační listy K2 644.-, rotační listy K2 645.-, rotační listy K2 646.-, rotační listy K2 647.-, rotační listy K2 648.-, rotační listy K2 649.-, rotační listy K2 650.-, rotační listy K2 651.-, rotační listy K2 652.-, rotační listy K2 653.-, rotační listy K2 654.-, rotační listy K2 655.-, rotační listy K2 656.-, rotační listy K2 657.-, rotační listy K2 658.-, rotační listy K2 659.-, rotační listy K2 660.-, rotační listy K2 661.-, rotační listy K2 662.-, rotační listy K2 663.-, rotační listy K2 664.-, rotační listy K2 665.-, rotační listy K2 666.-, rotační listy K2 667.-, rotační listy K2 668.-, rotační listy K2 669.-, rotační listy K2 670.-, rotační listy K2 671.-, rotační listy K2 672.-, rotační listy K2 673.-, rotační listy K2 674.-, rotační listy K2 675.-, rotační listy K2 676.-, rotační listy K2 677.-, rotační listy K2 678.-, rotační listy K2 679.-, rotační listy K2 680.-, rotační listy K2 681.-, rotační listy K2 682.-, rotační listy K2 683.-, rotační listy K2 684.-, rotační listy K2 685.-, rotační listy K2 686.-, rotační listy K2 687.-, rotační listy K2 688.-, rotační listy K2 689.-, rotační listy K2 690.-, rotační listy K2 691.-, rotační listy K2 692.-, rotační listy K2 693.-, rotační listy K2 694.-, rotační listy K2 695.-, rotační listy K2 696.-, rotační listy K2 697.-, rotační listy K2 698.-, rotační listy K2 699.-, rotační listy K2 700.-, rotační listy K2 701.-, rotační listy K2 702.-, rotační listy K2 703.-, rotační listy K2 704.-, rotační listy K2 705.-, rotační listy K2 706.-, rotační listy K2 707.-, rotační listy K2 708.-, rotační listy K2 709.-, rotační listy K2 710.-, rotační listy K2 711.-, rotační listy K2 712.-, rotační listy K2 713.-, rotační listy K2 714.-, rotační listy K2 715.-, rotační listy K2 716.-, rotační listy K2 717.-, rotační listy K2 718.-, rotační listy K2 719.-, rotační listy K2 720.-, rotační listy K2 721.-, rotační listy K2 722.-, rotační listy K2 723.-, rotační listy K2 724.-, rotační listy K2 725.-, rotační listy K2 726.-, rotační listy K2 727.-, rotační listy K2 728.-, rotační listy K2 729.-, rotační listy K2 730.-, rotační listy K2 731.-, rotační listy K2 732.-, rotační listy K2 733.-, rotační listy K2 734.-, rotační listy K2 735.-, rotační listy K2 736.-, rotační listy K2 737.-, rotační listy K2 738.-, rotační listy K2 739.-, rotační listy K2 740.-, rotační listy K2 741.-, rotační listy K2 742.-, rotační listy K2 743.-, rotační listy K2 744.-, rotační listy K2 745.-, rotační listy K2 746.-, rotační listy K2 747.-, rotační listy K2 748.-, rotační listy K2 749.-, rotační listy K2 750.-, rotační listy K2 751.-, rotační listy K2 752.-, rotační listy K2 753.-, rotační listy K2 754.-, rotační listy K2 755.-, rotační listy K2 756.-, rotační listy K2 757.-, rotační listy K2 758.-, rotační listy K2 759.-, rotační listy K2 760.-, rotační listy K2 761.-, rotační listy K2 762.-, rotační listy K2 763.-, rotační listy K2 764.-, rotační listy K2 765.-, rotační listy K2



- *Jste schopni určit nebo alespoň odhadnout přibližný rok, příp. období, kdy tyto reklamy vznikly? Máte pro své tvrzení či odhad nějaké důkazy?*

Čas: asi 10 min.

3. Navzájem si ve skupince přečtete své postřehy. Své zápisky (případně otázky) můžete sdělit i všem ve třídě. Pro tuto fázi to však není nutné. Nahlas všem každá skupina sdělí rok, o kterém si myslí, že v něm vznikly jejich reklamy, a minimálně jeden důkaz, podle něhož rok určila.

Čas: 3–5 min.

Každá skupinka na závěr této aktivity získá přesný rok, kdy vznikly reklamy uložené ve složkách. Mohou tak zhodnotit, zda byly jejich předpoklady správné.

B.

Zadání pro žáky

Ve skupince se pokusíte podívat do doby, ve které byly v novinách otištěny vaše reklamy.

4. Nejprve si vytvořte pracovní list podle vzoru na tabuli.

5. Vaším úkolem je napsat ke každé oblasti minimálně tři informace, které považujete za důležité, abyste nám představili dobu, společnost... Všechny informace se musí vztahovat k roku, který jste získali na konci minulé aktivity (viz výše bod 3).

Oblasti:

- politická (např. státní útvar, vládce/prezident, demokracie/totalita)
- hospodářská (měna, továrny, průmysl, objevy, vynálezy...)



Reklama z roku 1893.



Reklama vytvořená žákyní 6. třídy.

- kulturní (divadlo, umělecké směry, fotografie, kino, film...)
- společnost (jak žili, co jedli...)
- svět (co se dělo ve světě)

K nalezení informací můžete použít internet, učebnice, encyklopedie, dějepisné atlasy, časovou přímku vytvořenou v minulé aktivitě (viz výše) apod. Veškeré své zdroje zapište.

6. Práci ve skupince si rozdělte, každý se zabývá určitou částí úkolu.

Čas: 15 min.

C.

Prezentace žáků

Každá skupinka seznámí ostatní ve třídě se svými reklamami i rokem, ve kterém byly vytvořeny. Na prezentaci mají 2 až 5 minut (podle počtu skupin). Reklamy zpracované v PowerPointu nebo jiném prezentačním programu se promítají přes dataprojektor.

Ostatní žáci naslouchají, mohou se ptát či doplňovat informace. Před sebou mají také časovou přímku, do které si mohou zapsat informace od svých spolužáků. Žáci tak získají přehled nejen o tom, jak vypadaly reklamy v průběhu zhruba jednoho století, ale také se dozvědí, co se přibližně v daném roce, kdy byly reklamy vytvořeny, stalo.

Čas: 20 min.

Každá skupina se seznámila s reklamou vydanou v určitém roce. Jejich úkolem teď bude vybrat si jednu z reklam, které našly ve své složce, a přetvořit ji tak, jak by mohla vypadat v současných novinách.

Vlastní tvorba reklamy

V poslední části budou žáci vytvářet vlastní reklamu. Je možné tuto část přesunout z dějepisu do výtvarné výchovy nebo informatiky. Skupinky zůstávají zachovány.

Téma se bude vztahovat k předešlé aktivitě. Každá skupina se seznámila s reklamou vydanou v určitém roce. Jejich úkolem teď bude vybrat si jednu z reklam, které našly ve své složce, a přetvořit ji tak, jak by mohla vypadat v současných novinách.

Žáci využívají výtvarné techniky, grafické programy, digitální fotoaparát apod.

Čas: 25–45 min.¹⁴

Prezentace – výstava

Žáci si prohlédnou práci ostatních – původní reklamy i nové – a zdůvodní případnou změnu.

Čas: 5–10 min.



Závěr celé lekce

Lekci *Reklama v proměnách času* zakončíme volným psaním (v případě, že ho žáci neznají, tak je seznámte s jeho pravidly).¹⁵

Otázka, na kterou budou žáci reagovat ve svém textu, je:

Existuje v reklamě něco jako vývoj?

Čas: 5 min.

Žáci si své práce přečtou ve dvojicích, dobrovolníci se pak mohou podělit i s celou třídou.

*Autorka je učitelka dějepisu v ZŠ v Dobroníně,
t. č. na mateřské dovolené.*

Použitá literatura:

Kobiela, R.: *Legislativní systém regulace reklamy a etika komerčních komunikací v ČR*. Diplomová práce. FSS MU, Brno 2005.

Kol. autorů: *Slovník cizích slov*. Encyklopedický dům, Praha 2002.

Křížek, Z. – Crha, I.: *Život s reklamou*. Grada, Praha 2002.

Mandelová, H. – a kol.: *Dějiny 20. století*. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie, Praha 2004.

Mandelová, H. – a kol.: *Novověk I*. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie, Praha 2005.

Mandelová, H. – a kol.: *Novověk II*. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie, Praha 2005.

Mandelová, H. – a kol.: *Pravěk a starověk*. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie, Praha 2003.

Mandelová, H. – a kol.: *Středověk*. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie, Praha 2006.

Temple Ch. – Steelová, J. L. – Meredith, K.: *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III. Kritické myšlení, o. s., Praha 2002.

Vošahlíková, P.: *Jak se žilo za časů Františka Josefa I*. Nakladatelství Svoboda, Praha 1996.

Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*. Karolinum, Praha 1999.

Vysekalová, J. – Mikeš, J.: *Reklama. Jak dělat reklamu*. Grada, Praha 2003.

Seznam příloh na webu KL:

- časová přímka s objevy a vynálezy, které podpořily – nebo mohly podpořit – rozvoj reklamy
- návrh pracovního listu
- reklamy z různých let uspořádané do složek
- instrukce pro žáky

Poznámky:

¹ Kol. autorů: *Slovník cizích slov*, s. 288.

² Vysekalová, J. – Mikeš, J.: *Reklama*, s. 15.

³ Kobiela, R.: *Legislativní systém regulace reklamy a etika komerčních komunikací v ČR*, s. 9.

⁴ Zcela kritický vztah veřejnosti k reklamě podpořila i vědecká autorita nejstarší české encyklopedie – *Riegrův slovník naučný* z konce šedesátých let 19. století. Heslo „reklama“ čtenáře poučilo, že se tak druhy označovalo „slovo na konci stránky a že stejným slovem začínala také stránka následující“. Vedle tohoto typografického využití označovala „reklama dále žurnalistický článek umístěný v denících neb smíšených zprávách, který za plat aneb z jiných ovšem nekalých, a tudíž nepodstatných ohledů rozhlašuje nezaslouženou chválu“. (Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*, s. 9–10.)

⁵ Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*, s. 13.

⁶ Křížek, Z. – Crha, I.: *Život s reklamou*, s. 14. „Reklama jako taková tu však byla již dávno před tím (před vznikem tzv. moderní reklamy – pozn. aut.). Jsme totiž přesvědčeni, že reklama vznikla z potřeby oznamovat možnost směny výrobků. K této situaci došlo v hluboké historii lidstva, v období, které označujeme jako mladší doba kamenná neboli neolit.“ (Tamtéž, s. 12)

⁷ Kobiela, R.: *Legislativní systém regulace reklamy a etika komerčních komunikací v ČR*, s. 8.

⁸ Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*, s. 13.

⁹ Bratři Neffové se rozhodli i na počátku 20. století zůstat věrni tradici a rozhodli se dělat propagaci ne pomocí inzerce, ale snažili se obecnostvo přitáhnout tím, že mu něco ukazovali. Vždy něco nového, co se musí na místě ochutnat. Prvním velkým pokusem tohoto druhu bylo zavedení zavařování ovoce, zeleniny a masa novou sterilizační metodou podle firmy Weck v Bádensku. Ukazovali celý proces zavařování. Během několika let se zavařování podle Wecka rozšířilo natolik, že zcela zatlačilo zavařování s pergamenem. Podobně si bratři počínali i u šicího stroje. (Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*, s. 19.)

¹⁰ Tak je tomu v habsburské monarchii. V západní Evropě či USA reklamní agentury vznikaly již na počátku 19. století.

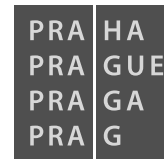
¹¹ Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*, s. 9.

¹² Druhá verze této části lekce by byla četba textu pomocí jedné z metod kritického myšlení. Text by se týkal reklamy na přelomu 19. a 20. století (např. Vošahlíková, P.: *Zlaté časy české reklamy*. Karolinum, Praha 1999), nebo by se mohlo jednat o úryvek ze vzpomínek pamětníka či z dobové literatury. Z textu by žáci získali informace, jak vypadala reklama přibližně před 100 lety.

¹³ Složky *Reklama* jsou očíslovány *Reklama1*, *Reklama2* atd. Záleží na počtu skupin, jež ve třídě vznikly. Každá skupina má k dispozici jeden počítač s jednou složkou.

¹⁴ Záleží na tom, kolik času mohou učitelé tématu věnovat. A také, zda půjde jen o návrhy reklam, nebo o dokončené verze.

¹⁵ Temple, Ch. – Steelová, J. L. – Meredith, K.: *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III. Kritické myšlení, o. s., Praha 2002.





Média a kýč

Nina Rutová

Tato lekce je převzata z chystané příručky *Média tvořivě*, o které se můžete více informací dočíst na str. 47.

ÚVOD K TÉMATU

Definice kýče

Definovat kýč zcela jednoznačně a jednoduše je takřka nemožné. Kýč je složen z mnoha prvků, které obvykle snadno rozeznáváme, nicméně hranice kýče vnímáme velmi individuálně. Co je pro jednoho člověka umění, to může být pro druhého kýč a posun může nastat i ve vnímání téhož člověka: stačí změna citového rozpoložení a to, co na nás ještě včera působilo kýčovitě a směšně, nás v jiném životním kontextu intenzivně zasáhne a dojde. Zachovat si od kýče celoživotní kritický odstup není snadné. I když se snažíme kýči nepodléhat, i když s ním bojujeme, měli bychom vědět, že i nás může jednoho dne „dostat“. Proč? „Kýč zobrazuje témata, která jsou všeobecně považována za krásná nebo která mají silný emocionální náboj.“¹

Vlastnosti kýče

Krása v kýčovitém pojetí je dokonalá, totiž dokonale konvenční. Kýčovitý ideál bývá náhražkou ideálu nedosažitelného v konzumentově běžném životě. I složitá témata jsou zpracována v obecně srozumitelné podobě, tedy zjednodušeně. Zasahuje naše city a dojíká nás, protože se dovolává našeho přirozeného tíhnutí ke kráse, lásce, harmonii. Kýči jsme přístupnější ve chvílích citového rozechvění, proto se tak dobře pojí se soukromými oslavami a výročími i s všeobecně slavenými svátky.

Proč se zabývat kýčem v souvislosti s mediální výchovou?

Jsou to především média, která nám zprostředkovávají kýče všeho druhu v takovém množství, že existuje reálná hrozba, že přijmeme kýčovitě mediální pojetí života jako svůj vlastní životní styl. Dennodenním působením médií se může stát, že už nerozeznáme, jestli je lyžování v Alpách nebo dovolená u moře naše vlastní potřeba a přání, nebo nám sen o trávení volného času vnutila cestovní kancelář, jež materializuje „naše touhy“ v televizních reklamách, tištěných katalózech...

Podstupme malou zkoušku a představme si krásnou, ba dojemnou mediální podobu cestování, ale také politiky, rodinného života, dětství, stárnutí, hudby, zvířat, bydlení, lásky, státních svátků, státních symbolů, přírody, bankovních účtů, obchodování. Nejspíš nám naskočí líbivé a bezproblémové obrázky známé z televizní obrazovky.



„Slovo kýč označuje postoj toho, kdo se chce líbit za každou cenu a co největšímu množství. Kdo se chce líbit, musí potvrzovat to, co svět chce slyšet, být tedy ve službách přejatých myšlenek. Kýč – to je hloupost přejatých myšlenek přeložená do řeči krásy a citů. Vyráží nám z očí slzy dojetí nad námi samými, nad banalitami, které myslíme a cítíme. (...) Vzhledem k imperativní nutnosti se líbit a získávat pozornost co největšího množství je estetika masových médií nevyhnutelně estetikou kýče, a jak masová média postupně objímají celý náš život

a prosakují ho, stává se kýč každodenní estetikou a morálkou.“²

Kritické stanovisko doplníme ještě jedním úhlem pohledu, který nás snad může činit vůči kýči poněkud smířlivějšími:

„Jsem v pokušení vyslovit domněnku, že lidové televizní programy se umí zhodnotit funkce psychologického a společenského regulátoru, což jinými slovy řečeno znamená, že se snaží udržet rovnováhu v prostředí, které je neklidnější víc, než si kdo umí představit. (...) Lidé by u těchto programů nestrávili tolik času, kdyby neuspokojovaly jejich určité potřeby, kdyby nerovnaly to, co bylo pokřiveno, kdyby neukojovaly určité touhy.“³

Je možné a důležité o kýči hovořit se žáky?

Proč se máme ve škole věnovat nejen uměleckým hodnotám, ale také kýči? Kýč v dnešní době souvisí mnohem víc než kdy jindy s životními postoji, které přejímáme (často zcela nevědomě) právě z médií.

Než se rozhodneme téma *Média, kýč a já* vnést do výuky, zvažme především věk žáků a odpovíme si nejprve sami na několik otázek:

- Je možné o kýči hovořit s dětmi ve věku, kdy ještě propadají plyšákům a Disneylandu?
- Je nutné s žáky o kýči hovořit? – Neznamená to brát jim kus šťastného dětství?
- Existuje obrana vůči kýči v dětství, když ji nemáme, nebo s ní bojujeme ještě v dospělosti a mnohdy i v moudrém stáří?
- Jak hovořit kriticky o kýči a neurážet osobní vkus jednotlivce?
- Do jaké míry souvisí kýč s romantickými představami o životě? – Jakou úlohu (kladnou, nebo zápornou) v životě tyto představy hrají?
- Obejdeme se bez romantizujících – zde kýčovitých – představ, chceme-li si zachovat optimistickou vizi soukromého i veřejného života?
- Nevede důsledný kritický postoj ke kýči k životní askezi a skepsi?



Média, kýč a já

V několika následujících aktivitách by nám mělo naše téma posloužit k otázkám a debatám, nikoli k osobním urážkám vkusu.

V této lekci by žáci měli objevit, že média mají v mnohých případech na nás vliv proto, že pracují s kýčem. Není vhodné, aby žáci znali předem cíle, obsah a průběh lekce. Žáky byste měli provést navazujícími aktivitami zcela plynule. Jejich smysl se odhalí až v závěru. K lekci je možné využít počítač s grafickým programem, ale pokud vám nezáleží na tom, aby se žáci naučili s tímto programem pracovat, je možné k úvodní aktivitě místo počítače použít jen čtvrtky papíru na koláž, pastely, pastelky, křídly, voskovky, vodovky...

Cíle pro průřezové téma mediální výchova⁴

Žák:

- předvídá, jaké důsledky může vyvolat způsob prezentace některých sdělení
- rozlišuje smyslové potěšení či okouzlení ze slov nebo jejich svůdný tón od logiky argumentace
- rozpozná (příznivý, kladný; nepříznivý, záporný) vliv médií na svůj vlastní život
- pojmenuje, co se s ním text (a obraz) snaží udělat (Čí je to zájem? Která východiska, hlasy a zájmy jsou ve hře? Které zájmy jsou zamlčeny nebo nejsou přítomny?)
- rozhodne, jak s výsledky svého bádání nad textem dál naloží

Vazba na další průřezová témata a vzdělávací oblasti:

- osobnostně sociální výchova
- výtvarná výchova

Věk: 14–18 let

Čas: asi 120 min.

Pomůcky, materiál, technika: počítač s grafickým programem (Corel RAW, Adobe Illustrator, Inkscape – freeware); internet; barevná dvoustrana z časopisu Joy – stačí 1 kopie do dvojice; odborný text na téma „kýč“

Předběžné technické dovednosti: zvládání práce v grafických programech: stažení obrázku z internetu a vložení do dokumentu, zmenšení/zvětšení obrázku, práce s textem, ukládání do kompatibilního formátu

Vlastní tvorba

1. Řekněte a napište na tabuli **zadání** pro žáky:

Navrhněte (na PC) stránku do časopisu ku příležitosti oslav svátku sv. Valentýna. Fotky, obrázky a texty můžete vytvořit sami nebo využít cokoli, co najdete na internetu. Výběr časopisu, pro nějž dvoustranu připravíte, je zcela na vás. Může to být již existující časopis, nebo časopis, který si sami vymyslíte.

Než začnete tvořit, zaznamenejte si v bodech svůj záměr a napište si:

- *Kdo je čtenářem vašeho časopisu?*
- *Co mu svým pojetím svátku sv. Valentýna chcete říci?*
- *Jakými prostředky toho chcete dosáhnout?*

Čas: 30–45 min. (V případě, že využijete PC, je možné pro tuto část využít hodinu informatiky nebo výtvarné výchovy. Časová dotace je jistě závislá na technických dovednostech žáků.)

2. Sebehodnocení a hodnocení probíhá dle následujících pokynů:

- a) Porovnejte výsledek se svým záměrem. *Podařilo se vám koncepci dodržet, nebo jste ji v průběhu práce měnili? Pokud ano, z jakých důvodů? Další otázky: Proč vaše stránky vypadají právě takto? Co vás inspirovalo? Víte něco o sv. Valentýnovi? Jak souvisí svátek s tímto světcem?*
- b) Žáci prezentují svou stránku ve trojicích: autor dá nejprve slovo dalším dvěma členům své skupinky, kteří uhadují, co chtěl svou stránkou sdělit, pro jaký typ časopisu stránku navrhuje, jaký je jeho záměr. Teprve potom může autor odhad spolužáků doplnit, upřesnit nebo vyvrátit.
- c) Následuje rychlá prohlídka všech prací v učebně a hodnocení formou konkrétního ocenění, popřípadě také otázky.

Čas: Na každého člena trojice případnou min. 2 min.; celkem (včetně prohlídky všech prací) 10–15 min.

Kritická analýza mediálního sdělení

1. Rozdejte žákům dvoustranu z časopisu Joy (viz [www.kritickemysleni.cz/KL č. 30/Co se do čísla nevěšlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.30/Co_se_do_čísla_nevešlo)) a požádejte žáky, aby si ji důkladně prohlédli a přečetli si pozorně všechny texty.

Čas: 5 min.

2. Vedte diskusi. Vy se ptáte, žáci analyzují vizuální i textovou složku, sdílí své poznatky s ostatními, svůj názor by měli vždy zdůvodnit. Průběžně si své poznatky mohou zapisovat.

Otázky⁵:

- *Jaké formální vzorce, schémata, obecné zásady a ustálené postupy autor využívá?*
- *Čí představy tato nabídka reflektuje?*
- *Jaký nedostatek sugeruje?*
- *Jaká řešení nedostatku navrhuje?*
- *Reaguje na nějakou konkrétní nelibost nebo problém v životě potenciálních zákazníků?*
- *Sugeruje představu, že nedostatek, jimž zákazníci trápí, může být snadno odstraněn koupí propagovaného výrobku? – Najděte důkazy v textu.*
- *Jak může být tento text čten různými čtenáři? (Úspěšnou podnikatelkou; manželem podnikatelky; úřednicí ze střední sociální vrstvy; ženou, která prožívá manželskou krizi; 16letými dívkami ze střední a nižší sociální vrstvy; mladými muži...)*
- *Co se s námi snaží text udělat?*
- *Čí je to zájem?*
- *Jaké zájmy jsou v textu zamlčeny?*



V závěru je možné tuto část lekce osvěžit použitím metody *debata s autorem*⁶. Vysvětlíte žákům, že mohou pokládat autorovi dvoustrany v časopise *Joy* otázky; protože autor není přítomen, musí třída odpovídat za něj. Kdokoli z nás může položit autorovi otázku a kdokoli z nás může za autora odpovědět. (Příklady otázek: *Děláš, autore, svou práci rád? Proč nejsi pod dvoustranou v časopise podepsaný? Jak jsi, autore, za svou práci placen? Myslíš si, autore, že k profesionalitě patří také etický rozměr? Čtou tento časopis tvé děti a tvá žena? Co na tvou práci říkají? Pořizuješ do domácnosti výrobky, které propaguješ? Věříš tomu, co píšeš? Věříš reklamám?*)

Čas: 15–20 min.

Reflexe vlastní tvorby na základě nových poznatků

1. Po analýze dvoustrany z časopisu *Joy* se žáci vrátí ke svým časopiseckým návrhům. Pokud neznají metodu *volného psaní*, seznámte je nejprve s pravidly.

Otázku, na kterou budou žáci odpovídat, vyvěste nebo napište na tabuli:

Do jaké míry je můj vlastní návrh na valentýnskou stránku do časopisu ovlivněn prvky, které jsem přejal/a z médií, a proč?

Čas: max. 4 min.

2. Žáci si mohou svá *volná psaní* přečíst v libovolných dvojicích. Dobrovolníci mohou číst před celou třídou. V žádném případě k četbě nikoho nenuťte. Zároveň s textem bychom měli mít na očích výtvarný návrh, k němuž se text vztahuje.

Čas: 8 min.

Vyústění tématu

1. Pokud se v návrzích žáků na valentýnskou stránkou objevilo dostatečné množství ustálených schematizujících prvků, můžeme nyní chtít, aby obecně pojmenovali to, co je jejich návrhům společné (srdce, květy, láska, výrazná barevnost, jednoduchost, práce se symboly, snaha vyvolat libé pocity, klišé...). Bude-li třeba, s hledáním zobecňujících termínů žákům pomozte.

Další otázka zní:

Existuje nějaký společný jmenovatel – tedy nadřazený pojem pro většinu těchto atributů?

2. Pokud žáci výraz nevyvodí sami, zeptejte se jich, co je napadne, když se řekne „kýč“, a jak by jej charakterizovali. Nejprve ať si chvíli každý píše své nápady sám, pak je řekne sousedovi, potom teprve přidávejte další pojmy ke společnému soupisu atributů kýče na tabuli. Diskusi vedte tak, abyste se dostali také ke kýčům v médiích. Co všechno v médiích vnímají žáci jako kýč?

3. Přečtěte žákům Proustův text *Chvála špatné hudby*, pak krátký komentář Václava Černého (viz [www.kritickemysleni.cz/KL č. 30/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.30/Co_se_do_čísla_nevešlo)) a zeptejte se jich, jestli se dozvěděli z textu něco nového, něco, o čem dosud nepřemýšleli.

Na závěr ať se každý žák pokusí o svou definici pojmu *kýč*. – Definice vystavte a hlasitě přečtěte.

Nejde o to, vybrat z nich tu jednu „správnou“. Rozmanitost úhlů pohledu napoví, co všechno se k pojmu *kýč* vztahuje a jak subjektivně ho vnímáme. Jednotlivé definice dobře přispějí k vymezení obsáhlého pojmu.

Čas: 20 min.

Autorka děkuje Zuzaně Řezníkové a Heleně Jirákové za cenné připomínky a spoluúčast na vývoji této lekce.

*Autorka je lektorka KM,
editorka publikace Média tvořivě.*

Použitá literatura:

Černý, V.: Jak je tomu tedy s kýčem. In: *Tvorba a osobnost II.* Odeon, Praha 1993, s. 325–334.

Eco, U.: *Skeptikové a těšitelé.* Nakladatelství Svoboda, Praha 1995, s. 83–88.

Kulka, T.: *Umění a kýč.* Torst, Praha 1994, s. 41.

Kundera, M.: *Zneuznávané dědictví Cervantesovo.* Atlantis, Brno 2005, s. 43–44.

Poznámky:

¹ Kulka, T.: *Umění a kýč.* Torst, Praha 1994, s. 41.

² Kundera, M.: *Zneuznané dědictví Cervantesovo.* Atlantis, Brno 2005, s. 43–44.

³ Gerhart D. Wiebe in: Eco, U., *Skeptikové a těšitelé.* Nakladatelství Svoboda, Praha 1995, s. 86.

⁴ Cíle v této lekci jsou totožné s cíli pro četbu jakýchkoli mediálních sdělení (reklam, manipulativních nabídek, ale také politických projevů, vládních dokumentů, úvodníků a komentářů).

⁵ Dle „Modelu čtyř zdrojů kritické gramotnosti podle Luka a Freebodyho“ in: Temple, Ch., *Kritické myšlení a kritická gramotnost. Kritické listy* 25, zima 2007, s. 27–30. Lukův a Freebodyho model (Luke, 2000) může být použit pro jakýkoli text: eseje, úvodníky nebo komentáře v novinách, vládní dokumenty, politické projevy, reklamy.

⁶ *Debata s autorem* in: *Příručka VII: Dílna čtení.* Kritické myšlení, o. s., Praha 2007. Metodu lze použít na různé typy textů.

Seznam příloh na webu KL:

- odborný text na téma *Kýč*
- valentýnská dvoustrana z časopisu *Joy*



Jak jsme se připravovali na školní výlet

Petra Poslušná

Předmět: Prvouka (učivo *Jsem školák*)

Ročník: 2. ročník ZŠ (principy vyučovacího modelu *RWCT* jsou v této třídě uplatňovány od 1. ročníku)

Téma hodiny: Školní výlet

Čas: 90 minut

Cíl hodiny: Zjistit, co všechno budu mít s sebou v batohu na školní výlet



Popis hodiny s komentářem

EVOKACE

Motivace v komunitním kruhu

Hodinu jsme začínali v komunitním kruhu motivačním rozhovorem. Dětem jsem sdělila, že nás zanedlouho čeká velice zajímavá událost – školní výlet. Zároveň jsem se zeptala, jestli si děti pamatují na výlet z minulého školního roku, který se jim tak líbil (děti nadšeně souhlasily, okamžitě si vybavovaly zážitky z historické vesničky Botanicus). Poté jsem dětem prozradila, že tentokrát pojedeme do ZOO.

Komunitní kruh je technika, která se využívá na různých stupních škol k vytvoření vzájemné důvěry, k tréninku komunikace (dovednost vyjádřit se před větší skupinou, naslouchat druhému, dodržovat domluvená pravidla...). Tuto techniku lze zařazovat prakticky v kterékoli části hodiny, dne nebo týdne.

Já tuto techniku zařazuji pravidelně na začátku pracovního týdne, kdy si s dětmi navzájem sdělujeme podstatné věci z uplynulého víkendu (na co jsem pyšný, co se mi povedlo, co zajímavého jsem zažil...), což přispívá k vzájemnému poznávání (to je velmi prospěšné také pro pedagogickou diagnostiku), k zlepšování vzájemných vztahů, a tím budování příznivého třídního klimatu. Samozřejmostí této techniky je výcvik v komunikačních dovednostech (žák se naučí vybrat podstatnou myšlenku, zformulovat ji a přednést před skupinou). Vzhledem k tomu, že se v komunitním kruhu dodržují přesná pravidla, tak i z tohoto pohledu můžeme říci, že žáci trénují určitý soubor dovedností. Například promluvit smí ten, na kterého přišla řada, respektujeme druhého aj. Protože pracuji s malými dětmi, usnadňuji jim tento úkon tím, že si posíláme plyšového pejska. Ten, kdo obdrží hračku, může mluvit (promluva je dobrovolná). Když mluví jeden, ostatní naslouchají, nikdo neskáče do řeči a nehodnotí.

Dále tuto techniku velmi ráda využívám při hodnocení (práce dětí, hodiny, týdne či tematického bloku) a sebehodnocení.

Zadání: Nyní každý sám nakreslí, co ví nebo si myslí, že bude potřebovat s sebou na školní výlet. Vycházejte ze zkušenosti (uvažujte o tom, co jste minulý

rok na výletě potřebovali, co naopak bylo zbytečné brát s sebou)...

Tady jsem použila metodu **myšlenkové mapy**, kterou jsem upravila pro malé děti, takže místo psaní využijeme kresbu.

Zadání: Pojmenujte to, co jste nakreslili, vysvětlete kamarádovi, pracujte ve dvojicích...

Po uplynutí stanoveného času jsme se přesunuli do kruhu, kde jsme se seznámili s prací všech dětí. V komunitním kruhu každé dítě představilo svůj seznam a odpovědělo na případné dotazy spolužáků.

V této fázi bylo nesmírně zajímavé sledovat zkušenosti dětí, protože například dítě-alergik s naprostou samozřejmostí do své myšlenkové mapy zaznamenal léky, které musí mít stále u sebe, a také to dokázalo velmi přesvědčivě vysvětlit spolužákům při dotazu, proč tam daný předmět zakreslilo.

Komunitní kruh je technika, která se využívá na různých stupních škol k vytvoření vzájemné důvěry, k tréninku komunikace (dovednost vyjádřit se před větší skupinou, naslouchat druhému, dodržovat domluvená pravidla...).

UVĚDOMĚNÍ

Zadání: Teď zkusíme všichni společně na velký plakát nakreslit to, co budeme potřebovat s sebou...

Zde jsem si dopředu připravila pomůcku – velký **plakát**, na kterém byl nakreslen batoh. Děti jsou velmi aktivní, střídají se a kreslí do batohu vše potřebné. Dávají pozor, abychom na něco nezapomněli. Nápady dětí jsem musela korigovat. Děti byly velmi aktivní, do společného seznamu chtěl přispět opravdu každý, společně jsme dál debatovali nad tím, co všechno nás může potkat, na co se připravit (probrali jsme různé situace).

Četba textu o tom, jak Mach a Šebestová jeli s Jonatánem na školní výlet (Macourek, M.: *Mach a Šebestová ve škole*. Albatros, Praha 2000, s. 28–45).

Předčítám dětem příběh v komunitním kruhu.

Zadání: Dozvěděli jsme se něco, co jsme nevěděli? Přikreslíme něco?

Děti zjišťují, že byly velmi šikovné a že jim v seznamu nic nechybí.



REFLEXE

Sepsání seznamu pro maminky a tatínky

Zadání: *Sepište seznam věcí, které budete potřebovat s sebou na školní výlet...*

Děti mají zájem si seznam i „barevně vylepšovat“, takže se domlouváme, že kdo chce, může si svůj seznam ozdobit kresbou či jinak vylepšit (barevné písmo a jiné).

Přepis žákovských prací

Vzkaz pro maminku: Na cestu potřebujeme pláštěnku, svačinu, hodinky, mobil, sluneční brýle, papírové kapesníky, náplast, asi 50 Kč, časopis, malou sladkost. Ahoj. Kačík

(Kateřina S.)

Ahoj mami, my jedeme do ZOO. Máme s sebou mít náplast, mobil, pití, něco k jídlu, něco dobrého na zub, nějaký časopis, blok, pastelky a tužku a pláštěnku.

(Dominika R.)

Vzkaz pro maminku: potřebuji: pláštěnku, 50 Kč, svačinu, klobouk, brýle proti slunci a kinedryl.

(Kateřina B.)

Náplast, svačina, pití, notýsek, tužku, mobil.

(Matěj V.)

Závěr

Rozhovor v komunitním kruhu na téma *Jak se těším na výlet*. Vzájemná ukázka seznamů pro rodiče, zhodnocení práce.

Zpočátku máme trochu problémy s udržení pravidel v kruhu, protože všechny děti se chtějí pochlubit svou prací. Nakonec to vyřešíme tak, že si každé dítě dá vytvořený seznam před sebe tak, aby na něj viděly ostatní děti. Ve fázi hodnocení jsem nejdříve hodnotila celkově práci celé třídy. Děti jsem pochválila, protože jsme dokázali vytvořit přehledný a ucelený seznam věcí, které děti budou potřebovat s sebou, a tím jsme

splnili cíl hodiny. Poté jsme přešli k sebehodnocení. Vzhledem k tomu, že jsou děti na tuto činnost zvyklé, nedělá jim to problém a již se nevyskytují věty typu: *Mně se to líbilo. Je to hezké. Všechno se mi líbilo...* Už jsou ve svých formulacích konkrétní a dokážou posoudit, co jim šlo lépe, co hůře, jak situaci prožívají, co pro ně bylo obtížné. Také dokážou dobře ocenit druhé, případně vyslovit kritiku. Součástí sebehodnocení byla i ukázka seznamu pro maminky a tatínky. V seznamech se objevily individuální rozdíly podle toho, co které dítě považovalo konkrétně pro sebe za důležité (*Já si brát kinedryl proti nevolnosti nemusím, protože mi v autobuse není tak špatně jako Martínkovi. Mobilní telefon do seznamu nepřidám, protože ho nemám. Aj.*). Nakonec jsme se domluvili, že děti seznamy pečlivě uschovají a předají je doma rodičům.

Moje pedagogická reflexe

Výběr námětu se mi osvědčil, děti zaujal natolik, že od začátku velmi aktivně pracovaly. V komunitním kruhu při evokaci bylo zajímavé pozorovat reakce dětí na myšlenkové mapy ostatních spolužáků. Děti pak dokážou díky vlastní zkušenosti dobře „pracovat s odlišností ostatních“ a chápou, že každý máme jiné potřeby a je třeba to respektovat.

V uvědomění jsme probrali situace, které nás mohou potkat (např. déšť, horko), rovnou jsme prodiskutovali i vhodné obutí a oblečení.

Při sepisování seznamu pro rodiče mohly děti uvažovat o tom, co musí vzít každý jednotlivec, co vezme paní učitelka pro celou třídu (náplast na odřeniny, dezinfekci), co si dokážou do batůžku připravit samy a co jim musí připravit rodiče. Některé děti dokonce přidělily úkoly i babičkám.

Na závěr už jenom malá vzpomínka: výlet proběhl bezvadně, moc se nám líbil.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ pod Svatou Horou v Příbrami.

Proč mají rostliny dvě jména?

Eva Frýbová



Přírodověda patří mezi oblíbené předměty mé třídy (nyní 5.A), kterou učím již třetím rokem. Víím, že učivo o zvířatech, o člověku nebo o vesmíru je zábavnější než nauka o rostlinách. Proto jsem ji chtěla dětem přiblížit zábavnější formou.

Hodina přírodovědy byla zaměřena na poznávání rodových a druhových jmen rostlin. Žáci měli zjistit, proč mají rostliny dvě jména a jaký je mezi nimi rozdíl. Měli se pokusit najít způsob, podle kterého rostliny získaly své jméno druhové.

Ročník: 5. ročník (25 žáků)

Čas: 2 vyučovací hodiny



Téma: Rodové a druhové jméno rostlin

Cíle...

Žák:

- by měl zjistit, proč mají rostliny dvě jména a jaký je mezi nimi rozdíl
- navrhne způsob pojmenovávání rostlin
- projeví samostatnost a tvořivost, pokusí se přesně a výstižně formulovat své myšlenky a otázky
- prokáže dovednost respektovat názory druhých, komunikovat s nimi a naslouchat jim
- dovede interpretovat názory své skupiny
- obhájí své myšlenky a ocení práci druhých

Pomůcky: papíry, psací potřeby, atlasy rostlin, navoňené lístečky

Průběh hodin

Brainstorming

Děti odpovídaly na otázky:

Proč lidé tvoří rodinu?

Mají se rádi, chtějí spolu žít, mají stejné záliby.

Co je pro lidi v rodině typické, co mají společného?

Příjmení, genové znaky – vlasy, oči, stejné bydliště.

Ledolamka – papírky s vůní

Rozhlédni se po třídě – s kým bys mohl patřit do jedné rodiny a proč?

Děti uváděly: stejná barva očí, brýle, stejné jméno, zájmy, obvod pasu.

Rozdělte se do skupin po 3 a po 4, nemluvte.

Každý si vybral jeden papírek, na kterém nic není, jen voní. Papírky jsem navoňela pánskou a dámskou toaletní vodou. Snažila jsem se vybrat vůně, které byly odlišné – kořeněné, sladké. Děti nejprve nevěděly, podle čeho se najít, když byl papírek prázdný. Zkoumaly ho proti světlu nebo porovnávaly, jak je utržený. Pak zjistily, že voní. I přes veškerou snahu se však některým dětem nepodařilo vůně rozeznat.

Proč jste se hledali podle vůně?

Každý člověk má svou vůni, v každé rodině to specificky voní, v přírodovědě se učíme o rostlinách, které také voní.

Vyjmenujte rostliny, které znáte.

Děti uváděly velké množství bylin a dřevin: smetánka lékařská, bledule jarní, růže šípková, zvonek, buk, dub, vrba jíva atd.

Z kolika slov se skládá jméno rostliny?

Děti věděly, že ze dvou, ale některé si nemohly vzpomenout, jaké je druhé jméno rostliny. Na otázku, proč znají jen první, odpověděly, že většinou se v běžné komunikaci používá první pojmenování.

Čí jméno se ještě skládá ze dvou slov?

Jména lidí a zvířat.

Jak rostliny získaly svá pojmenování?

Jména nám prozradí něco o rostlině, kde a kdy roste, jestli je léčivá, nebo jedovatá, jakou má barvu nebo chuť atd.

První název můžeme přiřadit k lidskému příjmení. Říkáme mu jméno rodové. Například violka vonná, violka trojbarevná, violka bílá. Stejně jako u lidí Novák Jan, Nováková Anna. Mají společný znak, patří do jedné rodiny. Druhý název specifikuje rostlinu, naznačuje, co je pro ni typické. Říkáme mu jméno druhové.

Myšlenková mapa ve skupinách

Pokuste si zahrát na vědce a nalezněte podobnosti, podle kterých rostliny mohly získat svůj druhý název. Využijte svých znalostí. Nejprve napište názvy rostlin, u kterých znáte obě jména. Pokud potřebujete, použijte atlasy. Potom rozřídte rostliny do skupin podle podobných významů druhových jmen, například podle barvy.

Děti pracují samy ve skupinách. V týmech pracovat umí, střídají se v psaní, akceptují názor druhého. Pokud někdo není aktivní, je ostatními upozorněn. Ve třídě je šum, ale ne křik, všichni se snaží nerušit ostatní skupiny.



Foto: z archivu autorky

Skupiny rozdělily druhová jména třeba podle barvy (leknín bělostný, chrpa modrá), vůně (violka vonná, hadovka smrdutá), místa, kde roste (buk lesní, mák polní), výšky, barvy kůry.

Uznání – otázka

Pošlete další skupině svou práci a na papír napište, co se vám líbilo, co vám není jasné. Snažte se být konkrétní a nepište jen: je to pěkné nebo ošklivé. Posuďte, jestli skupina správně rostliny rozřídila a našla společné znaky. Pokuste se psát celé věty, a ne jen body nebo slova.

Poslali jsme třikrát. Když se mapy vrátily zpět, skupina si přečetla uznání a otázky od ostatních skupin a před všemi odpovídala na otázky.

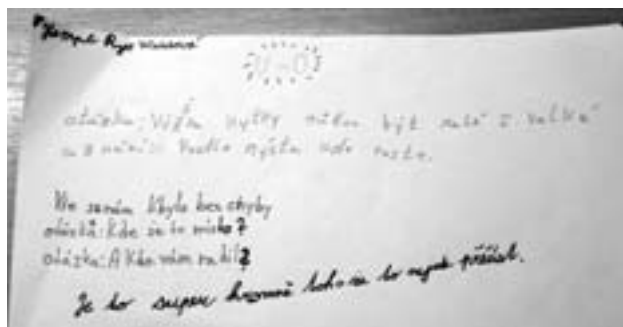


Foto: z archivu autorky



Příklad: *Co jste mysleli tříděním podle listů?*

Měli jsme raději napsat třídění podle tvarů listů. Zvonek okrouhlolistý, lípa srdčitá, orobinec úzkolistý.

Proč jste neuvedli příklady rostlin?

Nevěděli jsme, že tam mají názvy být. Někteří ve skupině to říkali, ale ostatní je přehlasovali.

Pro většinu bylo těžké správně formulovat otázky, proto nepsali věty, ale jen slova.

Společné shrnutí práce ve skupině

Jak se ve skupině pracovalo?

Někteří se omezili pouze na dobře/špatně, většina už ale umí říci i proč.

Kdo se zapojil?

Většinou se zapojili všichni, kdo nepracoval, byl upozorněn skupinou.

Jaké bylo hodnocení od jiných skupin – co vás potěšilo?

Hodnocení je příjemné, těší je pochvala.

Dokázali jste odpovědět na všechny otázky?

Odpověděli všichni, ale některé otázky nepochopili, protože byly špatně formulovány.

Jaké pro tebe je, když slyšíš názor druhého?

Názor si vyslechnou, ale rádi hájí svůj názor.

Myšlenková mapa na tabuli

Společně jsme utvořili *myšlenkovou mapu* na tabuli. Skupiny uváděly své návrhy třídění, ke kterým se ostatní vyjadřovali. Většinou se shodli, že kategorii mají ve své mapě také nebo ji jinak pojmenovali. Na tabuli jsem zapisovala třídění, která měla zapsaná většina skupin. Uváděli jsme i příklady rostlin:

Druhé jméno rostliny získaly podle výšky (bedla vysoká, lopuch menší), vůně (konvalinka vonná, hadovka smrdutá), tvaru listů (vraní oko čtyřlisté, lípa srdčitá, orobinec úzkolistý), místa výskytu (borovice lesní, jetel luční, astra čínská), barvy (chrpa modrá, muchomůrka červená, kopretina bílá).

Vennův diagram

Vyber si dvě rostliny, jejichž rodové i druhové jméno znáš, a srovnej je v diagramu. Můžeš použít i atlas.

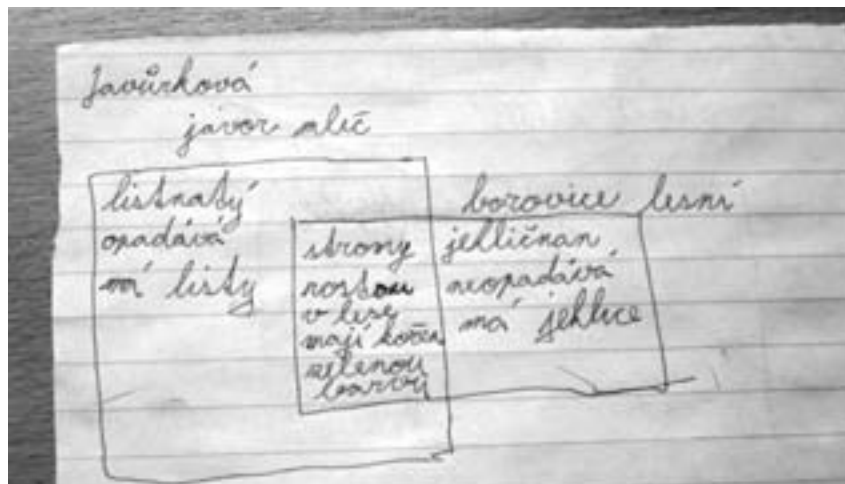


Foto: z archivu autorky

Příklad: Kopřiva dvoudomá (žahavá, krmivo pro kachňata a housata), divizna velkokvětá (žlutý květ, nezažhá). Společný znak – byliny, léčivé.

Shrnutí

Co ses dozvěděl/a nového o pojmenovávání rostlin?

Druhá jména mohly rostliny získat podle barvy, podle místa výskytu, podle využití atd.

Jméno rostlin je složeno ze dvou jmen – 1. rodového, 2. druhového.

Vím, že učivo o zvířatech, o člověku nebo o vesmíru je zábavnější než nauka o rostlinách. Proto jsem ji chtěla dětem přiblížit zábavnější formou.

Jaké činnosti tě nejvíc bavily?

Děti chodily k tabuli a každý mohl udělat tři čárky k činnostem, které jsme prováděli:

- *brainstorming + ledolamka* 17x
- *myšlenková mapa* 13x
- *uznání – otázka* 11x
- *Vennův diagram* 17x

Jak se ti pracovalo a proč?

Práce v hodině žáky bavila, protože mohli vyjadřovat vlastní názory, obhajovat je a přemýšlet nad zadanými úkoly. Děti rády diskutují a pracují ve skupinách. Baví je řešit *Vennův diagram*. Shodly se na tom, že jim nepřipadalo, že se učí. Přitom se však dozvěděly něco nového.

Během obou hodin jsme rodové a druhové jméno rostlin prozkoumali z mnoha úhlů. Aktivita dětí byla vyšší, než jsem očekávala, a dávaly mi jasně najevo, že je téma zajímavá a baví. Nevadilo jim, že jsme hodně psali, i když tato činnost nepatří u mnohých k těm nejoblíbenějším.

Nejtěžší pro ně bylo formulovat otázky při zapisování *uznání – otázky*. To ještě úplně dobře neovládají.

Nejsou konkrétní a přesní. Vyskytovaly se také gramatické chyby, protože se žáci při zapisování svých myšlenek na gramatiku nesoustředí (*myšlenková mapa*, *Vennův diagram*).

V následujících hodinách žáci prokázali, že si probrané učivo dokonale osvojili.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ a MŠ Ruská 2059 v Litvínově.



Billboard (lekce pro mediální výchovu /nejen/ na základní škole)

Pavel Wojnar

Rozsah lekce: asi 3 hodiny

Cíl: Žáci rozpoznají znaky dobrého billboardu.

Důkaz o učení: Žák promyslí a realizuje návrh dobrého billboardu.

I. Odhalování tématu lekce

Učitel na tabuli připraví devět teček a požádá žáky o odhalení tématu lekce:

.....

Dnešní lekce mediální výchovy má devět písmen. Jsou to první písmena následující lušťovky. Komu se podaří vyluštit tajenku, resp. název dnešní lekce nejdříve, může přijít její název doplnit na tabuli:

Učitel rozdává žákům např. následující legendu k lušťovce:

1. Kolektivní sport, při kterém je potřeba vhodit míč do soupeřova koše.
2. Písmeno, které je opakem Y.
3. Co v pohádkách většinou zlomí zlé čáry a kouzla, přemůže zlo?
4. Zmrzlá voda.
5. Samec od ovce.
6. Písmeno, které využívá chemická značka pro kyslík.
7. Největší kontinent světa.
8. Typ vodní nádrže, která u nás často slouží k chovu kaprů.
9. Název čísel, k jejichž zapsání potřebujeme použít čárku.

Záměrem úvodní lušťovky je umožnit žákům zábavnou neohrožující formou samostatně odhalit téma pro následné učení. Otázky by měly být přiměřené věku žáků. Důležité je, aby při jejich odpovídání mohli být úspěšní všichni. Je vhodné zařadit mezi ně i otázky ze světa žákova učení, které mu umožní oživit si ve své paměti některé známé pojmy či znalosti, nebo dokonce nějaké nové získat. Otázky je možné volit i přímo ze světa mediálního, nebo se stačí zeptat žáků při vyhodnocování odpovědí, která z otázek nějak souvisí s mediálním světem... (Moje žáky zaujalo Ou tú. ☺) Mezi otázky v obdobných rozechřívacích aktivitách často zařazuji i nějakou právě aktuální (např. příjmení kandidáta na českého prezidenta, českého fotbalového brankáře). Při zadávání otázek do úvodní lušťovky i při následné kontrole správnosti vylustění tajenky (tematu) je vhodné se vyvarovat náročnějších otázek a podrobného pitvání navrhovaných odpovědí. Hlavním cílem je žáky rychle nastartovat pro téma lekce.

II. Co o tématu lekce víme?

Učitel vyzve žáky k přemýšlení nad tématem...

a) Co je to billboard?

Zapátrejme ve svých hlavách, co o billboardech víme.



Otočte si papír s lušťovkou na druhou stranu a napište během následujících asi tří minut své odpovědi na tři otázky:

- Co to je?
- K čemu to je?
- Kde to je?

Hotovo? Seznamte s odpověďmi svého vedle sedícího spolužáka.

Shodli jste se? Co jste napsali?

Prezentace odpovědí – jejich soupis vybraným žákem na tabuli či flip.

Úroveň odpovědí žáků souvisí s jejich věkem a schopností vyjadřovat se. Moje zkušenosti s touto lekcí na 2. stupni ZŠ jsou takové, že i žáci 6. třídy dokážou na základě jim známých billboardů ze svého okolí docela výstižně popisovat, jak vypadají, k čemu slouží, kde bývají... Následně je vhodné nechat žáky porovnat své odpovědi s nějakým oficiálním zdrojem. Stačí si s sebou do třídy přinést třeba *Slovník cizích slov*.

Máme to správně?

*Vyhledejme přesné odpovědi ve Slovníku cizích slov, v A-Č slovníku anebo na internetových stránkách a odpověď si zapišme.**

b) Příklad billboardu

Poradte se se spolužákem a zapište nyní ve dvojici jeden konkrétní příklad billboardu, který vám utkvěl v paměti. Kde a kdy jste ho viděli, jak vypadal? Dokázali byste ten billboard načrtnout?

Žákům lze ponechat možnost výběru. Těm, kteří se obávají tvorby náčrtu, můžeme nechat billboard samozřejmě i popsat slovně. Moje zkušenost je, že všichni žáci dovedou (někteří sami, jiní ve spolupráci se spolužákem) vybrat takový billboard, který také zvládnou – na své výtvarné úrovni – zjednodušeně načrtnout.



Foto: z archivu autora

Ukázka billboardů.



Prezentace odpovědí.

Proč jste si zapamatovali právě tento billboard? Znáte i jiné? Na kolik příkladů jsme schopni si vzpomenout?

Žáci popisovali většinou docela přesně aktuální billboardy z okolí školy. Vzpomněli si většinou i na používané barvy, osoby či zvířata (jejich výrazy), ale často přímo i na reklamní slogany používané (nejen) na billboardech. Mnozí byli schopni uvádět také příklady vzdálenějších billboardů – především těch rozmístovaných u cest, po kterých s rodiči jezdí k babičce, na chalupu či na letní prázdniny.

c) Záhadný billboard

Pozorně si ve dvojicích prohlédněte učitelem prezentovaný (promítaný dataprojektorem nebo pro dvojice vytištěný) billboard, ve kterém je umazán reklamní text. Pokuste se odhadnout, co má propagovat a jaký by se k němu nejlépe hodil slogan. Zdůvodněte proč. Prezentace odpovědí mluvčími dvojic. Prezentace skutečnosti učitelem. Diskuse k tomu.

Hledání významu a sloganu „neznámého billboardu“ žáky hodně zaujalo. Podařilo se krásně uvolnit jejich fantazii a myšlení, nechat je oddechnout před další činností.

Žáci došli k tomu, že úspěšný je ten billboard, který si lidé pamatují. Mezi důvody uváděli například jeho dobrou viditelnost, barevnost, zapamatovatelný slogan, vtipnost, známou či krásnou postavu na něm.

III. Shrnutí informací k danému tématu

a) Dobrý billboard

Co je podle vás „úspěšný billboard“? Dokázali byste vyjmenovat vlastnosti „dobrého billboardu“? Pokuste se ve dvojicích zapsat aspoň tři vlastnosti „dobrého billboardu“.

Žáci došli k tomu, že úspěšný je ten billboard, který si lidé pamatují. Mezi důvody uváděli třeba jeho dobrou viditelnost, barevnost, zapamatovatelný slogan, vtipnost, známou či krásnou postavu na něm.

Soupis vlastností „dobrého billboardu“ na společný třídní flip.

Zápis dvojicemi prezentovaných znaků „dobrého billboardu“ prováděl vybraný žák třídy. Pokud jsou na flip sepisovány všechny znaky navrhované žáky, je vhodné je následně spolu s žáky utřídit (třeba podtrhnout ty opravdu základní). Některé znaky se totiž

v seznamu jistě objeví vícekrát – ale třeba jinými slovy, jiné mohou nakonec sami žáci jako méně důležité vyškrtnout.

Prezentace několika „dobrých billboardů“ učitelem (buď pomocí dataprojektoru, nebo vytištěných).

Je vhodné ukázat žákům několik zajímavých reálných billboardů – např. objevených na internetu (no, občas si i nějaký zajímavý billboard sám ve svém okolí vyfotím ☺). Tuto uvolňovací miniaktivitu doporučuji zpestřit také hlasováním třídy o nejpřitažlivější prezentovaný billboard.

b) Pětílístek

Ohlédnutí za tématem v pěti řádcích:

Vymyslete a запиšte co nejvýstižnější pětílístek k našemu tématu.

Název toho, co popisujeme...

Charakteristika dvěma slovy vystihujícími, jaké to je...

Charakteristika třemi slovy vystihujícími, co to dělá...

Výstižná charakteristika větou ze čtyř slov...

Shrnující slovo...

Mezi pětílístky se např. objevil:

		billboard	
	veliký		barevný
nabízí		vyzývá	ohlupuje
billboardy	ohrožují	pozornost	řidičů
		reklama	

U starších (či nadanějších) žáků lze místo pětílístku vyžadovat (či nabídnout možnost) vytvořit osmiřádkový diamant, ve kterém 2., 3. a 4. řádek používá jen pozitiva, 5., 6. a 7. řádek má pro hledaná slova stejné zadání – jen musí jít o negativa. Osmý řádek by pak měl být opozitem k prvnímu řádku.

IV. Návrh a realizace „dobrého billboardu“

Promyslete a realizujte dle následujícího zadání návrh vlastního „dobrého billboardu“:

Vytvořte barevný návrh vlastního „dobrého billboardu“ k jedné z následujících situací:

- naše škola letos slaví 40 let existence
- kandiduji do školního parlamentu
- školní schody jsou nejrizikovějším místem úrazů
- pomáháme adoptivnímu synovi v Ugandě

Svůj návrh billboardu zpracujte na formát A4 či libovolně větším. Návrh lze zpracovat také jako koláž kombinující nalepené obrázky a nápis. Termín odevzdání: následující mediální hodina.

Velkou motivací se pro žáky stalo oznámení, že povedené výtvořky vystavíme na chodbách školy. Charitativní jarmark organizovaný našimi žáky a zaměstnanci školy pro adoptovaného Daniela z Ugandy tak u nás provázela velká mediální kampaň pomocí žákovských „billboardů“. ☺



V. Hodnocení návrhů „dobrých billboardů“

Jak se nám podařilo využít dříve odhalených a pojmenovaných znaků „dobrých billboardů“ v našich návrzích? Opravdu by nás prezentované návrhy zaujaly? Čím konkrétně vás návrhy zaujaly, co na nich oceňujete? Máte nějakou otázku pro autora návrhu, která by mu případně mohla – dle vašeho názoru – pomoci jeho návrh vylepšit?

Postupně запиšte vždy jedno ocenění a jednu otázku pro aspoň tři prezentované návrhy spolužáků.

Každý žák ve třídě dostal jeden návrh billboardu některého spolužáka a čistý hodnotící list. Připsal do něj jedno ocenění a jednu návodnou otázku pro případné zlepšení. Následně nechal hodnotící list ležet na původním billboardu a přesunul se k návrhu billboardu některého dalšího spolužáka, kde opět připsal *ocenění* a *otázku*. Když bylo ke každému návrhu billboardu připsáno „hodnocení“ aspoň od tří žáků, následovala společná třídní prezentace návrhů „dobrých billboardů“. Každý jednotlivec předstoupil před třídu s jedním návrhem billboardu některého svého spolužáka, pomocí hodnotícího listu oznámil ocenění a navrhl hodnotící známku. Svůj sebehodnotící názor oznámil ostatním i autor billboardu. Své slovní hodnocení a celkovou známku za přípravu „dobrého billboardu“ jsem nakonec oznámil já. Nutno dodat, že sami žáci by se mnohdy hodnotili horší známkou, než jsem nakonec navrhl já.

Nechali se totiž často až příliš ovlivnit výtvarnou úrovní zpracovaného návrhu, jenže cílem nebyla výtvarná soutěž.

Závěrem

Tuto lekci jsem realizoval s žáky 8. a 9. ročníku volitelného předmětu mediální výchova a s žáky 6. ročníku v povinném předmětu mediální výchova. Lekce je součástí širšího tématu *Reklama a její vliv na nás*. Za přípravou a realizací reklamních plakátů jsme se následně vydali i do počítačové učebny. Skupinky žáků nejprve promýšlely, na kterou školní pomůcku vytvoří reklamu, pak se za tím účelem přímo ve škole fotily a nakonec vše finalizovaly v PC včetně dopsání reklamního sloganu. Ale o tom třeba zase až někdy příště.

Autor je učitel ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích.

Poznámka:

* Billboard – označení pro reklamní plakát velkého rozměru, umístěný na pronajaté ploše k reklamě a nabídce zboží; forma prezentace politických subjektů (např. při předvolebních kampaních). (*Ottova encyklopedie A–Ž*, 2004)

Billboard – plakátovací tabule, plakátovací plocha. (*A-Č slovník*, 2001)

Redakce

1. Děti budou jistě své úvahy, návrhy a hodnocení odvozovat od konkrétní znalosti určitých billboardů, které viděly. Proto je možné využít jejich obeznámenosti i v cíli hodiny: nejen znát obecné rysy dobrého billboardu, ale také umět rozpoznat a vyhodnotit, zda ten který billboard jim odpovídá. Tím se dostanou k cíli „rozpoznávat a vyhodnocovat v billboardech prostředky manipulace“. V uvedené hodině by se k tomu děti jistě dostaly, kdyby se od vlastních návrhů vrátili na konci zpět k těm, na něž si vzpomněly v aktivitě II b), když vymezovaly rysy billboardu a význam tohoto slova.

2. Křížovky jsou oblíbený úvod hodiny jak u žáků, tak u učitelů. Jejich přínosem asi bývá spíše „naladění třídy“ než „odhalení tématu“ – z odhalení tématu žák nezískává nic zvláštního pro své učení. Zato naladění k spolupráci a k pocitu bezpečí je pro učení cenné. Vždy však stojí za to, aby slovo odhalené tajenkou mířilo spíše k cíli, nikoli k tématu hodiny (téma můžeme prostě nadepsat na tabuli). Je-li cílem hodiny „poznat rysy dobrého billboardu“, mohlo by v tajence být slovo, které je žákovi výzvou a podnítí přemýšlení o kvalitě billboardu, snad „manipulace“, „apel“ nebo „útok“ atp. Nad odhaleným slovem pak může být vedena evokační aktivita, například právě vymezování významu takového slova, a poté jeho propojení s tématem („Co je podle vás na billboardech manipulativního?“).

V mnoha hodinách vídáme, že křížovky jsou velmi snadné – jdou pod možnou úroveň žáků dané třídy. V Pavlově lekci je ovšem křížovka přiměřená šestákům, ale bylo by možná užitečné vidět, čím se dá zvyšovat její náročnost, když ji dostanou osmáci, deváťáci. Můžeme se držet téhož obsahu – týčků hledaných výrazů, ale formulovat legendu složitěji (viz tabulku na následující straně).

3. Co je to billboard?

Hledání významu cizího nebo málo známého slova ve slovníku (a je to téma, nebo evokační výzva) je příležitost nejen k tomu, aby se žák naučil novému „slovíčku“ a hledání ve slovnících. Je to také příhodná chvíle k tomu, aby se učil tomu, co ani mnoho dospělých u nás neumí – popisovat význam: nejprve nazvat nejbližší vyšší třídu takových jevů (billboard patří např. do třídy „pevných reklamních ploch“), a pak uvést znaky, rysy, jimiž se jev odlišuje od ostatních jemu podobných (stojí na sloupu podél silnice, nevisí na lešení domu, není ze světelných písmen na střeše...).

Při výběru „oficiálních“ definic je vhodné se držet pramenů co nejvhodnějších – raději slovník výkladový (třeba *Nová slova v češtině*) než slovníků překladových – ty mají jenom vyvolat v čtenáři rychlé spojení cizího výrazu s tím, co zná v mateřštině, ale nemusejí vymezovat význam v úplnosti.



4. Hodnocení návrhů billboardů

Děti zpočátku hodnotí svůj výkon přísněji než učitel nejen proto, že jsme je málo učili vnímat přednosti jejich práce (někteří učitelé jim vytkli jen chyby). Učitel se dokáže držet adekvátních kritérií a nehodnotit to, co nebylo záměrem práce. Když žáci hodnotí vzájemně své výtvary, je rozhodně na místě, aby používali kritéria, která si předtím společně vypracovali. Proto i ve formulaci učitelova zadání k takové práci je třeba kritéria připomenout (nejspíš už jsou zapsaná na tabuli), a žádat žáky, aby se jich drželi. Teprve po vyhodnocení všech prací je dobré projednat, zda žáci nechtějí k dohodnutým a zapsaným kritériím pro hodnocení kvality billboardu přidat ještě další podstatný rys, který našli na výtvorech spolužáků, ale který museli ponechat stranou, protože nebyl mezi stanovenými kritérii.

šestáci	osmáci
Kolektivní sport, při kterém je potřeba vhodit míč do soupeřova koše.	Kolektivní sport, v němž se využívá doteku míče se zemí k postupu hráče vpřed.
Písmeno, které je opakem Y.	Písmeno, které znamená zároveň samohlásku i nejnižší celé číslo.
Co v pohádkách většinou zlomí zlé čáry a kouzla, přemůže zlo?	Pud, který je povýšen na cit.
Zmrzlá voda.	Pevný kryt rybníka v zimě.
Samec od ovce.	Zarputilý zastánce svého názoru.
Písmeno, které využívá chemická značka pro kyslík.	Předložka, která se pojí jak se 4., tak s 6. pádem.
Největší kontinent světa.	Kontinent, jehož obyvatelé v historii často ohrožovali evropské říše.
Typ vodní nádrže, která u nás často slouží k chovu kaprů.	Stavební dílo Jakuba Krčína z Jelčan.
Název čísel, k jejichž zapsání potřebujeme použít čárku.	Místa v číselném výrazu, která vyjadřují hodnotu menší než celé číslo.

Nabídka pokračovacího kurzu *KM* pro učitele českého jazyka v roce 2008/2009

Milí učitelé českého jazyka,

pokud jste již absolvovali základní kurz *KM* a chtěli byste opět načerpat inspiraci pro svou práci, přihlaste se do pokračovacího kurzu.

Předběžný program:

- metody, které jsou vhodné k výuce českého jazyka a literatury
- jak rozvíjet u žáků čtenářské dovednosti
- hodnocení v ČJ (jak psát slovní hodnocení)
- příprava sad kritérií pro konkrétní zadání (např. čtenářský deník, různé slohové útvary)
- jak rozumět klíčovým kompetencím
- Bloomova taxonomie kognitivních cílů – jak zařadit do výuky ČJ vyšší myšlenkové operace
- jak plánovat výuku (velké myšlenky, zásadní otázky, trvalé porozumění)
- DVD záznamy z provedených hodin ČJ – rozbor

Kurz se uskuteční ve FZŠ Trávníčkova v Praze 5 vždy jednou za měsíc v sobotu. Začátek kurzu je stanoven na říjen 2008, konec na duben 2009.

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz, či na e-mailu: katerina.safrankova@gmail.com.



SERIÁL K VÝUCE ČEŠTINY

Kritéria, indikátory a popisný jazyk

Miloš Šlapal



Málokdo z učitelů, rodičů a žáků není ovlivněn jedním z největších nevyřešených problémů českého školství – **hodnocením**. Hodnocení zpětně ovlivňuje veškerou činnost ve vyučovacích hodinách.

Dosavadní převažující hodnocení zaměřené na třídění žáků, pro zjednodušení použijme slovo klasifikaci či známkování, nese v sobě několik nebezpečných úskalí:

Žáci často nevědí přesně, za co známku dostali – po oznámkování slohové práce zjistí pouze, že dostali dvojku (nebo chvalitebně), případně dostávají vzkazy typu „Pozor na pravopis!“, s tím souvisí i následující bod.

Žáci se nedozví, jak přesně mají zlepšovat a zdokonalovat svou práci – místo popisné zpětné vazby obdrží od učitele nekonkrétní výroky, které pro sebe a svou další práci nemohou prakticky využít: „Uč se víc.“ – „Příště se víc snaž.“ – „Bud pečlivější.“

Žáci jsou známkami manipulováni – pokud učitel nezvládá třídu, trestá žáky známkováním („Vyrušovali jste, napíšeme si nečekanou prověrku!“ – „Budeme psát prověrky, dokud se nebudete chovat slušně!“ – „Kdo bude zlobit, toho si vyvolám!“), pomocí známek jsou žáci korumpováni, aby vůbec pracovali („Když uděláte tuto činnost, dostanete jedničku.“), pak však recipročně naskakují žákovské výroky typu „A bude to na známky?“... Tím se zúčastněné strany dostávají do bludného kruhu učení – žáci se učí a pracují pouze pro známky, jinak pro ně nemá cenu pracovat naplno a kvalitně, stačí jim plnit úkoly jen na 50 %, když se neznámkuje, přestávají se učit, těší se, až vypadnou ze školy, to už se nebudou muset učit vůbec. Není jednoduché v takto zdeformované třídě rozvíjet kompetence k celoživotnímu vzdělávání.

Schválně použiji trochu přehnaný a patetický obrat, ale jsem v této chvíli přesvědčen, že **zachránit nás mohou kritéria, indikátory a z nich vyplývající popisný jazyk**. Na následujícím příkladu si předvedeme, jak využít kritérií, indikátorů a popisného jazyka k rozvoji a cílenému zlepšování žáků.

V *dílně mluvení* používáme k rozvoji improvizovaného veřejného projevu **Nervožidli**. Tak nazvali tento nepřipravený ústní projev sami žáci.

Na začátku školního roku si každý žák napíše na kartičky z tvrdého papíru dvě libovolná slova. Kartičky vybereme a společně si je ve třídě přečteme. Opakující se slova, případně slova příliš exkluzivní či nevhodná po vzájemné domluvě odložíme. I tak nám vznikne dostatečná zásoba použitelných slov.

Pravidla Nervožidle jsou jednoduchá. Na začátku hodiny vylosujeme žáka, který usedne na Nervožidli. Ostatní spolu s ním sedí v kruhu. Žák si vylosuje slovo, podívá se na něj a má k dispozici patnáct vteřin na bleskovou přípravu (i v běžném životě máme před nečekaným veřejným projevem trochu času na uspořádání myšlenek). Pokud žák vybrané slovo přijme, začíná mluvit, pokud se mu slovo nelíbí, má šanci vylosovat si náhradní. To už však musí přijmout, i kdyby bylo méně přijatelné než slovo první. Znovu má patnáct vteřin na „rychloupřpravu“. Po skončení přípravy by měl žák mluvit souvisle pětadvacet vteřin.

V této chvíli by popis aktivity Nervožidle mohl být zakončen a vy byste si mohli toto drobné cvičení bez problémů převzít do svého repertoáru.

Po skončení improvizovaného projevu žáci procházejí jednotlivá kritéria a indikátory, říkají o projevu spolužáka ty věty, které se na jeho výkon hodí, které o něm platí, a sami si tím ujasňují, co je důležité a co mohou použít ve svém projevu.

Vraťme se však k našemu úvodnímu východisku – **hodnocení zpětně ovlivňuje veškerou činnost ve vyučovacích hodinách**. To, jak budeme Nervožidli hodnotit, výrazně ovlivní její průběh, smysl a celkový výsledek.

Pokud bychom si nestanovili cílená a promyšlená kritéria, mohl by žák po vylosování slova *škola* začít souvisle hovořit takto:

„V naší škole jsou různé třídy. První třída, druhá třída, třetí třída, čtvrtá třída, pátá třída, šestá třída, sedmá třída, osmá třída a devátá třída. V každé třídě máme tabuli, houbu, křídly, lavice, židle, skříň, nástěnkou, obrázky, podlahu a dveře. Máme různé vyučovací



předměty – český jazyk, matematiku, přírodopis, dějepis...“

Žák by splnil zadání mluvit souvisle pětačtyřicet vteřin, ostatní žáci by se při tomto a dalších podobných projevech nudili a všichni bychom byli velmi rozpačití při hodnocení projevu. Zároveň by i další žáci začali používat podobnou taktiku a naplňovali by svých pětačtyřicet vteřin slovní vatou, aniž by museli přemýšlet a podávat větší intelektuální výkony.

Začněme tedy **cílem**. Proč jsme Nervožidli zapojili do výuky? Co sledujeme? Co přesně chceme rozvíjet?

Chceme, aby žáci byli schopni v časové tísní **realizovat nepřipravený ústní projev**, v mluveném projevu improvizovat, zároveň by jim mělo být **dobře rozumět**, projev by neměl ostatní ve třídě nudit, žáci by měli **myslet na posluchače** a udržovat jejich zájem, protože nuda a nezájem posluchačů by zničily celou dobře míněnou aktivitu. Určitě také chceme, aby se výkony zlepšovaly, aby žáci věděli, jaké finty a postupy použít.

Jak splnění našich cílů zajistíme? Z jedné strany nám pomohou **kritéria, indikátory a popisný jazyk**, z druhé strany je podpoří **metakognice**.

Nejprve vytvoříme (ideálně společně se žáky) **kritéria (co se hodnotí)**. V případě Nervožidle jsme si stanovili tři:

1. Technická stránka
2. Zajímavost
3. Dodržení času

Podle těchto kritérií by se nám však velmi špatně hodnotilo. Žáci by pronášeli věty jako: „*Měl to zajímavé.*“ – „*Technická stránka byla v pořádku.*“

Musíme tedy pokračovat ve zpřesňování. Můžeme ještě zpřesnit a ujasnit samotná kritéria:

1. Technická stránka (hlasitost, srozumitelnost, tempo, pauzy)
2. Zajímavost (vtipnost, informace, myšlenky, nápady, slova, příběhy)
3. Dodržení času

Víc nám však samotná kritéria neumožní. Možná bychom už mohli začít o něco přesněji (ale pro žáky stále spíše odhadem) hodnotit, ale chybí nám dostatečná slovní zásoba na přesný **popis činnosti žáka**. Chybí nám **popisný jazyk**. Ten nám pomohou vytvořit **indikátory (co žák konkrétně zvládá, když úspěšně plní kritérium)**.

1. Technická stránka (hlasitost, srozumitelnost, tempo, pauzy)

Indikátor (I.): mluví přiměřeně hlasitě (mluví tak hlasitě, aby ho všichni slyšeli, zároveň zní přirozeně, nekřičí na ostatní, na vhodných místech zesílí nebo zeslabí hlas)

I.: je mu dobře rozumět (pečlivě vyslovuje jednotlivé hlásky, dostatečně otevírá ústa při vyslovování, má zvednutou hlavu a hlas se tak lépe nese prostorem)

I.: mluví přiměřeně rychle (mluví takovou rychlostí, aby ho posluchači dobře vnímali, využívá rychlosti k zdramatizování svého projevu, má kontrolu nad tempem svého projevu)

I.: na vhodných místech používá pauzy, vyhýbá se zbytečným pauzám

2. Zajímavost (vtipnost, informace, myšlenky, nápady, slova, příběhy)

I.: vyjadřuje se vtipně (používá vtipná slova, vtipné příběhy a situace)

I.: sděluje ostatním nové informace (vloží do projevu odbornou informaci, informaci, kterou ostatní neznají, informaci o tom, co si myslí)

I.: vkládá do projevu myšlenky své i myšlenky jiných osob (z knih, filmů, svého okolí)

I.: používá neobvyklé nápady, spojení a představy

I.: zapojuje do projevu zajímavá, neobvyklá nebo terminologicky přesná slova

I.: přitahuje pozornost posluchačů zařazováním historek a příběhů, které sám zažil, slyšel, četl nebo viděl

I.: mluví o sobě (co si myslí, cítí, jak vnímá, jaký má názor...)

I.: udrží zájem posluchačů, posluchači se nenudí

3. Dodržení času

I.: mluví souvisle po celou dobu pětačtyřiceti vteřin

I.: pokud se zasekne, nevzdává se, přemýšlí a snaží se pokračovat dál

I.: v nouzi odbočí od tématu, ale vrací se k němu zase zpátky

Pokud jste dočetli až sem, můžete mít hlavu plnou otázek: Proč to dělat tak moc podrobně? Nemá se to dělat ještě podrobněji? Jak rozeznám, co je kritérium, podkritérium nebo indikátor? Jak poznám, že mám správná kritéria a indikátory? K čemu mi to bude? Proč kritéria a indikátory vůbec vytvářet?

Nezajímá nás vědecké třídění, co je přesně kritérium a co už indikátor, ale **zásoba vhodných slov pro popis a hodnocení činnosti žáků**. Podrobné indikátory nám pomáhají ukázat žákům, o čem všem se dá mluvit nad předvedeným žakovým mluvním výkonem.

V této chvíli už můžeme společně se žáky začít hodnotit. Po skončení improvizovaného projevu žáci procházejí jednotlivá kritéria a indikátory, říkají o projevu spolužáka ty věty, které se na jeho výkon hodí, které o něm platí, a **sami si tím ujasňují, co je důležité a co mohou použít ve svém projevu**.

Takto moji žáci ústně hodnotili řeč spolužáka na téma *Auto*:

1. *Mirek mluvil srozumitelně. Mohl být o něco hlasitější, ale bylo vidět, že je hodně nervózní. Ze začátku mluvil hodně rychle, ale pak se uklidnil a mohli jsme ho dobře vnímat. Na konci měl ale velkou pauzu, protože nevěděl, jak pokračovat dál.*
2. *Snažil se nás zaujmout. Pobavilo mě, když mluvil o tom, jak vybírali nové auto. Když vyjmenovával*



druhy aut, používal přesné názvy, ani jsem nevěděla, že takové značky existují.

3. *Většinu času mluvil souvisle, jenom na konci se zarazil. Možná mohl mluvit o sobě, jaká auta má rád on, co si o autech myslí.*

Pokud se rozhodneme určitou činnost či výkon žáka hodnotit písemně (*písemné slovní hodnocení, vzkazy žákům, dopisy o jejich práci*), umožňují nám indikátory snadněji a přitom přesněji formulovat. V případě Nervožidle psanou formu hodnocení neužívám, v následujícím příkladu jde o zobecnění významu a možností využití indikátorů.

Ukázka možného písemného slovního hodnocení při použití slova *okno*:

„Oceňuji technickou stránku tvého projevu. Mluvil jsi *přiměřeně hlasitě*, zněl jsi *přirozeně*, téměř na tobě nebyla vidět nervozita. Mohl jsi ale *pečlivěji vyslovovat* – pokud bys více *otevíral pusu*, bylo by ti lépe rozumět.

Dokázal jsi v první části *zaujmout* posluchače. Použil jsi *vtipný příběh* s rozbitým oknem, který jsi *zažil* se svým kamarádem. Vyjmenovával jsi, kde všude jsou okna, což ale nebyly pro ostatní *nové informace* a začínali se pomalu *nudit*. Možná jsi mohl *mluvit sám o sobě*, co jsi kdy zajímavého z okna viděl.

Téměř jsi *dodržel stanovený čas*, chybělo ti asi deset vteřin, kdy jsi vůbec nemluvil. Ještě bych chtěl ocenit, že ve chvíli, kdy ses zasekl a nevěděl, jak dál, jsi stále *přemýšlel* a napadlo tě, co všechno můžeš z okna vidět.“

Podrobné indikátory nám pomáhají ukázat žákům, o čem všem se dá mluvit nad předvedeným žakovým mluvním výkonem.

Pro co nejkonkrétnější hodnocení je výhodné používat postup *Vyber si kritérium nebo indikátor a k němu uveď příklad (vyjadřoval se vtipně – rozesmál mě příběh s rozbitým oknem)*.

Málokdy se vám podaří předem promyslet a zformulovat všechny indikátory. I během hodnocení přicházíme na další vhodné indikátory, které nám pomohou zpřesnit kritérium a především nám ukáží cestu, co ještě můžeme zlepšovat.

Poslední významná námitka, která by asi napadla většinu učitelů: „*No, je to pracné, asi se s tím popisovat dá, ale mě zajímá, jak to mám teď známkovat.*“

Ani teď vám situaci neulehčím. Záleží na tom, co je pro vás **cílem výuky**. Zda rozřídění dětí, nebo rozvíjení jejich kompetencí, aby se co nejvíce naučily.

My hodnotíme tento improvizovaný projev procenty. Jde však pouze o pomocné orientační hodnocení, protože v tomto specifickém případě nejsou šance dětí zcela vyrovnané. Jsou děti, kterým mluvení nedělá potíže ani ve stresové situaci, ale typově odlišné

děti mají s mluvením na veřejnosti velké problémy. Tím, že jde o nepřipravený ústní projev, není možné šance vyrovnat například pečlivou přípravou na vystoupení. Každé dítě však může cíleným „tréninkem“ své schopnosti vylepšovat.

Předchozí myšlenka, odsunující do pozadí známkování, je asi v této chvíli a v současném stadiu vývoje českého školství stále kontroverzní. Samozřejmě, že u podstatnějších činností je možné s kritérii a indikátory spojit i známkování, pokud je zřejmé, za co dostává žák jedničku (co všechno musí práce obsahovat).

Pro úspěšnost a zdokonalování žáků je druhým klíčovým nástrojem **metakognice**.

Metakognice je myšlení o našem myšlení. Poznávání toho, jak člověk poznává. Ve vyučování není dosud tento důležitý nástroj učení dostatečně využíván. Metaučitel a následně metažáci dokážou plánovat, sledovat a vyhodnocovat postupy, které používají, když (se) učí a poznávají.

Po skončení veřejného projevu zůstává mluvčí ještě sedět na Nervožidli a společně se zamýšlíme nad průběhem. Žák mluví o svém myšlení během přípravy i během projevu.

Pomáhají nám návodné otázky: *Popisuj, co přesně se v tvé hlavě odehrávalo, co tě v prvních patnácti vteřinách napadalo? Co ti probíhalo hlavou, na cos myslel, když ses v polovině zasekl?*

Tímto způsobem zhmotňujeme myšlení a můžeme modelovat vhodné myšlenkové operace.

Je škoda, že jsi ztratil prvních pět vteřin přípravy zklamáním nad nevyhovujícím slovem. Určitě je pro každého výhodné udělat si během přípravy v hlavěbleskovou myšlenkovou mapu, o čem byste mohli hovořit.

Jirka nevěděl, jak dál pokračovat. Co mohl použít? Zkuste svoje nápady zobecnit. Co by se obecně dalo použít v podobné situaci, kdy nevíte, jak dál?

Poté si už vytváříme repertoár postupů a možností, které můžeme obecně v krizové situaci, kdy nevíme, jak dál, použít. Říci historku nebo příběh, asociovat (co nás rychle napadá), začít mluvit o sobě ve vztahu k věci, odbočit od tématu a vrátit se, použít jiný význam slova, mluvit o opaku.

Tento text nevznikl kvůli Nervožidli. Postup vytváření kritérií, indikátorů a z nich vyplývajících popisného jazyka, stejně jako metakognice, při které přemýšlíme společně se žáky nad procesem učení, se dá využít pro všechny hodnocené činnosti nejen v českém jazyce.

Naše učení tím může být mnohem cílenější, vědomější, děti vědí a rozumějí tomu, co dělají a co mají dělat pro úspěšné zvládnutí určité činnosti. Vyvarujeme se tím velmi častého náhodného postupu při učení, který bychom mohli charakterizovat větou: *Jdi tam, nevím kam, přines to, nevím co.*

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.



PRO LEKTORY A LÍDRY TVORBY ŠVP

Lekce fyziky

Hana Antonínová Hegerová, Kamila Bergmannová



Inspirací pro tuto lekci pro nás byly vzdechy kolegů, kteří vyučují exaktní předměty. Často jsme slyšely, že metody *KM* se dají snadno použít například pro češtinu, ale mnohem hůře třeba pro fyziku či chemii. Rozhodly jsme se, že zkusíme připravit lekci na fyzikální téma, ačkoli ani jedna z nás fyziku neučí. Braly jsme to osobně jako velkou výzvu. Předloženou lekci jsme vyzkoušely s účastníky Základního kurzu *KM* v ZŠ 5. května v Liberci.



Cíl: Účastníci se seznámí se dvěma novými metodami, a sice technikou *V – CH – D* a *kostkou*, obě si aktivně prožijí. V úvodní *ledolamce* si vy-

zkoušejí prezentaci formou živých obrazů. Budou spolupracovat při provádění pokusu a při přemýšlení o některých fyzikálních jevech denního života. Vyzkoušejí si práci s naučným textem metodou *čtení s úkoly*. Nakonec vytvoří vlastní text na dané téma (tlak). Z hlediska tématu by měli získat základní znalosti o pojmu tlak, jeho jednotce a výpočtu podle vzorce. Měli by také porozumět vztahu mezi tlakem, silou a obsahem plochy, na niž síla působí. Prozkoumají chování tělesa ve vybraných prostředích (např. sladká/slaná voda). Účastníci vytvoří bezpečné prostředí tím, že budou vhodně formulovat poznámky k úvahám svých kolegů.

Téma: Fyzika – tlak

Účastníci: pedagogický sbor ZŠ 5. května Liberec

Čas: 4 hodiny (včetně závěrečné analýzy a ZV)

Postup lekce

EVOKACE

Ledolamka: Veličiny

Účastníci se libovolně rozdělili do šesti skupin, přičemž každá měla podobný úkol: během dvou minut si připravit pantomimickou prezentaci pojmu, jež měli na lístku, formou tzv. živého obrazu. (V živém obraze jde o to, aby skupina beze slov předvedla požadovanou situaci. Obraz by měl být spíše statický nebo jen

lehce rozehraný, měl by to být jakýsi výjev na dané téma, jenž se nemění ani v čase, ani prostoru.)

Skupiny poté říkaly, jaký pojem na obraze „četly“.

Na lístcích jsme měly napsány pojmy: **hmotnost, délka, čas, síla, teplota, objem.**

Při této aktivitě byli účastníci velmi nápadití, dokonce si i vzájemně zatleskali. Byli tvořiví, např. čas ztvárnili vyloženě umělecky, u některých maličko rozehraných živých obrazů jsme se pobavili.

Sada úvah a pokusů

Každá skupina obdržela lístky s těmito úkoly:

- *Za jakých podmínek může člověk stát na hrotech hřebíků, aniž by ho to bolelo a aniž by se zranil?*
- *Proč mají kopačky špunty?*
- *Co myslíte, že byste lépe snesli – kdyby vám šlápl na nohu mladík v pohorce, nebo kdyby vám na nohu šlápla slečna v lodičkách s jehlovými podpatky? Proč?*
- *Která hráz musí být bytelnější – a proč?* (Obrázky *Fyzika pro ZŠ*, Fortuna, str. 64.)

Poslední úkol byl pokusný. Každá skupina obdržela zavařovací sklenici naplněnou vodou a v ní ponořené syrové vejce – hladina byla těsně nad vejcem, současně jsme rozdaly každé skupině plastovou láhev s vodou (v ní je dost silný solný roztok, ale to jsme účastníkům neprozradily).

Sklenici zalijte asi do jedné třetiny vodou, pak do ní opatrně vložte syrové vejce. Vejce by mělo být celé pod vodou. Co se s vejcem stane? Klesne ke dnu, bude se vznášet, či plavat na hladině? Poté sklenici dolijte vodou, kterou máte připravenou v malé PET lahvi. S vejcem nijak nemanipulujte. Došlo k nějaké změně? Zaznamenejte, co se s vejcem děje nyní a proč tomu tak je.

Výstupem z této části byl plakát, kde byly nalepeny postupně všechny otázky a úkoly, přičemž u každého dotazu či úlohy zbyl prostor k zapsání úvah účastníků. Ponechaly jsme tam také místo k vpisování poznámek při galerii.

Zdálo se nám, že přemýšlení i pokusnictví účastníky bavily (soudě dle četných vtipných poznámek). Ukázalo se ale také, že některé skupiny nevyčkaly instrukcí a nepřečetly si lístek s popisem pokusu a musely experiment opakovat, což je rozladilo. Dospěli jsme k závěru, že jsme měly týmy prostrídávat, neboť ty stálé spojovaly minulé žertíky a nápadná rozržitost.



Galerie

Účastníci postupně obcházelí plakáty ostatních a měli možnost vepsat své poznámky (*uznání – otázka*).

To je naše společné slabší místo – účastníci většinou psali poznámky ve stylu „to máme taky“, ocenění se objevovalo spíše humorné, kloudná otázka téměř vůbec, ačkoli jsme touto metodou pracovali už dříve (v modelové situaci – akváriu – jsme se jim ji snažily názorně předvést). Metodě *uznání – otázka* jsme se proto věnovaly v závěrečné analýze a i v dalších lekcích. Účastníci se shodli na tom, že jde o klíčovou dovednost, již by si měli osvojit jak oni, tak žáci.

Teprve v této fázi jsme účastníkům prozradily dnešní téma – „tlak“. Vlastně jsme ho ani nemusely prozrazovat, neboť jim jasně vysvitlo z pokusných úloh. A začaly jsme ho zpracovávat pro ně novou metodou *V – CH – D*.

Metodě uznání – otázka jsme se proto věnovaly v závěrečné analýze a i v dalších lekcích. Účastníci se shodli na tom, že jde o klíčovou dovednost, již by si měli osvojit jak oni, tak žáci.

Společný snos do sloupců V a CH

Do sloupce V účastníci uváděli následující (my jsme vše zapisovaly na tabuli):

větší plocha → menší tlak

větší hloubka → větší tlak

těleso o menší hustotě plave v (na) kapalině, která má větší hustotu

Do CH nadiktovali tyto nápady:

Jak tření souvisí s tlakem?

Jak je to s atmosférickým tlakem?

K čemu potřebuji znalosti o tlaku?

Proč má „babička“ vysoký tlak?

Proč si nízkotlačí lidé mohou dát ráno alkohol?

Jak funguje tlakový hrnec?

Proč tlustší lidé jsou ve vodě lépe nadnášeni než hubení?

Jak se pomocí tlaku předpovídá počasí?

Proč se balon vznese? Jak to souvisí s tlakem?

Vazba tlak a řidkost vzduchu na horách?

Při jaké teplotě se voda na horách začne vařit?

Jak se nazývá jednotka tlaku?

Tato část probíhala hezky, plynule a stala se dobrým výchozím bodem pro další práci.

UVĚDOMĚNÍ

Četba textu metodou společného čtení s úkoly

(První čte, druhý parafrázuje, převypráví, třetí navrhne, zda něco z toho napíšou do sloupce D.)

Použily jsme text *Tlak* ze školní encyklopedie pro mládež Larousse *Fyzika a chemie pro každého*.

Oběma se nám zdál tento text, oproti jiným, jež nám prošly rukama, opravdu nejstravitelnější, tudíž nás trochu mrzely poznámky ve zpětné vazbě. Někteří účastníci hodnotili text jako příliš dlouhý, domnívali se, že by bylo vhodné ho zkrátit.

REFLEXE

Zkoumání tabulky V – CH – D

Co z toho, co víme a máme zapsáno, jste našli i v textu? (označíme)

Našli jste odpověď na nějaké CH? (doplňujeme)

Jaká nová D jste našli? (zapišeme dolů)

Vyvstala nějaká nová CH? (zapišeme dolů)

Poté si každý sám pro sebe označil **barevně** aspoň tři věci ve sloupci D, jež považoval za nejdůležitější.

Kostka

Seznámení s metodou kostky

Vyvěsily jsme plakát, na němž bylo stručně popsáno, co která strana *kostky* znamená. Účastníci se rozdělili do skupin a každá si vybrala jeden z nabízených předmětů (závaží, budíček, teploměr, mincíř), současně dostala hrací kostku. Každému číslu hrací kostky odpovídá jedna strana *kostky* (např. jednička znamená **popiš**). Účastníci házeli kostkou a podle čísla, které jim padlo, se pokoušeli daný předmět vylíčit. Šlo o to, aby účastníci porozuměli jednotlivým pojmům ze stran *kostky* a hravě si je vyzkoušeli. (Touto aktivitou nás inspirovala Kateřina Šafránková.)

Tvorba textu na téma „tlak“ pomocí metody kostka

Text vytvořil každý účastník; téma „tlak“ uchopováno metodou *kostky*; pravidla *volného psaní*, jež se k této metodě používá, již účastníci znali. Přemýšlely jsme, zda se o „tlaku“ dá touto metodou vůbec něco rozumného napsat, proto jsme si ji nejdříve vyzkoušely na sobě – a fungovalo to. Pro příklad uvádíme ukázkou z *kostky*, kterou vytvořila Hana Hegerová:

Popiš: Tlak je fyzikální veličina. Nemá žádnou barvu ani tvar, nemůžu ho konkrétně vidět, zabalit a odnést. Rozhodně má ale velikost, a ta záleží na spoustě faktorů: třeba u tlaku v kapalině je důležitá hloubka a hustota, čím je obé větší, tím je větší i tlak. Velikost tlaku také závisí na ploše a síle, tzn. jestliže na malou plochu vyvíjím velkou sílu, roste i tlak, a to může pěkně bolet...

Porovnej: Možná se podobá jiným fyzikálním veličinám – tak nějak se asi podobá tíze a síle, vztlak se nějak pře s gravitací. Podobá se silám, které ho vyvolávají, aby on – po svém vzniku – mohl vyvinout protiobranu, nějakou reakci...

Asociuj: Mně tlak připomíná hlavně nejrůznější tlačení a tlačení. Ta akce a reakce je všude stejná. Když jsem v davu a ten mě různě tlačí, je mi hrozně nepříjemné a celkem nesmyslné se snažím tlačit druhé od sebe. Ne vždy se to povede,



protože nejsem schopna vyvinout takovou sílu, navíc davový tlak mě utiskuje ze všech stran (aha, to je jako v té kapalině, tam to taky tlačí všude). Taky mě napadají kuří oka. Tlačit mě mohou myšlenky, starosti a pak mě rozbolí hlava, jak se je snažím vytlačit ven. Když ale nemám moc síly, nepřetlačím je a ony zůstanou...

Analyzuj: Tak na to jsou nějaké vzorečky: určité plocha a síla; tlak = síla/plocha; v kapalině je to ale složitější – tam hraje roli hloubka a hustota, a to je moc dalšího počítání (navíc musím přimyslet gravitační sílu)...

Aplikuj: Vědět něco o tlaku je fakt důležité, nakonec mě dnes o tom přesvědčila řada pokusů: už vím, že na sněhu se mi půjde lépe ve sněžnicích než v kozačkách (a hlavně vím – proč), také se dá objasnit obecná pravda, proč je v nohách vyšší tlak, a je tedy dobré si je odkrvit vypodložením, a proč se mi snáze plave v slané (mořské) vodě než ve sladké...

Argumentuj: Znalosti o tlaku mi mohou klidně zachránit život (třeba na zamrzlém rybníce nebo při hloubkovém potápění). Tlak je hezky nejednoznačný: někdy se velký tlak hodí (třeba že mohu i já, při svých 55 kg, zvednout heverem auto), jindy ne (tak v lodičkách se už po koberci produčirovat nebudu, to radši v těch pohorkách)...

Čtení textu, ocenění

Účastníci si texty vyměnili ve dvojicích a oceňovali tu část textu, kterou poté doporučili k veřejnému čtení. Největší aplaus získal text kolegy češtináře/dějepisáře, který sice příliš nevypovídá o tlaku z fyzikálního hlediska (ačkoli to bylo cílem), ale ostatní velmi pobavil svým humorným laděním.

Kostka uchvátila snad všechny účastníky; líbilo se jim množství úhlů pohledu, kterými mohou na dané téma nahlížet. Většina z nich si uměla dobře představit využití této metody ve svém předmětu. Na druhou stranu

Ukázka

1. Tlaku, nevím, jak vypadáš, ani jaký jsi. Nic proti tobě nemám, vnímám tě, a tak si tě v duchu rozdělují – jsi atmosférický, funguješ v důsledku gravitace, funguješ jako síla, počítáš se v newtonech na m² (pascálech).

2. Tlaku, mám tě porovnat. Už tě nemám rád, štěstí, že mě netlačí boty, bylo by to horší.

3. Tlaku, teď tě mám asociovat, už jsi mi zase sympatičtější. Nic mě netlačí, ani já na nic a na nikoho netlačím, takže je vše O. K. Tyhle tlaky známe – ať už v práci, doma, ve sportu i jinde.

4. Tlaku, teď tě rád nemám, protože tě mám analyzovat. Je pátek odpoledne, mám dost těžký den za sebou a hlavu prázdnou. Asi ještě navíc propadnu. Připomínám potápějící se ponorku tlačnou písmem nahoru.

5. Tlaku, mám tě aplikovat, to už je aspoň o něčem, i když fyzika není mé hobby. Teď tě cítím, jak mi stoupáš, přelézáš asi 130 na 80. Jsi použitelný při chůzi na sněhu, při potápění, při heverování...

6. Tlaku, mám tě argumentovat, trochu jsem si tě osahal, a tak vím, že bych měl žít zdravějším stylem, držet dietu, nepít tolik alkoholu, víc sportovat a vášnivě nemilovat.

se stalo, že *kostka* zastínila metodu *V – CH – D*, a to byla docela škoda. Usoudily jsme, že by bývalo stálo za to, provádět během lekce dílčí analýzy a skrze ně si uvědomovat přínosnost a důležitost jednotlivých metod.

Hana Antonínová Hegerová je učitelka na Podještědském gymnáziu v Liberci (t. č. na mateřské dovolené) a lektorka KM. Kamila Bergmannová je učitelka 1. stupně ZŠ Na Výběžku v Liberci a lektorka KM.

O. s. Kritické myšlení nabízí kurz

Rozšířený čtenářský program – Čtení s porozuměním v předmětech

V základním kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* ani v kurzu *Jak vyučovat podle ŠVP* není dost času na důkladné prozkoumání toho, jak systematicky rozvíjet čtenářství našich žáků. Zatím jsme nabízeli jen jednodenní verzi dílny čtení a jednotlivé strategie k rozvíjení čtenářství. V novém kurzu chceme původní nabídku obohatit o souvislosti, zdůraznit práci se čtenářským portfoliem a zaměřit se na popisnou a korektivní zpětnou vazbu jako součást učení i předpoklad hodnocení a sebehodnocení práce žáků.

Témata kurzu

- Informační gramotnost a výuka oborů (předmětů)
- Čtenářské dovednosti v různých pojetích a v praxi
- Čtenářská odezva, transakční teorie čtení
- Individuální aspekt čtenářství, sociální aspekt čtenářství
- Strategie a metody pro rozvíjení čtenářství opřené o výsledky výzkumu
- Hodnocení jako součást učení, která podporuje rozvíjení čtenářských dovedností

Více informací na: www.kritickemysleni.cz, nebo na adrese: kritickemysleni@ecn.cz.



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

HANA ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ

Proč učím?

Nejsem si jistá, zda bych se rozhodla pro učitelskou dráhu, nebýt „střetu“ s Ondřejem Hausenblasem na FF UK. Návštěvy jeho povinných i volitelných seminářů na katedře českého jazyka mě poměrně rychle přesvědčily o tom, že učitelství je práce smysluplná, kreativní a dostatečně náročná. Je to profese, která vás neustále nutí na sobě pracovat, vzdělávat se, procházet nejrůznějšími, byť i trnitými stadii sebereflexe, zkrátka se při ní nenudíte, a navíc můžete získat pocit, že to, co děláte, ještě k něčemu je (což se o spoustě profesí říct nedá). Na druhou stranu musím kriticky přiznat, že jsem se už několikrát nad volbou své profese pozastavila: to, když se mi se studenty nedaří spolupracovat, když jsou nesoustředění, když se nudí, když prudí, když prudím já, když musím diplomaticky jednat na všech frontách – se studenty, rodiči, kolegy, ale přitom bych jim nejradši řekla něco pěkně od plic, když se někteří přátelé a známí podivují nad tím, že si nenajdu něco „lepšího“. Asi nenajdu, protože ještě stále si příliš cením toho, že mohu pracovat s inteligentními kolegy, inspirativními i provokativními mladými lidmi, kteří mi nedovolí zkostnatět, ale naopak mě nutí *kriticky myslet*.



Kritické myšlení

Ještě jednou se musím vrátit k Ondřeji Hausenblasovi – byl to on, kdo nás na fakultě informoval o „PAUáckých“ akcích a o něco později o novém, zajímavém programu *RWCT*. Nevím, nakolik jsem byla pilnou a aktivní studentkou bohemistiky, ale pedagogických akcí jsem se účastnila pravidelně a s nadšením. Byla to zvláštní pozice – studentka mezi samými kantory, kteří ale vypadali celkem jinak než ti, jež jsem znala ze svých školních let (i mezi nimi byly samozřejmě osobnosti). Na setkáních PAU jsem mohla pozorovat angažované učitele se spoustou nápadů, od kterých se bylo čemu učit.

Následovala první letní škola *KM* ve Vlachovicích (a pak nějaká každé další léto), kurz *KM* v Čelákoviciích a projekt *Dokážu to?*. Ačkoli jsem do těchto kurzů vstupovala nezatížena vlastní pedagogickou praxí, nestačila jsem se divit, čemu všemu se musím naučit, pokud budu chtít ve školní realitě obstát. Nebyly to jen zajímavé metody, hry, různé „vychytávky“, jak co zpestřit, ale *velké myšlenky*, jež se týkaly pohledu na hodnocení a sebehodnocení, komunikaci se studenty, stanovení požadavků a pravidel či vedení skupinové práce. A jak zabrat dostala má vlastní osobnost! Vzpomínám si, jak těžká pro mě byla právě skupinová práce nebo *ledolamky* a jiné hry z osobnostně sociální výchovy (moji studenti pro ně používají hezkou zkratku „socky“).

Také mi pár let trvalo (skutečně tak dlouho!), než jsem si principy *KM* zvnitřnila natolik, že si dnes neumím představit učit bez nich, jinak. Neznamená to, že bych důsledně používala pouze metody *KM* či všemi byla nadšená. To, co mě oslovilo, jsou principy a cíle *KM*. Možná to dnes zní banálně a samozřejmě, ale pro mě byl objev přistupovat ke studentům jako k bytostem, které už ledacos vědí či mají prožito (fáze evokace), zažívala jsem příjemné a naplňující pocity, když jsem mohla pozorovat ať vlastní, nebo studentské sebeučení přímo v hodině (fáze uvědomění si významu) a nakonec získat zpětnou vazbu aspoň drobným důkazem o proběhnutých činnostech (fáze reflexe). Za negativní dopad *KM* na svou osobu považuji to, že už nedokážu strnule sedět na semináři, kde mi kdosi vykládá cosi o alternativních přístupech, aniž by se někoho na něco zeptal, rozvinul diskusi či se nějak snažil účastníky angažovat. O závěrečné zpětné vazbě ani nemluvě.

Lektorská činnost

K lektorování bych se sama stěží odhodlala, pocit nedostatečnosti a nekompetentnosti ve mně byl příliš silný, na druhou stranu další vzdělávání pedagogů mě velmi lákalo. Když mě s konkrétní nabídkou oslovila Kamila Bergmannová, váhala jsem jen chvíli. Možná ani to ne, neboť o Kamile jako učitelce a jednatelce s lidmi jsem byla přesvědčená. Zpětně musím říct, že Kamila pro mě byla ta správná volba – mohla jsem se od ní spoustu věcí naučit, zároveň mi ale nabídla prostor k realizaci. Myslím, že právě ona vycítila, na co se která nejlépe hodíme, navíc mě dokázala přimět k neuvěřitelným pracovním výkonům (chvillemi jsem tě, Kami, téměř proklínala, to, když jsi ještě chtěla dotáhnout tohle a pak támhleto a ona byla skoro půlnoc!).

Za specifikum naší lektorské dvojice bych označila zvláštní tíhnutí k tématům a problémům, o nichž dopředu nic moc nevíme, ovšem můžeme předpokládat, že si při jejich přípravě pěkně naběhneme. Vybavuji si velmi živě okamžiky, kdy jsme se pustily do fyzikálních pokusů na téma „tlak“ – nejprve jsme studovaly různé encyklopedie a poté u nás v kuchyni bádaly (byly jsme nuceny zapojit i mého muže, kterého našťastí nerozhodila ani spotřeba soli na výrobu mořské vody, ani množství vajec a pomerančů, jež jsme různě ponořovaly, naopak se šťastně vrátil do dětských let, kdy sám objevoval Archimédův zákon).

Lektorskou práci považuji za obrovskou výzvu – nutí mě znovu přezkoumávat to, co mám tendenci považovat dávno za jasné, jednoduše – nutí mě *kriticky myslet*.

Hana Antonínová Hegerová je učitelka na Podještědském gymnáziu v Liberci (t. č. na mateřské dovolené) a lektorka KM.



PŘÍPADY Z PRAXE

Špatná volba?

Šárka Miková

Lucka chodila na běžnou základní školu, která ve srovnání s ostatními školami patřila mezi ty prestižnější a náročnější, nicméně výuka byla víceméně klasická (vyučující nepoužívali aktivní metody učení, u dětí nebyly cíleně rozvíjeny komunikativní a sociální dovednosti). Lucka byla na 1. stupni bezproblémové dítě. Všechno jí ve škole šlo, měla stále samé jedničky. Doma se učit nepotřebovala, stačilo jí, co pochytala ve škole. Rodiče zcela přirozeně začali uvažovat o studiu na osmiletém gymnáziu.

Nevím, jaké máte zkušenosti s přechodem dětí na víceleté gymnázium. Záleží jistě na tom, zda jste učitel základní školy či právě tohoto typu gymnázia, zda máte vlastní děti, kterých se to týkalo či týká. Protože se s rodiči, kteří uvažují o studiu svých dětí na víceletém gymnáziu, ve své praxi setkávám, pokusím se zde shrnout argumenty, jež většinou uvádějí:

Rodiče chtějí dostat dítě na elitní školu a pojistit si jeho vstup na VŠ. Jako další důvod uvádějí, že se dítě zatím vůbec nemusí učit, tam že ho „přitáhnou“, slibují si, že se dítě naučí pravidelné domácí přípravě a celkově bude víc motivováno ke studiu. Někteří rodiče jako důvod uvádějí i to, že na ZŠ jejich dítě zakrňuje, tzv. spí na vavřínech, že nemá dostatečně chytré a schopné spolužáky, kteří by mu konkurovali. Že ZŠ není dost kvalitní, výuka je málo náročná. Uvádějí také výchovné problémy na ZŠ, očekávají, že na škole, kde studují inteligentní děti, se takové problémy tolik nevyskytují. Někteří rodiče se ale současně studia svého dítěte na gymnáziu obávají. Bojí se, zda jejich dítě zvládne ten nápor učiva, zda bude mít dost volného času či zda bude moct chodit dál na kroužky apod. Tyto obavy jsou ale často přebity výše uvedenými argumenty pro.

Většinu těchto argumentů uváděli také Lucčini rodiče. Svou roli sehrálo i širší rodinné prostředí – někdo z příbuzných už dítě na osmiletém gymnáziu měl a pochvaloval si to. Lucka je přece tak šikovná, určitě to taky zvládne.

Rodiče v těchto případech často argumentují tím, že jejich dítě samo na gymnázium chtělo. A že ho nechali, ať se samo rozhodne. Jenže může se dítě ve věku deseti jedenácti let samo správně rozhodnout? Většinou podlehne nějakému tlaku – učitele ze základní školy, který říká, že na to má, že je dost chytré, tak proč to nezkusit (vzhledem k tomu, že si učitelé právem stěžují na snižování úrovně ve třídách po odchodu dětí na

víceletá gymnázia, spíš bychom očekávali, že budou děti přemlouvat, aby na ZŠ zůstaly). Jiný tlak vyvíjejí rodiče – už velmi brzy o studiu na gymnáziu hovoří jako o něčem, co může dítěti nabídnout lepší budoucnost. A i když pak chtějí nechat rozhodnutí na něm, ono je jejich postojem výrazně ovlivněno.

V případě Lucky to rodiče navrhli s tím, že si prostě zkusí přijímací zkoušky a uvidí se. Lucka souhlasila. Přijímací zkoušky udělala a na gymnázium se dostala. Hned od počátku bylo zřejmé, že jí učení nepůjde tak dobře jako na ZŠ. Prospěch byl už v prvním pololetí primy výrazně horší, rodiče to zpočátku přičítali potřebě adaptace na nové prostředí a doufali, že si dívka zvykne a známky si vylepší. To ale nenastalo. Lucka měla stále výraznější potíže především v dějepise a matematice, ze kterých měla v době, kdy ji rodiče k vyšetření objednali, dostatečné. Z češtiny a cizích jazyků dostávala dvojky, stejně tak i z fyziky. Vyhrála okresní kolo olympiády v českém jazyce.

Překvapují vás rozpory v hodnocení jednotlivých předmětů? Není možné z nich vyvodit, že dívce nejdou přírodovědné předměty a je více zaměřená humanitně. Vždyť z dějepisu má čtyřku. Možná se taky ptáte, proč tedy rodiče Veroniku na gymnázium vůbec dávali. To nepoznali, že na to nemá?

V páté třídě rodiče obtížně odhadnou studijní předpoklady dítěte – orientují se většinou podle známek na vysvědčení, ale to je velmi problematické, protože 1. stupeň ZŠ zvládne poměrně velké procento dětí s nadprůměrným prospěchem – a to nejen děti s nadprůměrným intelektem, ale také ty, které jsou spíše průměrné, ale projevují dostatečnou snahu a pílí. Je právě tohle případ Lucky?

Když byla Lucka v tercii, požádali její rodiče o vyšetření v poradně. Jako důvod uvedli „výkyvy ve studijních výkonech“. V rozhovoru pak matka uvedla, že Lucka zvládá gymnázium s průměrným prospěchem, lepších výsledků dosahuje v humanitních předmětech. Dle matky není schopna samostatné organizace své školní práce a studijních úkolů, chybí jí systematickosti a cílevědomost. Tím si také matka vysvětluje výkyvy ve výkonech – kdyby byla Lucka systematictější a pravidelně se na školu připravovala, nemusela by se tak stresovat před písemkami a zkoušením. Rodičům se zdá, že situaci řeší „útěkem do nemoci“ – často ji bolí břicho, hlava, bez zjevné somatické příčiny. Rodiče



od vyšetření očekávají odbornou pomoc se studijní přípravou dcery – nějakou radu, jak by se měla učit, co by měla dělat, aby její přístup byl více systematický. Zároveň ale rodiče zvažují možnost, že by dívka z gymnázia odešla, pokud by se prospěch dále zhoršoval – proto očekávají také radu ohledně případné volby jiné střední školy.

V případě Lucky se stalo to, co řadu rodičů i dětí při studiu na gymnáziu překvapí. Myslí si, že se tam dítě „naučí učit“. Tím se myslí nejen, že bude pečlivě a zodpovědně plnit zadané úkoly, ale taky že se naučí samostatně vyhledávat a třídit informace, vystihnout podstatné, dělat si výpisky apod. Učitelé na gymnáziu však právě tyto dovednosti u svých studentů automaticky očekávají, nevěnují tedy pozornost jejich rozvíjení. Většina dětí je ale postrádá, protože se jim na základní škole nenaučily. U Lucky šlo navíc ještě o záležitost osobnostní – ale k tomu se dostaneme později.

Chtěla jsem znát názor na Lucku i z druhé strany – tedy od profesorů gymnázia. Ve vyplněném dotazníku jsem se dočkala těchto odpovědí. Dle třídní profesorky „zvládá Lucka učení pomocí mechanické paměti, občas obtížně nebo pomalu nachází logické souvislosti, často se nevydrží soustředit celou hodinu“. V podtextu byla patrná profesorčina pochybnost, jestli dívka s takovými studijními předpoklady na gymnázium vůbec patří. Dle profesorky angličtiny je Lucka „velmi komunikativní, pracuje ráda na společných projektech, kde přispívá svými nápady a tvořivostí“.

Myslíte, že paní profesorky píšou o téže dívce?

Při samotném vyšetření Lucka rychle navázala kontakt a ochotně spolupracovala. Psychologické vyšetření se skládalo z diagnostického rozhovoru, některých projektivních technik zaměřených na diagnostiku osobnosti a testu rozumových schopností, který zahrnuje dvě části. Část verbální sestává z několika subtestů zaměřených na rozsah a použití slovní zásoby, všeobecnou informovanost, schopnost zobecňovat a vytvářet pojmy či porozumět různým životním situacím a vysvětlit je. V subtestech části neverbální pracuje dítě s různými názornými pomůckami – řadí obrázky za sebou podle časové a logické následnosti, skládá abstraktní obrazce z kostek podle předlohy, skládá konkrétní obrazce z dílků bez předlohy apod. (dítě přitom nemusí svůj výkon komentovat slovy, proto se jedná o část neverbální). V tomto testu rozumových schopností podala nadprůměrné výkony (tj. v pásnu IQ nad 125), tam, kde se jednalo o použití verbálního myšlení, nejlepšího výkonu dosáhla v testu zobecňování a vytváření pojmů – prokázala vysoce nadprůměrnou schopnost uvažovat v souvislostech, hledat společné znaky a vytvářet nadřazené pojmy i u vysoce abstraktních pojmů. V neverbální části testu podala nadprůměrný výkon v oblasti praktické logiky (prokázala výbornou schopnost logicky zvažovat časové a logické souvislosti v příbězích, odhalovat příčiny

a předvídat následky), výkony ve zbývajících subtestech neverbální části byly průměrné.

Napadlo vás, jak je možné, že dívka, která „zvládá učení pomocí mechanické paměti, občas obtížně nebo pomalu nachází logické souvislosti“, podává vysoce nadprůměrné výkony v testech vyžadující právě myšlení v souvislostech, abstrakci a logiku?

Za pomoci rozhovoru a výsledků diagnostických metod jsem se pokusila odhalit příčiny dívčinych potíží – výrazně mi přitom pomohlo zjištění osobnostního typu dívky. Jedná se o extrovertní dívku apollonského typu s převahou vnímání (ENFP). V další části textu se pokusím dát výpověď dívky do typologického kontextu.

Důvod svých potíží ve výuce a špatných výsledků vidí ona sama ve způsobu výuky. Pokud je výuka vedena výhradně frontálně s nutností nepřetržitě si dělat z výkladu výpisky a pak do písemky všechna ta „důležitá fakta“ napsat, nezvládá to – jedná se především o dějepis, který ji jako předmět sám o sobě baví.

Pro děti apollonského typu (NF) je charakteristické především to, že jim nesvědčí výuka, při níž je nutno sedět tiše v lavici, poslouchat výklad učitele a promluvit jen na vyzvání a jen přímo s pedagogem – chtějí, aby jejich názory i ony samy byly brány na vědomí. Extrovertní typy bývají při skupinové práci často mluvčími – pro tyto dovednosti mají velmi dobré verbální předpoklady (bohatou slovní zásobu a formulační dovednosti), dokážou ostatní nadchnout a strhnout. Nejčastěji ze všech typů snášejí malí Apolloni testy, které mají „jedinou správnou“ odpověď a mají z nich strach, i když látku dobře znají. Více jim vyhovují eseje, v nichž mohou propojit faktické znalosti do širších souvislostí.

V angličtině dělají často společné projekty a různé prezentace, to ji velmi baví a díky tomu jí angličtina i dobře jde.

Nejlépe se žáci-Apolloni učí, když mohou diskutovat, vyjadřovat vlastní zkušenosti a pocity, hrát role, učit se zážitkem, nejlépe společným s ostatními. Preferují kooperativní metody práce, záleží jim na tom, aby se všichni zapojili a přispěli svým dílem k výsledku. Mají rádi nové úkoly, ve kterých jsou schopni identifikovat neobvyklé i značně abstraktní možnosti. Nevyhovuje jim, pokud jsou svázáni příliš strukturovaným zadáním, odmítají tradiční postupy – potřebují prostor pro vlastní tvořivost.

V matematice má velký problém s paní profesorkou – je velmi tvrdá, neúspěšným dětem dává neustále najevo, že na gymnázium nepatří, neváhá používat zesměšňování a ponižování.



Špatně snášejí neosobní zacházení. V rámci motivace dávají přednost ocenění s osobním zabarvením. Je pro ně důležité, aby je učitel znal jménem a bral je jako lidi, ne pouze jako položku v třídní knize. Nezáměř je pro ně největším trestem a příkořím, nejvíce ze všech temperamentů jsou zraňováni negativní kritikou – ta je dokáže na čas paralyzovat či zcela odradit.

Když měla Lucka napsat něco o sobě a svých zájmech, mimo jiné se zde objevilo: „Jsem společenská a kamarádská, dokážu ostatní vyslechnout a poradit jim. Ráda čtu a taky hraju na kytaru, ale mám málo volného času kvůli škole a taky asi kvůli tomu, že si svůj čas nedokážu pořádně rozvrhnout. A když už nějaký volný čas mám, kamarádi jsou pro mě přednější. Někdy mě ale mrzí, že oni třeba zrovna nemají čas nebo se mi neozývají a třeba si ani neuvědomí, že by mě tím mohli zranit. Já totiž asi podvědomě věřím, že oni by pro mě udělali to, co já pro ně (ale asi ne), a pak to беру jako zradu. Vždycky jim ale odpustím, protože je mám ráda. (Ale nepochopíte to nějak špatně, jako že třeba mě doopravdy zradí a já se s nima bavím dál nebo tak. Takhle se mi to asi nepodaří dobře vysvětlit a ani bych asi nedokázala popsat všechno, co si myslím.) Ve škole mě skoro nic nebaví, protože je to hodně o tom, co se kdo našprtá. Nejvíce mě baví hudba, někdy výtvarka a tělák. A taky bych někdy měla být víc opatrnější a neříkat věci ‚bez obalu‘ (já se snažím, ale občas mi to nejde).“

Apolloni stále hledají sebe sama, pozorují se a průběžně hodnotí – zda to, co udělali, bylo správné, jaký vliv to bude mít na ně i na ostatní, trápí se tím, jak si ostatní budou jejich činy vykládat. Chtějí, aby po nich něco zůstalo a aby si jich ostatní všimli. Nejsou však sobečtí – naplnění dojdou v práci pro jiné a v pomoci ostatním.

Chtěla bych být lepší v tom, abych uměla dodělat to, co začnu, a začala to tak, abych to stihla dodělat.

Lidé s orientací na „vnímání“ (P – perceiving) jsou neustále otevření novým podnětům, které dovedou velmi dobře využít při řešení svého úkolu. Navenek to ale působí, že přeskakují z jedné věci na druhou, že jsou nesystematičtí až chaotičtí, oni však pouze rádi zkoušejí nové věci, dokážou rychle a pružně reagovat na změny. Ve svém tvůrčím rozletu nepovažují úklid za podstatný, mnohem více si cení spontaneity a tvořivosti. Jsou schopni uklidit, udělat si ve věcech systém, ale spíše jsou-li hnáni vnějším stimulem než vnitřní potřebou.

Není pochyb o tom, že systematičnost, dochvilnost a smysl pro pořádek jsou užitečné vlastnosti, ale vypadá to, jako by škola uznávala jenom je a nedávala dost prostoru pro rozvoj schopnosti přizpůsobit se, improvizovat, tvořivě přistupovat k řešení úkolu atd.

Dětem se tak trvale vštěpuje, že jejich přístup k plnění „tak vážných povinností“ je nesprávný a pěstuje se v nich pocit viny za věci, které jsou jejich naprostou přirozeností. (Více o typologii osobnosti MBTI u dětí v *Kritických listech* č. 21, str. 5–9.)

Ptáte se asi, jak to s Luckou nakonec dopadlo. Jak jsem celou situaci řešila, co jsem jí poradila. Především jsem se snažila Lucce samotné a jejím rodičům vysvětlit typologické souvislosti její osobnosti. Pro Lucku to bylo velmi objevné a s úlevou poslouchala, že její chaotičnost a nesystematičnost je jen druhá strana téže mince její tvořivé osobnosti. Pro maminku bylo osvětlení některých Lucčiných rysů (zejména těch souvisejících s P-vnímáním) zcela překvapivé a chvíli trvalo, než přijala jejich ospravedlnění tím, že se jedná o dívčinu přirozenost. Lucka se sice může postupně naučit se svojí osobností pracovat (třeba si lépe organizovat čas, pravidelněji se připravovat), svou osobnost však nemůže potlačit, nemůže se zcela změnit. Tatínek měl v tomto směru pro Lucku větší pochopení – viděl v ní sám sebe, svůj vlastní přístup k práci a celkově k životu. Následně jsme řešili také budoucnost dívky – jestli má smysl, aby zůstávala dále na gymnáziu, či zda by nebylo lepší zvolit jiný typ školy. Navrhla jsem pedagogické lyceum – obor střední pedagogické školy, zaměřený na přípravu studentů na studium vysokých škol humanitních či pedagogických směrů. Rodiče tuto možnost vítali, Lucka však delší dobu zvažovala všechna pro a proti.

Možnost odejít po čtyřletém cyklu osmiletého gymnázia uvádějí rodiče často jako variantu pro případ, že se dítěti na gymnáziu nebude líbit, nebude dosahovat dobrých výsledků. Pro děti to ale nebývá tak jednoduché – už si zvykly na nový kolektiv, který nechťejí znovu měnit, pokud si se spolužáky rozumějí –, raději se tedy drou, nebo na školu naopak začnou kašlat a prolézají s několika čtyřkami.

Lucka se nakonec rozhodla z gymnázia odejít. Oproti žákům základní školy byla při přijímacím řízení na pedagogické lyceum handicapovaná – ačkoli se jí podařilo vytáhnout čtyřky na trojky, měla výrazně horší prospěch na vysvědčení než absolventi základních škol. Při talentových zkouškách však prokázala dostatečný hudební, výtvarný i jazykový talent a i přes negativní výstupní hodnocení, kterým ji vybavilo její gymnázium (nevydrží se přece soustředit po celou hodinu a nedokáže logicky myslet!), byla na novou střední školu přijata.

Nyní už je ve druhém ročníku, studium zvládá bez potíží. Vyhovuje jí jednak humanitní zaměření školy a osobnější přístup pedagogů, jednak vítá možnost uplatnit ve výuce své nápady, aktivně se účastnit různých projektů apod.

Příběh se šťastným koncem. Znamená to však, že takové dítě nemělo na gymnáziu co dělat?

Autorka je psycholožka, lektorka KM.



(AUTO)PORTRÉT

Milí čtenáři, v rubrice (Auto)portrét bychom vám chtěli představovat zkušené učitele, kteří mají za sebou mnohaletou praxi ve školství a mohou nám předat řadu zajímavých dovedností a nápadů.

ZDENĚK ŠÍMA

Jmenuji se Zdeněk Šíma. Vystudoval jsem VPŠ obor matematika – fyzika v Ústí nad Labem.



Prvního září 1959 jsem nastoupil na základní školu v Hranicích u Aše. Vyučoval jsem matematiku, fyziku, pracovní výchovu, hudební výchovu, přírodopis a další. Na škole jsem působil až do roku 1981. V této době jsem vykonával funkci metodika matematiky okrsku (byl jsem členem okresního výboru matematické olympiády), výchovného poradce a vedoucího turistického oddílu. Věnoval jsem se motokrosu, chovu poštovních holubů a hře na kytaru, dopisoval jsem do časopisu *Matematika a fyzika ve škole*, vypracoval dvě pedagogická čtení. Vystudoval jsem výchovné poradenství, funkční studium ředitelů, VŠSE v Plzni, rekvalifikační studium, a tím dosáhl titulů PhDr., Ing. a Mgr.

Mé předsevzetí: Chci se podílet na výchově a vzdělávání padesát let svého života.

Nikdy jsem neuvažoval o tom, že budu učitelem. Na střední škole jsem však poznal vynikající učitele matematiky, fyziky, přírodopisu, a proto jsem se rozhodl, že i já budu učitelem. Na vysoké škole jsem potkal také výborné pedagogy, a hned po prvním semestru jsem byl vybrán, abych pracoval jako pomocná vědecká síla na katedře fyziky pod vedením doc. Loudy. Působili zde i další vysokoškolské učitelé, jako byl doc. Voráček, kteří mne utvrdili v tom, že jsem se chtěl skutečně začít podílet na výchově a vzdělávání žáků.

Během své pedagogické praxe (učím devětačtyřicátý rok) jsem nikdy nezapochyboval o tom, že bych volil špatně. Vzdělání i v dnešní době považuji za hlavní životní hodnotu.

V roce 1981 jsem nastoupil na SPŠ textilní v Aši, která byla v roce 2002 sloučena s osmiletým gymnáziem, kde působím dosud.

Jak na základní, tak na střední škole jsem vedl žáky tak, aby se naučili podávat co možná nejlepší výkon a pochopili, že matematika není produkt, ale proces. Vždy se mi líbilo říci prof. Kopky: „Matematika není divácký sport.“

Osvědčilo se mi to v matematických soutěžích, kde jsme vždy obsazovali přední místa. Pořádal jsem

třídní matematické soutěže, matematicky zaměřené besídky, turistické vycházky, žáci vymýšleli matematické pohádky a básně. Snažil jsem se vždy žáky správně motivovat a ukládat úkoly tak, aby každý žák mohl prožít pocit úspěšnosti.

Nejraději vzpomínám na své začátky, kdy mezi žáky a mnou byl velmi malý věkový rozdíl (začal jsem učit v osmnácti letech). Hranické děti byly velice vděčné za to, když se jim učitel věnoval i mimo vyučování, předával jim své zkušenosti a povzbuzoval je v činnosti.

Moje krédo: „Školu považuji za velmi dynamickou a vzrušující, upřednostňuji individuální přístup k žákům, třídám. Snažím se o to, aby žáci stáli nohama pevně na zemi a nenechali se snadno porazit či odradit.“

Vzhledem k tomu, že mne bývalí žáci i studenti osobně vyhledávají nebo zvou na setkání, vím o tom, jak si vedou. Někteří z žáků jsou mými kolegy v oboru, řada vystudovala vysoké školy technického zaměření. K maturitě jsem vedl již mnoho ročníků a v každém z nich vždy více než polovina maturovala z matematiky.

Po celou dobu své pedagogické praxe jsem prováděl různá zjištění, abych znal názory žáků a mohl svoji práci zlepšit, či alespoň se zamyslet nad tím, co zlepšit. Jeden z průzkumů se týká rovněž otázky, jaký by měl být dobrý učitel. Zajímavé je, že rodiče mých dnešních žáků měli před mnoha lety obdobný názor, jako mají jejich děti dnes.

Průzkumem mezi žáky jsem si zjišťoval, co ovlivňuje jejich dosahované výsledky. Zjistil jsem, že je to:

- klima výuky a učení (příjemné učení, nestresující časový limit pro práci, zajímavá metoda, pohoda při práci, možnost spolupráce)
- možnost prezentace vlastních názorů, možnost porovnávání vlastního přístupu k tématu s přístupy ostatních spolužáků
- možnost tvořit se spolužákem
- role učitele jako partnera v procesu učení
- práce s chybou, možnost přiznat nevědomost, aniž by následoval postih
- snaha učitele o minimalizaci rozdílů mezi předkládanou teorií a stávající praxí

Dotazník pro žáky

Žáci označují číslicemi 1 až 5 (často, občas, zřídka, vůbec, nevím) následující výroky:

- ve škole se cítím dobře
- učitelé nás umí povzbudit při práci
- učitele zajímá, co si myslíme
- při debatě se nebojíme říci svůj názor před učiteli
- učitelé učí zábavnou formou



- učitelé ochotně odpovídají na naše dotazy
- učitelé trpělivě objasňují nejasnosti žáků
- pro práci ve skupině si můžeme vybrat, s kým chceme pracovat
- v hodinách se zadávají úkoly diferencovaně
- pro schopné žáky mají učitelé rozšiřující, problémové úlohy
- zkoušení učitelů nám vyhovuje
- učitelé používají v hodinách pomůcky, pracovní listy
- třídní učitel bere naše připomínky vážně a řeší je
- učitelé nás chválí za dobrou práci
- do školy se žáci naší třídy těší

Vyhodnocení: Při posledním průzkumu bylo dosaženo celkového průměru 2,35.

V poslední době se zabývám metodou *trojkroku* a metodou *obměňování*. Ty jsem poznal v německé literatuře.

Co vzbudí zájem žáka o předmět?

Na základě výsledků ankety u žáků osmých tříd základní školy a tercie jsem zjistil:

- novost situace, předmětu, činnosti
- názorná prezentace učiva
- slovní vyjádření problému
- odlišnosti od dosavadní zkušenosti žáka
- učitel, učebnice, odborná učebna
- objev něčeho známého a pochopitelného v novém učivu
- možnost vlastní aktivní činnosti žáka v hodině
- úspěch v činnosti
- možnost zdravého soutěžení
- průběžné informace o výsledku učení

V posledních čtyřech letech se zabývám metodou *trojkroku* a metodou *obměňování*. Ty jsem poznal teoreticky v německé literatuře, spojil se s autory a dnes si poznatky vzájemně porovnáváme. Metoda obměňování koresponduje s metodou tvoření hroznů problémů od prof. Kopky. Metody se osvědčují zejména na vyšším stupni gymnázia. Žáci si musí nejprve zvyknout na novou formu práce. Studenty zaujala možnost aktivního zapojení v rámci osvojování problematiky, možnost spolupodílet se na vlastním hodnocení a možnost pracovat tvořivě ve dvojici, skupině. Každý žák se maximální měrou podílí sám na osvojování nových poznatků. (Více informací o metodě *trojkroku* najdete na str. 39.)

Nemenší pozornost věnuji *projektovému vyučování*. Jen v letošním školním roce žáci vypracovali projekty: *Vzduch, který dýcháme*, *Funkce a já*, *Vánoce a matematika*, *Pečujeme o čistotu měst*. Žáci sestavili pod mým vedením sbírku úloh o problematice odpadů.

Úlohy v rámci projektu *Odpad*

(Příkladů jsme sestavili 100.)

1. Tuna starého papíru ušetří 17 vzrostlých stromů. Kolik stromů zachrání škola o 300 žácích, jestliže každý odevzdá 10 kg starého papíru? Kolik žáků by musela mít škola, aby zachránila 102 stromů, jestliže by každý žák odevzdal 15 kg starého papíru?
2. V roce 1989 připadalo na obyvatele ČR 170 kg odpadů. Zjisti si údaje za rok 2006 a porovnej je, zdůvodni svůj závěr.
3. Tuna obalového materiálu ušetří 251 tun topné nafty. Zjisti si cenu topné nafty a vyjádři v Kč. Kolik by bylo možno za tyto peníze koupit litrů benzínu?
4. Nákladní vůz (kamion) najede na váhu, která určuje hmotnost nákladu do 50 tun. Jeden balík starého papíru má hmotnost 400 kg, balík igelitu 500 kg. Kolik různých hmotností lze navážit vhodnou skladbou balíků? Nosnost kamionu, ložný prostor si zjisti sám.
5. Za 24 hodin firma Svoz Systém s třemi zaměstnanci vylisuje 60 balíků odpadů. Kolik by vylisovala, kdyby bylo pět zaměstnanců? Kolik by vylisovali v případě, že jeden zaměstnanec onemocní?
6. Ročně zpracuje firma Svoz Systém 2000 tun odpadu. Kolik zpracuje firma průměrně za měsíc, za týden, za den? Vypočítej pro případ:
 - a) O víkendu se nepracuje.
 - b) Pracuje se v sobotu.
7. Výkupní cena odpadu činí průměrně 2 Kč za kilogram. Jakou cenu má jeden balík o hmotnosti 400 kg? Jakou cenu má náklad o osmi balících? Kolik balíků by představovalo cenu 1000 Kč?
8. Na Ašsku máme 63 hnízd. Každé hnízdo obsahuje kontejnery na papír, plasty, bílé sklo, barevné sklo a plechové obaly. Svážecí vůz má nosnost 400 kg. Přímě v Aši máme 35 hnízd. Zjisti si další údaje a vypočti, kolikrát musí jet svážecí vůz, aby vyprázdnil kontejnery. Dále vysvětlí počet 63 hnízd, určí, kde v Aši je neúplné hnízdo. Nakresli v měřítku umístění hnízd.
9. Z PET lahví se dělají netkané textilie, využívané např. jako výplně do zimních bund. Na jednu bundu je třeba 50 PET lahví, 1 kg PET lahví tvoří 25 těchto lahví. Utvoř otázky a vypočítej.
10. Staré střepy jsou nutné pro výrobu nových skleněných lahví. Nová láhev obsahuje 40 % starých střepů. Kolik nových lahví lze vyrobit z 1 tuny střepů? Kolik tun střepů bude zapotřebí k výrobě lahví potřebných do 10 beden od piva?
11. Město Aš dotuje svoz odpadů ročně částkou 2 000 000 Kč. Za rok 2005 se svezlo 442 tun odpadu. Jaké byly náklady na tunu odpadu v Aši?

Závěr

Každý člověk by měl mít své vzory a měl by se snažit někomu podobat. Mám své vzory, a proto i dnes ještě spolupracuji s katedrami matematiky PedF UK v Praze, v Ústí nad Labem, v Bayreuthu, v Curychu. Všude jsem se poznal s vynikajícími odborníky.

Mé předsevzetí: Chci se podílet na výchově a vzdělávání padesát let svého života. Učím stále celý úvazek, a nenastanou-li zdravotní problémy, chtěl bych učit ještě další školní rok, abych své předsevzetí splnil.



Metoda trojkroku

Zdeněk Šíma

Než začneme naši činnost plánovat, musíme si pečlivě promyslet, jaké jsou naše cíle. Každá záměrná lidská činnost probíhá podle vzorce:

1. Rozhodnutí (Jaký je náš cíl?)
2. Plán činnosti (Jak nejlépe cíle dosáhneme?)
3. Činnost (Uskutečnění plánu.)
4. Vyhodnocení činnosti (Byl cíl dosažen? Chci cíl změnit?)

Aby se učitel mohl fundovaně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí vědět:

- jaké vyučovací metody má k dispozici
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod
- k jakým účelům mu každá z nich může posloužit
- jak každou z nich užívat v praxi

Žáci se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností nám zajistí, že všichni plně využijí svých možností. Díky rozmanitosti bude učení podnětnější a zábavnější i pro nás. Když jde o zkoušení nových vyučovacích metod, je nutné vzít v úvahu radu Baxe: „Při výuce je třeba zkusit každou věc třikrát, abychom zjistili, zda se osvědčila.“ Je také nutné vyzkoušet co nejvíce vyučovacích metod. Pouze experimentování odhalí, které metody nám vhodně poslouží.

Osobně velice rád používám metodu *trojkroku*, kterou jsem převzal od prof. Baptisty, vedoucího katedry matematiky na Univerzitě v Bayreuthu. Průkopníky metody **trojkroku Já – Ty – My** jsou švýcarští učitelé německého jazyka a matematiky Peter Gallin a Urs Ruf. Tuto metodu se snažím dále rozpracovat a chtěl bych se podělit o své zkušenosti.

Jednotlivé fáze

Já: Samostatná individuální práce, tzn. každý žák pracuje na problému, seznamuje se s ním, vyvozuje vztah ke svému já a hledá vlastní postup, cestu směřující k řešení.

Ty: Učení se spolužákem, tj. výměna poznatků, vysvětlování vlastní ideje, porovnávání svého postupu s postupem spolužáka, a tím hlubší vnikání do problematiky, spolupráce v duchu snahy o společné vyřešení problému.

My: Komunikace s ostatními žáky třídy, tedy prezentace výsledků práce jednotlivých dvojic až čtveřic ostatním, plodná diskuse, rozpracování poznatků a podložená argumentace.

Příklad: Učivo o čtyřúhelnících

• fáze Já

- a) Načrtni různé čtyřúhelníky. (Rozdám žákům milimetrový papír.)

- b) Vyber z nich ty, které mají dvě strany rovnoběžné a dvě různoběžné.
- c) Vymysli název/označení pro tento druh čtyřúhelníků.
- d) Urči obsah těchto čtyřúhelníků.
- e) Pokus se formulovat myšlenku nebo metodu, jak by se obecně dal určit obsah čtyřúhelníka. (Každý žák pracuje sám asi 10 až 12 min.)

• fáze Ty

- a) Seznam svého spolužáka se svými závěry. (Práce ve dvojicích, 10–12 min.)
- b) Diskutujte společně o svých poznatcích. (Žáci využívají MFCH tabulek.)
- c) Uspořádejte poznatky tak, abyste byli schopni je přednést všem spolužákům.

• fáze My

- a) Prezentujte své závěry ostatním spolužákům.
- b) Zařadte do svých poznatků a závěrů zjištění ostatních dvojic.

Na konci každé vyučovací hodiny by měli být žáci schopni zodpovědět otázky:

- *Jaké důležité poznatky jsem si v hodině osvojil?*
- *Které otázky, partie učiva jsou mi ještě nejasné?*

Často uložím žákům za domácí cvičení napsat písemnou zprávu s využitím poučky (zejména v primě se objevují i pohádky nebo verše).

Role učitele: partner, pozorovatel, rádce v duchu „poraď si sám“, hodnotitel; provede zobecnění a upřesnění poznatků včetně zavedení nutných vzorců, rozdává pracovní listy

Co musí vědět žák?

- **Fáze Já.** Musím si samostatně zvolit cestu k řešení. V prvé řadě nejde o to, zda bude správná, či ne, ale o navázání zcela osobního dialogu s učivem. Nesmím spěchat, ukvapovat se. Zabývám se problémem tak dlouho, až získám jistotu, co ode mne vyžaduje učivo (látka).
- **Fáze Ty.** K tomu, abys dosáhl pokroku, potřebuješ spolupracovat se spolužákem, spolužák není žádný jedinec, jenž to zná lépe, nýbrž člověk, který ti dokáže oponovat při chybném závěru a dovede ti vyprávět o tom, jak přistoupil k řešení problému on. Při takovéto výměně názorů rozšiřuješ svůj obzor, naučíš se porovnávat svou strategii s jinými.
- **Fáze My.** Teprve v okamžiku, když jsi seznámen s řadou jiných postupů a přístupů k problematice, a když jsi porovnal své správné či chybné cesty k řešení, jsi schopen pochopit, proč je nutné postupovat právě tak, jak postupují skuteční znalci problematiky.



Práce žáků se zpravidla neboduje ani neznámkuje, hodnotí se pomocí jednoho až tří háčků:

- **jeden háček:** žák učivo zvládl nebo v nejbližší době zvládne
- **dva háčky:** evidentní výkon, zajímavý nápad, zvolen postup slibující úspěch, odvážný pokus o řešení
- **tři háčky:** poštěstilo se

Jak využívám metody trojkroku?

- zařadím celou metodu do hodiny matematiky (poměrně zdoluhavé, náročné na čas)
- uložím fázi **Já** za domácí úkol a ve škole přejdeme k fázi **Ty** a **My**
- kombinuji metodu s pracovními listy (diferencovanými)
- vymezím časy na jednotlivé fáze na základě dřívějšího pozorování časové náročnosti studované partie učiva

Žáci se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností nám zajistí, že všichni plně využijí svých možností.

Zkušenost

V některých třídách, zejména ve vyšších ročnících, se mi daří pracovat touto formou velice dobře. V současné době používám s úspěchem tuto metodu i v sextě. Vyzkoušel jsem si to na třídách od kvinty do oktávy a od sexty do oktávy. Díky této metodě práce se zlepšil vzájemný vztah a spolupráce mezi spolužáky, u žáků vzrostla vytrvalost, rozhodnost, sebevědomí a sebeovládání. Celkově narostlo kolektivní citění.

Chceme-li pracovat tímto způsobem, musíme žáky na práci připravit. Ve fázi **Já** se žáci učí z textu. Proto jsem žáky vedl tak, aby byli schopni s textem správně pracovat. V samém začátku převládal u žáků povrchový přístup ke čtení. Dnes mají všichni žáci přístup hloubkový. Dokážou si uvědomit a poznamenat hlavní myšlenky, nalézt souvislosti, snaží se o logickou argumentaci. Praxe sama o sobě efektivní učení nezaručuje. Pokud má žák využít své zkušenosti, musí se z nich poučit, přemýšlet o nich, vztahovat je k teorii a napláňovat si, jak příště provede danou věc lépe. Svoji úlohu sehrál i fakt, že jsem žáky seznámil s fázemi tvůrčího postupu:

- inspirace (vlastní práce s textem, hledání jednotlivých faktů)
- klarifikace (uvědomění si účelu a cíle práce)
- destilace (posuzování zjištěných informací, výběr nejdůležitějších)
- inkubace (dozrívání myšlenek, doba mezi fázemi **Já** a **Ty**)
- pilná práce (rozpracovávání, vylepšování myšlenek, fáze **Ty** a fáze **My**)

V současné době se např. žáci septimy (17 let) dokážou ve fázi **Já** dokonale soustředit na postup.

K tomu, aby i druhá fáze **Ty** probíhala úspěšně, bylo nutné, aby si žáci osvojili problematiku kladení otázek, aby otázky nutily žáky uvažovat, aby se snažili problematiku řádně pochopit, dokázali přehodnocovat a opravovat své domněnky a dosavadní znalosti. V podstatě se jedná o jistou dialogickou metodu, kdy se žáci ihned dozví, zda jsou při učení úspěšní. Nic nemotivuje žáka tolik jako pocit vnitřního uspokojení, který získá, když správně zodpoví otázku spolužáka. Další výhodou vzájemného kladení otázek je skutečnost, že odhaluje logiku učební látky, nevede žáky jen k mechanickému zapamatování, ale i k porozumění, vytváří aplikovatelné znalosti, poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, přizpůsobuje tempo výuky možnostem žáků, zapojuje žáky aktivně do výuky, procvičuje nově nabyté poznatky a umožňuje učiteli posoudit, kolik se který žák sám naučil. Žáci používají jak zjišťovací, tak doplňovací otázky. Doplňovací otázky nutí žáky myslet a učitel se jejich prostřednictvím dozví, co se žáci naučili. Zjišťovací otázky mnoho přemýšlení nevyžadují. Ani třetí fáze **My** nemůže plnit svoji úlohu bez předchozí přípravy žáků. Jedná se o prezentaci poznatků jednotlivých dvojic, volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky i názory a vyslechnout, co říkají ostatní spolužáci. Dobře vedené diskuse jsou zajímavé, poutavé a aktivní. Vytvářejí pro žáky bezpečné prostředí, v němž mohou zkoumat své názory a v případě potřeby je pozměnit. Učitel podněcuje žáky k odpovědím zpravidla neverbálně. Má však v rámci této fáze důležitou roli, protože:

- dohlíží na to, aby nemluvalo více žáků najednou
- když se někdo nejasně vyjádří, zopakuje jeho myšlenku srozumitelněji
- vede žáky k rozhodování a shrnuje hlavní body
- usměrňuje diskusi
- hlídá čas a cíl diskuse
- naslouchá pozorně, zakončuje diskusi

Základem úspěchu je vzbudit u žáků zájem o učení. Z tohoto důvodu se snažím o to, aby žáci věděli, že:

- věci, které se učím, se mi hodí (mají přímé využití)
- kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí (musí znát dlouhodobý smysl studia)
- dobré výsledky při učení mi zvyšují sebevědomí (sebevědomí dodává vytrvalost)
- dobré výsledky při učení vyvolávají příznivou reakci učitele (jsou akceptováni)
- nebudu-li se učit, bude to mít nepříjemné důsledky; budu-li se učit, úspěchu dosáhnu
- věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost (vyučování je zajímavé)

Co musí dělat učitel?

- být pro svůj obor nadšen
- hovořit s žáky o konkrétní aplikaci učiva
- využívat tvořivosti žáků
- aktivně zapojovat žáky do výuky
- obměňovat činnosti žáků v hodině
- využívat neobvyklých činností
- zadávat soutěživé a problémové úlohy



- propojit učení s tím, co žáky zajímá mimo školu
- dodat svému oboru „osobní rozměr“ (vidět jev z hlediska jeho vlivu na jednotlivce)

Metodu *trojkroku* lze využít i v rámci skupinové práce. Skupiny nejprve diskutují ve dvojicích, potom vždy dvě skupiny vytvoří čtveřici a plní úkol, který souvisí s úkolem předcházejícím. V případě potřeby lze čtveřice spojit na skupiny po šesti. Dvojice diskutují společně asi osm minut, spojí se ve čtveřice a porovnají své závěry. Dohodnou se a připraví prezentaci svých výsledků. V tomto případě po probrání tematického celku zadávám dotazník:

A. Podíl na práci skupiny

- a) účastní se diskuse ve skupině
- b) podílí se odpovídající měrou na práci skupiny
- c) narušuje spolupráci ve skupině
- d) účastní se skupinových aktivit

B. Dodržení tématu

- a) sleduje, co bylo řečeno, uděláno, aby mohl pokračovat
- b) snaží se o to, aby se skupina neodklonila od tématu
- c) mění téma, odchyluje se od problematiky
- d) drží se přísně tématu

C. Navrhování užitečných nápadů

- a) přichází s podnětnými nápady, myšlenkami
- b) přichází s užitečnou kritikou, navrhuje jiný postup
- c) ovlivňuje rozhodnutí skupiny (kladně, záporně)
- d) ovlivňuje strategii postupu skupiny

D. Uznání

- a) vyjadřuje se pozitivně o členech skupiny
- b) vyjadřuje spolupracovníkům uznání za nápady
- c) vyjadřuje se negativně o členech skupiny
- d) osobně se cítí nedocenen ve skupině

E. Zapojování do práce

- a) vybízí ke spolupráci ostatní členy skupiny
- b) zajímá se o názor spolupracovníků
- c) zabývá se nápady ostatních členů skupiny
- d) klade otázky, aby zapojil ostatní členy skupiny do práce

F. Komunikace

- a) mluví jasně a srozumitelně
- b) vyjadřuje své myšlenky jasně a efektivně
- c) komunikuje srozumitelně s ostatními
- d) snaží se mít poslední slovo

Nic nemotivuje žáka tolik jako pocit vnitřního uspokojení, který získá, když správně zodpoví otázku spolužáka.

G. Přijímání kritiky

- a) kritiku zvaží a přijme
- b) kritiku přijímá s výhradami
- c) kritika negativně stimuluje jeho další spolupráci ve skupině
- d) nepřijímá kritiku

H. Celkový dojem

- a) pracovní skupina mi pomohla k porozumění problému
- b) pracovní skupina mi pomohla k odhalení způsobu řešení
- c) práce ve skupině je pro mne příjemnou zkušeností
- d) práci ve skupině upřednostňuji před jinými formami práce

Když máme jasnou představu o tom, jakými činnostmi chceme svých cílů dosáhnout, musíme si sestavit přesný průběh hodiny. V tomto okamžiku musíme dodržovat zásady:

- hodinu naplánovat tak, aby dosáhla svých cílů
- žákům musí být jasný smysl hodiny
- procvičování schopností a dovedností musí být co nejrealističtější
- hodina musí být logicky strukturována
- hodina musí obsahovat různé učební činnosti
- žáci musí být v hodině aktivní
- rozhodnout se, zda činnosti budou probíhat postupně či paralelně ve skupinách
- brát v úvahu dosažené výsledky předchozího učení

Máme-li na paměti, že pro učení je nutné, aby si každý žák nejprve vytvořil svou osobní verzi učiva a pak toto porozumění pomocí korigované praxe zdokonaloval a rozšiřoval, pak je výhodné řídit vyučovací proces metodou *trojkroku*. Žáci jsou díky této metodě oddáni učení, práce jim připadá zajímavá a celkově prospěšná. Tyto informace si ověřuji pomocí dotazníků pro žáky. Jsem přesvědčen o tom, že většina žáků využívá při učení jen část svých schopností (zejména žáci nadaní). Učení je užitečné a zajímavé pro žáky v případě, že se jim dostává uznání. Žáci rádi pracují, pokud jsou učební podmínky uspokojivé. Výuka žáky inspiruje k sebezdokonalování.

Autor je učitel matematiky na gymnáziu.

Literatura:

- Baptist, P.: *Mathematikunterricht im Wandel*. Buchner, Bamberg 2000.
- Schupp, H.: *Thema mit Variationen. Aufgabenvariation im Mathematikunterricht*. Franzbecker KG, Hildesheim 2003.
- Spiegel, H.: *Kinder und Mathematik*. Kallmeyer, Seelze 2003.
- Ulm, V.: *Mathematikunterricht*. Kallmeyer, Seelze 2004.
- <http://skopal.webz.cz/pohadky/matematika/karkulka.html>



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Změna je život

Andrea Šenkyříková, dlouholetá dobrá duše naší kanceláře, skončila 31. ledna 2008 se svou prací jako tajemnice *Kritického myšlení*. S *Kritickým myšlením* ji dál budou pojit *Kritické listy*, jejichž grafickou úpravu povede.

Děkujeme Andrei za letitou péči, kterou poskytovala nám v kanceláři i vám na druhé straně telefonních a e-mailových drátů. Přejeme jí krásné chvíle strávené nad grafickým řešením pěkných publikací.

Místo Andrey najdete na kancelářském e-mailu nebo telefonu Ašku Košťálovou. Vzhledem k tomu, že Aška současně studuje VŠ, nebude v kanceláři celé čtyři dny v týdnu, jako bývala Andrea. Do kanceláře se dovoláte ve čtvrtek. Pište e-maily, ty budeme vyřizovat průběžně.

V lednu začal kurz Život je boj o suroviny

Nový mezioborový kurz připravily pro učitele ZŠ, SŠ, VŠ i pro studenty VŠ lektorky sdružení Tereza a *Kritického myšlení* Naďa Kratochvílová, Justina Nováková a Petra Šimonová. Kurz se zabývá sledováním souvislostí a hledáním odpovědi na otázky: Proč je život plný boje o potravu, prostor, partnera a mnoho dalšího? Je člověk stvořen pro kooperaci či kompetici? Jaký vliv měla pšenice a brambory na lidstvo? Co je to přírodní výběr a jak nás dnes ovlivňuje?

Do kurzu se přihlásilo třináct účastníků, a to je vzhledem k výjimečnosti kurzu škoda. Doufáme, že až se rozletí do kraje zpráva o tom, jak je přínosný, zopakujeme ho pro více zájemců.

Základní a adaptované kurzy RWCT

Pokračují základní kurzy *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* v různých školách nebo pro různé objednatele.

Rada kurzů představuje modifikace původního základního kurzu – jde například o verze pro ekologická sdružení pracující s dětmi (Toulcův dvůr), či o variantu pro středoškolské učitele českého jazyka nebo kurzy pro vysokoškolské studenty. Poskytujeme také specializované kurzy (hodnocení, klíčové kompetence).

ESF

Připravujeme do dalšího kola projektů několik záměrů. Především jsme ve spolupráci se sdruženími, s nimiž jsme v listopadu 2007 pořádali konferenci *Průřezová témata v praxi*, začali promýšlet projekt, který by pomohl školám realizovat **všechna průřezová témata** efektivním způsobem – tak, aby se na nic důležitého nezapomnělo, ale aby se současně zbytečně neznásobovaly některé školní činnosti, a tím se nevyčerpávaly síly učitelů i žáků. Diskuse o cílech projektu a o tom, jak jich dosáhnout, se účastní několik významných občanských sdružení (Odyssea, Tereza, Gemini, Člověk v tísni). Naší snahou je zapojit do diskuse a přizvat ke spolupráci všechny důležité partnery. Slibujeme si, že expertní zkušenosti mnoha organizací zvýší naději na kvalitu projektu a jeho výstupů a že školám budeme nabízet důkladně promyšlenou inspiraci pro systematickou realizaci průřezových témat.

Dalším projektem, který vzniká ve spolupráci s *KM*, je projekt zaměřený na **zvyšování kvality práce lektorů**, kteří poskytují další vzdělávání školám a učitelům. Projekt vzniká na půdě SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání), která sdružuje sedmáct profesních sdružení. To dává naději na to, že pokud se projekt podaří, ovlivní podstatnou část poskytovatelů dalšího vzdělávání a mohl by mít pozitivní dopad na změny ve školství v duchu probíhající reformy.

Dalším diskutovaným tématem je **příprava budoucích učitelů** na pedagogické fakultě. Promýšlíme projekt, který by přispěl k tomu, že praxe studentů budou mít větší užitek.

Kniha o hodnocení

Z řad lektorek *Kritického myšlení* vzešel autorský tým publikace o školním hodnocení, kterou vydává Portál.

Projekt SKAV

Prostor pro sdílení a spolupráci je projekt SKAV, na jehož jedné aktivitě se podílejí také lektori *KM*. Jedná se o hodnocení pokroku žáků při rozvíjení klíčových kompetencí. Na přelomu ledna a února proběhla úvodní část semináře pro partnerské školy. Získané zkušenosti a vytvořené materiály budou v červnu publikovány k využití ve členských organizacích SKAV.

Hana Košťálová



Foto: Kateřina Šafránková

Kurz pro SŠ češtináře.



CO SE DĚJE JINDE

Kudy vede cesta ke čtenáři?

Irena Věříšová, Květa Krüger



Kudy vede cesta ke čtenáři? Sálem knihovny? Přes regály knihkupectví? Máme-li na mysli dětského čtenáře, tak cestičku bezesporu najdeme u rodičů, kteří své ratolesti předčítají. Potvrzuje to i výzkum zaměřený na úroveň dětského čtenářství ve školní populaci ve věku deseti až dvanácti let, který v letech 2002 a 2003 provedla společnost GAC, s. r. o. Jedním ze závěrů výzkumu bylo, že „cesta ke čtenáři“ vede skutečně hlavně přes rodinu. Škola má vliv na rozvoj dětského čtenářství téměř minimální.

Přibližně před dvěma lety vznikl nápad zkusit tento stav změnit, tj. cíleně se zaměřit na rozvoj dětského čtenářství v základních školách. Spolu s První jazykovou základní školou Horáčkova v Praze 4 a společností GAC jsme oslovili několik pražských základních škol a nabídli jim spolupráci při vytvoření žádosti o grant v rámci projektů ESF.

Naším cílem bylo vymyslet několik aktivit, jejichž důsledné uplatňování ve výuce by mohlo vést k rozvoji čtenářství u žáků 6. a 7. tříd. Současně jsme chtěli poskytnout vyučujícím potřebnou metodickou podporu a v neposlední řadě díky prostředkům z grantu i peníze na potřebné technické vybavení i mzdové náklady na činnosti související s projektem, které by zúčastnění pedagogové vykonávali nad rámec svých běžných povinností. Bohužel na výzvu zareagovalo jen několik pražských škol, navíc obvykle školy tzv. výběrové. „Bohužel“ proto, že součástí dvouletého projektu měl být i výzkum dopadu používaných metod na běžnou dětskou populaci – v projektu se nám ale nakonec sešli žáci dvou škol, do nichž se dělají – či dělaly – přijímací zkoušky (ZŠ Horáčkova, ZŠ Brána jazyků), jedna škola z centra Prahy, která integruje žáky se specifickými poruchami učení (ZŠ náměstí Curieových), a jedna speciální škola (ZŠ praktická a Praktická škola Karla Herforta) – vzorek škol tedy nebyl takový, aby výzkum mohl být reprezentativní, nicméně i tak přinesl některé zajímavé závěry.

Zájemce se s nimi může seznámit v publikaci *Kudy vede cesta ke čtenáři?* (k dispozici je též ke stažení na: www.horackova.cz – projekty ESF, „čtenářství“, aktualita). Příručka je rozdělena do pěti kapitol. V první z nich je celý projekt rozvoje dětského čtenářství začleněn do výzkumného kontextu, v druhé jsou podrobně popsány aktivity, které byly v rámci školní části projektu realizovány, třetí kapitola se věnuje příkladům dobré praxe, čtvrtá kapitola upozorňuje na některá specifika, s nimiž se pedagog české základní školy musí vyrovnat, pokud se poprvé setká s podobným typem práce. Tato část může být inspirací pro ředitelky nebo ředitele škol. Upozorňuje současně na slabá místa v systému českého školství, která právě v projektovém typu aktivit vyplynou na povrch. V páté kapitole shrnujeme naplnění cílů našeho projektu a dokresluje efektivitu představených školních aktivit a využitých metod práce.

Pro učitele z praxe mají zřejmě největší význam druhá a třetí kapitola.

V druhé kapitole je definováno čtenářství jako soubor několika čtenářských dovedností. Následně popisované aktivity na tyto dovednosti přímo odkazují. Navíc jsou u každé zmiňované aktivity rozepsány i případné klíčové kompetence, pokud je aktivita rozvíjí.

V průběhu celoroční práce se totiž ukázalo, že pokud chceme rozvíjet dětské čtenářství, je nutné začít postupně – krok za krokem. Metody aktivního učení (i ty, které známe z programu *RWCT*) používat cíleně – to znamená nenechat se zlákat jen tím, že obvykle zpestří hodinu, ale přesně vědět, co jimi chceme dosáhnout. Vzhledem k tomu, že většina dětí, s nimiž jsme v projektu pracovali, patřila shodou výše uvedených okolností mezi tzv. čtenáře – tj. mezi děti, které už před započítím projektu považovaly četbu za plnohodnotnou zábavu (mimo jiné i proto, že většina jejich rodičů čte), podcenili jsme při volbě školních aktivit právě skupinu dětí, které nečtou vůbec.

Po roční realizaci projektových aktivit se ukázalo, že právě pro tyto děti by bylo neúčinnější nejprve pravidelně zařazovat dílny čtení, tak jak byly popsány např. v *KL 27*, teprve potom – či alespoň současně – přidat formy práce cíleně rozvíjející další čtenářské dovednosti. Dítě je třeba přivést nejprve k četbě jako takové, v tom se čtenářské dílny (během nichž si dítě čte ve vyhrazeném čase ve škole knihu dle svého výběru, může u toho zpracovávat úkol, který ale nenaruší plynulost četby) ukázaly jako velmi účinný pomocník.



Druhá kapitola publikace nabízí několik propracovaných aktivit, které měly napomoci rozvoji čtenářských dovedností. U většiny aktivit jsou uvedena i kritéria a indikátory dobře odvedené práce. Tato část, doufáme, může být inspirativní pro řadu pedagogů – nejen učitelů českého jazyka. Indikátory jsou rozepsány tak, aby žák mohl sledovat svůj posun ve zvládnutí dané dovednosti spolu s učitelem, čímž se posiluje i dovednost sebehodnocení žáka.

U každé z aktivit jsou uvedeny citace paní učitelek – díky jejich zkušenostem je možné se při následné realizaci aktivit vyvarovat některých chybných kroků. Obvykle jsou u aktivit uvedeny i výsledky výzkumu společnosti GAC, s. r. o., týkající se konkrétně tohoto projektu. Na konci kapitoly jsou představeny závěry pozorování paní učitelek z projektu, jejich zhodnocení, zda se jim podařilo uvedenými aktivitami (a dalšími používanými metodami) zlepšit úroveň v úvodu definovaných čtenářských kompetencí u dětí.

Protože výsledky vycházejí z pozorování celkem malého vzorku dětí realizovaného devíti vyučujícími, odrazila se na nich nestejná úroveň dovedností strukturovaně pozorovat a následně svá zjištění zapisovat. V některých třídách tedy podklady pro objektivní zhodnocení dopadu realizovaných aktivit chyběly. Nicméně i tak výzkum přinesl velmi zajímavá zjištění, např. že nemůžeme chtít po žácích něco, co nám samotným dělá potíže (vyučující, která sama považuje sebehodnocení za velmi náročné, nezaznamenala u žáků v této obecné dovednosti žádný posun...).

I třetí kapitola přináší řadu praktických podnětů pro výuku – obsahuje několik modelových lekcí, jež ve svých hodinách odučily konkrétní paní učitelky. Je možné v nich najít řadu nápadů i poučení z chyb a slepých uliček. Ukázky tzv. dobré praxe v tomto čísle *Kritických listů* představují lekce Mileny Jakoubkové (na str. 8) a Štěpánky Poupětové (na str. 9).

Podrobně jsou celkové závěry a případná doporučení rozepsány v páté kapitole. Ve stručnosti je lze shrnout tak, že i přes mnohé problémy (např. leckdy jsme očekávali větší zájem žáků o aktivity) a velmi krátký čas trvání školní části projektu (jeden školní rok) se určitý výsledek dostavil: většina dětí se nechala některou z aktivit zlákat k četbě a průměrně se čtenářské dovednosti všech zúčastněných žáků zlepšily, můžeme-li tak usuzovat dle nástrojů, které jsme si k ověření zvolili.

Nezanedbatelný – a doufejme, že pozitivní – vliv, měl projekt i na další vzdělávání zúčastněných pedagogů.

Irena Věříšová je učitelka v Lauderových školách v Praze, lektorka KM, t. č. na mateřské dovolené. Květa Krüger je lektorka KM, t. č. na mateřské dovolené. Obě jsou metodičkami projektu Rozvoje dětského čtenářství.

Umění je zajímavé a zábavné!

Lucie Štůlová Vobořilová

Titulek mého příspěvku je doslovným přepisem výroku jednoho studenta pražského gymnázia. Myslím, že skvěle vystihuje poselství vzdělávacího projektu, který vám nyní představím. Než vás s projektem podrobněji seznámím, ráda bych vysvětlila, proč se domnívám, že projekty zaměřené na zprostředkování umění mladým lidem mají smysl.

- *Umění je pro (mladé) lidi důležité, neboť podněty, které přináší do jejich života nejsou zastupitelné podněty z jiných oblastí.*
- *Zdařilé setkání se současným uměním přispívá k rozvoji vizuální gramotnosti mladých lidí, stejně tak jako k rozvoji jejich kreativity, schopnosti formulovat a obhajovat své názory a postoje atd.*
- *Současné umění využívá vyjadřovacích prostředků blízkých mladé generaci; je dobré ukázat tyto možnosti využití moderní techniky studentům, pomoci jim nebýt jen „konzumenty“ technického vývoje, ale také těmi, kteří možnosti nových médií tvůrčím způsobem využijí.*



Projekt ArtCrossing

Jedním z projektů, které si vytyčily cíl zprostředkovat mladým lidem současné umění, je i multimediální vzdělávací projekt *ArtCrossing*, určený žákům 2. stupně ZŠ, studentům SŠ a jejich učitelům výtvarné a hudební výchovy. Projekt spolufinancovaný Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy organizuje Lektorské oddělení Národní galerie v Praze ve Veletržním paláci.

Cílem projektu je přispět k rozvoji informační gramotnosti, kreativity a klíčových kompetencí žáků a studentů. Abychom tohoto záměru dosáhli, připravili jsme pro žáky a studenty multimediální vzdělávací programy a e-learningové kurzy. Projekt se soustředí také na učitele výtvarné a hudební výchovy a usiluje o to, vybavit je novými znalostmi a dovednostmi pro přípravu zajímavých a smysluplných hodin výtvarné a hudební výchovy zaměřených na práci s ICT – informačními a komunikačními technologiemi. Pro



pedagogy je připraven komplexní vzdělávací program zahrnující akreditovaný vzdělávací seminář *Tvůrčí využití ICT ve výtvarné a hudební výchově*, prezenční knihovnu zahraniční odborné literatury, metodické materiály a odbornou publikaci.

Protože je Národní galerie specifickou vzdělávací institucí, nabízejí se zde i možnosti, které nejsou ve škole dostupné. V rámci projektu *ArtCrossing* jsme například přizvali ke spolupráci současné umělce, kteří pracují v oblasti nových médií (video, digitální fotografie apod.). Požádali jsme je, aby vymysleli tvůrčí dílny – multimediální programy, které by posílily důvěru mladých lidí v současné umění, ve skutečnost, že setkání s ním může být zábavou, inspirací i poučením.

Multimediální programy

Pravděpodobně nejzajímavější částí projektu jsou multimediální programy probíhající v expozicích moderního a současného umění NG, které vytvořili umělkyně Radka Müllerová, Michaela Thelenová a Petra Vargová a umělci Pavel Mrkus, Pavel Ryška a Matěj Smetana. Umělci navrhli a s naší pomocí realizují tvůrčí programy, které děti „chytly“. V jednom programu si žáci např. zkoušejí VJing¹, jindy, inspirováni konceptuálním uměním, pracují s digitálními fotoaparáty. Důležitou roli v programech hraje ověřování vyjadřovacích možností digitálních médií a experimentování.

Animovaný film

Ráda vám na ukázkou představím jeden ze vzniklých programů, který připravil umělec Matěj Smetana. Při koncipování programu sledoval tento záměr: *Děti mají během tříhodinového programu vytvořit krátký ruční animovaný film. Zjistí tak, že animovaný film si mohou bez problémů vyrobit i sami doma – tedy, že vznik animovaného filmu není nepřekonatelně složitý ani nemusí být technologicky náročný. Výroba animace však slouží také jako nenásilný způsob, jak vytvořit bližší vztah dětí k zvoleným dílům z expozice NG. Obecně se jedná mj. o to, zbavit děti představy o umění 2. poloviny 20. století jako o něčem nepochopitelném, přesvědčit je, že pro vnímání tohoto druhu děl není vždy nutné znát jeho složitý, často mimoumělecký kontext...*

Úvod

Program *Animovaný film a minimalistické sklony* zahajuje jeho autor otázkami, ve kterých se studentů ptá na jejich osobní zkušenosti s animací – dělali ji sami někdy? Jaké animované filmy mají nejraději? Umělec jim po diskusi o animovaných filmech pustí svoji animaci *Je to jenom film* (můžete si ji prohlédnout na: www.nogallery.info), která vtupně parafrázuje tři upoutávky na klasické horory sedmdesátých a osmdesátých let (např. *Noční můra z Elm Street III*). Film je vytvořen stejnou technikou, jakou budou pracovat i studenti.

Aktivity v expozici

Skupina se nyní vypraví do expozice zahraničního umění 20. století – k dílům G. Brechta, L. Fontany,

A. Nemoursové a dalších umělců, k dílům, která jsou minimalistická nebo minimalismu velmi blízká. Minimalismus je extrémní formou abstraktního umění 2. poloviny 20. století, soustředí se především na kvalitu samotného materiálu, z něhož umělecké dílo vzniká. Podstatu směru vystihuje velmi přesně výrok: „To, co vidíte, je to, co vidíte.“² Studenti si díla s umělcem prohlédnou a poté se k nim samostatně vracejí s pracovním listem. Cílem pracovního listu je vést studenty k dalšímu přemýšlení o díle, porovnávání sdělení, jakým na studenty působí, se sdělením filmu či knihy, který studenti znají a se kterým mají osobní zkušenost. Pracovní list vlastně nabízí obměnu hry *Jaký by byl, kdyby byl...* (místo teček se dosazuje podstatné jméno zastupující určitou množinu předmětů, třeba rostlina nebo nábytek). Následuje porovnávání zápisů ve dvojicích a společný výběr jednoho z děl, jež se stane základem pro další tvůrčí práci. Další zadání zní: *V expozici si vyberte to z děl, které na vás působí nejvýrazněji či nejzajímavěji. Vyfoťte ho digitálním fotoaparátem tak, abyste později dokázali do této fotografie dokreslovat „ztvárnění svého dojmu z díla“.*

Práce na animaci

V multimediálním ateliéru si studenti fotografii díla vytisknou a začínají pracovat pomocí digitálních fotoaparátů, stativů a fotografií uměleckých děl na vlastní animaci. Tu realizují jednoduchým způsobem – fotografii díla o rozměru A4 si zasunou do fólie a své dojmy z díla zachycují kresbou na fólii. Protože používají speciální fixy, mohou je umazávat a pozměňovat kresby kousek po kousku. Jednotlivá stadia kresby fotografují. Na závěr stáhnout studenti snímky do počítače a pod vedením umělce z nich vytvoří filmovou sekvenci. Platí, že zhruba dvanáct fotografií vytvoří vteřinu animovaného filmu. Vznikají filmečky o délce několika vteřin.

Reflexe programu

Skupina si na závěr programu prohlédne vzniklé animace a autoři zhodnotí, jak jsou se svou animací spokojeni, co se osvědčilo a čeho se příště vyvarovat. Vysvětlí svůj tvůrčí záměr spolužákům.

Možná vás bude zajímat, jak po skončení programu reagují studenti na otázku, co nového si uvědomili



Foto: fotoarchiv Lektorského oddělení NG

Z programu Animovaný film a minimalistické sklony.



ohledně výtvarného umění? Zde jsou některé z odpovědí: „Na začátku (tedy celý dnešní život dodneška) jsem odsuzovala moderní umění... Teď chápu tu radost, když se člověk může uplatnit v umění, i když neumí perfektní draperii nebo portrét...“ – „Uvědomil jsem si, že umění je dřina, ale obrovská radost zároveň...“ – „Uvědomil jsem si, že se za výtvarné umění dá považovat i to, co bych já uměním nikdy nenazval. To je zřejmě to nejzábavnější.“

Představila jsem vám jeden ze vzniklých multimediálních programů. I další programy lákají žáky a studenty k tvůrčím činnostem: umělec Pavel Ryška připravil program s názvem *Moje místo*, během něhož žáci hledají v expozici umění 20. století zajímavé místo či dílo, své myšlenky k němu zaznamenávají a publikují na webových stránkách: www.mojemisto.info. Během programu *Umění (v) pohybu* žáci využívají jako zdroj inspirace díla Františka Kupky a vytvářejí vlastní audiovizuální kompozice. Program *Digitální hrátky*, který připravila umělkyně Michaela Thelenová, vede žáky k hledání vlastní definice pojmu *interpretace* a osahání si základních nástrojů na úpravu digitální fotografie. Během realizace programů vedených současnými umělci se ukázalo, že mladým lidem jsou média užita v rámci tvůrčího procesu blízka, a tak moderní technika funguje kromě jiného také jako „klíč“ k současnému umění.

Ještě jeden aspekt multimediálních programů nesmím opomenout zdůraznit: účastníci programů jsou vedeni přímo umělkyní či umělcem – člověkem z masa a kostí, který se dokonce snaží (zpravidla k jejich údivu) uměním uživit. Setkávají se s člověkem, který záměrně posouvá hranice reality, aby nám ukázal její tvář z jiné strany (či nás vedl až za ni), a konfrontují své zájmy, plány do budoucna s těmi, které jim ztělesňuje umělec či umělkyně.

E-learningové kurzy Chytání vzpomínek

V rámci projektu *ArtCrossing* jsme se rozhodli vytvořit také e-learningové kurzy o současném umění. Připravili jsme „virtuální pátrání“ *Chytání vzpomínek*, které žáky a studenty seznamuje s uměním nových médií. Pátráním studující provádějí postavičky Adam a Lenka a usilují o zájem žáků ukázkami uměleckých děl

umělkyně Pavly Scerankové³, rozhovory s umělkyní, otázkami a různými hrami. Naším záměrem bylo připravit kurzy, které přilákají mladé lidi k současnému umění a zároveň je upozorní na fakt, že e-learning je zajímavou možností, jak se dle svých představ vzdělávat. Kurzy plánujeme zpřístupnit na webových stránkách Národní galerie a distribuovat do škol také v jejich off-line podobě na CD.

Celý čtvrtrok se současným uměním

Nabídka pro žáky a studenty se nevyčerpává multimediálními programy (tři programy pro žáky 2. stupně ZŠ, tři programy pro studenty SŠ) a e-learningovým kurzem. Abychom přispěli k naplnění cílů projektu *ArtCrossing*, vytvořili jsme rovněž metodické materiály, jež pedagogům představí aktivity, které lze s dětmi realizovat v hodinách výtvarné výchovy před absolvováním programu v NG a i po něm. Pedagog, který se rozhodne své žáky či studenty zapojit do projektu *ArtCrossing*, tak získá možnost pracovat v rámci projektu zajímavým způsobem se současným uměním a s ICT až po dobu dvanácti týdnů. A to je, věříme, již dostatečně dlouhá doba, během níž můžeme přispět k většímu porozumění mladých lidí současnému umění.

Autorka je kurátorka pro vzdělávání NG a vedoucí vzdělávacího projektu ArtCrossing.

Více o projektu se dozvíte na webu: <http://www.ngprague.cz/131/detail/artcrossing>, e-mailové adrese: artcrossing@ngprague.cz, či na tel. čísle: 224 301 201.

Poznámky:

- ¹ VJing je nová umělecká forma spočívající v mixování vizuálních elementů a/nebo videa v reálném čase na konkrétní hudbu. Vznikne audiovizuální kompozice, která bývá využívána při koncertech, festivalech nebo v klubech.
- ² Malíř Frank Stella se tak vyjádřil o dílech minimalistického sochaře Carla Andreho.
- ³ Pavla Sceranková patří mezi loňské finalisty prestižní ceny pro mladé výtvarníky – Ceny Jindřicha Chalupského. Více naleznete na: www.jchalupsky.cz.



Foto: fotoarchiv Lektorského oddělení NG

Program Digitální hrátky.



Foto: fotoarchiv Lektorského oddělení NG

Z programu Moje místo.





Média tvořivě (Kurzy a příručka pro podporu mediální výchovy)

Nina Rutová

Zadáme-li si v současné době v Googlu heslo „mediální výchova“, zobrazí nám vyhledávač škálu nabídek a možností, díky nimž se můžeme v průřezovém tématu již poměrně dobře orientovat i vzdělávat. Je tu pokus uchopit téma analyticky (Rozumět médiím), nabídka naučit učitele potřebným technologiím (Juniormedia) nebo poskytnout dobré teoretické základy formou přednášek (Mediální studia na FSV UK), nechybí dílčí semináře vycházející z potřeb skupiny (*Kritické myšlení*), jsou již publikovány příklady dobré praxe (portál VÚP).

Projekt **Média tvořivě** nabízí již druhým rokem šestidenní intenzivní seminář pro učitele (dva prodloužené víkendy), v němž, jak název napovídá, se učitelé 2. stupně základních škol a učitelé středních škol učí nejen analytickému, ale především tvůrčímu přístupu k mediální výchově ve všech předmětech. Střídající se lektoři – odborníci na reklamu, fotografii, video, internet – připravili aktivity, díky nimž učitelé – a doufejme, že pak i jejich žáci – poznávají technické i obsahové zákonitosti při práci s médii, pro média a v médiích.

(Paralelně se semináři pro učitele probíhá v rámci téhož projektu pod názvem *Tvorba školního časopisu* také kurz pro stávající či vznikající redakce školních časopisů. Čtyři týmy žáků s jedním učitelem – spíše pozorovatelem nežli aktivním účastníkem semináře – se učí pod systematickým vedením mladých lektorů, takřka kamarádů, „dělat časopis“.)

Zážitkové semináře pro učitele projektu *Média tvořivě* jsou zaměřeny v první řadě na vlastní tvorbu. Teprve na základě čerstvě nabytých zkušeností nad „splněným úkolem“ se učitelé pouštějí do kritické obsahové analýzy, následně i do analýzy použitých metod práce a jejich aplikovatelnosti do školní výuky. Přestože si projekt ani příručka *Média tvořivě* nekladly – a nekladou – za cíl naučit učitele dokonale fotit, natáčet na videokameru, natočený materiál stříhat, pracovat v grafických programech, účastníci dosud konaných seminářů dostali zpravidla na základě prožité zkušenosti větší chuť a odvahu začlenit noviny, fotoaparát, video, rozhlas a PC do své vlastní výuky.

Jak vznikla příručka a k čemu má sloužit?

Zkušenosti ze seminářů a výuky budou shrnuty v publikaci, v níž najdete na úvod **několik aktivit do sborovny** pro školy, kde jsou učitelé vstřícní ideji, že mediální výchova může být téměř každodenní součástí tzv. běžné výuky. Těm by příručka mohla sloužit jako **podpora pro začlenění průřezového tématu**

do mnoha stávajících předmětů a měla by rozptýlit častou představu těch pedagogů, kteří si myslí, že „mediálka“ patří hlavně do „češtiny“ a „počítačů“. Nebylo cílem editorů pokrýt všechny předměty, ale na mnoha příkladech předvést, jakým způsobem lze o mediální výchově uvažovat z hlediska odborníka v daném oboru (předmětu), avšak laika v oblasti mediální výchovy. Takzvané nepředmětové lekce k fotografii, video, reklamě a internetu mohou využít učitelé, kteří vedou kroužek nebo **volitelný předmět „mediální výchova“**.

Jak souvisí mediální výchova s mým oborem?

V předmětové části příručky autoři hledali průniky mezi oborem a mediální výchovou. Pokuste se odpovědět na otázky, nad kterými se zamýšleli také účastníci kurzu a autoři předmětových kapitol:

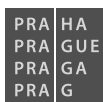
- *Co a z jakého úhlu pohledu o médiích učím / mohu učit – mohu ve svém předmětu vytyčit nějaké dlouhodobější linie MeV?*
- *Co z mého oboru reflektují média – co z něj je živé, aktuální, je předmětem mediální diskuse –, tj. jaké mediální obsahy mohu využívat, neboť dobře doplňují, či dokonce nahrazují učebnicové kapitoly?*
- *Mohou žáci v mém předmětu tvořivým způsobem využít fotoaparát (fotografie), video (videofilm), internet (publikování na něm)... a mohu reflektovat jejich počínání nejen z hlediska svého oboru, ale také z hlediska mediální výchovy?*
- *Který/které z přínosů (cílů) MeV mohu ve svém oboru naplňovat, jak a proč?*

Klíčové přínosy pro výuku

Mediální výchova zvyšuje očekávání a sebedůvěru; žáky aktivně zapojí; systematizuje výuku; je komplexní; kultivuje čtení, psaní a mluvení; využívá média jako plnohodnotný a atraktivní zdroj výuky a vychází z aktuálního stavu poznatků („učivo“ nezastarává).

V těchto *KL* přinášíme na str. 11 a 16 dvě ukázky z publikace, již vydá v červnu o. s. AISIS. Informaci o distribuci získáte v jarních měsících na webových stránkách: www.mediatvorive.cz, www.aisis.cz.

*Autorka je lektorka KM,
editorka publikace Média tvořivě.*





ŠKOLA V LITERATUŘE

Víno tvé výborné

Sváta Karásek

Měl jsi potřebu na sebe upozorňovat, nebo v tom zlobení byl nějaký vzdor?

Spíš šaškovství. Nevědět, kdy je čeho dost, to bylo pro mě typické. Dotyčného jsem vytočil, až šlel, roztrhl sako a tak. I když jsem si říkal ne, už budu ticho, bude průšvih, přece ve mně bylo něco silnějšího než ta opatrnost. Neudržitelná chuť jet v tom humoru dál, dělat legraci. Nejvíc tím trpěli rodiče. Už na obecné škole jsem měl trojky, čtyřky z mravů. Kluci, kteří kradli, měli dvojky. Jenom obecné školy jsem postupně vystřídal čtyři, takže vlastně všechny, co jsou na Smíchově. Rodiče z toho byli opravdu zoufalí, až mě máma jednou vzala k psychiatrovi. Říkala: „Vždyť to už není možný, já nevím, co s ním dělat.“ Doktor na to: „Já nevím, paní, co s ním mám dělat, vypadá normálně.“ A předepsal mi lék, který se jmenoval Passit. Každé ráno, ještě než odejdu do školy, mi měla máma dát lžici passitu. Tak jsem dostal passit, první tři hodiny jsem to dobře vydržel, ještě i o hlavní přestávce, ale ke dvanácté hodině jsem měl vždycky průšvih. Tak potom máma chodila do školy a o hlavní přestávce mi dávala druhou lžici passitu. Tím pádem jsem to do dvanácti jakžtakž přežil. Byla s tím doopravdy dřina.

(...)

Měl jsi rád některé své učitele ze školy?

Na obecné škole působil učitel Jelínek, který se snažil dát co nejvíc svobody. Měl jsem ho rád, on mě snad taky, jenže jsem všechno přeháněl, a tak jsem mu to kazil. Vzpomínám si ještě na pana učitele Lázníčku. Ten byl hodně vyplašenější. Jednou jsem mu zalepil sýrem skříňku s třídní knihou. Nemohl se tam dostat a pak už byl zoufalý a říkal, že si půjde stěžovat k nám domů. U nás byla na zimu babička, které komunisti vzali továrnu, takže na ně hodně nadávala. Rodiče byli v práci, tak jsem řekl: „Babičko, my máme jednoho učitele, ten je hrozný, pořád nám říká o komunistech, jak jsou dobrý...“ A babička hned: „No to je hrozný.“ – „To je, a nejhorší je Lázníčka,“ povídám, „ten pořád jenom o komunistech, mě už z toho bolí hlava.“ A asi za dva dny zvoní zvonek, babička jde o holi otevřít. „Dobrý den, já jsem pan učitel ze školy vašeho vnuka.“ – „A jak se jmenujete?“ – „Já jsem Lázníčka.“ Babička víc vědět nepotřebovala, vzala hůl a už ho hnala ze schodů.

(...)

Co jsi dělal po devítiletce?

Kvůli špatnému chování jsem nedostal doporučení na střední školu. Otec vybíhal aspoň to, že mě můžou vzít jedině na hornickou, hutnickou nebo zahradnickou školu. Na žádnou jinou střední školu to nebylo možné, ještě tak do učení, jenže otec chtěl, abych byl intelektuál. Sami učitelé také říkali, že chytrý jsem, akorát že ruším. Hutnictví a hornictví se tátovi

moc nelíbily. O zahradnictví říkal, že je to aspoň na vzduchu, takže nakonec mě vzali na zahradnickou školu v Děčíně. Bylo to v roce 1956, bylo mi čtrnáct let, takže jsem z domova odjel dost brzy. V Děčíně byl internát ve strašlivém vojenském stylu, navíc komunisticky vedený. Museli jsme stát v pozoru před ustlanou postelí a vychovatel nás chodil kontrolovat. Texasky jsem musel odeslat domů, žvýkačky taky – co mi dalo práce, než jsem je sehnal, ale musely do balíku.

Hned druhý den školy nás vychovatel ve třídě zpracoval. Mimo jiné řekl: „Dnes může věřit v Boha už jen nějaký idiot.“ Přihlásil jsem se: „Já nevím, jestli Bůh je, ale moje máma v Boha věří a to vím určitě, že ona žádný idiot není.“ Třída burácela nadšením, neb pan vychovatel byl celkově hrozný typ. Zbrunátněl v obličej, vystrkal mě ze třídy a řval, že si to se mnou vyřídí jinak.

Sváta Karásek, Štěpán Hájek a Michal Plzák: Víno tvé výborné. (Rozhovory.) Kalich, Praha 1998, str. 21, 23–24, 25.

Někdy prostě prší

Michel Faber

(...)

Příští den se děti konečně začaly hroutit, víceméně jak Frances očekávala, s jednou či dvěma výjimkami. Tommy Munro ten proces nějak obešel a na kluka s mozkovou dysfunkcí se choval nezvykle vyzrálé a vyrovnaně; byl zvyklý na to, že je zmatený a pořád se plete, a tak dost možná uvěřil, že ten incident s jeho starou učitelkou se musel odehrát v nějaké jeho noční můře.

Na ježka ostříhanému Gregu Barrovi ovšem bouchly saze hned po obědě – začalo to nedorozuměním, co se má učit za násobky, a vyvrcholilo to záchvatem řevu. V následné hysterii párkrát padlo jméno paní MacShanové, několik dětí se brzy rozplakalo a začalo jedno druhé obviňovat, že zavinily, co se stalo, nebo tomu nezabránilo, když měly. Martin Duffy kvílel, že je nevinný, se zaťatými pěstmi zapřenými o křiklavě barevné trenýrky; Jacqui Coxová s rukama pevně přitisknutými k hlavě kvílela, že za to může ona. Učitelka z vedlejší třídy vyběhla do dveří – třásla se strachy a na tváři jí cukal příšerný nervózní úsměv, který se někdy vídává u odsouzenců těsně před popravou.

Frances jí rukou naznačila, že tohle zvládne, a kývla na ni, že klidně může zavřít dveře.

Pak popošla dopředu a vzala situaci pevně do rukou.

Ke sklonku dne se jí podařilo zase všechny uklidnit a její konejšivé šepotání i jemné bubnování deště dopadajícího na okna uvedlo děti do transu. Seděla



uprostřed mezi nimi na vysoké stoličce, zásobovala je příběhy, svým broukáním rozeznávala vzduch a k tomu se hypnotizovala, aby nebrala na vědomí, že jí zadek pod tíhou Jacquina těla na jejím klíně úplně zdřevěněl. Z Jacqui vyroste velká holka, alespoň fyzicky. Z emocionálního hlediska byla příliš maličká na život mimo lůno; své učitelce visela na pasu s úporností hodnou vačnatce a tvář měla zabořenou do Francesina poprsí. Brečela už několik hodin a to své pofňukávání mohla klidně protahovat donekonečna: nic, co by se nedalo spravit za půl života uklidňování.

Greg Barre hrál kroužky s Harriet Fishlockovou a Katie Rusekovou, šťastný byl jako blecha a na sobě měl kalhoty z pytlaviny, které nosil jako ovčák v té vánoční hře. Jeho vlastní mu schly na radiátoru; podělal se do nich v záchvatu největšího vzteku. Frances věděla, že nemůže odejít od skupiny a věnovat mu individuální péči, a vybrala si Katie, aby ho odvedla na záchod a pomohla mu s převlékáním; vzhledem k pevně danému vymezení pohlavních rolí v malém rothereyském světě to byla riskantní volba, ale podle Frances správná: Katie byla vyzrálá a sebejistá, Greg se jí bál a k tomu byl do ní tajně zamilovaný. Co však bylo nejdůležitější: Katie byla dost chytrá na to, aby vyhodnotila situaci – půlka třídy plakala nebo propadla hysterickému záchvatu, k tomu pokálený kluk – to nemohl jediný dospělý zvládnout a ona se chopila postoupené zodpovědnosti, jako kdyby to byl basketbalový míč. Ve své slohové práci napsala:

Jmenuju se Katie Ruseková a chodím do sedmý třídy Rothereyský vesnický školy. Minulý týden se tu stalo něco moc špatnýho. Měli jsme s paní MacShanovou matiku, když vtom vrazil do třídy její manžel s brokovnicí. Nadával paní MacShanové a tak dlouho ji bil, až skončila na podlaze. Ona furt říkala, prosím, ne před dětmi, ale jemu to bylo jedno. Pak jí poručil, ať si strčí hlavu do pusy a ať ji cucá. Tak ona ji pár vteřin cucala a on jí potom rozstřelil hlavu na mraky. Hrozně, hrozně moc jsme se báli, ale on pak odešel a teď po něm pátraj policajti. Pokaždé, když si na to vzpomenu, tak se mi udělá špatně. Zajímalo by mě, jestli se s tím někdy vůbec srovnám?

Frances ze svého vyvýšeného místa sledovala, jak Katie Ruseková sleduje Grega Barreho, jenž se připravoval k dalšímu hodu kroužkem. V zoufalé snaze udělat dojem na svého strážného anděla byl najednou nešikovný a jak Katie, tak Frances si toho ohabnutí sebedůvěry okamžitě povšimly, i když se dívaly každá z jiného úhlu.

„Pojďme hrát něco jiného,“ zašeptala mu dívka do ucha, ještě než vůbec hodil.

Frances brebentila dál. Vyprávěla třídě o svém čvach-tavém domě, mokré posteli i o tom, jak strávila noc v rothereyském hotelu. Vymyslela si historku o tom, jak se svým manželem zkusila spát doma, ale voda se dostala skrz matraci nahoru a promočila jim pyžama. Líčila, jak s mužem postavila matraci na bok k radiátoru a sledovala, jak z ní začíná stoupat pára. Stále se vracela k hlavní myšlence, že jejímu domu teď sice vládne chaos, ale že

to zvládne, protože lidé jí pomůžou a všechno se brzy vrátí do normálních kolejí. Celou dobu se při tom tvářila tiskla k jemným vláskům Jacqui Coxové a při klíčových slovních obrazech ji něžně hladila.

Mluvila nenuceně dál a dál, slova vycházela ze stroje na ujišťování, který běžel na volnoběh kdesi hluboko v jejím nitru; její tichá slova i ševlení deště dokázaly děti zkonejšit. Většina jich naslouchala mlčky, některé si hrály, luštily křížovky nebo kreslily. Na obrázcích se pušky a vybuchující hlavy zatím ještě nevyskytovaly: Jacqui by jí něco takového mohla nakreslit někdy příští týden. Až k tomu dojde, ještě pár dní bude novou učitelku zaškolovat a pak zas půjde bůhvíkam.

Jacqui se zazmítala v jejích pažích, prudce se probudila jen chvilku poté, co usnula, uchem se vmáčkla přímo do mezírky mezi Francesinými řadry a znovu se napojila na tep jejího srdce.

„To bude dobré, andílku,“ zapředla Frances. „Všechno bude dobré.“

*Z anglického originálu *Some Rain Must Fall* pro kulturní revue *Labyrint* přeložil Viktor Janiš. *Revue Labyrint*, roč. 2005, č. 17–18, str. 69–70.*

Rozhovory s Janem Werichem

Jiří Janoušek

Napili jsme se vína. Přemítal a zase se mu na tváři začal klubat úsměv. „V téhle škole bylo báječné to, že premianti byli zároveň srandisti a rošťáci. Uměli, a proto se nebáli. Jeden se jmenoval Soukup. Měl uhry, nosil ošuntělé šaty a počítal jako génius. Učitel matematiky byl nějaký Vibulka. Hodný, ale vzteklý. Vyžadoval, aby se při počítání na tabuli začínalo vlevo nahoře. Kdo začal jinde, okamžitě letěl.“

Soukup dostal příklad a začal uprostřed tabule. Vibulka po chvíli vstal od katedry, všiml si toho a začal křičet. Soukup se rozplakal. Vibulkovi ho bylo líto a uklidňoval ho: „Soukupe, já to s vámi myslím dobře. Když začnete uprostřed, rovnice se vám nevejdou a příklad nedopočítáte.“

Soukup vzlykal a tvrdil: „Mně to místo stačí. Já to dopočítám.“

„Jak to můžete vědět!“ křičel Vibulka. „Víte, jak je ta rovnice dlouhá?“

„Vím,“ vzlykal Soukup. „Ale já ji zkrátím. Já od toho integrálu odečtu rozdíl mezi dvojmocninami těchhle čísel, zbytek vynásobím π a vyjde mi...“ A napsal rovnou výsledek.

Vibulka hleděl v úžasu na tabuli a do svých poznámek. Výsledek byl v pořádku. „Jak je to možné?“ začal naříkat.

„Nic si z toho nedělejte, pane profesore,“ utěšoval ho Soukup. „Vám asi ušlo, že tyhle operace jsou zbytečné...“ A my řvali.

*Jiří Janoušek: *Rozhovory s Janem Werichem*. Mladá fronta, Praha 1986, str. 75.*



Z REDAKČNÍ POŠTY

V lednu 2007 jsem se vrátila z Banátu – oblasti, která se nachází v Rumunsku v povodí Dunaje blízko srbských hranic. Žijí zde Češi, kteří sem dorazili před více než 200 lety a usídlili se v tomto drsném, ale malebném kraji. Dodnes je zachováno šest českých vesnic, v nichž slyšíte češtinu jen nepatrně ovlivněnou místním nářečím. Děti navštěvují vesnické malotřídní školy, kde se od 1. třídy učí rumunský i český jazyk.

V jedné takové vesnici – v Bígru – jsem se svým manželem strávila osm týdnů. Naším hlavním úkolem bylo žáky zasvěcovat do základů angličtiny a práce s počítačem. V malé vesnici, daleko od nejbližšího města, je však jen málo rozptýlení a jedním z nich se pro děti staly i stále častější návštěvy u nás. Za slunných podzimních odpolední jsme je naučili spoustu her, které hrají děti v českých školách, podnikali jsme výlety, nebo jen tak pili čaj a povídali si.

Jednou jsem jim navrhla, aby si na příští návštěvu každý přinesl knížku. Děti však doma knihy v českém jazyce vůbec neměly – kde je také v Rumunsku koupit? Dozvěděla jsem se, že zde před lety fungovala knihovna, do které knihy přivážely různé organizace. Teď, když však i sem dorazily televizní seriály, zájem o čtení úplně opadl.

Společně s mým manželem a dětmi jsme se do knihovny vydali. Pán, který měl provoz knihovny na starosti, se nás

snáhl odradit. Ze své zkušenosti předvídal, že je to práce marná, děti nechtou a proč také, když dnes máme všichni televizi.

Přesto se mi podařilo v mém úmyslu setrvat a každé dítě si odnášelo z knihovny jednu pěknou knihu. Objevili jsme Čapkovu Dášeňku, Hrubínův Špalíček pohádek, Ferdu Mravence...

S knížkami jsme se odebrali k nám domů, kde jsem dětem uvařila dobrý čaj a zahájila první čtenářskou dílnu. Děti se pohodlně uvelebily a z místnosti se již ozývalo pouze usrkávání čaje a otáčení stránek. V kuchyni se posadily kolem velikého stolu předškolačky, které si své knihy prohlížely a jedna třetačka jim později nahlas předčítala. Celý dům byl naplněn radostí a smíchem a bylo těžké tuto páteční čtenářskou dílnu ukončit.

V pondělí jsem se děti zeptala, zda v četbě pokračovaly. Z osmi dětí mi tři hlásily, že knihu již dočetly, dvě si z ní přečetly několik stránek a třem četla maminka. Naplnilo mě to velkou radostí a knihovnu jsem s dětmi během svého pobytu navštívila ještě několikrát.

Zkontaktovala jsem také své přátele v Praze a ti zorganizovali sbírku dětských knih pro Bígr. Pár dnů před Vánocemi dorazila obrovská krabice, a když jsem ji otevřela, děti se na ni přímo vrhly...

Kateřina Rohálová, učitelka na 1. stupni

NABÍDKY

**Média
tvorivě**

Více informací a přihláška - www.mediatvorive.cz

Zajímá Vás mediální výchova?

Využijte posledních volných míst na semináři projektu Média tvorivě!

Seminář Mediální tvorby pro učitele 2.st. ZŠ a SŠ

**Pro mimopražské zájemce:
Kladno:**

4. - 6. 4. + 16. - 18. 5.

Seminář se skládá ze dvou třídních setkání. Program je členěn do těchto bloků:

Úvod do mediální výchovy, Zábava a internet, Fotografie v médiích (a v umění), Média a kýč, Zpravodajství, Reklama, Video a manipulace, Závěr – prezentace domácí práce účastníků.

Účast, ubytování a stravování je zdarma.



Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: **individuální, školní, pro knihovny a lektory.**

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,
popř. elektronicky na adresu: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Pokud se členem chce stát škola či knihovna, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby o. s. *KM* jednat.

Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL* (2 výtisky od každého čísla)
- knihovny 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS **číslo faktury**.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihlášky ke stažení na: www.kritickemysleni.cz.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Podpis ředitele: datum:

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Edičně přípravy: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

Předsedkyně redakční rady: Jitka Kmentová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Irena Věříšová

Adresa: *Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v březnu 2008. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **28. března 2008**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2008.

Přední obálka: Fotografie ze základního kurzu *KM* v Praze.

Zadní obálka: Fotografie z projektu *ArtCrossing* v NG.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující organizace.

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.safrankova@gmail.com jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: *Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

Které kvality žákova učení a žakovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

Kurzy • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin • ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy KM a tvorby ŠVP • speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,
je výhradním nositelem autorských
a distribučních práv programu
Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)
v České republice.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz