

Kritické listy 32

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2008



Naše téma:
KM NA 1. STUPNI

**Jak rozumíme
pojmu standard**

**Rozhovor
teoretika
s praktikem**

Příběh mého jména

**Jak se žije
málotřídkám**

Liška a ježek

Botanická zahrada

**Může si za to
Honza sám?**

**Letní škola
pro lektory**

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

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

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

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



KL jsou bohaté na články, modely, nápady...

Čtenáři jsou ale jen příznivci KM a ti, co o nich vědí. Nedostanou se k „normálním“ učitelům.

Já svoje nedám z ruky (jsem sobec, bojím se o ně).

Jsou na webu, takže si je může přechíst, kdo má zájem?

A kdo se k nim nedostane, je to jeho nezájem, a my ho tudíž nedokážeme podpořit? Jak to udělat, je-li vůbec moudré to udělat, aby se dostaly širšímu okruhu čtenářů... (nebo dobré se někdy nemá vnucovat).

Ze zpětné vazby LŠ



Úvodník

Mnozí lidé obdivují, jak velkou má můj tříletý syn slovní zásobu. Nedělá mu problém ze sebe vysoukat věty: *Letadla a helikoptéry bydlí v hangáru. – Ta věž z lega spadne, protože nemá dobrou stabilitu. – Toto je speciální budík, který nezvoní. – Lokomotiva za sebou táhne tendr s uhlím. – Budeme dělat jakoby nic.*



Já nejsem schopná tento obdiv sdílet. Je to sice efektní a někdy i vtipné, ale svědčí to jen o tom, že Toník má dobrý sluch a paměť. Opakuje totiž fráze, které používáme při popisu světa my, jeho rodiče a další dospělí. Některé „hlášky“ převzal i od Mirka Dušína a spol. či od hrdinů z jiných knih, které s ním čteme. Prokazuje, že ovládá Bloomovy myšlenkové operace nižšího řádu (znalost, porozumění).

Mnohem více si cením toho, že hledá ve světě kolem sebe různá pomýlení. V obrázkové knížce o mašinkách sám odhalí, že ilustrátor udělal chybu, protože na železničním přejezdu namaloval asfalt, ale nikoli koleje. Ty záhadně končí před přejezdem a pokračují až za ním. Všimne si také, že na dvou po sobě jdoucích obrázcích v Čtyřlístku má Bobík na sobě tričko jiné barvy, přestože se nemohl stihnout převléknout. Když ho na přechodu požádám, aby mi „dal packu“, učiní tak s komentářem: *Ale maminko, já přeci nejsem kočička nebo pejsek, já nemám packy, ale ručičky.* Líbí se mi, když někdy dokáže odpovědět na otázky: *Co se stane, když půjdu ven v zimě bez bot? – Co by se mohlo stát, kdybych jela moc rychle v autě přes město? A reaguje na výzvy: Zkus to nějak jinak popsat, když si teď nemůžeš vzpomenout, jak se to řekne. – Když mi vysvětlíš, proč potřebuješ nové hasičské auto, tak ti ho koupím.*

I mého syna myšlení někdy „bolí“. Na jakoukoli moji otázku pak odpovídá: *Nevím.* Jsem si vědoma toho, že je to v řadě případů legitimní odpověď, přesto se nemohu ubránit dojmu, že se občas jedná o lenost, neochotu myslet podobnou neochotě uklidit si hračky nebo jít spát.

Je fascinující pozorovat, jak pracuje dětský mozek, jakou obrovskou práci každý den vykonává. Myslím si, že mnozí učitelé to vědí. Rozvíjejí u dětí kritické myšlení, učí je používat vyšší myšlenkové operace a vedou je k sebereflexi a sebehodnocení, protože respektují jejich schopnost myslet.

Přesto se na kurzech KM často setkáváme s argumentem prvostupňových učitelů, že nemohou realizovat metody KM s dětmi, které ještě neumějí číst a psát. Texty uveřejněné v tomto čísle *Kritických listů* jsou důkazem, že učit děti kriticky myslet můžeme už od 1. třídy, a moje zkušenost je potvrzením toho, že s tím dokonce můžeme začít už mnohem dříve.

Kateřina Šafránková

Naše téma: KM NA 1. STUPNI

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Jak v KM rozumíme pojmu standard, H. Košťálová 4

Rozhovor

Rozhovor teoretika s praktikem, J. Stang, K. Sládková 6

Lekce a komentáře

Příběh mého jména, M. Škardová 13
 Jak se žije málotřídkám, D. Bulanová 16
 Využití metod kritického myšlení na 1. stupni ZŠ,
 L. Carbochová 19
 Liška a ježek, L. Carbochová 21
 Ježek, H. Košťálová 23
 Botanická zahrada, N. Černá 25

Představujeme učitele a lektory KM

Vladka Strculová 28

Případy z praxe

Může si za to Honza sám?, Š. Miková 30

(Auto)portrét

Eva Beránková 34
 Slavit, nebo neslavit výročí vzniku Československa?
 E. Beránková 35

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

H. Košťálová 38

Letní škola

K. Šafránková, H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang 40

Co se děje jinde

Projekt Ve třídě je Užovka – udržitelný život v praxi, M. Říhová,
 P. Feřtová 52
 Balená voda, M. Říhová, P. Feřtová 53
 Žáci nemají zkušenosti se spolužáky s postižením,
 K. Dočekalová 54

Škola v literatuře

Jak voní tymián, M. Pagnol 56
 Básně, B. Brecht 57

Z redakční pošty

Jak jsem učila češtinu v málotřídní škole, M. Burešová 58

Nabídky

Chystané kurzy KM 61
 Týden pro inkluzi 62

Citáty

John Holt: Proč děti neprospívají. Stehlík,
 Volary 2003 18, 22, 60
 Marie Vágnerová: Vývojová psychologie. Karolinum,
 Praha 1999 25, 33
 Ernst Kret: Učíme (se) jinak. Portál, Praha 1995. 29

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 32/Co se do čísla nevešlo najdete:

- texty *Jak si ptáci volili krále* a *Trpajzlík Jim* k lekci D. Bulanové
- materiály z letní školy pro lektory
- plné znění textu *Večeře v rolích* od Š. Mikové a J. Stang
- popis úvodní aktivity k lekci *Ježek* od H. Košťálové

K ÚVAZE

Jak v KM rozumíme pojmu standard

Hana Košťálová

Na letní škole kritického myšlení jsme se letos pustili do certifikace lektorů podle *Mezinárodního standardu práce lektora programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*. Zahájili jsme dlouhý proces, který by měl pomoci programu, lektorům i učitelskému terénu k zlepšování kvality v té části dalšího vzdělávání, v níž působíme.

**Co popisuje náš standard?**

Standard *RWCT* říká, co ctí, dělá, umí a zná lektor, jehož práce zaručuje kvalitní naplňování cílů programu. Vystihuje dovednosti, znalosti a vlastnosti takového lektora, který přispívá k dobrému jménu programu, buduje si vlastní renomé a důstojně reprezentuje profesionální přístup k práci. Není to tedy popis stávající běžné praxe všech lektorů. Je to cíl, meta, o jejíž dosažení by lektor našeho programu měl vědomě usilovat. Standard stanovuje cíle vysoké, a to proto, že lektorská práce vyžaduje zvládnutí řady dovedností, osvojení a pochopení teoretických poznatků a zobecňování zkušeností. Nejde ale o cíle nesplnitelné nebo dosažitelné jen velmi úzkou skupinkou lidí. Jak jsme si vyzkoušeli na letní škole, po několika letech reflektované praxe se splnění standardu bez obtíží blíží mnoho lektorů, kteří v *Kritickém myšlení* spolupracují.

Důležité je, že se nad standardem *RWCT* klene posílání a cíle programu. Ty nás zavazují myslet na společenské dobro, jemuž naše práce má prospívat, a ne třeba na budování individuální lektorské značky nebo silné centralizované organizace. Standard sám je pak pouze pomůckou pro dosahování přijatých cílů.

Standard *RWCT* není nástrojem kontroly, ale sebereflexe

Splnění všech bodů standardu opravňuje zájemce k získání certifikátu lektora programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. To vzbuzuje dojem, že standard slouží kontrolorům k tomu, aby rozhodli, kdo si certifikát zaslouží a kdo ne. Tento omyl se ještě posiluje, když hovoříme o tom, že v portfoliu nebo při návštěvě v kurzu hledáme doklady nebo důkazy o tom, jak a čím naplňujeme každý ze standardů.

Ve skutečnosti standard slouží především jako opora pro lektorovu sebereflexi a sebeevaluaci. O odpoví-

dajících „dokladech“ a „důkazech“ rozhoduje v první řadě sám lektor. Teprve na základě lektorova vlastního posouzení jeho práce je započat odborný dialog, kterému říkáme proces certifikace. Ten se odehrává stále v rámci profesní skupiny lektorů *Kritického myšlení*. My sami si hlídáme, aby naše práce měla žádoucí kvalitu. Nezveme si k tomu žádnou vyšší autoritu. Chováme se autonomně a současně odpovědně.

Profesionál je tehdy profesionálem, když dokáže sám rozpoznat, zda pracuje dobře, nebo ne. Samozřejmě i profesionál potřebuje zpětnou vazbu a pohled zvenjšku, ale ne proto, aby jím byl překontrolován a přeměřen. Spolupráce s kolegy a později certifikátory má lektorovi dát příležitost k dlouhodobému rozhovoru dvou partnerů, nikoli k nerovné konfrontaci toho, kdo je kontrolován, a toho, kdo kontroluje. Dobrý certifikátor se v průběhu certifikačního procesu učí stejně tak jako certifikovaný lektor.

V našem pojetí nemůže být chápání kvality diktováno privilegovanou skupinou, která si přisvojila právo rozhodovat, ale je vytvářeno a dobrovolně respektováno těmi, kteří mají kvalitu naplňovat. Pojetí kvality totiž vyplývá z podstaty naší práce, z cílů, které chceme naplňovat, a z prostředků, které k tomu volíme. Standard tedy vyjadřuje, jak společně kvalitu vnímáme, a naši profesionální vůli být dobrým lektorem. Nikdo není nucen do programu vstupovat a vyučovat mu. Ale ten, kdo má po dobré úvaze zájem pro program pracovat a respektovat jeho principy, akceptuje i požadavky na kvalitu vyjádřené standardem. Každý lektor je tak spoluvůrcem renomé, které program může mít, nebo taky ne, a každý lektor může v případě dobré pověsti programu užívat výhody, které z toho plynou.

Máme na paměti, že posílání programu a služba veřejnosti se může naplnit pouze kvalitní prací. Naopak práce nekvalitní diskredituje lektora i program, ale také myšlenky, k nimž se hlásíme.

Při promýšlení standardu lektorovy práce tedy vycházíme z pojetí lektorství jako profese.

Za nejpodstatnější znaky profese považujeme **vysokou odbornost** spjatou s **nadřazením společenského zájmu nad zájem vlastní** (konání pro



dobro společnosti), **profesní autonomii** spojenou s **odpovědností** vůči profesi a jejímu hlavnímu společenskému poslání (Vašutová, 2007).

Standard ovšem není fosilizovaným dokumentem – pokud se ukáže potřeba jeho změny, ke změně dojde. Jediným důvodem k ní ale může být snaha o větší kvalitu naší práce. Iniciátorem změny může být kterýkoli z lektorů, ale k přijetí změny je třeba projít společnou diskusí a na změnách podložených dobrými argumenty se shodnout.

O tom, jak jsme v *Kritickém myšlení* pracovali se standardem lektorské práce, se můžete dočíst víc v materiálech z letní školy v Babicích na str. 40–51. Pokud byste měli zájem o brožuru, v níž je standard popsán, můžete si napsat na adresu: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Standard práce učitele

I dobrá práce učitele může být popsána pomocí standardu, který vyjadřuje to, co dělá, zná a vyznává kvalitně pracující učitel. V České republice existuje takový popis v některých programech dalšího vzdělávání (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, Začít spolu), začíná se objevovat ve školách (ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích, ZŠ Dobronín aj.), určité pokusy vznikají i na půdě akademické, kde ovšem panují pochybnosti o tom, jak označovat popis kvalitní učitelovy práce.

Po pravdě řečeno, sestavit takový standard není nic těžkého, pokud popisuje dobrou učitelskou práci obecně. Jakmile ale začneme formulovat standard (ať už mu říkáme jakkoli) pro využití v konkrétní skupině učitelů (především sboru), vyvstane několik problémů. To nejdůležitější asi je, že standard nesmí vyjadřovat jen pohled nejosvícenější pedagogické bytosti ve škole (třeba ředitele nebo koordinátora ŠVP), ale musí být využitelný k vlastnímu zlepšování pro každého člena sboru. Standard by měl popisovat práci učitele v takové kvalitě, které dosud celý sbor nedosahuje, ale kterou si všichni členové sboru dokážou jakž takž představit a které mohou dosáhnout. Nemá smysl stanovovat teoreticky fundovaný, ale v praxi nedosažitelný ideál. Samozřejmě že takto pojatý standard není standardem platným na věky věků, ale že se mění s tím, jak se učitelé postupně zmocňují dalších a dalších profesních cílů, které si před sebe postavili.

Z toho vyplývá, že o svou představu, co je to kvalitně odváděná práce, by se měl při sestavování a posléze při aktualizaci standardu podělit každý člen sboru. V aktuální situaci většiny sborů je vhodné, aby standard někdo ze školy navrhl (nejčastěji malý tým učitelů, jimž ostatní důvěřují a kteří jsou schopni vizi a cíle školy převést do požadavků na práci učitele). Pak ale má být standard podroben důkladné diskusi ve sboru, v níž je třeba, aby zazněl hlas každého učitele a aby všechny připomínky byly zřetelně vypořádány. To

neznamená, že musejí být přijaty, ale mělo by být jasné, z jakých důvodů akceptovány jsou, nebo ne.

Tímto zdlouhavým procesem se dosáhne nedoceitelného efektu – učitelé budou standardu rozumět a budou ho považovat za svůj. Naplní tak aspekty profese: zachovají se jako autonomní profesionálové, kteří z vnitřní potřeby dbají o vysokou kvalitu své práce, aby prospěli svým žákům, komunitě a společnosti co nejlépe.

Pokud má existovat popis dobré učitelovy práce na úrovni celého systému (nějaký státem stanovený standard), měl by vzniknout velmi podobným procesem. Není myslitelné, aby profesionalita učitelů dostala další ránu v podobě jakéhosi kontrolního mechanismu, jehož páteří by byl sice teoreticky dokonalý, ale nefunkční popis toho, co očekáváme od svých učitelů. Pokud už nám učitelům byla dána autonomie v tom, jak sestavovat školní programy, pokud máme v rukou proces autoevaluace, je třeba, abychom také o kvalitu vlastní práce mohli dbát způsobem důstojným a odpovídajícím rozvinutému profesnímu myšlení a odborné sebeúctě. Univerzální popis dobré práce učitele může vzniknout jen tak, že k jeho tvorbě bude přizvána skutečně co nejširší obec pedagogů, která bude předem připraveným způsobem o návrhu (návrzích) debatovat a jejíž připomínky budou transparentně zohledněny. Kromě nich by se diskuse měli zúčastnit také zástupci veřejnosti – rodiče, zaměstnavatelé, politici.

Takový standard bude asi mimo „zónu nejbližšího vývoje“ větší části učitelů. Bylo by třeba, aby byl doprovázen programy, které učitelům pomohou standardu dosáhnout.

Obecně přijatý standard práce učitele by měl mít takovou prestiž, aby nebylo nutné ho násilím vyžadovat, ale aby se učitelé sami ucházeli o možnost doložit, že nárokům na kvalitu dostojí, případně projít náležitými proškolovacími programy. Ředitelé by měli mít možnost certifikované učitele zvýhodnit, ale současně je ve svých školách využívat jako modely dobré práce, konzultanty pro kolegy učitele apod.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Literatura:

Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT. Kritické myšlení, Praha 2007.

Vašutová, J.: *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha 2007.

ROZHOVOR

Rozhovor teoretika s praktikem

Jiřina Stang, Kateřina Sládková

Nahlédněme společně do „části“ realizované vyučovací hodiny, abychom pak mohli o výuce a učení dětí na 1. stupni ZŠ přemýšlet do hloubky, klást si související otázky a hledat na ně uspokojivé odpovědi.

Toto je výtvor desetileté žákyně v listopadu 5. třídy na začátku vyučovací jednotky věnované tématu Slunce. Katko, jak jsi žákům zadala instrukci, aby mohla vzniknout tato báseň?



Slunce
Anna Vrbová

Slunce je hvězda,
slunce je život,
slunce je tam,
kam nedoletí pilot.

Slunce září,
slunce pálí,
slunce hřeje,
slunce pálí.

Slunce je to velké žluté,
co se třpytí, ale je i kruté.
ve slunci je život,
ve slunci je dar
a dary se nemají odmítat,
to ví přece i král.

Aktivita, při které báseň vznikla, byla součástí podzimního projektu Vesmír. V této konkrétní hodině jsme „prozkoumávali“ Slunce, abychom poté mohli navázat celou sluneční soustavou. Děti dostaly papír s obrázkem Slunce a jejich úkolem bylo napsat všechno, co o něm ví, co je napadne. V instrukci nebylo upřesněno, zda to má být *volné psaní* nebo *brainstorming*, pouze to, že psát budeme po dobu tří minut. A Anička napsala básničku, která ohromila nejen mne, ale i všechny spolužáky. Následovala metoda *kostka*, se kterou děti pracují již od 1. třídy (nejprve ústně). Samozřejmě ne se všemi stranami, ale první tři dokážou písemně celkem bez potíží již v 1. třídě. Postupně se pak nabalují další strany. Ze začátku je možné jednot-

livé strany *kostky* dělat ve dvojicích. Napsané *kostky* z této hodiny byly také skvostné – prokázalo se, že děti už jsou v technickém používání této metody zblběhlé a mohou se cele soustředit na obsahovou složku psaní.

Mluvíš zde o metodách, které pocházejí z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Někteří učitelé však tyto metody používají jako zpestření výuky bez toho, aby je zasadili do širšího rámce vyučovací jednotky. Pak se většinou stává to, že hodina se tzv. nepovede – studijní úsilí a zájem dětí upadá. Jaké jsou tvé zkušenosti s využíváním metod KM v rámci plánování vyučovací jednotky?

Pak se většinou stává to, že hodina se tzv. nepovede – studijní úsilí a zájem dětí upadá. Jaké jsou tvé zkušenosti s využíváním metod KM v rámci plánování vyučovací jednotky?

Z vlastní zkušenosti vím, o čem je tu řeč. Ze začátku, když jsem měla jen malou zkušenost s plánováním výuky podle modelu učení E – U – R, jsem občas použila jednu metodu jen jako jednotlivou aktivitu bez toho, aby byla zasazená do celého modelu. Je jasné, že v tu chvíli v hlavách mých žáků neprobíhalo žádné učení. Stávalo se mi, že jsem je nechala evokovat, ale pak jsme nepokračovali zpracováváním nových informací. Místo toho jsme se třeba věnovali nějaké jiné činnosti výukové aktivitě. Občas jsem je zase nechala reflektovat bez toho, aby si plně a účinně prošli obě předchozí fáze. Pak vlastně neměli co reflektovat a hodina vyplynula tak nějak do ztracena. Někdy také nezbyl čas na reflexi. Po takové hodině to vypadalo, jako by učení žáků vůbec neproběhlo – neměli příležitost si uvědomit, co nového se naučili, a uspořádat si nové poznatky znovu v hlavě; sami se nepídili po dalších informacích a neměli zájem se studovaným tématem dále hlouběji zabývat. Poznala jsem to i později při dalším učení, protože informace, o kterých jsem se domnívala, že je mají žáci v hlavě dobře uložené, neuměli v nové situaci (úkol) použít.

Z psychologických výzkumů učení, výzkumů o fungování mozku a z dlouholetých zkušeností mnoha učitelů vyplývají závěry, které jsou velmi podobné tvým pedagogickým zkušenostem. Pokud proběhne první fáze procesu učení – evokace – a žáci mají příležitost vybavit si to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě a co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky, pak je mozek připraven na příjem nových informací,



kteřé se díky tomu snadněji zařadí na vhodné místo do poznávací struktury. Navíc se u nich v procesu vybavování vyvolává vnitřní motivace pro učení, potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím by mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu. Ve druhé fázi procesu učení – v uvědomění si významu nových informací – pak musí mít žáci možnost zdroj nových informací (text, pokus, videonahrávku, exkurzi atd.) zpracovávat aktivně proto, aby si mohli tyto nové informace propojit s těmi, které si vybavili a utřídili v evokaci. Problém bývá s volbou vhodného textu. Ten by žákům měl přinést něco, co ještě nevědí, nabídnout dostatek různých informací, aby si mohli zodpovědět své otázky z evokace, ale zároveň to nesmí být pouhý výčet izolovaných údajů či text přehluštěný podrobnostmi, protože žáci by pak mohli ztratit orientaci. Ve třetí fázi procesu učení – v reflexi – se každý žák dívá zpátky za procesem učení a formuluje si nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny apod.). Pokud proces učení proběhne efektivně, v mozku vzniká nový, úplnější nebo lépe uspořádaný koncept – nová představa o tématu, pojmu, problému. Díky tomu nastane i dlouhodobější zapamatování těchto pojmů, protože jsou uspořádány v souvislostech a umožňují porozumění dalším jevům se studovaným tématem souvisejícím. Když se díváš na vlastní plánování výuky podle modelu učení E – U – R, máš nějaké své „aha“, která bys chtěla kolegům sdělit? Nebo naopak – existuje něco, s čím se dlouhodobě potýkáš?

Obrovské uspokojení jako učitelka zažívám, když žáci projdou procesem učení a já z úrovně kvality jejich práce na různých úkolech vidím, že učení bylo efektivní, že nové téma pochopili v souvislostech a jsou připraveni učit se a porozumět dalším jevům světa, pojmům a tématům. To ale nenastane v případě, když během učení nemohou propojit v mozku to, co už věděli, mysleli si, představovali si s něčím, co přichází jako nové. Zpočátku jsem měla pochybnosti o tom, zda vůbec mohou evokovat k tématu – dle mého úsudku – na hony vzdálenému jejich světu. Když jsem otázku do evokace položila dobře, třeba „Čím vším jsou včely pro člověka užitečné a co by se stalo s naší Zemí, kdyby neexistovaly?“ (na rozdíl od otázky nedobré: „Co víš o stavbě těla, rozmnožování, užitečnosti a úkolech jednotlivých členů úlu?“), zjistila jsem, že jejich hlavy nejsou prázdné, že jsou tam alespoň nějaké asociace, hypotézy a představy o předloženém tématu nebo pojmu. Jenže vymyslet dobrou otázku do evokace není úplně nejjednodušší – musí souviset nejen s činnostmi v dalších fázích vyučovací jednotky (U – R), ale i s cíli na úrovni očekávaných výstupů oboru v ŠVP a klíčových kompetencí, které jsem si pro danou jednotku stanovila. A to je pedagogická dovednost, jejíž úplné ovládnutí je mým celoživotním úkolem. Dalším je to, abych vždy žákům dala příležitost reflektovat, co nového se naučili. Známe

to, nedostatek času na konci hodiny někdy přináší reflexi „jen pomýšlenou“ a ústní, nikoli promyšlenou a zapsanou, takže ji žáci nemají po ruce v písemné podobě pro další práci. Někdy proběhne reflexe jinak, než by měla – ve dvojici nebo hromadně, což vlastně není reflexe, protože si ji každý žák nedělá sám (vždyť každý vstupuje do tématu s jinými prekoncepty, tak zákonitě i s jiným konečným porozuměním vystupuje). Dřív mě také trápil jistý rozpor – měla jsem svou představu o tom, jak úžasná by mohla být výuka, kdyby žáci již metody KM tzv. uměli, kdyby je měli zautomatizované a mohli by díky nim dobývat poznání světa. Jenže oni se je museli postupně učit a já jsem jim jako učitelka musela trpělivě poskytovat podporu, vytvářet úkoly, ve kterých si mohli trénovat jen část určité metody, a když si postupně osvojili všechny dovednosti, které jsou potřebné pro úplné ovládnutí metody, pak ji teprve používali jako celek. A to vyžadovalo a stále vyžaduje trpělivost učitele.

Zmiňuješ se o tom, že některé metody jsou takzvané jednodušší a některé vyžadují dlouhodobý nácvik. Jak by to vypadalo, kdybys měla seřadit metody KM postupně od těch, které jsou využitelné již u dětí v 1. třídě, až k těm, které jsou spíše vhodné až pro děti ve 4. nebo 5. třídě?

Hned od počátku 1. třídy lze začít pracovat některými metodami vhodnými ve fázi evokace nebo reflexe. Je potřeba smířit se s tím, že děti neumí číst ani psát, ale umí kreslit a mluvit. Vhodnou metodou tedy je *brainstorming* – individuální, skupinový, párový, dále *řízené čtení*, modifikovaný *podvojný deník*, *předvídání z klíčových slov*, *čtení s předvídáním*, *V – CH – D*, *kostka* – první tři strany, *myšlenková mapa*, *čtyři rohy*. Ke konci 1. či na začátku 2. třídy ve fázi uvědomění si významu nových informací i *skládankové učení*. Například první *pětílístek* děti poprvé společně vytvořily v říjnu v 1. třídě, v době, kdy ještě neuměly všechna písmena. Jeho sestavování tehdy obsahovalo analýzu každého slova a zjištění, zda písmena, která obsahuje, už známe. *Pětílístek* je také dobrým tréninkem k rozlišování toho, že kolem nás jsou něco vlastnosti a něco děje nebo činnosti (učíme tedy děti myslet v pojmech), a také nás *pětílístek* vede k tomu, abychom hledali vhodná pojmenování. Od 2. třídy je možné přidat *volné psaní*. Ve 3. třídě děti zvládly kompletní *podvojný deník*, zkoušeli jsme *skládankové čtení*, *I. N. S. E. R. T.*, *tabulku předpovědí*, *třídlílný zápisník*. Čtvrtáci a pátáci zvládají *diskusní pavučinu*, *poslední slovo patří mně*, *učíme se navzájem*, *třífázový rozhovor*. Zde nabízím Aniččino *volné psaní* v devíti letech na téma: „Když se řekne společenstva vod, napadá mě...“.

Pod tím si představuji babiččin rybník a na něm divokou kachnu, co přilétá přesně v šest ráno a odlétá ve dvě odpoledne. Představuji si řeku, co šumí a na ní plavou proti proudu kachny a skáčou drobné ryby. Představuji si rybníček s ostrůvkem a u kraje lekníny. Představuji si hejna labutí, které mi proletí nad hlavou. Jezero se lehce pohupuje s lístečky, co do něj napadaly z vrby. Mám ráda ten vánek okolo vody. A ve svém snu, kdy nespím, si představuji rákosí a orobinec, co



stojí ve vodě a tančí s větrem. Je mi příjemně. Ležím v chládku a zpívám si pomalou písničku a místo metronomu mám vítr.

Mohla bys popsat, jak jsi některou ze složitějších metod modifikovala, respektive zjednodušila, aby se prostřednictvím ní mohly učit i malé děti (třeba v 1. třídě)?

Například *kostka*. Bez potíží jde prvních pět stran, ale dohromady s celou skupinou a ústně. První tři strany jdou dělat ke konci 1. třídy i písemně. U *podvojného deníku* čtu já třeba po odstavcích, děti říkají, které slovo, věta je zaujaly a proč. Když umí číst samy, mohou si pasáž, která je zaujala, podtrhnout a svůj komentář sdělit ostatním ústně. Je potřeba dát časový limit, aby se nerozpovídaly, nebo se dohodnout na určitých pravidlech. Ve 3. třídě jsem na začátku zjednodušila i metodu *I. N. S. E. R. T.* Při první práci s touto metodou jsem vybrala pouze dvě značky, „+“ (nová informace), „?“ (nerozumím), podruhé jsme přidali „fajfku“ (věděl jsem) a až nakonec jsem přidala „–“ (v rozporu s tím, co vím).

Metodu skládankové učení využíváš již od 2. třídy, a to zejména v matematice při práci na slovních úlohách. V 5. třídě jsou děti již schopné pracovat s náročnějším odborným textem. Asi se shodneme v tom, že skládankové učení je pro žáky náročné zejména v té části, kdy musí každý žák-expert naučit ostatní spolužáky z domovské skupiny nové informace. Každý totiž musí zvládnout takové strategie jako: předat obsah textu podle dohodnutého postupu, navázat na předchozího řečníka a propojit informace v souvislostech, rozpoznat, zda posluchači rozumějí předávanému obsahu a přizpůsobit tomu formu, odpovídat srozumitelně a věcně na otázky apod. Co dětem v rámci skládankového učení dělalo největší potíže a jak se vám je podařilo překonat?

Důležité bylo, když děti pochopily, že sice pracují ve skupině (expertní), kde se mohou „vézt“, ale ve chvíli, kdy se vrátí do domovské skupiny, je to jen na nich. Uvědomily si, že pokud se nepostaví ke své roli odpovědně, odrazí se to na výsledku práce celé skupiny. A proto následovalo při každé práci touto metodou při přechodu do expertních skupin připomenutí výše uvedeného (platí to i teď, když jsou pátáci). Pomohlo také to, když si děti v expertní skupině zvolily jednoho, který například při matematických úlohách zkontroloval, že do domovských skupin odcházejí všichni se stejným výsledkem. Nyní po skončení práce děti hodnotí, jakým způsobem experti danou část předávali, co jim vyhovovalo, proč se něco podařilo, nebo naopak nepodařilo apod. Zpočátku jsem také měla obavy, aby se správně a relativně rychle přesunuly do expertních skupin, a tak jsem jim pomohla nějakou značkou. Ti, co měli červenou část textu, se sešli u pracovního místa s červenou tečkou, zelení se zelenou atd. Vzpomínám si, že jsem modifikované *skládankové učení* zkoušela s dětmi hned na začátku 1. třídy, kdy ještě vůbec neuměly číst. Byl to *Příběh beze slov*. V expertní skupině

se měly domluvit, jaký děj se na jejich obrázku odehrává, a v domovské skupině dát příběh dohromady. Tehdy měly jako pomůcku pro přechod do expertních skupin barevné geometrické tvary na druhé straně kartičky s jejich obrázkem (modrý trojúhelník, zelený čtverec atp.) a na flipu zaznamenané pořadí, v jakém v domovských skupinách budou vyprávět. To ale spíš pro kontrolu, neboť i to bylo jednou z dovedností – umět příběh seřadit v dějové posloupnosti.

Využíváte i metodu *učíme se navzájem*. Učiteli při jejím používání může jít o to, aby žáci splnili znalostní cíle, aby se jejím prostřednictvím naučili nové informace, osvojili si nové znalosti. Myslím, že takto ji používá mnoho učitelů. I když konečným cílem je naučit žáky účinněji zpracovávat text a získávat z něj snáze informace, přesto se hodí také jako trénink pro čtení náročnějších textů obsahujících odborné pojmy a fakta, kterým se žáci budou věnovat až za několik let. Metoda totiž rozvíjí čtyři základní čtenářské strategie, které budují porozumění textu: jde o shrnutí přečtené části textu, kladení otázek k textu, vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek a předvídání – odhadování, co bude v textu následovat. Autorky metody A. S. Palincsarová a A. L. Brownová a další pedagogové zjistili, že pokud je tato metoda používána pravidelně, výrazně se u žáků zlepšuje dovednost číst s porozuměním (dokonce i u těch se specifickými poruchami učení a se slabým sociokulturním zázemím). Je však nezbytné, aby žáci měli možnost nejen touto metodou pracovat, ale používání jednotlivých strategií také reflektovat, průběžně monitorovat, co se jim daří a za jakých podmínek.

Jaké jsou tvé zkušenosti s touto metodou? Kterou část (strategii) metody *učíme se navzájem* se žáky procvičuješ nejdříve a v jakém věku? Pomáháš jim při tom tím, že ji nejprve modeluješ, tj. ukazuješ jim, které procesy myšlení probíhají ve tvé mysli, když shrnuješ, vyjasňuješ, kladeš otázku a předvídáš? Jak tento nácvik probíhá?

Hned od prvních čtenářských pokusů lze procvičovat předvídání a kladení otázek. Kladení otázek, které modeluji já jako učitelka, začínám jednoduchými otázkami vztahujícími se přímo k textu a postavám – *Kdy? Kde? Kdo? Jak? Proč?* S přibývajícím věkem a zkušenostmi žáků (třeba již na konci 1. třídy) lze přecházet k otázkám zaměřeným na souvislosti, na propojování textu s jejich zkušenostmi. V tomto případě jsem ze začátku fungovala jako model a žákům předkládala své myšlenkové procesy nahlas – ptala jsem se sama sebe a dávala sama sobě i odpovědi. Pracovali jsme společně s celou třídou a teprve postupně se rozdělávali do skupin, kde jsme však otázky vždy zase konzultovali společně. Teprve po tomto tréninku následovala samostatná práce skupin. Podobné to bylo s nácvikem předvídání. Například jsme předvíдали děj podle obrázků, podle názvu textu apod. Také nám pomáhala *tabulka předpovědí*, kde je potřeba, aby žáci uvedli důkaz, který pro svou předpověď mají. I zde jsem fungovala jako model a své myšlenky žákům sdělovala nahlas.



Zdá se ti, že se díky hodinám čtení s metodami a strategiemi KM nějak zlepšují dovednosti žáků i při čtení odborného textu v ostatních předmětech?

Čtení u dětí od 1. třídy patřilo k velmi oblíbeným činnostem. Již tehdy jsem často používala čtení s předvídáním, předvídání z klíčových slov, domýšlení příběhu; děti pojmenovávaly pocity některé z postav, vyjadřovaly názory pro a proti se zdůvodněním, proč si to myslí. Již na konci prvního pololetí 1. třídy dokázaly sestavit krátký příběh, porovnávat jej s originálním a pojmenovat rozdíly mezi nimi. Dnes v dílnách čtení pracujeme rozmanitými metodami, například děti formulují své komentáře v *podvojném deníku*, píšou dopisy hlavnímu hrdinovi či autorovi, pracují v *literárních kroužcích*, dramatizují, vytvářejí *tabulky předpovědí*, učí se zveřejňovat své myšlenky před spolužáky, naslouchat ostatním, formulovat své myšlenky písemně, argumentovat, umět ustoupit od svých názorů či hypotéz, tvořit otázky, hledat odpovědi tak, že se mohou opřít o text, odlišovat podstatné od nepodstatného. A to vše se jim dnes hodí i v přírodovědě a vlastivědě při studiu náročnějších textů jak samostatně, tak ve skupině prostřednictvím nějaké kooperativní metody pro fázi uvědomění si významu nových informací.

Zde je příběh, který vytvořil Dominik na začátku 4. třídy. V reflexi na konci hodiny českého jazyka děti dostaly na výběr několik slovních spojení (s využitím vyjmenovaných slov po „b“) a na jedno z nich měly napsat příběh.

Byli bez příbytku

Byla jedna rodina a ta měla moc krásný byt. Ale jednou se jim narodila sestríčka a maminka měla moc práce, a tak jim začali ubývat peníze. A tak k nim přišla paní z banky a říká: „Buď zaplatíte dluhy, nebo jděte!“

Rodina neměla dost peněz, a tak musela jít na ulici. Po měsíci měla rodina strašný hlad a žízeň. A tak se maminka každou noc modlila, aby rodina dostala jídlo. Druhý den ráno se maminka probudila a před ní stál pán bůh. Maminka se nejdříve divila, ale pak jí došlo, že její modlitba byla vyslyšena. A bůh na ni promluvil. A řekl, ať jdou do města. A že se tam o ně někdo postará. A tak rodina šla do města. A pak na ně jeden pán promluvil a řekl: „Nechcete se u mě zabydlet?“ A rodina odpověděla, že ano. A tak ten hodný pán dal rodině najíst a napít. A tak celá rodina žila šťastně až do smrti. Ale maminka ještě poděkovala bohovi za jeho cenné služby.

Dívka v 5. třídě napsala dopis hlavní postavě Heidi (z knížky Johanny Spyriové: *Heidi, děvčátko z hor*)...

Milá Heidi.

Bydlet v horách je krásné, přímo v Alpách ještě hezčí. Četla jsem obě knížky o tobě, jsou nádherné. Mít kolem sebe plno vzácných rozkvetlých květin, koz a dalekých výhledů na vesnice, města, údolí, kopce, hory, louky a potoky – to je přímo úžasné! Nechodíš ani do školy a místo, abys slyšela, jak narýsuješ rovnora-

menný trojúhelník, slyšíš jen cvrlikání ptáčků a cvrčku a šum lesa. Tvůj dědeček je šikovný kutil a nechápu, proč ho ve vesnici nemají rádi. To mi opravdu nejde do hlavy, alespoň na tebe je milý a hodný. Ale ty si z toho nic nedělej. To ti radí tvoje kamarádka Kristina.

Někteří učitelé, kteří plánují svou výuku podle principů kritického myšlení, nacvičují práci ve dvojicích předtím, než plně přejdou k složitějším kooperativním metodám ve fázi uvědomění si významu nových informací. Jaká je tvá zkušenost s využíváním práce ve dvojicích žáků, pro co všechno se hodí?

Osobně považuji práci ve dvojicích za klíčovou. Je to stavební kámen všech metod vyžadujících kooperaci a spolupráci. Ve dvojicích žáci mohou pracovat také na rozvoji jednotlivých složek klíčových kompetencí, zejména komunikativních, sociálních a personálních. A to nejen bezděčně, ale cíleně tak, že oni sami ví, že tento týden trénují konkrétní dovednost, například *vyslechne druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval*. Na začátku týdne si každý žák uvědomí, jaký je jeho počáteční stav, přemýšlí o tom, co by chtěl zlepšit, co se mu daří, a na konci týdne zhodnotí, co se mu povedlo, jakého pokroku v této konkrétní dovednosti dosáhl. Aby žáci mohli dosahovat takových výkonů, jako je Aniččina básnička uvedená výše, a aby uměli sami realisticky vyhodnotit, jaký udělali pokrok, co je v jejich práci výjimečné a cenné a co spíše osobní standard, musí mít neustále rozmanité příležitosti k sebehodnocení. A to se buduje jednak tím, že já modeluji sebehodnocení, jednak tím, že si své práce nebo postup jejich vytváření mohou hodnotit ve dvojici, poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu. Sebehodnocení má důležité místo nejen v každé vyučovací jednotce, ale i v týdenních plánech, kde si každý pravidelně vyhodnocuje svůj pokrok za uplynulý týden. Žáci si hodnotí také svůj podíl v rámci skupinových úkolů a třídních projektů. Výukové i sebehodnotící materiály si zakládají do portfolia, kde je mají neustále k dispozici a mohou je znovu po určitém vymezeném čase využívat k sebehodnocení.

Asi často přemýšlíš o tom, jak co nejefektivněji sledovat a hodnotit pokrok v učení každého žáka – a práce s žákovským portfoliem se k tomu výborně hodí. Portfolio je užitečným nástrojem pro sledování, dokumentování a hodnocení jeho procesu učení právě proto, že je to soubor dokladů o učení každého žáka, které vznikly při dosahování vzdělávacích cílů za určité období. Když učitelé zavádějí práci s portfoliem, většinou jsou tato portfolia sbírkou všeho možného, s čím se ve výuce pracuje, bez toho, že by probíhalo nějaké třídění a vyhodnocování nasbíraných materiálů. To je první krok na cestě. Shromažďování materiálů v portfoliu se však řídí cílem – tím, k čemu má žákovi i učitel portfolio sloužit. Podle toho se používá k různým účelům: a) k průběžnému monitorování žákovy práce, zpětné vazbě a sebehodnocení (portfolio pracovní); b) k sumativnímu (závěrečnému) hodno-



cení formou konzultace mezi učitelem a žákem, případně i rodičem (portfolio dokumentační), c) k formálnímu sumativnímu hodnocení – může ovlivnit žákovu známku na vysvědčení (portfolio dokumentační a reprezentační), d) jak k průběžnému hodnocení, tak k hodnocení závěrečnému, sumativnímu (portfolio dokumentační), e) pro prezentaci nejlepších žákových prací na veřejnosti (např. při třídní konferenci, výstavce pro rodiče nebo při přijímacím řízení – portfolio reprezentační). S jakým cílem shromažďují materiály a pracují s portfoliem tvoji žáci? Kdo a jak vybírá jeho obsah (žáci, nebo učitel)? Jak hodnotíte jeho obsah?

Žáci si do portfolií shromažďují práce, které v průběhu vyučování vytvoří (včetně zpětných vazeb, nedokončených či nepovedených prací), ale i to, co si vyhledají či vytvoří sami navíc. To, co si založí, nijak neomezují, ale mám určité požadavky na to, jaké materiály by měli mít v portfoliu založené všichni. Řekla bych, že v našem případě jde o pracovní portfolia (viz bod a), která slouží k průběžnému monitorování práce žáků, zpětné vazbě a sebehodnocení, i když některé práce vlastně dokumentují pokrok každého z nich vzhledem k stanoveným cílům. Bohužel se mi nedaří najít dostatek času pracovat s portfoliem pravidelně a brát jej jako součást hodnocení. Žáci si nezapisují své postřehy a sebereflexe dostatečně pravidelně. V nižších ročnících, kdy jsme neměli předmětová portfolia, si žáci dávali na první stránku práci, která jim byla z nějakého důvodu „nejsympatičtější“ – líbila se jim, povedla se, bavila je, něco nového se dozvěděli... atd. Nyní, v 5. třídě, si nad portfolii povídáme, ale v počtu pětadvacet žáků není možné slyšet vždy všechny názory.

To je problém, jenž pravděpodobně řeší většina učitelů, kteří zavedli práci s žákovským portfoliem. Někteří z nich využívají k vyhodnocení práce žáka konzultaci nad portfoliem, při které žák s učitelem jednak společně hodnotí, jaké kvality a jaké nedostatky má určitý výsledný produkt práce archivovaný v portfoliu, jednak společně formulují cíle, ke kterým by žák měl v následujícím období směřovat. Tam, kde se ve výuce hodně dělají projekty, dělávají učitelé pravidelné čtvrtletní konzultace, při nichž se žáci zapojují i do známkování. Žáci sami si dávají známky za své výkony podle sad kritérií a pak je porovnávají s hodnocením učitele při společné konzultaci. Jaká je tvá zkušenost s konzultací učitel–žák nad portfoliem?

Děti si o portfoliu velice rády povídají. Jsou pyšné na své povedené výtvary, ale i dovednosti a znalosti, které v průběhu práce získaly. Zároveň jsou k sobě sebekritické a dobře ví, které práce by se měly vylepšit a jak. Umí posoudit, v čem se zlepšily, co je potřeba dotáhnout apod. Individuální konzultace však zabere hodně času. Představme si čtyřadvacet konzultací po deseti minutách s každým dítětem a jsme hned na čtyřech hodinách. Proto osobní konzultace dělám spíše dle potřeby – pokud se některé dítě „zadrhne“ ve své práci, neví, co má pro své zlepšení dál udělat apod.

Určitě jsi zjistila, že práci žáků s portfoliem lze vyhodnocovat i jiným, časově úspornějším způsobem. Existují třeba hodnotící dílny a konference nad portfolii ve třídě. Žáci se nejprve probírají svými nashromážděnými pracemi, čtou si cíle, kterých měli v daném období dosáhnout, hledají v materiálech doklady, jimiž by mohli dokumentovat, že se jim to podařilo nebo do jaké míry se jim to podařilo. Pak vytřídí své práce a přenesou do dlouhodobého portfolia to, co považují v daném období za nejlepší. U každé práce je stručný záznamový list, do kterého zapisou, čím je jim daná práce cenná. Nakonec vyplňují hodnotící list za dané období. Otázky v něm se liší podle cílů konkrétního období, ale také podle toho, jak zdatní již v sebehodnocení jsou. Když skončí s tříděním materiálů a s psaním sebehodnocení, uspořádá učitel ve třídě konferenci. Žáci se scházejí v malých skupinách a prohlížejí si navzájem svá portfolia. Starší žáci se scházejí nejprve ve dvojicích, navzájem si portfolia představí a pak si napíší jednoduchým způsobem ocenění a otázku. Závěrečná činnost v dílně hodnocení je práce v kruhu, kdy žáci sedí se svými portfolii na klíně a každý může, ale nemusí říct, co byl jeho největší úspěch v uplynulém období. V dalším kole může říct, čemu se potřebuje věnovat dál, co musí ještě vylepšit nebo jaké nové cíle by rád zvládl. Jak vyhodnocujete práci žáků nad portfoliem ve vaší třídě? Máte nějaký osvědčený postup nebo strategie?

Žáci na konci sledovaného období vyplní hodnotící list, který si do svého portfolia vloží. V hodnotícím listu většinou postihnou, jak si které práce cení, co by chtěli vylepšit, co je bavilo, co se povedlo i nepovedlo a proč. Poté následuje práce ve skupinách, kde si navzájem svá portfolia představí a přečtou hodnotící listy. Děti si mohou zapsat i věty, které jim k jejich portfoliu sdělil některý ze spolužáků. Následuje společné představení portfolií, kde každý sdělí ostatním, co se mu nejvíce povedlo a proč.

Někteří učitelé, kteří mají dlouhodobou zkušenost se žákovským portfoliem, říkají, že jim pomáhá řešit problém s hodnocením – nabízí hodnocení jiných prací a výkonů žáků než jen testů, písemek a prověrek. Portfolio je totiž výborným prostředkem tzv. autentického hodnocení pokroku žáků na základě autentických neboli smysluplných činností, které žáci provádějí při učení. Pokud se učí proto, aby naučené bezprostředně využili k dosažení nějakého cíle, který sami považují za hodnotný a smysluplný (sepsání dopisu oblíbenému hudebnímu interpretovi; vytvoření plakátu pro spolužáky), pak vědí, proč se učí, a jejich učení je autentické. Autentické hodnocení spočívá v tom, že žák a učitel sledují žákův pokrok přímo při autentickém učení, ne tedy skrze kontrolní zadání, jakými jsou testy, písemky, zkoušení, ale skrze tzv. důkazy o učení. Žáci například vědí, jaká kritéria má splňovat dopis, aby ho mohli zaslat oblíbenému hudebnímu interpretovi. Když napíší první verzi svého budoucího



dopisu, ve spolupráci s učitelem vyhodnotí, která kritéria se žákovi podařilo naplnit a na čem ještě musí zapracovat, aby výsledek jeho práce byl lepší. V portfoliu žák shromažďuje své pokusy, tedy doklady a důkazy o postupném zvládnání dovedností psát dopisy. Každý pokus může být vyhodnocován podle sady kritérií a doplněn sebehodnocením i zpětnou vazbou od učitele či spolužáků. Máš zkušenost s takovými autentickými úlohami, které jsou pro tebe i žáky důkazem o jejich učení? Zkoušeli jste společně vytvářet sady kritérií k takovým úlohám? Pokud ano, jak to probíhá?

Autentické činnosti se snažím žákům připravovat pravidelně. Je pro mě prioritou, aby své učení vnímali jako smysluplné. K některým komplexním úkolům

jsme se snažili vytvořit kritéria společně. Přestože já mám kritéria rozmyšlená předem, nechávám je, aby určili, jak by měla vypadat dobře odvedená práce, tudíž indikátory kvalitní práce. Často se ve většině bodů shodneme. Snažíme se kritéria popsat alespoň na třech úrovních kvality. Odlišit a pojmenovat indikátory na více úrovních zvládnání je ale pro žáky obtížné. Kritéria společně sepíšeme a během práce visí na viditelném místě. Zde je ukázka sady kritérií, kterou žáci pod mým vedením vytvořili v 5. třídě. Po vyučovací jednotce věnované podnebným pásům, dostali toto zadání: „Ve skupině vytvořte informační plakát o vybraném podnebném pásu.“ Společně jsme nejprve diskutovali o kritériích, pak o nejlepší úrovni splnění těchto kritérií a nakonec jsme odvodili i úroveň B a C.

kritéria, indikátory	úroveň A	úroveň B	úroveň C
obsah	plakát bude obsahovat charakteristiku podnebného pásu, příklady rostlin a živočichů a zajímavosti daného PP	plakát bude obsahovat charakteristiku podnebného pásu, příklady rostlin a živočichů	plakát bude obsahovat buď jen charakteristiku podnebného pásu, nebo jen příklady rostlin a živočichů
lidé a země	bude obsaženo vysvětlení, jak daný podnebný pás ovlivňuje život lidí, kteří zde žijí + příklady alespoň ze tří zemí	bude obsaženo vysvětlení, jak daný podnebný pás ovlivňuje život lidí, kteří zde žijí + příklady alespoň z jedné země	budou uvedeny pouze příklady zemí, které jsou v daném podnebném pásu, bez vysvětlení, jak daný podnebný pás ovlivňuje život lidí, kteří zde žijí
grafická podoba	na první pohled bude patrné, o jaký pás se jedná, plakát bude zpracován přehledně a bude obsahovat obrázky	na první pohled bude patrné, o jaký pás se jedná, plakát bude obsahovat obrázky, jeho zpracování nebude dostatečně přehledné (posoudí spolužáci)	na první pohled bude patrné, o jaký pás se jedná, budou chybět obrázky a uspořádání informací bude nepřehledné a zmatené (posoudí spolužáci)

Při skupinové práci se k sadě kritérií po prezentacích vždy vrátíme a každá skupina zhodnotí svůj výstup podle stanovených kritérií (písemně či nahlas před třídou). Hodnotí i práci ostatních skupin – nejčastěji oceněním a otázkou. Při individuální práci slouží kritéria žákům „jako důkaz“ mého hodnocení a pomáhají jim při sebehodnocení, protože jasně vidí, co se jim povedlo, co zvládli a na čem je třeba pracovat, co zdokonalovat. Učení vidí jako vyvíjející se proces. Pracovat s kritérii, sestavovat je, se ale učím i já. Tak vlastně produkty práce žáků uložené v portfoliu slouží částečně i k hodnocení závěrečnému, sumativnímu – jsou zde práce, které jsou vzhledem k cílům pro dané období stěžejní, a ty jsou vyhodnoceny autorem i mnou jako učitelkou vzhledem k sadě kritérií. Takže lze říci, že naše žakovská portfolia se v současné době pomalu přetvářejí v dokumentační portfolia. Ale to je pro mě spíše taková meta – stále ještě (i když zřídka) své žáky

podrobuji testům a písemkám. Víceméně proto, abych měla pro případ kontroly k dispozici nějaké známky získané prostřednictvím nástrojů ověřování, které jsou stále ještě považovány za neobjektivnější... Nedávno jsem měla možnost ověřit si úroveň matematických dovedností svých žáků v porovnání s ostatními, a to na úrovni okresní matematické olympiády. Byla jsem zvědavá, jak asi obstojí, když pracujeme v matematice „jinak“ než žáci v ostatních třídách. Moji žáci obsadili první čtyři místa. To bylo příjemné srovnávací zjištění.

Vědí tvé děti dopředu, že v dané vyučovací jednotce se kromě obsahové složky učiva budou učit i některým dovednostem (např. v rámci klíčových kompetencí)? Jak to dětem sděluješ? Jaké všechny nástroje používáš k vyhodnocování rozvoje klíčových kompetencí u dětí? Jak tento rozvoj sledujete a vyhodnocujete?



Milý špenáče, jazyk jaksí na tebe nemá vyvinuté
bunky ani v nose nevysíláš příjemnou vůni. Opra-
vdu se omlouvám, jsi zdravý a spousta lidí chutnáš,
ale mně opravdu ne. Za to musím přiznat, že máš
krásnou barvu. S pozdravem Kristina

Omluvný dopis neoblíbenému jídlu v rámci projektu Moje tělo – trávicí soustava.

To je oblast, kterou ještě nemám promyšlenou tak, jak intuitivně cítím, že bych měla. Nevěnujeme se tomu totiž pravidelně. Vesměs to probíhá takto: děti si přečtou jednu část některé klíčové kompetence pro daný týden, kterou budeme rozvíjet cíleně v nějaké hodině, ale zaměříme se na ni i v hodinách ostatních. V průběhu výuky si děti vyhodnocují své jednotlivé výkony prostřednictvím různých „minisebehodnotících“ dotazníků, na konci týdne si vyhodnotí do týdenního plánu, jak se v dané části klíčové kompetence posunuly, co zvládly nebo co jim nejde. Jindy se na konci nějaké hodiny či bloku věnujeme hodnocení kompetence, říkáme si, které dovednosti při práci rozvíjely, které více, které méně, kde jinde je můžeme použít. V pololetí svůj pokrok vždy nějakým způsobem vyhodnocují sumativně (Zvládl/a jsem toto, protože...) a já každému z nich píšu slovní hodnocení, ve kterém se snažím popsat, jaký pokrok udělal/a v té či oné klíčové kompetenci od minulého hodnocení. V současné době vytvářím pro své žáky seznam kompetencí, který bych jim ráda předložila, aby věděli nejen oni, ale i jejich rodiče, co

by na konci 5. třídy měli zvládnout. Nebude to jen výčet dovedností, ale připravuji grafickou podobu tabulky, kterou by na konci pololetí, respektive školního roku žáci vyplnili, a tak zhodnotili svůj pokrok v osvojování dovedností v rámci jednotlivých kompetencí.

Jak sděluješ rodičům svých žáků to, jakými metodami a strategiemi vyučuješ, jak jim osvětluješ své pedagogické názory a hodnoty?

Prostřednictvím týdenních plánů se rodiče dozvídají vše o životě naší třídy, diskutují s dětmi o jejich sebehodnotících výroci. Zároveň minimálně jednou za rok uspořádám modelovou hodinu buď pro rodiče s dětmi, nebo pro rodiče samotné. Zde si rodiče mohou na vlastní kůži vyzkoušet, jaké je to být žákem a učit se metodami aktivního učení. Zároveň o způsobu výuky i hodnocení společně hovoříme na třídních schůzkách; i zde rodiče pracují ve skupinách a prostřednictvím těchto metod. Úzká spolupráce s rodiči se pak promítá i do nejrůznějších mimoškolních akcí.



Jiřina Stang je psycholožka, lektorka KM.

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





LEKCE A KOMENTÁŘE

Příběh mého jména

Mirka Škardová

Jak motivovat děti k tomu, aby vnímaly čtení a psaní jako radostné a smysluplné aktivity? Jaký typ knih zvolit pro počáteční čtení?

Na tyto otázky se v následujícím příspěvku pokusím odpovědět. Ale především se chci podělit o zkušenost, jak vytvářet vlastní knihy. Nebo jak tvořit knihy s dětmi ve třídě. Přesněji řečeno, jak psát knihy s dětmi a jejich rodiči.



Jeden praktický tip na tvorbu knihy

Motto:

„Všichni máme jméno a životní příběh s ním spojený. Říct jméno znamená začít příběh.“

Následující aktivita byla součástí dlouhodobého projektu Kdo jsem. Dostatečně dopředu jsem požádala děti i rodiče, zda by mohli donést do třídy rodinná foto, která budeme potřebovat na výrobu knihy. Díky vybavení školy jsem měla možnost foto naskenovat a vytisknout, aby se uchovaly leckdy cenné rodinné „poklady“.

K dispozici jsme měli i množství různých časopisů a obrázkových letáků k dalšímu vystřihování a také kroužkový vazač, který nakonec „dotvořil“ z jednotlivých listů knihu. Na seminářích běžně používám umělohmotnou lištu, do které se dají jednotlivé stránky vsadit. Bohatě postací i sešívačka či děrovačka a provázek, který knihu spojí.

Když jsme měli připravené všechny pomůcky, připomněla jsem dětem, že budeme psát knihu na téma *Příběh mého jména*. Začali jsme následujícím úkolem: Zamyslete se každý sám a napište všechno, co víte o svém jméně (*brainstorming – volné psaní*). Žákům pomáhaly otázky napsané na tabuli:

- Kdo vám jméno vybral?
- Přicházela v úvahu další jména?
- Má stejné jméno i někdo ve vaší rodině?
- Znáte někoho, kdo má stejné jméno jako vy?
- Je vaše jméno výjimečné? V čem?
- Jak se vám líbí/nelíbí mít stejné jméno jako někdo jiný?
- Jak vám lidé/vaši blízcí říkají? Říkají vám stejně, jinak?
- Jak se vám líbí vaše jméno?
- Změnil se váš postoj ke jménu během života? Jak?

Přečtěte si ve dvojicích/malých skupinách vaše zápisky. Pokud vás napadají další otázky, položte je. *Co vás na vyprávění kamaráda/kamarádky zaujalo? Našli jste nějaké podobnosti se svým vlastním příběhem?*

Vraťte se ke svým záznamům z předešlé aktivity. Nyní budete mít čas a prostor znovu se zamyslet nad svým jménem, utřídit si myšlenky, vrátit se do vzpomínek, zapsat si další nápady apod. V následujícím čase se pokuste vytvořit knihu o příběhu vašeho jména. Dětem jsem pro tvorbu knihy zadala následující instrukce:

- Zvolte si libovolný formát knihy.
- Pamatujte, že na každé stránce by měly být maximálně dvě věty.
- Text pište velkými tiskacími písmeny.
- Použijte v knize obrázky, symboly, fotky, koláže (můžete využít i připravených časopisů, letáků, barevných papírů apod.).
- Počet stránek v knize by neměl přesáhnout dvanáct stran.
- Pojmenujte svoji knihu.
- K dispozici máte i výtvarný materiál na stole.
- Na práci máte šedesát minut.
- Budete-li chtít, můžete se na konci podělit s ostatními, přečíst jim příběh svého jména a získat od nich zpětnou vazbu.

Tuto poznámku sděluji při seminářích i při práci s dětmi ještě před započatím práce, aby někdo nebyl ve stresu, že na konci musí každopádně přede všemi svoji knihu přečíst.

Když jsou knihy hotovy, nastává slavnostní chvíle, kdy si s dětmi čteme příběhy vlastního jména. Mně se osvědčilo během týdne postupně přečíst několik příběhů. Používali jsme metodu *křeslo pro autora* – jeden žák čte, ostatní poslouchají, na konci dávají ocenění, kladou otázky apod. Samozřejmě jsou zváni i rodiče. Váhala jsem, zda neovlivním děti v psaní, představím-li jim vlastní knihu před jejich samotným tvořením. Vyzkoušela jsem obě varianty. Někdy představím knihu jako první. Začnu tím, že se zeptám dětí, o čem si myslí, že kniha bude, řeknu, proč jsem si vybrala takový název, proč jsem psala příběh právě takovým způsobem apod. Dám dětem prostor, aby mně kladly otázky. Jindy (a to je asi častější) přečtu svoji knihu s ostatními až na konci. Nikdy se nestalo, že by knihy byly stejné. Vždy se jednalo o naprosto



originální pojetí umocněné volbou formátu, obrázků či fotografií, psaným textem, často vznikaly až komiksové koláže.

Z osobní zkušenosti vím, že psaní knih o jméně je výborná aktivita i díky zapojení rodičů (a často především prarodičů). Dítě se může rodičů zeptat na věci, které ho zajímají o jeho jméně, a diskutovat s nimi. Jednotlivé fáze tvorby tedy mohou být:

1. Dítě napíše knihu o svém jméně.
2. Rodiče dopisují, „jak to bylo“.
3. Děti i rodiče píšou knihu společně.
4. Rodiče napíší dítěti dopis nebo vytvoří podobnou knihu o tom, proč mu vybrali jeho jméno. (Proto doporučuji knihu „napevno sešít“ až po tomto kroku.)

Rozhodli jsme se v práci na knihách pokračovat a navázali jsme projektem *Kdo jsem, kdo jsou, kdo jsme?*. Děti zjišťovaly, jak je to s volbou jména v jiných zemích a kulturách (někdo dědí jméno po předcích; někde se jméno mění v dospělosti, aby vystihlo lépe jeho nositele; někde se nikdy nepoužívá jméno zesnulého příbuzného; někde je vybráno jméno/titul s ohledem na postavení člověka ve společnosti; někde se dávají jména svatých; většina jmen má specifický význam ve vztahu k rodině; ve většině kultur existují obřady na pojmenování dítěte).

To s sebou opět přineslo široké pole možností, jak vést děti k vnímání odlišností, poznání sebe sama, jak vytvářet další knihy (např. *Člověk, po kterém se jmenuji*).

Jak jsem začala tvořit knihy?

K tvorbě vlastních knih jsem se dostala vlastně z nouze. Před několika lety jsem absolvovala kurzy o metodě celostního přístupu k jazyku (*Whole Language*), které vedla americká lektorka Dawn Tankersleyová. Tato metoda mně osobně přišla naprosto jedinečná, protože podporuje počáteční čtení a zároveň koresponduje s tím, jak je vnímána výuka čtení a psaní v programu Začít spolu (jehož jsem učitelkou a lektorkou).

Nalezla jsem další impulzy a nápady, jak motivovat děti k tomu, aby vnímaly čtení a psaní jako radostné a smysluplné aktivity. Ale to, co mne doslova fascino-

valo, byl Dawnin kufr plný knih, které s námi v rámci modelových hodin četla.

Byly to zpravidla knihy velkých formátů, s textem na jeden až dva řádky na každé straně, s dostatečnou velikostí písma (takže i z větší dálky pohodlně čitelné), s nápaditými až vtipnými obrázky či fotografiemi. Text byl jednoduchý a skládal se z předvídatelných slov. Některá slova se v textu často opakovala.

Vzhledem k tomu, že Dawniny knihy byly převážně v angličtině či španělštině, začala jsem se po podobných pídit v českých knihkupectvích. Takové knihy se však na našem trhu téměř nevyskytovaly. Začala jsem knihy vytvářet sama a pak společně s dětmi ve třídě. Využívali jsme jak vlastních kreslených obrázků, fotografií, tak i obrázků z různých časopisů či reklamních letáků.

Teoretická východiska celostního přístupu k jazyku při zvládnutí čtení a psaní

Celostní přístup k jazyku (*Whole Language*) je založen na integraci čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v sociálním a komunikačním kontextu. Jeho bezprostředním předchůdcem je tzv. výuka vycházející z četby (*literature based instruction*), kterou používali již ve třicátých letech minulého století v USA učitelé odmítající tradiční cvičení vytržená z kontextu. Místo toho četli s dětmi autentickou dětskou literaturu, poté následovalo psaní a diskuse.

Celostní přístup k jazyku při výuce čtení a psaní vychází z těchto předpokladů...

1. Funkce předchází formě

Fylogenetický vývoj člověka začíná používáním jazyka kvůli jeho funkci a teprve pak začne člověk experimentovat s jazykovými formami, které jsou nezbytné pro naplnění této funkce. Děti se učí jazyk proto, aby se domluvily. Úlohou jazyka je komunikovat, domluvit se. Dítě neřeší správnou formu, snaží se, aby mu bylo rozuměno, zkouší, které formy jsou účelné a funkční. Pokud chce malé dítě jíst, může říct pouze *hami*. Z hlediska funkce mluví děti srozumitelně dříve, než ovládají mnohé ze zvuků nebo gramatických pravidel jazyka dospělých, a to následně stimuluje i jejich snahu ovládnout formu jazyka tak, aby vyhovovala jejich požadavkům.



Foto: z archivu autorky.

Knihy žákyně 2. třídy.



Foto: z archivu autorky.

Knihy, která vznikla na semináři s učiteli.



2. Celek předchází části

Když se děti učí mluvit, nepostupují tak, že by se učily slovům hlásku po hlásce, slabiku po slabice, aniž by tyto slabiky měly pro ně nějaký smysl. Když dítě říká *koko* a myslí tím *koláč*, je pro něj slovo *koko* v tu chvíli celým slovem označujícím daný pojem. Nepožadujeme po dítěti, aby zvládlo hlásku, slovo nebo gramatickou stavbu dříve, než mu dovolíme seznámit se s další částí a vyslovit celé slovo správně. Při učení se techniky psaní a čtení v celostním přístupu navazuje dítě na své zkušenosti s mluvenou řečí a chápání obsahu jednotlivých slov i obsahu sdělení. Proto je při výuce techniky čtení a psaní a při práci se samotným textem důležité představit dětem nejprve celé slovo, větu či příběh. Teprve potom se můžeme věnovat jednotlivým prvkům.

3. Správnosti se děti učí v přirozené sociální interakci

Učení se jazyku je proces společenský. Od nejtělejšího věku dítě vnímá mluvenou řeč. Učí se chápat, že slouží ke komunikaci, ukládá si do paměti jednotlivé zvuky a spojuje je s určitou situací, významem, později i slovem, písmenem, větou. V určitém období svého vývoje např. zkouší používat svoji řeč tak, jak předpokládá, že je to správné. Většinou vznikají slova jako *mimi*, *mama* místo *mami*. Malé dítě samozřejmě při těchto pokusech neopravujeme, ale spíše oceňujeme jeho vyjádření a chuť se domluvit. Později si dítě samo všimá rozdílů a svou řeč upravuje podle vzorů z okolí. Tím ho společnost vede k tomu, aby korigovala svou „vnitřní řeč“ do srozumitelného výstupu.

Principy celostního přístupu k jazyku – strategie učení

- **Výuka fonetiky, sémantiky a syntaxe v kontextu.** Znalosti o fonetice, sémantice a syntaxi lze nejlépe představit v kontextu s celým textem. Později je můžeme oddělit a prostudovat, podle jakých pravidel fungují. Ale na začátku, pokud se vyučují izolovaně, představují pouze abstraktní pojmy jazyka. Podle Piageta jsou děti schopné pracovat s abstrakcí až v pozdějších fázích vývoje. Aby se děti mohly učit, potřebují k tomu konkrétní pomůcky.
- **Čtenáři si konstruují význam slov a vět během čtení.** Účel čtení a psaní je stejný jako u mluvení a naslouchání. Jsou určené ke komunikaci.
- **Pro pochopení daného textu využívají čtenáři hned od počátku předchozích znalostí a zkušeností,** a proto je při výuce čtení třeba aktivovat existující znalosti.
- Když se čtenáři snaží pochopit text, **předvídají, vybírají, potvrzují si a sami opravují své domněnky.**
- Proces čtení a psaní vyžaduje, aby bylo dítě **vnitřně motivované.** Jeho motivace se rozvíjí jako odezva na osobní potřeby a zájmy.
- **Funkční gramotnost se rozvíjí od celku k části, od neurčitěho k přesnému, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému.**

- Neexistuje žádná hierarchie pod-dovedností, **žádná univerzální posloupnost při výuce počátečního čtení a psaní.** Dítě může „číst“, aniž by ještě znalo celou abecedu. Ví, jak se píše slovo *máma*, umí přečíst svoje jméno, všimá si nápisů v okolí a umí je přečíst (*muzeum, lékárna, ovoce – zelenina* apod.). Tato slova může i napsat a potom zcela plynule „číst příběh“: *Máma mi koupila ke svačině ovoce...*
- Nezbytné je zajistit, aby se dítě při zvládání jazyka, čtení a psaní **nebálo riskovat.**

Celostní přístup k jazyku využívá vlastních jazykových zkušeností

Výuka čtení je efektivnější, když čtený text odráží zájmy začínajících čtenářů, jejich znalosti, zkušenosti a odpovídá jejich úrovni znalosti jazyka. Nejúčinnější možností, jak toho dosáhnout, je používat k výuce čtení text, který si děti samy vytvoří a buď samy, nebo s pomocí učitele napíší. V takovém případě integruje učitel čtení, psaní, gramatiku a sloh v kulturním a sociálním kontextu. Žáci jsou obvykle schopni přečíst svoje vlastní příběhy i s minimálními dekodovacími dovednostmi, protože již znají slova a smysl svého příběhu. V první fázi mohou jednotliví žáci, či malá skupina nebo celá třída diktovat učiteli větu, nebo celý příběh. Učitel přepíše text tak, jak byl namluven. Potom děti svůj příběh přečtou. Žáci mohou sledovat, jak jsou jejich vlastní slova vkládána do textu, a to je připravuje na napsání jejich vlastního textu. Protože čtou svoje vlastní slova, mohou na vlastní kůži zažít úspěch ze samostatného čtení. Přestože dítě nemusí znát celou abecedu, text „přečte“. Vycházíme z jeho zkušeností a pomůžeme mu pochopit, že vše, co řekne, se dá napsat, a slova a písmena mají určitou podobu.

A na závěr jedna potěšující zpráva. Kniha s jednoduchým, nápaditým textem a navíc ještě s hezkými obrázky v knihupectvích přibývá. Na své semináře už také začínám jezdit s velkým kufrem. Pro inspiraci připojuji několik zajímavých titulů knih vhodných pro počáteční čtení. Ale to nic nemění na tom, že vás chci povzbudit i do psaní knih vlastních a jejich vytváření s dětmi ve třídě.

*Autorka je lektorka Začít spolu,
tvůrce několika dětských knih,
t. č. na mateřské dovolené.
mirka.skardova@volny.cz*

Použitá literatura:

- Ada A. F. – Campoy F. I.: *Comprehensive Language Arts*. Del Sol Publishing, 1998, Step by Step CR.
- Němečková, I.: *Český jazyk. Začínáme číst*. Mutabene, Praha 2005.
- Tankersley, D.: *Rozvíjení gramotnosti u studentů s odlišným mateřským jazykem: Komplexní jazyková metodika*, pro Step by Step ČR, o. s., zpracovaly Iveta Němečková, Jana Kargerová a Mirka Škardová. Step by Step CR.



Seznam zajímavé dětské literatury vhodné pro počáteční čtení:

Publikace, které jsou vyzkoušené např. v multikulturních projektech...

Škardová, M.: *Přátelé*. Step by Step ČR, 2002.

Velthuijs, M.: *Žabák a cizinec*. Slovart, Praha 2005.

Wattová, M.: *Chameleon Leon*. Egmont, Praha 2002.

Knihy, jež jsou pro změnu zase spíše komiksové, ale mají neuvěřitelně poutavý a rozmanitý děj, takže se s nimi dá pracovat např. v rámci celoročního projektu a rozdělit jej do jednotlivých témat...

Sís, P.: *Podivuhodný život Eskymo Wenzla očima Petra Sise*. Paseka, Praha 1995.

Skála, F.: *Velké putování Vlase a Brady*. Nakladatelství Arbor vitae, b. m. 2007.

Bellingerová, R.: *O zlaté mrkvi*. Baobab, Praha 2003.

Čech, P.: *O mráčkovi*. Literární čajovna Suzanne Renaudové, Havlíčkův Brod 2005.

Dahimène, A. – Stölinger, H.: *Oslovi*. Scientia, Praha 2004.

Dvořák, J.: *Slepice a televize*. Baobab, Praha 2003.

Dvořák, J.: *Zpátky do Afriky*. Baobab, Praha 2005.

Erlbruch, W.: *Medvědiv*. Scientia, Praha 2003.

Gemmel, S.: *Jako ty*. Thovt, b. m. 2005.

Junaković, S.: *Kde je tučňák Pip?* Thovt, b. m. 2005.

Lobato, A.: *Největší poklad*. Thovt, b. m. 2005.

Mrázková, D.: *Můj medvěd Flóra*. Baobab, Praha 2007.

Říčanová, T.: *Kozí knížka*. Baobab, Praha 2005.

Říčanová, T.: *Vánoční knížka*. Baobab, Praha 2006.

Sendak, M.: *Tam kde žijí divočiny*. Hynek, Praha 1994.

Silverstein, S.: *O stromu, který dával*. Librex, Ostrava 1999.

Škardová, M.: *Ztráty a nálezy*. Step by Step ČR, 2002.

Šrut, P.: *Verunka a kokosový dědek*. Brio, Praha 2004.

Tashlin, F.: *Medvěd, který nebyl*. Baobab, Praha 2006.

Volfová, E.: *Kočka z kávové pěny*. Baobab, Praha 2006.

Další odkazy:

http://en.wikipedia.org/wiki/Whole_language

<http://www.citarny.cz>

<http://www.mlmcc.com/>



Foto: z archivu autorky

Kniha, kterou psali rodiče pro svého syna Bruna.

Jak se žije málotřídkám

Dagmar Bulanová



Na Kladensku je devatenáct málotřídních škol. Nejvzdálenější leží od sebe téměř 50 kilometrů. Propojení, sdílení a předávání podnětů ve výchovné práci je pro nás nezbytné. Od roku 1998 se scházíme a hledáme společný prostor pro akce určené menšímu počtu žáků různého věku, malým peda-

gogickým týmům, které rozvíjejí možnosti kulturního i sportovního využití v obcích.

Projekt pod názvem *Aktivní spolupráce málotřídních škol* zahrnuje programy pro žáky (turnaje ve vybíjené, vlastivědný projekt *Zveme vás na výlet*), pro učitelky (ukázkové hodiny ve všech předmětech, práce školní družiny, INDOŠ v málotřídce), pro rodiče a veřejnost (školní rok pokaždé končil Akademií málotřídních škol ve Středočeském divadle v Kladně).

Podařilo se zapojit málotřídní školy ze sousedních okresů Beroun a Rakovník. V listopadu 2003 jsme se zaregistrovali jako občanské sdružení málotřídních škol Kladenska *Mozaika*.

Ne všichni vydrželi. Tvorba ŠVP vyčerpala veškerý čas navíc, takže na jiné společné aktivity nezbývaly síly. Přesto se vedení dvou ze šesti nejaktivnějších škol dohodlo na společné akci, kterou jsme pracovně nazvali *Jak se žije málotřídkám* a která předcházela *Noci s Andersenem*¹. Samotná noc z pátku na sobotu pak už byla v režii jednotlivých škol.

Tato zkušenost ukázala, že spolupráce škol „ve dvojicích“ bude další dimenzí v naší činnosti, zejména při naplňování průřezových témat školních vzdělávacích programů.

Žáci a paní učitelky ze Základní školy Tuřany (okres Kladno) přijeli k nám do Zákolan prožít dvě dopolední dílny čtení. Mladší žáci četli americkou pohádku *Trpajzlík Jim* v úpravě Pavla Šruta. Starší žáci četli



s předvídáním bajku Zbyňka Malinského *Jak si ptáci volili krále*. Zákolanští žáci byli v dílnách nejen jako čtenáři, ale i jako učitelé, protože museli děti z Tuřan seznámit s metodami, kterými se v dílnách pracovalo. Odpolední literárně-sportovní Andersenův víceboj byl v režii Tuřanských.

Čtenářské dílny

Cíle:

- žáci ZŠ Tuřany se aktivně zúčastní dílny čtení
- seznámí se s některými metodami kritického myšlení (*klíčová slova, čtení s předvídáním, volné psaní*)
- společně budou prezentovat průběh čtenářské dílny
- žáci ZŠ Zákolany pomohou paní učitelce s vedením dílny
- vysvětlí „novým spolužákům“ použité metody kritického myšlení
- budou reflektovat svou práci „učitelů“

Rozvíjíme hlavně tyto **kompetence**:

- sociální a personální: spolupracuji s neznámým spolužákem, respektuji názory druhých, pomohu při potížích, jsem spoluodpovědný za výsledek práce skupiny
- komunikativní: naslouchám názorům druhých, zapojuji se do diskuse, vhodně argumentuji

Čas: 2 vyučovací hodiny

Vytvoření společného pracovního prostoru: Vzhledem k rovnoměrnému rozdělení žáků do skupin a ke čtenářským zkušenostem jsme spojili žáky 1. a 2. ročníku zákolanské školy a 1., 2. a 3. ročníku školy v Tuřanech. Druhá skupina se skládala ze 3. a 4. ročníku Zákolanských a 3., 4. a 5. ročníku Tuřanských. Žáci ZŠ Zákolany seznámili nové „spolužáky“ s pravidly dílny čtení.

Popis čtenářských dílen

Dílňa č. 1 – mladší žáci

Trpajzlík Jim²

(americká pohádka převyprávěná Pavlem Šrutem; Čítanka Prodos 2, modrá řada, s. 97)

Úvodní aktivita

- povídáme si ve dvojicích (každý z jiné školy) o tom, jaký kdo je, co mu jde, nejde, jaký by chtěl být, co by chtěl dokázat
- jeden poví něco o druhém, představí ho
- každý si nakreslí svůj portrét a napíše tři slova o sobě, jaký je, a tři slova o tom, jaký by chtěl být

EVOKACE

- před čtením učitel na tabuli napíše **klíčová slova** *trpajzlík, vyrůst, sova, mozek*
- děti dostaly úkol, aby si asi během tří minut promyslely, o čem by příběh mohl být
- dalších deset minut měly dvojice na to, aby příběh zapsaly
- sdílení příběhů ve dvojicích
- dobrovolníci nám svůj příběh přečtou



Foto: Barbora Charvátová

Četba textu.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

– četba pohádky

Většina dětí čte sama. Jednu skupinku tvoří žáci, kteří si na celou pohádku netroufají, čte jim paní učitelka.

REFLEXE

- diskutujeme: čím příběh byl podobný, v čem se kdo trefil, co uhodl?
- povídáme ve skupinách, pak společně

– další úkol:

Vezmi si list, na který jsi psal o sobě, a zapiš, co moudrého poradila sova Jimovi:

.....
.....

Kdo si nechce zapsat sám, doplní větu z textu:

„Já už vím,, Trpajzlíku Jime.

Ty máš míry

Jenom..... bys měl mít větší!“ řekla

..... a odletěla.

Nakonec čteme zápisy a snažíme se vystihnout, co je to „dobrá“ rada.

Dílňa č. 2 – starší žáci

Jak si ptáci volili krále²

(Zbyňek Malinský; Čítanka Prodos 3, modrá řada, s. 73)
Žáci jsou rozděleni do smíšených skupin (sedm jich je ze 3. a 4. ročníku Zákolanských a dvanáct dětí z 3., 4. a 5. ročníku Tuřanských).

EVOKACE

- **myšlenková mapa** na téma *král* – prezentují, co všechno je na toto téma napadlo, po skončení časového limitu si mohou pročíst myšlenkové mapy jiných skupin, vrátit se k té své a označit tři věci (vlastnosti, slova), které jsou pro dobrého krále hodně důležité



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

- **čtení s předvídáním**, skupiny mají na flipech tabulku předpovědí, dostávají text rozdělený na části; v první pauze doplňují první (co se stane?) a druhou část tabulky (jaký pro to máte důkaz? proč si to myslíte?); po přečtení druhé části textu musejí vyplnit ještě třetí díl tabulky (co se doopravdy stalo?); skupina, která byla se zápisem hotova, pokračovala ve čtení k další pauze, zapsala další předpověď, k ní důkazy...

REFLEXE

- **volné psaní**: Tuřanští: *Jak se mi dnes ve čtenářské dílně pracovalo?*
- Zákolanští: *Jak se mi dnes ve čtenářské dílně pracovalo a jak jsem se cítil v roli učitele?*

Menším žákům se podařilo propojit dvojice klíčových slov *trpajzlík* a *vyrůst*, slova *sova* a *mozek* se jim ke spojení zatím nezdála vhodná. Všem skupinám se ale podařilo sepsat uzavřený příběh, který měl začátek a konec. Právě tento úkol žáci označili v prezentacích jako nejtěžší. Starším žákům dalo nejvíc práce najít důkazy pro to, co předpověděli. Přiznali, že se někdy nemohli dohodnout, co zapsat. V těchto skupinách bylo více žáků z Tuřan, tedy bez zkušeností s metodami kritického myšlení.

Po skončení čtenářských dílen jsme se všichni sešli v tělocvičně při prezentaci práce v dílnách. Prezentovaly dvojice dobrovolníků, kritériem bylo zastoupení obou škol. Zástupci mladších i starších žáků seznámili ostatní s tím, jaké metody v dílnách použili, jak se jim ve smíšených skupinách pracovalo, který úkol se jim zdál nejtěžší. Starší žáci ze Zákolan se zmínili o tom, jak jim bylo v kůži učitelů.



Foto: z archivu autorů.

Dobrovolná prezentace žáků.

Vystavili jsme výstupy z dílen – příběhy s klíčovými slovy, volná psaní, tabulky předpovědí.

Následovala přestávka na oběd (výborná gulášová polévka od paní kuchařky Mařenky).

Protože do školní jídelny by se všichni najednou nevešli, starší žáci si otestovali své znalosti na interaktivní tabuli s připojenou webkamerou, na dalších počítačích dobrovolníci s paní učitelkou prohlédli a upravili fotografie z dopoledních dílen a připravili jejich prezentaci pro mladší kamarády. Elektronickou poštou si některé odeslali na adresu své školy, aby je mohli zveřejnit na webových stránkách.

A jaké disciplíny museli žáci zvládnout odpoledne? Překážkový běh přes devatero hor a řek, střelbu na statečné cínové vojáčky, skok z místa s kufrem plným pohádek (českých i světových autorů). Odměnou všem byl obrovský dort ve tvaru knihy s názvy Andersenových pohádek.

Žáci z málotřídek nemají problémy se zvládnutím spolupráce, komunikace, umění si pomáhat. Velkým přínosem bylo, že si mohli vyzkoušet spolupráci v jiných skupinách, než na které jsou zvyklí. Malé počty žáků ve třídách naší školy jim totiž nedávají moc příležitostí skupiny střídát. Také prezentaci tentokrát sledoval větší počet diváků než obvykle. Nové inspirace pro rozvíjení čtenářství získaly i všechny paní učitelky a vychovatelky.

Autorka je ředitelka málotřídní školy v Zákolanech, lektorka KM.

Poznámky:

¹ Druhý duben se na celém světě slaví jako Mezinárodní den dětské knihy. Připomíná narození dánského pohádkáře H. Ch. Andersena. První *Noc s Andersenem* zorganizoval Klub dětských knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) v roce 2000 v uherskohradištské knihovně. Dvacet malých čtenářů čekalo noční dobrodružství v podobě čtení pohádek, soutěží, her a překvapení. Do *Noci s Andersenem* v roce 2007 se zapojilo už 590 spacíků a čtecích míst. Jedním z těchto míst byla i Základní škola a Mateřská škola Pod Budčí v Zákolanech. Nás, lektory *Kritického myšlení*, tímto nápadem nadchla kolegyně Bobina Blažková. Nápad je to skvělý, zorganizovat celou akci vyžaduje velké nasazení. Výsledek rozhodně stojí za to. Naše první noc v roce 2006 měla podtitul *Pátek se Čtvrtem*, druhá v roce 2007 se jmenovala *Noc s Kvakem a Žbluňkem*, na tu letošní přicestovali *Pejsek a kočička*.

² Texty k oběma čtenářským dílnám najdete na webových stránkách: www.kritickemysleni.cz/KL č. 32/Co se do čísla nevešlo.

„Zdá se, že ty děti, které považujeme za inteligentní, mají pocit, že ke světu lze mít důvěru, dokonce i tehdy, když nedává žádný smysl, že dokonce i tehdy, když mu nerozumíš, můžeš si být zcela jistý, že se nechystá zkoušet na tebe nějaké špinavé triky.“



Využití metod kritického myšlení na 1. stupni ZŠ

Lucie Carbochová

Stále se velmi často setkávám s názorem, že žáci 1. stupně nemohou metodami programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (efektivně) pracovat. Vždyť se učí teprve číst a psát (zejména prvňáčci). Spoustu mých kolegů je přesvědčeno o tom, že tyto metody jsou využitelné až na 2. stupni ZŠ, maximálně připouští zařazování ve 4. a 5. třídě. Podle mých zkušeností však zvládnou principy těchto metod i mladší žáci.

K potvrzení nebo vyvrácení těchto názorů jsem v rámci své diplomové práce provedla empirické šetření. Tématem diplomové práce jsou *Aktivizační metody, v praktické části reprezentované metodami RWCT*.

Šetření se zúčastnilo 35 pedagogů, z toho 34 učitelé a 1 učitel 1. stupně ZŠ. Zastoupeny jsou základní školy bez dalšího určení, základní školy s rozšířenou výukou jazyků, školy církevní, fakultní a málotřídní.

Z hlediska délky praxe je vzorek zastoupen rovnoměrně – od začínajících učitelů až po učitele s dlouholetou praxí. Rovnoměrně jsou zastoupeny také všechny třídy 1. stupně ZŠ.

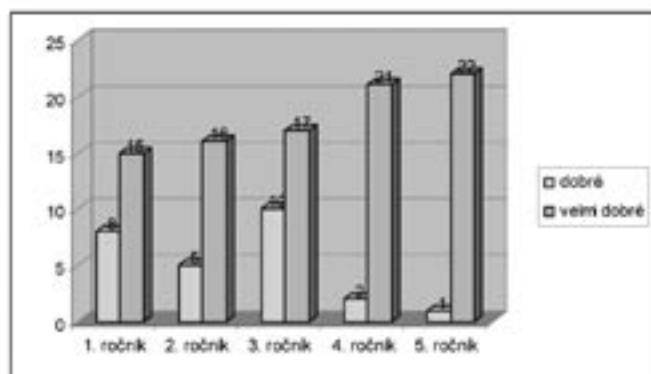
V rámci průzkumu jsem se soustředila zejména na následující zjištění:

- četnost zařazování metod v jednotlivých předmětech
- nejužívanější metody *KM* na 1. stupni ZŠ
- používané metody již v 1. třídě ZŠ
- zájem rodičů o užívané metody práce
- zdroje námětů a textů pro výuku
- zda učitelé zařazují všechny tři fáze modelu E – U – R
- projevy žáků vedených metodami *KM*

Zkušenosti učitelů s metodami *KM* na 1. stupni ZŠ

Učitelé vybírali mezi možnostmi *zkušenosti nemám, zkušenosti špatné, dobré, velmi dobré*. Možnost *špatné zkušenosti* nebyla vybrána ani v jednom případě. Z grafu 1 je patrné, že zkušenosti s metodami *KM* jsou posuzovány lépe ve 4. a 5. třídě, nicméně velmi dobré hodnocení je patrné i v třídách nižších. To vyvrací tvrzení o využitelnosti až na 2. stupni ZŠ.

Graf 1 Zkušenosti učitelů v jednotlivých ročnících



Četnost a forma zařazování metod *KM* ve výuce

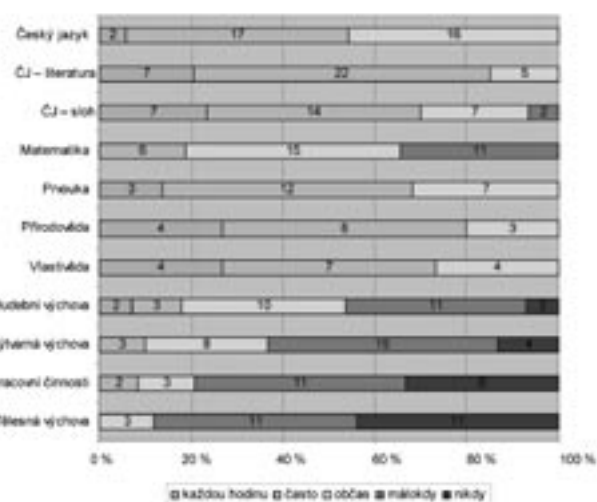
Jako možné odpovědi na otázku četnosti byly v dotazníku k výběru uvedeny tyto tři varianty: *každý den, často a občas*. Podle výsledků používá 18 učitelů metody často, 11 občas a 6 denně.

V otázce zařazování metod *jednotlivě, v třířázkovém modelu E – U – R nebo v kombinaci obou variant* upřednostňuje 23 dotazovaných obě varianty. Ostatní dvě možnosti dosáhly stejného výsledku – 6 odpovědí pro každou.

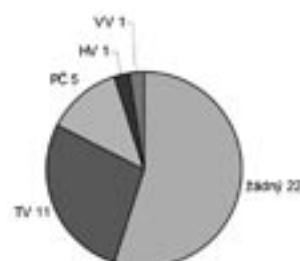
Zařazování metod *KM* v jednotlivých předmětech

Pro hodnocení jsem zvolila tato časová vymezení: *každou hodinu, často, občas, málokdy a nikdy*. Výsledky využívaných i málo využívaných předmětů jsou přehledně shrnuty v grafech 2 a 3, k nimž není nutno doplňovat další komentář.

Graf 2 Četnost využívání metod *KM* v jednotlivých předmětech



Graf 3: Předměty, v nichž nejsou metody *KM* využívány



Nejužívanější metody *KM* na 1. stupni ZŠ a metody zařazované již od 1. třídy ZŠ

U těchto otázek neměli učitelé možnost výběru z žádné nabídky. Cílem bylo zjistit skutečně nejvíce používané metody, ne ty, které učitelé znají a používají jen občas. V některých případech jsem se setkala s různými názvy obsahově stejných metod.



Mezi tři nejčastěji uváděné metody *KM* na 1. stupni patří *volné psaní*, *myšlenkové mapy* a *pětílístek*. Často byly také zmiňovány metody: *I. N. S. E. R. T.*, *klíčová slova*, *V – CH – D*, *párové sdílení (párová diskuse)*, *podvojný deník*, *brainstorming*, *učíme se navzájem*, *čtení s předvídáním*, *řízené čtení* a *čtenářská dílna*. V menší míře potom ještě *párové čtení*, *diskusní pavučina*, *kmeny a kořeny*, *trojitý zápisník*, *kostka* a *dílno psaní*.

V 1. třídě byla s velkým početním rozdílem uváděna nejčastěji *myšlenková mapa*. Dalšími často využívanými metodami jsou *párové sdílení* a *pětílístek*. K využití již v 1. třídě učitelé dále ve více případech zařadili: *párové čtení*, *trojlístek*, *V – CH – D*, *brainstorming*, *klíčová slova*, *řízené čtení*, *diskusní pavučinu*, jednoduchý *I. N. S. E. R. T.*, *čtení s předvídáním* a také *kostku*. Podle zkušeností a názorů respondentů lze v 1. třídě s úspěchem použít ještě následující metody *KM*: *volné psaní*, *skládankové učení*, *čtenářskou dílnu*, *podvojný deník*, *lesní poštu*, *rohy*, *snos*, *rybí kost*, *prezentaci*, *řízenou diskusi*, *křeslo pro autora*, *učíme se navzájem*, *aktivitky*, *řízené čtení s předvídáním*, *uznání* a *otázku*.

Samozřejmě byla rovněž zmiňována potřeba metody v 1. třídě vhodně upravit – například využitím obrázků, vytvořením nabídky slov, předčítáním učitelem nebo žákem, který již umí číst. Žáci jsou zpočátku vedeni k ústnímu vyjadřování svých myšlenek, následně – s rozvojem čtení a psaní – jsou metody zařazovány i v písemné formě.

Zájem rodičů o využívané metody výuky

Zájem rodičů zmiňuje 24 dotázaných učitelů. V 7 případech učitelé zájem rodičů necítí vůbec, podle 4 odpovědí projevují rodiče zájem pouze částečný. Polovina rodičů měla možnost se s metodami *KM* osobně seznámit – především na třídních schůzkách. Tuto možnost nabízejí rodičům ti učitelé, kteří pracují s dětmi metodami *KM* každý den nebo často.

Projevy žáků pracujících metodami KM

V oblasti projevů značili učitelé předkládaná tvrzení na stupnici od 1 do 5. V rámci tohoto zjišťování docházelo ke srovnávání tradiční výuky a aktivizačních metod – každý styl výuky byl hodnocen zvlášť. Učitelé měli prostor také k vlastnímu vyjádření svých postřehů z praxe.

Tradiční výukou je myšleno především většinové frontální vyučování a metody výuky, při kterých není na vlastní aktivitu žáků kladen přílišný důraz. Aktivizační metody jsou zastoupeny například programy *RWCT*, *Tvořivá škola*, *Otevřené vyučování*, projektové vyučování a dalšími metodami podporujícími vlastní aktivitu žáků.

Porovnávání projevy sledované v dotazníku můžeme rozdělit do několika skupin:

- přístup k práci
- převládající typ myšlení, míra znalostí
- práce s informacemi
- vytváření prostředí pro práci, komunikační oblast
- naplňování cíle rozvoje klíčových kompetencí

Tradiční výuka byla nejčastěji značena stupni 2 a 3, aktivizační metody stupni 4 a 5.

V následujícím textu popisují podrobněji jednotlivé oblasti. V úvodu každé z nich uvádím tvrzení k porovnání předložená učitelům v dotazníku. Uvedeny jsou vždy také jejich vlastní postřehy.

Přístup k práci

Vede k odpovědnosti samotných žáků za odvedenou práci. Vytváří u žáků aktivní přístup k práci. Žáci jsou schopni pracovat samostatně – samostatně přemýšlet o zadaných úkolech.

V této oblasti je u aktivizačních metod nejlépe hodnocena odpovědnost a aktivita žáků. U klasické výuky je vyzdvihována samostatnost práce žáků při zadaných úkolech.

U metod *KM* učitelé v této oblasti zmiňovali především přínos v projevech samostatnosti, pomoci druhým a schopnosti dělit si práci. Dále bylo zmiňováno pozitivní a konkrétní hodnocení a sebehodnocení. Pozitivně byla hodnocena také motivace k další práci – „učení, škola a vyhledávání informací je baví“.

Převládající typ myšlení, míra znalostí

Rozvíjí konvergentní myšlení. Je zaměřena na vyšší stupeň znalostí.

V této oblasti jsem očekávala vyšší výsledky pro tradiční výuku, která je častěji zaměřena pouze na jedno správné řešení – tj. konvergentní myšlení.

Při porovnávání míry znalostí došlo ve 12 případech k označení stejné hodnoty u obou stylů výuky, což je v celém srovnání projevů nejvíce. Ve čtyřech dotaznících bylo hodnocení u klasické výuky vyšší než u aktivizačních metod. Zatímco u tradiční výuky byl nejvíce značen stupeň 3 a 4, u aktivizačních metod stupeň 4. Rozdíl mezi hodnocením je tedy minimální.

Učitelé zmiňují jako přínos metod *KM* přemýšlení o různých možnostech – tedy divergentní myšlení, přemýšlení v souvislostech a strukturovanost práce.

Práce s informacemi

Klade důraz na porozumění textu. Učí žáky vyhledávat informace. Rozvíjí čtenářskou gramotnost.

V této oblasti je klasická výuka nejčastěji hodnocena průměrně a aktivizační metody nejvyšším stupněm. V otázce rozvíjení gramotnosti se sešlo 7 stejných hodnocení.

Učitelé nejčastěji zmiňovali čtení s porozuměním, přemýšlení o obsahu a kvalitnější práci s textem. Byli přesvědčeni o tom, že žáci umí informace vyhledávat, odlišit podstatné od nepodstatných. Důležitým projevem je z jejich pohledu kritické zpracovávání předkládaných informací.

Vytváření prostředí pro práci, komunikační oblast

Učí diskutovat. Vytváří prostředí pro spolupráci. Žáci jsou vedeni ke slovnímu hodnocení druhých i sebe. Rozvíjí tvořivost. Žáci mají prostor obhajovat své názory. Žáci jsou vedeni k toleranci názorů druhých.

V oblasti komunikace jsou u aktivizačních metod zřejmě nejvyšší hodnoty ze všech sledovaných oblastí. U klasické výuky je nejlépe hodnocena tvořivost a tolerance k názorům druhých, nejhůře pak diskuse.



Učitelé, kteří využívají metody *KM*, nejvíce zdůrazňovali projevování, obhajování a prosazování svého názoru. Žáci jsou podle nich schopni hledat argumenty, které obhajují v diskusi. Považují je za komunikativnější, zmiňují lepší vyjadřovací schopnosti (ústní i písemné) a vyšší slovní zásobu. Vyzdvihují schopnost formulovat otázky, názory a myšlenky. Dále byly zaznamenány schopnosti rozpoznání manipulace a přiměřené komunikace s cizími lidmi i v cizím prostředí.

Další postřehy učitelů

Učitelé zmiňují časovou náročnost příprav na lekce *KM*, kterou lze snížit spoluprací učitelů. Zařazování těchto metod klade velké nároky na osobnost učitele v přijímání názorů žáků. Jako vnější problém zavádění metod *KM* označují vysoký počet dětí ve třídě, jako vnitřní netrpělivost dětí při počátcích skupinové práce. Sdílejí však názor, že po několika letech se role učitele mění více v roli pozorovatele.

Shrnutí

Jsem velmi vděčná všem učitelům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas vyplnění dotazníku. Zajímavé je především zjištění množství užívaných metod na 1. stupni ZŠ. Když jsem absolvovala první kurz *KM* před čtyřmi lety, navštěvovalo kurz málo „prvostupňových“ učitelů. V současné době je patrný trend zavádění a využívání metod *KM* již v nižších ročnících ZŠ.

Uvítám vaše další připomínky a postřehy, případné dotazy zodpovím na e-mailové adrese.

*Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Fr. Plamínkové v Praze 7.
luci.c@seznam.cz*

Poznámka:

Text vychází z diplomové práce.

Liška a ježek

Lucie Carbochová



Metodami *KM* jsem pracovala s žáky od 3. do 5. třídy. Letos poprvé učím v 1. třídě. Již v prvním pololetí jsem si ověřila, že pomocí těchto metod lze opravdu pracovat i s dětmi, které ještě neumí číst a psát. Samozřejmě je nutné metody přiměřeným způsobem upravit. Vhodné je například využití obrázků, předepsaných slov při tvoření myšlenkových map, předčítání učitelem a vedení dětí k ústnímu vyjádření jejich myšlenek.

Pro výuku čtení v 1. třídách používáme v naší škole genetickou metodu. Díky tomu jsou děti schopny dříve zapisovat své myšlenky a samostatně číst. Tuto lekci však lze zařadit i ve třídě, kde děti čtou metodou analyticko-syntetickou. Text může dětem předčítat učitel či prvňáček, který již umí číst.

Metody *KM* zařazuji v 1. třídě většinou jednotlivě. Děti s metodami seznamuji postupně, zapojení více metod v jedné hodině se mi prozatím zdá náročné. K výsledkům práce, které jsme již zapsali, se můžeme vracet, například při hodnocení – přečíst, pochválit několik dětí nebo navázat na stejné téma. Pokud pracujeme pouze ústně, tato možnost není. V popisované lekci jsem metod využila již více.

Metody *KM* zařazuji v 1. třídě většinou jednotlivě. Děti s metodami seznamuji postupně, zapojení více metod v jedné hodině se mi prozatím zdá náročné. K výsledkům práce, které jsme již zapsali, se můžeme vracet, například při hodnocení – přečíst, pochválit několik dětí nebo navázat na stejné téma. Pokud pracujeme pouze ústně, tato možnost není. V popisované lekci jsem metod využila již více.

Délka textu odpovídá mému cíli – seznámit děti s metodami a využít co největšího prostoru pro jejich vlastní vyjadřování. Popisovaná hodina měla zároveň motivační funkci před nácvikem psacího j.

Pomůcky: lepíky (samolepicí papírky), házečí kostka, otázky k metodě *kostka* (obecné nebo upravené přímo k lekci), nakopírovaný a rozstříhaný text, lepidla, prázdné papíry, papír na trojlístek, psací potřeby

Čas: 45–50 minut

Cíle:

- znalostní: žáci si zopakují znalosti o lišce a ježkovi, vyhledají společné a rozdílné znaky
- dovednostní: žáci se vyjádří ve větách, přečtou s porozuměním krátký text, vzájemně si budou naslouchat, budou dodržovat pravidla komunikace

Ledolamka

Rozhodni se, jestli bys chtěl/a být liška, nebo ježek.

Napiš vybrané zvíře na papírek a přilep si ho na oblečení (lepíky).

Poté probíhalo společné sdílení v kroužku – *Proč jsem si vybral/a...*

Dodržujeme pravidlo, že mluví jen ten, kdo drží nějaký předmět (plyšák, kostka, ...). Ten, kdo nechce mluvit, pošle předmět dál.

EVOKACE

Kostka

Každé dítě zastupuje „své“ zvíře. Postupně po kruhu házíme kostkou a společně doplňujeme odpovědi podle hozeného čísla. Pokud byla již jedna strana kostky zodpovězena a padne znovu stejné číslo, hází další. Šestou stranu (argumentuj) prozatím vynecháváme – házíš znovu.

1. Popiš, jak zvíře vypadá. Jakou má barvu?
2. Porovnej lišku a ježka. Jak se liší? Čím se liší? Hledej podobnosti.
3. Co všechno ti liška/ježek připomíná? Na co si při tom vzpomeneš? (...myšlenky, události, zážitky)
4. Vyjmenuj části těla lišky/ježka.
5. Řekni, k čemu je užitečný/á?
6. Házíš ještě jednou.



Takto upravenou *kostku* lze použít u dětem dobře známých témat. V případě méně známých témat by mohl nastat problém s odlišením strany 1 a 4, u strany 2 často dochází k shrnutí několika stran kostky. Výrazněji se odlišuje strana 3.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Čtení s předvídáním – text *Liška a ježek**

Text rozdáváme po částech. Část si děti vždy nalepí na papír a přečtou. Pro kontrolu přečte jeden z žáků text před třídou.

1. část

Ježek bydlel na kraji lesa. Chodívala tudy liška na lov a dostala chuť na ježčí pečinku. Ale ježkovy bodliny se jí vůbec nelíbily. Liška proto chtěla ježka přelstít.

Jak asi chtěla liška ježka přelstít? Tvým úkolem je vymyslet příběhu pokračování. Co se asi stane dál?
Místo zapisování nastává hned sdílení ve dvojicích.

Díky tomu, že se děti na začátku rozdělily přesně napůl, sešel se ve dvojici vždy ježek s liškou. Děti poté mohly sdílet svůj příběh s celou třídou.

2. část

„Ježku,“ povídá jednou, „že se ti chce pořád a všude nosit bodlavý kabát! Kdybys věděl, jak ti nesluší! Odlož ho na chvíli!“

Co mohl udělat ježek?

Sdílení ve skupinách (při tomto sdílení jsem využila stálých čtyřčlenných skupin).

3. část

„Rád bych, rád,“ usmíval se ježek, „jen kdybyste vy lišky odložily napřed ostré zuby! Také vám vůbec nesluší.“

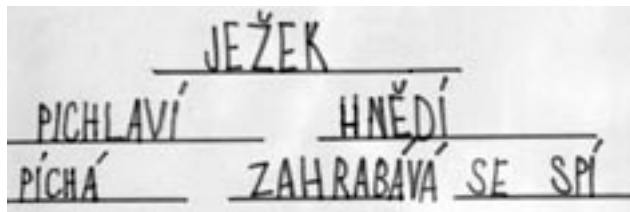


Foto: z archivu autorky.

Trojlistek na téma ježek.

Vymysli a zapiš název příběhu.

Nejčastější název byl samozřejmě *Ježek a liška* nebo *O lišce a ježkovi*. Mezi nejoriginálnější patřil název *Jak chtěla liška ježka přelstít*.

REFLEXE

K reflexi jsem využila upravenou metodu *pětিলístku*, *trojlistek*:

- Vyber si jednu z postav v příběhu (opět volba liška/ježek).
- Jaká byla liška? Jaký byl ježek?
- Vymysli a zapiš dvě slova/vlastnosti.
- Co dělá liška/ježek?
- Zapiš tři slova.

Vyvěšení hotových trojlistků na výstavní plochu.

Moje pedagogická sebereflexe

Děti pracovaly s nadšením. Text nebyl náročný, přečíst ho zvládl každý sám. Díky sdílení ve dvojicích a v menších skupinách měli prostor k vyjádření všichni. Problém nastává, když chtějí své příběhy sdílet všichni celé třídě. Ostatní neudrží pozornost, činnost je zdoluhavá. V tomto případě je dobré využít například doporučení ze skupin. Skupina se dohodne a doporučí jednoho nebo dva své členy (podle počtu dětí).

Kostka byla dětem díky zvolenému tématu jasná. Problém se vyskytl u páté strany – pojmenovat a vyjádřit užitečnost lišky a ježka. Třetí strana umožňovala různé pohledy, příležitost říci své myšlenky měl každý.

Jako reflexi by bylo vhodnější zařadit s dětmi hned *pětিলístek*. Při nácviku této metody je možné pracovat frontálně na jedno téma – třeba liška. Poté mohou děti vyzkoušet vytvořit *pětিলístek* samostatně na druhé zvíře. Zřejmě se hned napoprvé nezdaří všem, ale to nevádí, *pětিলístek* zařadíme jindy znovu.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Fr. Plamínkové v Praze 7.
luci.c@seznam.cz

Poznámka:

* Text byl převzat z učebnice *Učíme se číst* (Jarmila WagnEROVÁ, SPN, Praha 2005).

„Důvod, proč je škola pro koumáky opravdu obtížná, není jenom v tom, že učitelé říkají tolik věcí, které nedávají smysl, ale i v tom, že je říkají přesně stejně jako ty věci, které jsou smysluplné, takže dítě získává pocit – a to se od něho očekává –, že když něčemu nerozumí, je to jeho chyba.“



Ježek

Podle inspirace z terénu sestavila Hana Košťálová.

Lekce, kterou přinášíme, proběhla ve 3. třídě jedné z účastnic základního kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Protože ježka studují na 1. stupni skoro všechny děti v České republice a protože jsme dostali do redakce jinou lekci, v níž je řeč o ježkovi, zdálo se mi zajímavé pro porovnání nabídnout tuto verzi „probírání“ ježka. Zvlášť podnětné se mi zdají poznámky paní učitelky k tomu, proč v lekci postupovala právě tak, jak postupovala. V dalším textu nechávám hovořit přímo paní učitelku i tam, kde jsem původní text poupravila.

Téma: Ježek

Třída: 3.

Čas: 45 minut

Cíle:

- žáci si vybaví a utřídí dosavadní znalosti o ježkovi, zpřesní je a doplní o nové informace
- budou schopni reprodukovat svými slovy informace získané z četby
- si rozvinou dovednosti klást otázky nad textem, zejména ty, na které není v textu odpověď

Metody: *V – CH – D* (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se), *čtení s otázkami*

Průběh hodiny

Úvodní hra s klíčovými slovy: Rychlí špioni.*

jebla • jablko • žízala • dupání • suchý list • klubíčko

EVOKACE

Zvolila jsem metodu *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* (*V – CH – D*). Žáci zapisují jednotlivě do sloupce *vím* a do sloupce *chci vědět* odpověď na otázku: *Co vím – nebo si myslím, že vím – o ježkovi, a co bych se ještě chtěl/a dozvědět?*

Po několika minutách vytvoří dvojice. Žáci si řeknou, co věděli, a doplní si od kamaráda ve dvojici údaje, na které si sami nevzpomněli – pokud s nimi souhlasí. Když se na něčem ve dvojici neshodnou, formulují otázku do sloupce *chci vědět*. Snaží se navzájem si odpovědět na otázky, které je napadly, když pracovali samostatně, a které mají zapsané ve sloupce *chci vědět*. Vědí, že v tuto chvíli mohou volně přemýšlet a spekulovat o odpovědích – tedy mohou zkoušet odpovědět, i když si odpovědi nejsou jisti. (Příklad: „*Kolika let se dožívá ježek?*“ – „*To nevím, ale protože je malý, jen o něco větší než myš, žije možná tak nějak přibližně dlouho jako myš.*“)

Po chvíli si řekneme v celé třídě, co kdo vymyslel. Ctíme pravidlo, že při brainstormingu jsou všechny nápady povolené, a nic nekritizujeme. Přesto už v této chvíli citlivě s informacemi od žáků pracuji – snažím se řídit myšlení dětí tak, aby to nenarušilo jejich

ochotu přinášet vlastní nápady. Když někdo nějakou informaci zpochybní, neškrtneme ji, ale připišeme si k ní otazník, abychom věděli, po čem se máme zvlášť bedlivě pít v další práci. Nebo zapíšeme vedle zpochybněné informace tu, která jí konkuruje, protiřečí jí. I tehdy, když žáci předkládají nějakou informaci jako úplně jistou, ptám se, zdali s ní všichni souhlasí nebo zda někdo slyšel něco jiného či má pochybnosti.

V této fázi se snažím podporovat tzv. sociokognitivní konflikt (jde o střet názorů, myšlenek a představ o světě), který vzniká, když jsou dosavadní poznatky či zkušenosti žáků navzájem v rozporu. Zatím neprozrazuji dětem správné řešení, ani když ho znám, ale místo toho formulujeme otázku. Děti jsou zvědavé, či informace byla správná, nebo prostě chtějí znát odpověď na otázku – a tak se podporuje vnitřní motivace žáků k dalšímu zkoumání tématu – a tedy k učení. Tato vyvolaná a neukožená zvědavost žáků je jedním z rysů dobré evokace.

Z časových důvodů musím v jednu chvíli oznámit, že zapíšeme poslední tři údaje. Tabulky si po skončení práce založíme do portfolia, takže se nám vzácné nápady neztratí. To dětem zdůrazním, aby jim nebylo líto, že některé jejich nápady nezazněly.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Čteme text z encyklopedie. Pracujeme poprvé metodou *čtení s otázkami*, proto volím frontální práci pro modelování otázek. Až děti uslyší, jaké otázky kladu já, až si to samy vyzkoušejí, až uvidí, jak to dělají druží, a uslyší ode mě zpětnou vazbu, budou pracovat ve dvojicích.

Text – 1. část

Přibližně 5000 ostrých, rovných bodlin trčících do všech stran stačí k tomu, aby odradil nepřítele. Pichlavý kabát je hlavní zbraní ježka, savce běžného v zahrádkách, parcích a lesích celé Evropy. Každá bodlina je vlastně chlup, který se během vývoje změnil v ostrý kabát chránící ježka před nepřítelem. Drobné savce loví u nás liška, a je hrozbou i pro ježka. Chvilí štouchá a rýpe do svinutého ježka, aby ho přinutila se rozvinout a utíkat. Jakmile se jí to podaří, chňapne po jeho nekrytém břiše.

Předvádím žákům (modeluji), jaké všechny otázky mohou pokládat k tomuto textu. To znamená, že nechtu dětem předem připravené otázky, ale ukazuji jim, jak se zamýšlím nad textem a jak se snažím pomocí otázek dobrat se k hlubšímu porozumění textu. Nepokládám jen otázky „kontrolní“, ale otázky „k zamýšlení“.



Příklad otázek, které jsem modelově položila...

1. *Z čeho se vyvinuly bodliny? (Co mají jiná zvířátka tam, kde má ježek bodliny?)*
2. *Co ještě dalšího mají zvířátka nebo člověk, co se jim vyvinulo z něčeho jiného? (Děti říkají: chobot z čenichu, ploutve z končetin...)*
3. *Na čem závisí to, jestli se něco podobně vyvine?*

Děti samy přišly na to, že na první otázku odpovědi tak, že se podívají do textu, a na druhou a třetí, že zaloví ve své hlavě. Současně jsme si ukázali, že na první otázku můžeme odpovědět jen jedním způsobem, když chceme odpovědět správně. Na druhou můžeme najít spoustu různých odpovědí, a přesto budou mnohé z nich správné.

Pak vyzvu děti, aby zkusily taky nějakou otázku položit. Chci, aby rozlišily mezi otázkami, na které mohou najít odpověď v textu, a těmi, na které odpověď v textu není a musíme ji hledat jinde a přemýšlet o ní.

Děti dostávají příležitost se také zeptat (stále pracujeme frontálně)...

- *Není ježkům zima, když mají místo chlupů bodliny?*
- *Jak liška přijde na to, jak přimět ježka k tomu, aby se rozbalil? Proč ježek radši nezůstane zabalený?*

Text – 2. část

Ježek může dobře čichat i slyšet. Zrak má slabý. Má překvapivě dlouhé nohy. Umí dobře běhat. Pohybuje se rychlostí odpovídající přibližně rychlé chůzi u člověka. Dokáže se zahrabat, přežít nízké zídky, umí plavat. Když ježek hledá potravu a slídí po žížalách, drobném hmyzu a spadlém ovoci, pohybuje se přitisknutý k zemi.

Příklad otázky, kterou jsem modelově položila...

Co můžeme usoudit na způsob života u ježka, když má slabý zrak? (Děti přišly na to, že žije asi spíš v noci.)

Děti se ptaly...

- *Plave ježek rád, nebo jen když musí? Proč se pohybuje přitisknutý k zemi? (Samy zkoušely odpovědět: aby dobře ucítil hmyz; nemusí spěchat, tak nepotřebuje natahovat nohy... apod.)*

Opět jsme si zkusili rozdělit otázky na ty, které jsou zodpověditelné tím, že se podíváme do textu, a na ty, na které text odpověď nedává, ale můžeme ji vymyslet. Děti samy přišly na to, že odpovědi na ty druhé otázky si pak můžeme ověřit v nějaké další knize nebo se na ně můžeme zeptat někoho, kdo rozumí ježkovi.

Text – 3. část

Gumové bodlinky malého ježka leží při narození rovně pod kůží. Vzpřímí se během několika málo hodin po ježkově narození. Mládě se během prvních 11 dnů nedokáže na obranu proti nepříteli svinout jako dospělý ježek. Brání se tím, že prudce trhne hlavou dopředu a útočníka popíchá do nosu.

Nyní jsem vyzvala žáky, aby se ptali oni. Nejdříve si zkusili říct několik otázek **ve dvojici**, pak jsme si je **frontálně sdělili a zapsali**.

Příklady otázek dětí...

- *Když se bodlinky vztyčí, tak ježkovi nějak poruší kůži, pod kterou byly schované? Nebo jak to je?*
- *Kdy mu bodlinky ztvrdnou?*
- *Není to divné, že malý ježek má méně obrany než dospělý ježek? (Tato otázka zvláště dětem vrtala hlavou, vzpomněly si, že i jiní živočichové mají málo chráněná mláďata. Děti přenášely princip lidské péče o mláďata na všechna mláďata, protože zatím nechápou, že v přírodě je to jinak.)*

REFLEXE

Děti si zkusily samostatně odpovědět na otázky:

Kdo je nepřítelem ježka? Jak se brání ježek před nepřítelem? Které smysly má ježek vyvinuté lépe a které hůře? Proč se malá ježčata v pelíšku nemohou popíchat? Čím se živí ježek? Kde můžeme ježka vidět? Kde žije?

Poradily se ve dvojicích a pak jsme si na otázky odpověděli společně.

Nakonec si děti vybraly, co si chtějí zapsat do posledního sloupečku tabulky – *dozvěděl jsem se*. Instrukce zněla, aby si zapsaly to, co by si opravdu chtěly o ježkovi pamatovat. Pod tabulku si měly zapsat jednu otázku, na kterou nedostaly v hodině odpověď a chtěly by ji získat.

Žáci několik zápisů přečetli a všechny tabulky jsme pak vyvěsili na naši nástěnku. Druhý den před odchodem domů si děti tabulky zařadily do portfolio.

Práce na ježkovi se nevešla do 45 minut. Potřebovali jsme 15 minut navíc. Čas by bylo možné získat, zkrátili-li bychom práci s otázkami. Protože ale jedním z důležitých cílů bylo právě to, aby se žáci seznámili s tím, jak klást přemýšlivé otázky k textu, myslím, že bych zkrácením této fáze přišla o významnou část učení. Děti kromě toho měly moc dobré otázky a příště přinesly další informace o ježkovi. Ty jsme si uvedli pro celou třídu a zařadili do tzv. třídní knihy o světě, tedy do šanonu, do něhož si v euroobalech zakládáme materiály, které zpracují a donesou děti.

Reflexe v hodině se týkala pouze věcného tématu, ježka. Při nejbližší příležitosti se chci s žáky vrátit k tomu, abychom reflektovali i kladení otázek a abych dál rozvíjela dovednost žáků dobře se ptát.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámka:

- * Popis úvodní aktivity najdete na webu KM.



Botanická zahrada

Nada Černá

Východiska

Při práci na tématu *Rostliny* v hodinách prvouky se příliš nevydařily naše pěstitelské pokusy. Proto jsem žákům přislíbila návštěvu botanické zahrady a opakovaná pozorování vždy zhruba po jednom měsíci.

Téma: Jarní proměny přírody

Cíle:

- žák bude pozorovat růst rostlin, znát a mít zakresleny aspoň tři hlavní projevy proměn, povede si zápis o pozorování
- na základě pozorování pohovoří o tom, jak souvisí růst rostlin s teplem, vláhou, světlem a dostatkem živin
- navrhne aspoň jednu aktivitu, co by se mělo ve třídě či ve škole dodržovat, aby příroda nehybnula

Botanická zahrada poprvé

EVOKACE

Pokyn: *Co se vám vybaví, když se řekne „lový beze zbraní“? Ve dvojicích najděte v třídní knihovně ukázky takových lovů. O svoje úlovky se podělte alespoň se dvěma dalšími dvojicemi.*

Společný závěr: fotografie, nákresy, záznamy, které zachycují přírodniny živé (rostliny a zvířata) v jejich přirozeném prostředí. Jenom tak mohou potěšit a poučit i další lovce beze zbraní.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ



Práce ve třídě.

Pozorování a stručné záznamy v reálu.

Pokyn: *Při návštěvě botanické zahrady bude mít každý z vás možnost si po dobu 45 minut zahradu prohlížet a ulovit beze zbraní tři různé rostliny, kterým se bude věnovat i při další návštěvě.*



REFLEXE

Záznam úlovků do záznamových archů po návratu do třídy.

Pokyn: *Snažte se vybrat a zaznamenat jen ty úlovky, kterým se chcete i nadále věnovat.*

Botanická zahrada podruhé

Druhá návštěva botanické zahrady proběhla podle obdobného scénáře.

Tentokrát jsme navštívili i skleník.

Po proběhlé reflexi jsem se začala probírat záznamy dětí a měla jsem pocit, že něco není v pořádku. Lovy beze zbraní se totiž změnil v podání většiny dětí v lovení co nejvíce popisů s názvy rostlin často latinskými. Jen ojediněle jsem zaznamenala nákresy rostlin a pokusy popsat pozorované rostliny. Co s tím!? Zkusím připravit hodinu, ve které se pokusím využít materiál z nevydařeného lovu, a budeme se tak obohacovat o získané poznatky navzájem!

A tady je...

Pokyn: *Ze svých záznamů z pozorování v botanické zahradě připravte na lavicích galerii prací, jako to děláme ve výtvarné výchově.*

Při instalaci dojde k zaměření pozornosti k rozvíjenému tématu.

Poznámka: Lavice ve třídě máme uspořádány do čtverce.

Bezprostředně po instalaci záznamových archů si je žáci všechny prohlížejí a zaznamenávají si, co je na pracích spolužáků zaujalo, co se z nich dozvěděli, o čem se poučili.

Po návratu dětí na místa (sedím v lavici mezi nimi) jsem začala řídit diskusi, a to tak, že si po položení otázky poznamenám monogramy dětí v pořadí, jak se přihlásily, a postupně jim dávám slovo, dokud není téma vyčerpáno...

„Společnost si vytváří představu určitého typu žáka, jehož znaky by, alespoň rámcově, měly mít všechny školní děti. Směřuje tak k určité nivelizaci, eliminaci individuálně specifických znaků, které zde nejsou nijak zvlášť žádoucí. Dítě je ve škole vystaveno očekáváním, vyplývajícím z této normy, k jejímuž respektování ho společnost tlačí. Děti, které nejsou vybaveny potřebnými dispozicemi nebo mají odlišné kompetence, jsou znevýhodněny.“



Poučili jste se z toho, co jste viděli? Jestliže ano, tak o čem?

Libily se mi práce s obrázkem a popisem rostliny. (K. H.)

Dobré je popsat si nejzajímavější rostlinu. (A. H.)

Zaujaly mě práce, kde byly u názvů rostlin i barvy. (J. V.)

Mě také ty barvy a potom ještě země, odkud rostlina pochází. (K. Š.)

Co si myslíte o smysluplnosti prací, které jsme si dnes prohlíželi?

Myslím, že všechny mají smysl pro toho, kdo je dělal. (A. Š.)

Ty práce byly krásně napsané a kvalitní, no, skoro všechny, určitě ano. (L. L.)

Myslím, že smysl mají hlavně ty práce s nákresy. (M. P.)

Pro každého má jeho práce smysl, třeba to ostatní nepřečtou, on ano a je to vzpomínka. (P. R.)

Jenom názvy nemají smysl. Lepší jsou obrázky. (M. M.)

A taky barevné obrázky jsou lepší, víc to připomene. (K. Š.)

Smysluplná je práce, která člověku něco dává, dělá ji rád a baví ho. (A. H.)

Kdo chce znovu navštívit botanickou zahradu?

Na pokyn „Přihlaste se“ následoval les rukou.

Na co se zaměřím při příští návštěvě botanické zahrady?

Poznámka: Přihlásila se většina dětí, a tak jsem zvolila metodu komunitního kruhu s kamínkem předávaným postupně od jednoho dítěte ke druhému. Hovoří pouze ten, kdo má kámen, lze využít právo nehovořit a poslat kámen rovnou dál.

Budu popisovat i barvu a zemi a zkusím si něco nakreslit. (A. Š.)

Budu si psát věty o rostlinách, které se mi líbí. (M. M.)

Budu si psát, co odkvétá, co má teprve poupata a co právě kvete. (K. Š.)

Budu se snažit věrně zachytit rostliny, které mě zajímají. (L. L.)

Do paměti se mi víc zaryje, když si napíšu o kytičce, jak vypadá, kdy odkvétá, a budu psát čitelně a nebudu práci odbývat. (P. R.)

Zaměřím se na dobrou práci, nejde mi o to, že nebudu mít češtinu nebo matematiku, ale já mám práci v botanické zahradě ráda, učím se přímo z přírody a chci mít záznamové archy přehledné a učím se být ke svojí práci sebekritická. (K. H.)

Budu si zapisovat barvy a odkud rostlina je. Prostě se chci něco dozvědět. (A. S.)

Zaznamenám si státy a aspoň jeden náčrtek rostliny. (M. P.)

Já se zaměřím na pozorování a popisování kaktusů a potom uvidím, co ještě stihnu. (A. H.)

Více záznamů o jedné kytce, asi o kaktusech, a potom podle času. (O. K.)

Barvy a země a nějaké obrázky. (D. H.)

Co dodat? Uvidím, co přinese třetí návštěva botanické zahrady...

Botanická zahrada potřeť

EVOKACE

Čtveřice (pětice) dětí navrhuje pracovní list pro třetí návštěvu botanické zahrady, k dispozici máme odpovědi z reflexe druhé návštěvy.

Děti sestavují ve dvou skupinách pracovní list.

Mluví skupiny listy představí a společně sestavíme pracovní list pro závěrečnou práci v botanické zahradě.

Pracovní list – prvouka

Rostliny v botanické zahradě

Jméno a příjmení.....

Které rostliny pozoruji při každé návštěvě:

okrasné rostliny

léčivé rostliny

chráněné rostliny

dřeviny (stromy a keře)

Jaké změny na rostlinách mě zaujaly:

.....
.....
.....
.....

Nakreslí si a slovy popíše části jedné kvetoucí rostliny v zahradě:

Název rostliny:

Nákres a popis:

.....
.....
.....
.....

Proč jsou rostliny v botanické zahradě takové pěkné:

.....
.....
.....
.....

Jak je potřeba o rostliny pečovat:

.....
.....
.....
.....

Moje vlastní postřehy:

.....
.....
.....
.....

Na druhou stranu listu můžeš pokračovat v záznamech a kresbách z vlastního výzkumu.

List si ve třídě uloží do Učebníku.



Foto: z archivu autorky.

Děti vyplňují pracovní list.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Práce s pracovním listem v botanické zahradě.

REFLEXE

Volné psaní – výběr ze dvou témat:

Co všechno mohu napsat o své dnešní práci v botanické zahradě?

Co bychom měli ve třídě nebo ve škole dělat pro záchranu přírody?

Do botanické zahrady jsem se moc těšila. Je to tam moc krásné a pokaždé jiné. Dnes jsem v botanické zahradě pracovala s pracovním listem, který jsme si sami sestavili ve skupinkách a potom za celou třídu dohromady. Práce s listem mě bavila. Podle listu jsem si doplnila samé důležité věci. Kdybych list neměla, psala bych si zase různé názvy rostlin a ve škole už bych ani nevěděla, jak vypadají. U rostlin jsem si poznamenala jejich barvu a zemi výskytu a podařilo se mi i něco nakreslit. Škoda, že nemám mobil s fotákem. Někteří spolužáci si kytky vyfotili. (A. Š.)

Do botanické zahrady chodím vždycky moc ráda. Dnes jsem pracovala s pracovním listem, který jsme si sami udělali. Bavilo mě, že tam bylo i místo na věty o rostlinách, které se mi líbí a které mě nějak překvapily. Překvapila mě bylinková zahrádka. Od poslední návštěvy se hodně změnila. Byla hodně zarostlá. A jak dnes svítilo slunce, tak některé bylinky i pěkně voněly. Ale po čichu bych je asi nepoznala. Kreslila jsem si dnes jenom bylinky a zkusím si je doma v kořenkách očichat, abych je dovedla poznávat i podle vůně. (M. M.)

Dnes jsme v botanické zahradě pracovali podle pracovního listu. Já jsem se těšil, že si budu zapisovat hlavně různé státy, ze kterých jsou některé rostliny, ale protože jsme nebyli ve skleníku, nebylo ani co psát, a tak jsem pracoval podle pracovního listu. Docela mě to bavilo. Myslím, že to, co jsem si napsal na pracovní list, je důležité pro poznávání různých

druhů rostlin a jejich podmínek pro život. Líbil se mi obrovský žlutý tulipán. (J. A.)

Příroda je krásná, je hodně tajemná a hodně bohatá na různé druhy rostlin a živočichů. Musí se s ní ale opatrně. Mohlo by se stát, že ji lidé úplně zničí, a tím zničí sami sebe. Nevím, co bych měl dělat pro záchranu přírody. Třídím odpad a doma se starám o morče a ve třídě o kytky ve svém truhlíku. Asi by se neměly kácet deštné pralesy a mělo by se míň jezdit autama. (T. P.)

Pracovní listy sestavené ve spolupráci s dětmi se při poslední návštěvě botanické zahrady velmi osvědčily. Děti si je založily i se závěrečným volným psaním do svých *Učebníků* (tak v naší třídě říkáme portfolio).

Děti si nejprve prošly osobní zkušeností pěstitelského neúspěchu v podmínkách třídy. V průběhu návštěv botanické zahrady měly možnost pozorovat a zaznamenávat proměny rostlin v jarním období. O pozorování si vedly záznamy. Při opakovaných návštěvách sledovaly velkou péči zaměstnanců zahrady o jednotlivé skupiny rostlin, díky které rostliny skvěle prospívají.

Na základě pozorování a vlastní zkušenosti děti hovořily při závěrečném sdílení o souvislostech růstu rostlin s teplem, vláhou, světlem a dostatkem živin.

Teprve čas ukáže, jak dalece děti ovlivnil přímý kontakt s přírodou a zda u nich došlo k hlubšímu pochopení vzájemných souvislostí lidského života se všemi články ekosystému ve městě.

Pro mne jako závěr z celého projektu vyplývá: učit děti velkoměsta lásce k přírodě a porozumění pro ni přímým kontaktem v terénu. Obracet jejich pozornost k problematice zachování estetické i ekologické úrovně života velkoměsta.

Autorka je certifikovaná učitelka v ZČŠ Ostrovní, lektorka KM.



Foto: z archivu autorky.

Pozorování květin v botanické zahradě.



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

VLAĐKA STRCULOVÁ

Učím na 1. stupni. Ve 4. třídě státní školy. Učím moc ráda a mám to štěstí, že mé zaměstnání je i mým koníčkem.

Všechno ale začalo asi před deseti, dvanácti lety. V malé škole v Praze 5 se objevila možnost účastnit se mezinárodního projektu *Občan*. Bylo po něžné revoluci, v řadě škol došlo ke značnému uvolňování od tvrdě klasického k tvůrčímu způsobu vyučování. Do našeho školství začaly pronikat nové projekty z celého světa.

Ani nebylo důležité, z jaké země dorazily, ale byly úplně jiné. Byly založeny na tvůrčím způsobu myšlení žáků. Jedním z nich byl právě projekt *Občan*.

Jednoduše popsáno: děti si měly vybrat problém, který se netýkal jen jich osobně (čili společenský), nazvat jej, zjistit, jestli již je nějakým způsobem řešen a zkusit najít nejen vlastní reálné řešení, ale i způsob, jakým jej ve společnosti obhájit a prosadit.

Prostě řečeno, podle klasického způsobu vyučování naprosto neřešitelný problém. Vyžaduje totiž odvahu, samostatné řešení problémů a sebevědomí, tedy schopnosti a dovednosti, které do té doby nebyly od dětí příliš vyžadovány, přestože jsou pro ně naprosto přirozené.

Po počáteční drobné nedůvěře rodičů se vše rozběhlo s plným nasazením všech zúčastněných. Ačkoli byl projekt *Občan* původně určen žákům 2. stupně základních škol a studentům gymnázií, zvládly ho se ctí i děti ze 4. třídy „obyčejné“ základní školy. V tomto projektu jsem se poprvé setkala s pojmy komunitní kruh a portfolio, začala jsem s dětmi cíleně a vědomě diskutovat, vedla jsem je k samostatné obhajobě a prezentaci vlastní práce.

Přibližně v této době jsem dostala nabídku zúčastnit se konference PAU, společnosti Přátel angažovaného učení. A můj učitelský osud byl „zpečetěn“. Konference byla vedena formou workshopů, dílen, které zajišťují učení prožitkem. Přednášky, pokud nějaké byly, se daly nazvat spíše minipřednáškami, během nichž se člověk něco opravdu dozvěděl. V dílnách se pracovalo ve skupinách čili spolupracovalo. Poprvé ve své praxi jsem se setkala s pocitem pohody, důvěry, bezpečí. Najednou to šlo. Kromě pedagogů – vychovatelů v mateřských školách počínaje a vysokoškolskými profesory konče – byla mezi účastníky i nezanedbatelná skupina složená z osob pracujících mimo školství a rodičů.

Najednou to nebylo o rivalitě, ale o domluvě. Znít to jako z pohádky, ale bylo to skutečně tak.

Setkání PAU bylo mnoho. Zpočátku se setkávali stále stejní lidé, dodnes hodně z nich spolupracuje,



při dalších setkáních se řady rozrůstaly a rozrůstaly o velké množství dalších nadšenců nebo jen zvědavců. Vše probíhalo na bázi dobrovolnosti, což považuji za velkou přednost.

Při jedné z těchto akcí jsem se setkala s pojmem *kritické myšlení*. Někjaký kurz, který k nám dorazil z Ameriky. *RWCT* čili v překladu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Kurz měl být celoroční, někde v Čelákovicih. První ročník. Po počátečních otázkách typu, proč tak dlouhý, proč někam jezdit a co z toho budu mít, mě přemohla zvědavost a zapůsobily na mě také kladné

indicie z různých setkání PAU. Následovala přihláška, první víkend a řekla bych, že následky mého tehdejšího rozhodnutí nesu na svých bedrech dodnes. S velikou chutí a přesvědčením, že jsem tehdy udělala moc dobře. Potkala jsem spoustu báječných, tvůrčích osobností a zjistila jsem, že mám obrovské štěstí, protože mé zaměstnání je pro mne i mým koníčkem.

Učila jsem v několika školách a uvědomila jsem si, že práce v malé škole je pro mne přijatelnější než ve škole sídlištního typu, a po několika příjemně strávených letech v „malé Trávě“ čili Malé Trávníčkové jsem nakonec zakotvila v „Chlupovce“, která byla jen několik kroků od ní. Po absolvování celoročního kurzu *RWCT*, nadupaná spoustou nových metod, spojená přátelstvím s řadou nových, tvořivých kolegů a kolegyní a zapálená nadšením, že mě to baví, a co víc, že to baví mé žáky, jsem se rozhodla přihlásit na lektorský kurz a s velkou odvahou začala sama kurzy kritického myšlení lektorovat.

Stejně tak, jako jsem měla štěstí na setkání s lidmi kolem *KM* (prosím, za všechny jmenuji jen Hanku Košťálovou a Ondřeje Hausenblase, kdybych měla vyjmenovávat všechny, už bych nic jiného nenapsala), jsem měla štěstí i na kolegu a kolegyni ve škole. S jednou z nich, Blankou Staňkovou, lektorujeme základní kurzy *KM* i kurzy pro pokročilé. Výborně se doplňujeme. Téměř ve stejnou dobu jsme absolvovaly roční základní kurz *RWCT*, učily jsme ve stejné škole, spolupracovaly na školním vzdělávacím programu. Máme velmi podobný názor na výchovu a vzdělávání školních dětí i na spolupráci s rodiči. Obě publikujeme. Vyšly nám příspěvky v nakladatelství Raabe, ve spolupráci s VÚP jsme své zkušenosti nabídly v příručce *Příklady dobré praxe*.

Kromě seminářů se účastníme i různých konferencí, například na Slovensku ve Vysokých Tatrách jsme měly dílnu na téma *Dětská práva*. Na totéž téma proběhla naše dílna na konferenci v Kunraticích. Sna-



žily jsme se přesvědčit účastníky této akce, že se dají plnit cíle průřezových témat již na 1. stupni.

Po kolegyni Blance jsem „zdědila“ organizaci dětského školního parlamentu. Funguji zde pouze jako koordinátor, děti od 1. do 5. třídy řeší školní problémy samostatně. V poslední době se pokusily vtipnými obrázky, vyvěšenými po škole, přesvědčit spolužáky, aby šetřili teplo, světlo a vodu.

Děti také samy uspořádaly předvánoční prodejní výstavu, na které sbíraly peníze na adopci dítěte na dálku. Této výstavě předcházela celoškolská diskuse na téma: Adopce dítěte, nebo adopce zvířete v ZOO? Po argumentaci a hlasování zvítězila adopce dítěte. Vybrat nejvhodnější dítě byl nejtěžší krok celé akce. Všechny děti, které jsou k adopci určeny, pomoc potřebují. Navštívili jsme s dětským parlamentem Charitu a vybrali indickou dívku. Vybraly si ji děti samy na základě předem daných kritérií (mladší školní věk; chudoba; nedostatečná rodina; dívka, protože v rozvojovém světě to mají děvčata horší). Vzpomněla jsem si na své dětství. Co bych za to dala, kdybych se mohla takto samostatně rozhodovat. Ale nevím, jestli by mě to v té době vůbec napadlo.

Tento rok mám svěřeny do péče děti 4. třídy. Mám štěstí, že je učím od 1. třídy. Většina z nich se znala již od školky, kde měly báječnou paní učitelku, se kterou spolupracuji dodnes a která nyní učí děti různého věku vyjadřovat své city pohybem, tancem. V divadle Ponec s ní tančí také tři děti z naší třídy. Se svými představeními vyjíždějí i do zahraničí, například za krajany do Rumunska. Když přijely rumunské děti nedávno do Prahy na mezinárodní taneční festival, považovala jsem za samozřejmost pozvat je do naší školy. Vznikla nová přátelství, nedorozumění nebylo žádné. Navíc jsme plnili i průřezové téma Multikulturní výchova. Do detailu.

Rodiče mých dětí patří mezi osvícené. Než své děti přihlásili na naši školu, pečlivě si vybírali a věděli, co od mého pojetí výuky mohou očekávat. Od začátku jsem používala metody kritického myšlení. Rodiče přicházeli od prvních dnů do školy a spolu se svými dětmi se účastnili výuky. Vše jsme hodnotili a konzultovali společně. Stanovili jsme si společné cíle a způsoby, jak k nim budeme docházet. Myslím, že to byl dobrý „tah“. Máme jasno, víme, co od sebe navzájem můžeme čekat, co je pro nás, tedy děti, rodiče i mne důležité. Od 1. třídy vydávám dětem vysvědčení za přítomnosti

velkého množství rodičů. Do 3. třídy jsme používali výlučně slovní hodnocení, nyní zkoušíme hodnotit podle předem daných kritérií písmeny a římskými číslicemi.

Především však používáme metody, které podporují bezpečné prostředí, odvahu k otázkám, samostatné řešení vzniklých problémů a zdravé sebevědomí, založené na plnění předem daných kritérií, které slouží i k následnému hodnocení a sebehodnocení.

V 1. třídě dnešních čtvrtáků jsem měla možnost odcestovat do USA a malinko nahlédnout do tamější předškolní výuky. Odjížděla jsem s velkými obavami. Neztratím třídu? Dá mi cesta alespoň to, co tady (sice jen na čas) opouštím? Bylo to několik báječných měsíců, opět jsem poznala zajímavé lidi. Zjištění, že život v New Yorku a v Praze je téměř stejný, mě dost uklidnilo. Rozdílů najdete jen pár. Mají moře, více věžáků, jinou řeč (v tomto městě spíš více řečí). Co mně tam moc vyhovovalo, byla multikulturalita. New York je celý svět v malém. Velice tolerantní, protože téměř nikdo nemůže říct: já sem patřím víc než ty. Všichni sem odněkud přišli. Netoleranci k původnímu obyvatelstvu však řeší dodnes. Po svém návratu jsem měla se svou maxitolerancí trochu problém. Češi jsou hodně kritičtí a svými dějinami vychováni k nedůvěře. Ale zvykám si, patřím sem. Víím jedno, našla jsem odvahu něco měnit, vyjet ze starých kolejí, řešit problém, poznávat nové. Mohu učit, co jsem si sama na sobě vyzkoušela. K řešení problémů mi pomáhají metody kritického myšlení.

A vše začalo někdy před deseti nebo dvanácti lety.



„Představte si, že bychom se měli naučit něco úplně nového a byli bychom přitom neustále pozorováni jedním, nebo dokonce několika profesionály v daném oboru. Mnozí z nás by se přestali snažit, takové učení by jednoduše přerušili a dobrovolně by se vzdali nových vědomostí a dovedností. Děti jsou však takové situaci vystavovány ve škole pořád a často dokonce i doma ze strany rodičů nebo starších sourozenců.“

PŘÍPADY Z PRAXE

Může si za to Honza sám?

Šárka Miková



Když k nám rodiče do poradny telefonují, aby objednali své dítě na vyšetření, vždy se jich ptáme, zda si můžeme vyžádat informace od třídního učitele (formou dotazníku). To, jak učitel dítě vidí, je pro nás velmi podstatné, a porovnání sdělení rodičů a učitele přináší často cenné diagnostické podněty.

Honzova maminka odmítla. Samozřejmě, rodiče mají právo přijít s dítětem do poradny bez vědomí školy. Neděje se tak často, protože většinou je za objednáním dítěte do poradny společná snaha rodičů i školy řešit problém. Někdy ale vztah mezi učitelem a rodiči není vztahem důvěry a partnerství a problém, se kterým se na nás obrazejí, je často i problémem vztahu mezi učitelem a jejich dítětem.

Jak se později ukázalo, byl to i tenhle případ. Honza přijel k vyšetření s maminkou. Už na první pohled bylo zřejmé, že mají mnoho společného. Nejen podobu – tmavé oči, tmavé vlasy, ale také plachý a zároveň ostražitý pohled, který dával tušit obavu z toho, co je tady čeká. Při úvodním rozhovoru s maminkou se chlapec choulil v křesle, do hovoru se vůbec nezapojoval. Pak jsem ho zaměstnala nějakou činností, abych si mohla v klidu vyslechnout celou anamnézu – co důležitého se v chlapcově životě událo až do dnešní doby a co je příčinou matčiny žádosti o vyšetření.

V těhotenství ani při porodu nebyly žádné komplikace. Honzík se vyvíjel velmi dobře – brzy mluvil, zajímal se o všechno kolem sebe, kladl zvědavé otázky, maminka mu musela neustále něco vysvětlovat a logicky zdůvodňovat. Mamince i příbuzným se

zdál Honza „přemoudrý“, měl slovní zásobu, kterou bychom u tak malého dítěte neočekávali. Na druhou stranu všechny překvapovala Honzova neochota vykonávat u jiných dětí tak oblíbené činnosti – skládat si z kostek či stavebnic, kreslit a vybarvovat. Od tří let začal navštěvovat mateřskou školu. Zpočátku do ní nechtěl vůbec chodit, týden trvaly plačtivé scény, ale postupně si zvykl. I ve školce se vyhýbal stavebnicím a kreslení, kresba připadala mamince i paní učitelce primitivní, navíc si maminka někde přečetla, že se v kresbě odráží inteligence dítěte, a začala pochybovat o tom, jestli je Honza normální.

Potíže s adaptací na nové prostředí a kolektiv se vyskytly i při nástupu do 1. třídy. Honza působil ustrašeně, a tak se velmi brzy stal terčem posměchu spolužáků. Děti si z něj utahovaly, on se k nim zpočátku obracel zády a snažil se nevšímat si jich, jak mu radila maminka. Jejich útoky ale neustávaly, naopak se stupňovaly a on na ně reagoval pláčem a vztekem. Sám ale nikomu neublížoval, zpočátku nereagoval na posměšky fyzickou agresí. Začalo ho však bolet břicho a hlava. Maminka s ním navštívila klinickou psycholožku, která ji uklidnila, že chlapec není neurotik, že prostě některé situace hůře snáší.

Jak se k chlapcově situaci ve třídě stavěla paní učitelka? Honza jí připadal příliš přecitlivělý až hysterický, nechápala, proč kvůli všemu brečí, sama navíc většinou nebyla přítomna oněm situacím, ve kterých byl Honza spolužáky napadán. Když se jí pokusil svěřit s tím, že se mu kluci posmívají, řekla mu, že si za to může sám, ať se na sebe podívá, jak se pořád drží stranou všech a vůbec se nesnaží mezi ostatní zapojit.

V tomto vývojovém období (od počátku školní docházky do přibližně 2. třídy) se od dítěte vyžaduje nutnost osamostatnění, přijetí odpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Dítě se nachází v nových neznámých situacích, setkává se s novými lidmi. Aby byla uspokojována potřeba bezpečí, snaží se dítě navázat vztah s třídním učitelem – vazba na něj totiž posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat se na školní systém. Dítě se snaží učiteli udělat radost, být za to oceněno a akceptováno. Přímě baží po jeho zájmu a pozornosti. Adaptace na školu navíc zahrnuje zvládnutí role spolužáka. V rodině mělo dítě zatím výsadní postavení, nyní musí své egocentrické



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

Je tedy zřejmé, že úloha učitele je v tomto věku zásadní – dítě díky němu uspokojuje jak potřebu jistoty a bezpečí, tak lásky a sounáležitosti a v neposlední řadě potřebu sebeúcty – jak o něm smýšlí a mluví jeho učitel, tak ono samo hodnotí sebe. Pokud se setkává pouze s opakovanými výtkami ke svému chování, s negativními nálepkami, které nejsou vyvážené oceněním, pozitivní zpětnou vazbou a projevováním lásky ze strany učitele, negativně to ovlivňuje jeho sebehodnocení a sebeúctu.

Učitel by měl využít toho, že v tomto období je pro dítě klíčovou osobou, a tím, co dělá, by měl neustále modelovat očekávané chování a poskytovat dětem nahlas průběžnou zpětnou vazbu, když se jim něco podařilo („přistihnout je při dobrém chování“), a to jak třídě jako celku, tak i jednotlivým dětem:

„Všimla jsem si, že už se rychle dokážete ztišit, když vás zavolám zvonečkem. To je moc důležité pro to, abychom všichni porozuměli tomu, co máme dělat.“

„Dohodli jsme se, že se budeme hlásit o slovo zvednutím ruky. Vidím, že už si všichni toto pravidlo pamatujete a dodržujete ho.“

„Fanda se dneska vydržel celou dobu soustředit, a i když je to pro něj těžké, nenechal se ničím vyrušit od rozdělané práce.“

„Jirka se dokázal udržet a nevykřiknout, místo toho se přihlásil a počkal, až jej vyvolám.“

Honza měl od 1. třídy také problémy s psaním. Maminka tušila, že když ho nikdy nebavilo kreslení, nepůjde mu pravděpodobně taky psaní. Honza měl problém dodržet správné tvary a sklon písmen, písmo bylo kostrbaté, jednotlivá písmenka skákala nad a pod linku. Mamince se zdálo, že hrozně škrábe, ale třídní učitelka kvalitu jeho psaní příliš neřešila. Mírné problémy vnímala matka i ve čtení – zdálo se jí, že Honza čte pomalu, chybí a kvůli tomu třeba špatně spočítá slovní úlohu v matematice. Třídní učitelku však Honzovo čtení nepřekvapovalo, patřil svým čtením k průměru třídy, celkově byl pro ni Honza průměrným žákem.

Ve 4. třídě dostal Honza novou třídní učitelku a situace se výrazně změnila. Prakticky každý jeho písemný projev byl doplněn nějakou poznámkou o škrabopisu, příkazy typu: „Piš lépe!“, „Neškrtej!“, diktáty a pravopisná cvičení musel jednou až dvakrát přepisovat, protože byly „škaradě napsané a poškrtané“. Honza přes veškerou snahu a domácí trénink nebyl schopen kvalitu svého písma zlepšit, postupně začal psaní úplně nenávidět, odmítal doma diktáty trénovat. Situace se vyhroutil ve chvíli, kdy mu paní učitelka řekla, že mu takovou práci omlátí o hlavu. Honza se neudržel a kamarádovi pošeptal, že by to nejraději omlátil

o hlavu on jí. Kamarád to ale na něj, bohužel, práskl. Třídní učitelka postavila Honzu před třídu a žádala vysvětlení, ten se nezmohl na slovo, třída se mu smála. Paní učitelka mu samozřejmě napsala poznámku.

Matce se zdálo, že po změně učitelky se Honzova situace ve třídě ještě zhoršila, připadalo jí, že nemá vůbec žádné kamarády, že je z toho smutný a nešťastný. Mluvila o tom s bývalou třídní učitelkou, ta ji však odbyla s tím, že za to mohou Honzovy hysterické reakce, že se nemůže divit, když ho děti nemají rády.

O ubližování ve třídě jsem se dozvěděla také něco od Honzy, i když až v samém závěru vyšetření, poté, co ke mně získal důvěru. Mluvil o partě kluků vedené Danem, který ho spolu s Vaškem a Patrikem „buzerují“ – posmívají se mu, že je slaboch, dělají si z něj legraci nebo ho začínou rovnou mlátit. On se jim snaží bránit slovně, ale někdy už to nejde, tak jim to vrátí, začínou se bít, a to se pak vždycky obrátí proti němu, protože kluci to svedou na něj s tím, že on si začal. Zbytek třídy se k tomu přidá, i když viděli, že to tak vůbec nebylo. Tohle ubližování ve třídě se soustředí jen na něj, zapojují se do toho i kamarádi téhle party z jiné třídy, z 5.B – ubližují mu na záchodě, jednou ho zavřeli, aby se nemohl dostat ven, ale nějaká učitelka to viděla, tak ho rychle pustili. Paní učitelce to ale nechce říct, protože se bojí, že Danovi nadřčuje (to je ten, který ho práskl) a že by mu stejně nevěřila.

Honza je obětí šikany. V jeho osobnosti je patrná silná introverze a intuitivní vnímání. Má potíže s navazováním kontaktů, zejména v novém prostředí se necítí dobře, má obavu z nových, neznámých činností. Pochybuje o sobě, má strach z vlastního selhání. V takových chvílích potřebuje pochopení pro své pocity, podporu a jistotu, dostatek času, aby se v nové situaci zadaptoval. Jedná se přitom o projevy, které jsou silně ovlivněny vrozenými dispozicemi, nejsou získané výchovou – naopak, rodiče mají pro chlapce velké pochopení, citlivě jej vychovávají bez zbytečného donucování a znevažování jeho negativních pocitů, které se mohou ostatním jevit až iracionální, protože vznikají díky chlapcově silné vnitřní intuici.

Oběti šikany bývají často „nejslabší ze slabých“. Jsou to děti, které neumějí skrývat strach a zároveň nedovedou využívat strachu druhých. Jejich bojácnost a zranitelnost jsou jakýmsi „magnetem“ pro ubližování. Navíc nedokážou reagovat „silně“ v situacích zátěže – ve střetech s agresory ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze. Často jsou to děti, které mají výčitky svědomí a jsou vůči sobě příliš sebekritické. Zároveň to nemusejí být děti, které jsou slabé fyzicky, nemusejí mít tělesný handicap.

V kolektivu se Honza necítil přijímán už od 1. třídy, odmítání a útoky ze strany spolužáků postupně narůstaly, Honza byl snadným terčem „legráček“ spolužáků pro svou nejistotu a snadnou zranitelnost. Navenek se to skutečně může jevit tak, že si za to



může dítě samo (díky svému obranářskému postoji a nepřiměřeným emočním reakcím). Na to bychom ale v žádném případě neměli přistoupit – nikdo nemá právo ubližovat druhému kvůli jeho osobnostním vlastnostem. Ke stupňování útoků ze strany spolužáků výrazně přispíval i postoj obou učitelek, které celou situaci podceňovaly a neřešily.

Mladší školní věk (zhruba období 3.–5. třídy) je zásadní pro vytváření vrstevnických kontaktů, dítě hledá svou pozici mezi ostatními a její nalezení je hlavním vývojovým úkolem tohoto období. Pokud je z nějakého důvodu z kolektivu vyčleňováno, strádá v potřebě lásky a sounáležitosti a může se snažit na sebe upoutat pozornost nepřiměřeným způsobem. Navíc vrstevníci uspokojují také potřebu seberealizace – děti se vzájemně napodobují a učí se od sebe různé dovednosti, zároveň jim imponuje odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními vytahovat, získávat moc atd.

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

Při samotném psychologickém vyšetření Honza postupně překonal počáteční ostych, uvolnil se, velmi ochotně spolupracoval, snažil se podat co nejlepší výkony. Během celého vyšetření však rostl psychomotorický neklid, zhoršovala se kvalita pozornosti, narůstala únava, tyto potíže se však snažil aktivně překonat sebeovládáním.

Ve verbální části testu prokázal vynikající abstraktně-logické myšlení a obrovskou slovní zásobu. Místy se obtížně soustředil na to, aby si vybavil z paměti, co chce říct – byla to ale záležitost pozornosti a částečně introverze, nikoliv intelektových či vyjadřovacích schopností. V početních úkolech měl potíže zaměřit pozornost při úlohách, které vyžadovaly tzv. počítání v hlavě, což oslabovalo jeho výkon, nebyl pak schopen využít logiku a představivost pro efektivní řešení úkolu.

V neverbální části testu (tj. při práci s názorným materiálem) podal oproti části verbální pouze průměrné výkony. Příčinou slabších výkonů byla četná oslabení v oblasti vnímání a motoriky, zejména v oblasti vizuomotorické koordinace, zrakového vnímání a prostorové představivosti (unikaly mu některé významné detaily, obtížně napodoboval vzor z kostek apod.). Tento svůj handicap se však snažil kompenzovat logickým uchopením úlohy, snažil se řešení „vymyslet“.

Po vyhodnocení celého testu bylo zřejmé, že Honzovy rozumové schopnosti jsou nadprůměrné, ovšem s výrazným rozdílem mezi verbální a praktickou inteligencí – verbální schopnosti jsou v pásmu vysoce nadprůměrné inteligence, praktické pouze průměrné (v důsledku uvedených oslabení, která

jsou záležitostí vnímání, nikoliv intelektu, ale výkony v intelektových zkouškách negativně ovlivňují).

Ve zkoušce ověřující úroveň dosažených čtenářských dovedností a porozumění textu se zaměřil na čtení s výraznou intonací, ale v technice čtení měl potíže – zarážel se, chyboval, většinou však chyby vzápětí opravil. Při čtení se totiž zaměřoval na obsah, ten mu pomáhal uvědomovat si chybně přečtená slova, protože mu pak do celkového kontextu neseseděla. Obsah textu pak skvěle reprodukoval – vyprávěl celý děj souvisle včetně detailů. Z hlediska rychlosti je však čtení podprůměrné, a výrazně tedy zaostává za jeho možnostmi – u chlapce s tak vysoce nadprůměrnými verbálními schopnostmi bychom očekávali stejně dobrou úroveň čtenářských dovedností.

Ve zkoušce psaní měl Honza přes zjevnou snahu výrazné potíže s koordinací jemných pohybů ruky, neudržel písmena na lince, často přepisoval, škrtal. Brzy jej bolela ruka a byl velmi unavený. Příčinou chyb, které v diktátu udělal, bylo nezvládnutí koordinace všech činností najednou (v důsledku oslabení vizuomotorické koordinace), při kontrole chyby neodhalil, v napsaném textu se špatně orientoval (v důsledku oslabení pozornosti a zrakového vnímání).

U chlapce jsem tedy diagnostikovala poruchu pozornosti, dysgrafické, dysortografické a dyslektické potíže. Bylo mi ale jasné, že chlapcovy potíže se na první pohled nemusí jevit jako výrazné, protože je dokáže částečně kompenzovat nadprůměrným intelektem. Trvalá nutnost kompenzovat vlastní nedostatky spolu s vysokými nároky na sebe sama a jejich nesoulad s reálnými výkony však vedly u chlapce k psychosomatickým obtížím – bolestem hlavy, břicha a podobně. Zjevné bylo také to, že osobnostní rysy chlapce jej znevýhodňují v kolektivu spolužáků a v současné době je obětí šikany, aniž by to třídní učitelka věděla a snažila se to nějak řešit.

Ve zprávě pro paní učitelku jsem velmi podrobně popsala projevy poruchy pozornosti. Honza svou pozornost obtížně zaměřuje, především na zrakové podněty. Unikají mu tedy důležité detaily, rychle nastoupí únava, kvalita práce se snižuje, popř. úkol nedokončí. Objevují se i výpadky pozornosti – někdy vůbec nevnímá (jeho pozornost odvede vedlejší podnět či vlastní myšlenka). Při déletrvajících stereotypních činnostech brzy narůstá psychomotorický neklid, objevují se výpadky pozornosti, které souvisejí s výkyvy ve výkonnosti. Doporučila jsem jí zohledňovat Honzovo pomalejší pracovní tempo (nechat mu na práci více času, zadávat kratší úkoly, resp. zadávat úkoly po částech), tolerovat jeho výpadky pozornosti (přivádět jej zpátky k pozornosti lehkým upozorněním, ověřit si, zda vnímal a pochopil zadání úkolu, při výraznějším, neočekávaném selhání zjišťovat, zda neúspěch při osvojování vědomostí není pouze důsledkem momentální neschopnosti se soustředit). Ve svých doporučeních jsem se samozřejmě zaměřila na problémy se čtením a psaním, stejně tak jako na obecnější rady, jak s Honzíkem ve výuce pracovat: utvářet výuku tak, aby



se chlapec necítil ohrožen možným selháním, ostudou před ostatními apod., to znamená, zadávat úkoly přiměřené jeho možnostem, ale zároveň nestavět jeho „úlevy“ do popředí (tj. například nehovořit před ostatními o tom, že má jednodušší úkol, protože to by posilovalo jeho nejistotu a negativně ovlivňovalo jeho sebeúctu). S matkou jsme se dohodly, že zprávu z vyšetření předá třídní učitelce.

Jenže... K čemu budou všechna tahle doporučení, když chlapec bude i dál ve třídě obětí šikany a třídní učitelku to i nadále nebude zajímat? Dá se přitom předpokládat, že projevy šikany se budou dále stupňovat.

Šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti. Neděje se ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů některé konkrétní skupiny. V tomto smyslu je šikanování vždy těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci.

Vztahy při šikaně mají svoji vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj. Směřují od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k nejvyššímu, pátému stupni systematického ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny. Postupně dochází k totálnímu přijetí postojů, norem a hodnot šikanování žáky.

Z toho, co jsem se o paní učitelce od matky i Honzíka dozvěděla, jsem byla na velkých pochybách, zda je schopna situaci ve třídě vhodným způsobem řešit. A pokud matka za ní přijde a s problémem se jí svěří, co asi paní učitelka udělá? Dá se předpokládat, že opět postaví Honzu před třídu a zeptá se, kdo mu tedy vlastně ubližuje. A Honza? Na nikoho neukáže, protože se bude bát pomsty agresorů. Možná dokonce popře, že mu někdo ve třídě ubližuje, protože popisovat znovu situace, ve kterých mu někdo ubližoval, je tak ponižující. A to i v případě, že by se jej na to ptala paní učitelka o samotě. A třída? Pravděpodobně všechna obvinění popře. Co to bude pro Honzu znamenat? Obrovské zklamání, že mu nikdo nedokáže pomoci. Odhodlání, že už se raději nikdy s takovou věcí nikomu nesvěří, ani mamince, protože co kdyby to znovu řekla paní učitelce.

Přestože povědomí o problematice šikany v našich školách postupně narůstá, někteří učitelé stále považují ubližování mezi dětmi za „běžné legrácky“, které si děti mají vyřešit samy mezi sebou. Často díky tomu

promeškají dobu, ve které je možné vznikající šikanu snadno odhalit a účinně zamezit jejímu šíření. Přitom by stačilo popovídat si mimo třídu jednotlivě s dětmi o tom, co se ve třídě děje (nejprve s těmi, kteří se tohoto ubližování zatím neúčastní, tzv. svědky). Po tomto zmapování většinou učitel získá představu o tom, kdo je terčem útoků, tedy kdo je obětí. Na rozhovor s ní by si učitel měl vyhradit dostatek času, měl by jí klást otevřené otázky, nevytvářet na ni nátlak a velmi empaticky reagovat v situaci, kdy se mu svěřuje – je potřeba si uvědomit, že oběti se těžko mluví o tom, jak byla týrána; hrozí jí ztráta posledních zbytků sebeúcty a rozbití osobní integrity.

Teprve po zjištění dostatečného množství informací od svědků a oběti je na místě hovořit s tzv. agresory, v každém případě jednotlivě a bezprostředně za sebou, aby neměli čas se domlouvat.

Tento postup vyšetřování se osvědčuje u většiny případů šikany. Pokud ji však necháme dojít do pozdějších fází, kdy už je touto „nemocí“ zasažena celá třída, bývá její odhalení nesmírně obtížné.

Bylo zjevné, že bez zásahu zvenčí nemá celá situace v danou chvíli řešení. Protože však byl Honza zdaleka (naši poradnu vyhledali na doporučení jiných rodičů), nebylo v mých možnostech do celé situace zasáhnout. Požádala jsem tedy o spolupráci kolegyně z poradny v blízkosti Honzíkovy bydlíště. Dohodly jsme se, že nejprve zkusí iniciovat konzultaci psychologky s třídní učitelkou pod záminkou Honzíkových výukových obtíží. V rámci rozhovoru se psychologka pokusí odhalit postoj třídní učitelky k šikaně jako takové, její povědomí o strategiích vyšetřování a ochotu případně připustit možnost, že se něco takového děje v její třídě. Pokud by se zdálo, že paní učitelka celou situaci není ochotná či schopná řešit a zejména vůbec nepřipouští takový problém, nezbylo by než Honzu dát do jiné školy. Muselo to ale dojít tak daleko?

Autorka je psychologka, lektorka KM.

Literatura:

- Kolář, M.: *Bolest šikanování*. Portál, Praha 2001.
 Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků*. Portál, Praha 2008.
 Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Portál, Praha 2000.

„V kognitivním vývoji školáka nelze opomíjet ani rozvoj tzv. metakognice. Je to schopnost uvažovat o vlastním poznávání, resp. myšlení. Je to schopnost využívat zpětnou vazbu, která dítěti pomáhá ocenit situaci i svoje vlastní možnosti a v budoucnu řešit problém efektivněji.“



(AUTO)PORTRÉT

EVA BERÁNKOVÁ



S paní učitelkou Beránkovou jsem se seznámila v druhé polovině 90. let při náslechu několika jejích hodin českého jazyka, který jsem absolvovala v rámci pedagogické přípravy na FF UK. Kromě mnoha praktických nápadů do výuky a ukázek zapojení tvořivé dramatiky v ČJ na mě nejvíc zapůsobila evidentní snaha paní Beránkové vést děti ke skutečnému vlastenectví. To u žáků mělo vycházet zejména z výborné znalosti místa, kde se narodili a žili, tedy půvabné obce blízko Prahy – Ondřejova, a z emocionální spjatosti s jejími obyvateli. Jinými slovy – nejdříve musejí děti znát svůj dům, svoji ulici, své město a svou vlast, a pak teprve mohou opravdu poznat svět. Dokladem tohoto přístupu jsou i náměty do výuky nejen českého jazyka, které najdete v textu na s. 35. Názory, životní a profesní osudy paní učitelky vám přiblíží následující rozhovor.

Nevadilo by vám prozradit čtenářům KL rok narození?

Vůbec ne. Časovou přímku svého života jsem často užívala ve škole jako názornou pomůcku, když jsem zjistila, že některé děti umísťují první světovou válku hned za potopu světa a druhá jim splývá s první v jednu velkou patálii. Tak tedy:

Březen 1939 – to jsem se narodila na útěku rodiny z obsazovaných Sudet. Než válka skončila, vyrostla z miminka školačka.

1945 – jdu poprvé do školy, tatínek se vrací na hranice jako příslušník finanční stráže.

1948 – finanční stráž je zrušena, opět se stěhuje, budu chodit už do třetí jednotřídní školy. Dodnes pány řídící obdivuji.

1953 – školská reforma – jednotná škola. Vyhodili nás ze školy v 8. třídě a nesmím studovat. Mám špatný kádrový původ, tatínek byl „finančník“.

1956 – přece jen maturuji – a na přijetí na Vysokou školu pedagogickou stačí umět. Po podzimních maďarských událostech se posudky zase vrátí.

Jaké je vaše pedagogické krédo?

Na to se mě prvně zeptal u státnic prof. Milan Machovec. „Vychovat čestného člověka,“ odpovídám. Tvářil se spokojeně. Ne tak ředitel školy, kam mám na umístěnku nastoupit. Nelíbí se mu, že nejsem členkou KSČ. A když se zeptám staršího sebejistého budoucího kolegy, jak si mám získat respekt u žáků, předvede mi to názorně: uhodí pěstí do stolu a vychrlí tolik nadávek, že se mi z toho hlava zatočila. Tak tohle nebude moje cesta. Ale po prvním týdnu zjišťuji zá-

kladní nedostatek ve svém vzdělání: neovládám judo. A ke kantořině nejspíš nemám vlohy.

Po mateřské dovolené a dvouleté epizodě ve výpočetním středisku ve funkci operátorky si začínám připadat jako chodící přídavné zařízení. Stýská se mi po škole. Jaro 1968 mi dodalo odvalu zkoušet to znovu. Ale než nastoupím, je tu srpen. Nemám to raději vzdát? Uhájím svoje krédo?

Co nejbizarnějšího jste ve škole zažila?

Já bych to nazvala podle paní MUDr. Moserové *absurdity totality*. Těžko říct, které byly ty nej-

Ve zjitřené atmosféře podzimu 1968 jdu do 9. třídy s básněmi A. S. Puškina. Jméno autora pro jistotu neprozradím, děti nerozlišují mezi ruským a sovětským. Vidím, že žáky básně zaujaly, dokonce se dožadují jména autora. Prozradím je až na konci hodiny.

Po přestávce jdeme nakládat hnůj na školní pozemek. Ještě po čtyřiceti letech vidím třídního trapiče Fandu, jak stojí s vidlemi na hromadě hnoje a vyslovuje nahlas, co mu právě táhne hlavou: „Von ten Puškin byl stejně ohromnej básník. Že jo!“ dožaduje se mého souhlasu. Tomu říkám pedagogický úspěch.

V 6. třídě chci v rámci literární výchovy děti seznámit s *Pohádkou* od J. V. Sládka. Chvilí trvá, než navodím potřebnou atmosféru. Do ztichlé třídy začínám recitovat:

„Proč, matičko, se chví ta bříza bílá?“

„Poslouchá, co si ptáci povídají.“

Vtom buch buch na dveře... Rázným krokem vchází inspektor přes brannou výchovu. Přišel prověřit, jak žáci ovládají zacházení s plynovou maskou. Vyklízím pozici. Opakovaně zaznívá povel: „Plyn!“, dokud s. inspektor není spokojen. Pak zavelí ke mně: „Pokračujte ve výuce!“

Slavilo se MDŽ, chci dětem v hodině hudební výchovy připomenout také ženu-matku. Recitujeme, zpíváme písně o matce, ukolébavky, posloucháme Sukovy skladby *S kyticí v ruce* a *Jak zpívala matinka za noci chorému děcku*. Žáci spolupracují, jsem spokojená. Hospitující však odchází se slovy: „To si vypiješ!“ Nechápu. Hospitační protokol mluví o nerespektování osnov a metodické příručky (měli jsme prý nacvičovat pionýrskou píseň), o naprostém nepochopení ideového smyslu MDŽ a končí absolutním odsouzením: „To nebyla hodina HV, to byl výchovný koncert.“

Během závěrečné besedy o mimočítankové četbě mimo jiné pátráme ve svém okolí, které lidové zvyky připomínané v knize *Babička* od Boženy Němcové se dodnes udržely, a přemýšlíme, proč některé ano a jiné ne. Hospitační protokol konstatuje: „Soudružka neplní úkoly ateistické výchovy, naopak propaguje náboženské nesmysly.“



Tak to už bylo opravdu na vyhazov. Naštěstí se blížil rok 1989.

Odkud jste čerpala pedagogický optimismus? Jak to, že jste zůstala u kantořiny tak dlouho?

Měla jsem a mám ráda děti. Někdy mi to i oplácely. Myslela jsem na své krédo, i když bylo těžké se ho držet. Učila jsem se učit a stále hledala cesty, jak děti zaujmout. V tomhle směru nám, bohužel, vysoká škola moc nepomohla. Úžasné byly letní kurzy orffovské školy. V nejhorších dobách jsem si cestou do školy zpívala „...kdo se bojí vodou jít“, „já slyším boží mlýny...“, „...nadějí, láskou a vírou“ a „jednou budem dál“.

Budovala jsem školní knihovnu podle svých představ, vedla žákovský sbor, hrála s dětmi divadlo. Objevila jsem tvořivou dramaturgii a žasla, že to, co léta hledám jako slepé kuře, existuje jako ucelený systém, a zároveň litovala, že to nevím už dávno.

Na které období své pedagogické praxe nejraději vzpomínáte?

Na posledních deset let. Listopad 1989 znamenal osvobození. Konečně mě nikdo nenutil učit přesně podle metodických příruček, naopak se ode mě začalo žádat, ať ukážu, jak učím. Ať o tom napíšu. Tak nejprve vznikly články pro časopis *Český jazyk a literatura*, pak metodické příručky: *Přečtěte si s námi* (SPN, 1992) a *Tvořivá dramaturgie jako cesta k pochopení literárního díla* (Fraus, 2002). Nakonec jsem byla požádána o spolupráci na učebnicích (řada ČJ pro 6.–9. ročník, nakladatelství Alter, a Čítanky pro 6. a 7. ročník, nakladatelství Fraus), *Trocha literární teorie* (Fortuna, 1999).

Paní učitelky Beránkové se ptala
a úvodní vzpomínku napsala Kateřina Šafránková.

Slavit, nebo neslavit výročí vzniku Československa?

Eva Beránková

Tato otázka zazněla v řadě veřejných rozhlasových i televizních diskusí a samozřejmě také v mnoha sborovných. Vzpomínka na povinné slavení Únorů nebo Říjnů může odrazovat ty starší. Jiní zase namítají, že teď už jsme jiný stát a že se nás toto výročí už vlastně netýká.

Domnívám se, že otázka stojí jinak. Ne slavit, nebo neslavit jeden den, ale vychovávat, nebo nevychovávat žáky k vědomí národních hodnot, k národní hrdoosti, k vlastenectví v pravém smyslu toho slova. Pak i odpověď, alespoň doufám, nevyvolá rozpaky. A výchova, jak je každému učiteli jasné, to není otázka jedné či několika „hurá akcí“, ale každodenní drobné a neokázalé práce.

Učila jsem v malé venkovské základní škole a mémi kolegy byli tvořiví a obětaví lidé. Byli jsme si vědomi toho, že výchova k národnímu vědomí musí u dětí školního věku vycházet z toho, co je jim blízké: rodina, domov, obec, pak teprve národ, vlast, stát. Všechny tyto pojmy mohou být podnětem k zajímavé tvořivé hře. Dovolím si uvést několik námětů, jak jsem je využila v hodinách českého jazyka, ale našly by uplatnění i v hodinách dějepisu nebo občanské nauky.

Hra s písmeny a se slovy

Kolik českých slov se dá sestavit z hlásek slova *rodina*? Spousta. Třeba *on, ona, ano, rod, dar, Nor, Ir, Ind*. Uvolníme-li pravidla (je možné užít diakritická znaménka nebo některou hlásku opakovat), slovo přibude: *ráno, rád, ráda, rádi, radí, rada, národ, Dán, orá, ono, Dana*.

Vybíráme slova, která mají významový vztah ke slovu *rodina*, a kreslíme „rodinný kruh“. Ten si pak každý naplní jmény příslušníků své rodiny. Objeví se tam nejen rodiče a děti, ale i příslušníci rodu zvířecího a samozřejmě dědečkové a babičky.

Co víme o životě svých prarodičů?

Málo. Někteří nic. Večerní vypravování v rodině vytlačila televize, děti sledují spíše *Ordinaci v Růžové zahradě* než soutěž *O korunu krále Karla*. Díky hře s písmeny a se slovy se alespoň někteří začnou zajímat o to, co jejich prarodiče prožili. Objeví možná i různé předměty, stopy minulých životů. A protože jsou němé, pokusíme se propůjčit jim svůj hlas:

Monolog šavle

Jsem stará šavle. Pocházím z roku 1841. Má pochva je z kůže a sečná část z kovu. Když jsem byla nová, obdivoval mě každý, kdo mě uviděl. Já jsem nikdy nikoho nezabila, ale mám přítelkyně, které mordovaly, ať chtěly, nebo nechtěly. Celých 70 let jsem byla svému pánu pro radost a chloubu. Každý večer mě čistil, abych mu nezrezavěla.

Ale když umřel, zavřeli mě v kůlně do staré skříňky s porcelánovými jeleny. Teprve nedávno bum prásk, skříň se otevřela a mě z ní vyndal jeden malý člověk. Odnesl mě do krásného pokoje, tam mě očistil a pověsil na zeď. Jsem ráda, že mě vytáhl ze tmy na denní světlo a za to mu každý večer vyprávím o mém minulém životě. (Josef M., 7. třída)

Lidská tvář je kronika života

Ve starém albu po babičce se někdy najde i tvář, k níž se už ničím vzpomínky nevážou. A to je pro nás výzva, abychom se pokusili číst přímo z ní:

Tahle babička určitě neměla lehký život, ale uměla se s ním poprat. To je vidět na energických vráskách kolem pevně sevřených úst. Ale určitě se taky ráda smála, to zas ukazují ty smíčovité vrásky. Uměla se taky zamračit a zahubovat, to ukazují vrásky nad nosem a nad očima. Zkrátka měla život chvíli veselý a chvíli smutný, nic nedostala zadarmo, ale nenaříkala si. (Petr P., 9. třída)



Slovo pamětník je odvozeno od slovesa pamatovat si

Máme televizní děti. Co nebylo v televizi, to se nestalo, a co tam bylo, je stejně jen hra. Nic není doopravdy.

Před naší školou stojí pomník obětem první a druhé světové války. Děti si kolem něho hrají, zdá se, že jeho existenci nevnímají. Teprve když se nám podařilo od jednoho pamětníka-ruského legionáře získat dopis, v němž mu píše sestra, kdo z jeho kamarádů musel narukovat a také kdo ve válce padl, a otiskli ho ve školním časopisu, objevili se pod jmény na pomníku lidé, kteří žili v naší obci a kteří za tuto zem položili život. Některé děti se až teď doma dozvěděly, že některý z těch padlých byl jejich příbuzný.

Obec má kroniku

Kronika naší obce uchovala záznamy o domech a jejich obyvatelích až z roku 1833, ale také z let 1959 a 1993. Pro žáky to byl úžasný zážitek vidět na vlastní oči, že dům, v němž žijí, tu stojí už tak dávno, že truhlářská dílna, v níž podniká otec, patřila k téhle chalupě již před více než 160 lety, že je v nejnovější kronice zapsán dokonce i on sám a přílohou kroniky se stane i náš školní časopis!

Setkání s obecní kronikou nás inspirovalo k dalším zjištěním i následným činnostem:

Zjistili jsme, že v každém domě žilo neuvěřitelně mnoho lidí. (Jak museli být skromní!)

Objevili jsme, kolik tu bylo řemeslníků a řemesel, dnes už často neznámých.

Setkali jsme se s neznámým slovem *práže* v rubrice zaměstnání a museli pátrat u pamětníků, cože to vlastně bylo. (Jednalo se o děti, které byly brány do rodin z pražských nalezinců.)

Vypracovali jsme statistiku a zjistili změny ve frekvenci křestních jmen v letech, o nichž je veden záznam.

Začali jsme pátrat, jaký je původ a význam našich křestních jmen a příjmení.

Obdivovali jsme krásné písmo starých kronik a pokoušeli se zjistit, kdo byli oni kronikáři a zda mezi námi žijí jejich potomci. (To byla přímo detektivka.)

Zvali jsme do školy pamětníky a žasli, že mezi námi žijí lidé, kteří byli totálně nasazení, kteří prošli koncentračními tábory, že v naší obci dožil velitel obrany úseku Praha-východ za Pražského povstání. Ale poznali jsme také, že pamětníků ubývá, a rovněž, že je velmi těžké přesvědčit je, aby mezi nás přišli a vyprávěli.

Znovu hra s písmeny – rod

Vybíráme slova, která mají významový vztah ke slovu *rod*. Pokoušíme se vypracovat rodokmen své rodiny a najednou se ukáže, že v obci jsou rodiny, které se mohou pochlubit vypracovaným rodokmenem, který zachycuje řadu generací.

Jeden můj strýc je velice neposedný člověk a pořád by něco bádal. Ale co ho v poslední době nejvíc lákalo, bylo, odkud náš rod pochází a kdo ho vlastně založil, kdo byl ten první, co se jmenoval Šafa. Začal pátrat v pražských matrikách a kronikách, i v hrusické

a ondřejovské leccos našel. Pro mě by to byl problém, protože staré matriky jsou psány švabachem, ale strýček ho našťěstí umí. Ve svém pátrání se dostal až do roku 1819, kdy se Václav Šafa (tenkrát se psalo Ssafa), vysloužilý voják, usadil v Lensedlích v čísle 29. V další generaci se stal domovem Šafů statek číslo 20 v Ondřejově, a tam rodina Šafů bydlí i v současné době. Možná tam bude žít i za dalších sto let, ale to já už tady nebudu. (Jan Š., 8. třída)

Hra s písmeny do třetice – národ

V naší hře se objevila jména příslušníků některých národů – *Ir, Nor, Ind, Dán*. Ale my se nejdříve budeme zajímat o vlastní národ. Z Jiráskova podání známe, jak přišla naše země ke svému jménu. Ale objevujeme ještě jiný pramen: Josef Dobrovský píše, že jméno Čech je odvozeno od slovesa *četi*, a to znamenalo *být vpředu, začínat*, a dokládá, že Češi při stěhování slovanských kmenů na západ šli vpředu, vedli ostatní. Jaké poselství to přináší nám?

Vlast – to je také příroda kolem nás

Pokoušíme se poznávat přírodu ve svém okolí i trochu jinak než v hodinách přírodopisu. Jednu takovou hodinu popsala sedmačka Žaneta:

Pondělní putování

V pondělí máme první hodinu sloh. Tentokrát jsme nezůstali ve třídě, ale vyšli jsme na dvorek. Tam jsme se zastavili a zavřeli oči. Pak se v mé dlani ocitla jiná dlaň a v druhé taky. Vycházeli jsme ze vrátek, vrzla – hned jsem si vybavila jejich hnědou barvu.

Kličkovali jsme mezi stromy. Vedly mě cizí ruce, mohly to být teplé dlane, kdyby byly bez těch studených prstenů. Najednou jsem ucítila nádhernou vůni, uslyšela ptáky a vzpomněla si na straky, které po ránu pozorují z okna svého pokoje.

Pak se moje ruce ocitly na úzkém kmínku. Pomalu jsem hladila jeho hladkou kůru. Cítila jsem, že se chvěje úzkostí, ale moje duše mu říkala: „Neboj se, já ti neublížím, nic zlého ti neudělám.“ A on najednou jako by vydechl úlevou.

Napadlo mě sáhnout po kmeni výš. Co tam bude? Jela jsem rukou lehce vzhůru, čekala změnu... Dlouho nic – až najednou něco lepkavého. Byly to pupeny, jemně poskládané. Dnes, a je to jen pár dní, už jsou to zelená paraplíčka – lístečky.

Zaslechla jsem kroky – chytla jsem se pevněji. Teplá dlaň mě spojila s jinou dlaní a ta mě odváděla pryč. Chtělo se mi křičet: „Jděte beze mě, mně je tu krásně, nechci se vrátit do třídy, nechci, abyste mě odstříhli od té krásy!“

Ale to přece nejde. Musíme se vrátit do školy, vždyť máme vyučování. A copak tohle nebylo?

Zkušenost ukázala, že takové ozvláštněné setkávání se stromy na děti velmi působí. A tak nás napadlo, že bychom si výročí mohli připomenout právě prostřednictvím přírodního symbolu našeho státu – lípy. Pro využití v předmětu český jazyk a literatura se tu nabízí řada podnětů. Uvedu je jen v bodech:



- stromy jako ochranný genius loci
- lípa v heraldice, lípa jako symbol Čechů (odkdy, porovnání lípy a dubu), jako státní symbol
- lípa v pohádkách a pověstech, v poezii a v lidové písni, v Jiráskově *Lucerně* a v *Psohlavcích*
- lípa v pomístních názvech a v názvech obcí (toponomastika)
- lípa v odborné literatuře a v beletrii (porovnání odborného a uměleckého textu)
- lípy v naší obci
- chráněné jako přírodní objekt
- vysazené jako památný strom k určité historické události (pátrání v obecní kronice, zjišťování informací od pamětníků, shromažďování dokumentace)
- Lípa svobody (vysazená v roce 1918 nebo 1928?)
- symbolická lípa (za lípu zlikvidovanou v roce 1940)
- Lípa svobody vysazená v roce 1968 zlikvidovaná při stavbě jediného panelového domu v obci
- Lípa svobody vysazená roku 1968 (existující – kde?)
- lipová alej vysazená žáky školy v roce 1978
- nejmladší lipka na náměstí vysazená na Den Země 1993
- vytvoření almanachu prací ve spolupráci s výtvarníky

To je mnoho práce na celý rok. Jsem ale přesvědčena, že v mysli žáků zanechá víc než jedna školní akademie. Zformulovali jsme výzvu k pamětníkům do místních novin. Vypátrali jsme některé památné lípy. Žáci 9. třídy se pokusili o úvahu na téma:

Lípa, nebo dub?

Lípa je považována za náš národní strom. Ale proč to není dub? Oba jsou krásné, oba mají hluboké kořeny, oba se dožívají vysokého věku. Určitě by nebylo dobré mít jako národní symbol smrk. Je sice také krásný a vysoce vzrůsný, ale bouře ho může snadno vyvrátit. Lípu a dub ne.

Ale abych pravdu řekla, z těch dvou je mi lípa sympatičtější. Přijde mi, že je to „jemný“ strom. Kdežto dub je „drsňák“. Snad se mi to zdá proto, že lípa má takové jemné a hebké listy. Navíc mají tvar srdce, jako by je lípa měla položené na dlani a rozdávala je kolemjdoucím. Když kvete a kolem bzučí včely, připadáte si jako v ráji.

Mně se hned vybavily naše lípy u kostela. Jsou to stromy, které mají svou důstojnost a jistě by mohly vyprávět jako kronika o historii Ondřejova, o veselých i smutných událostech, které Ondřejov potkaly.

Už bych si nedovedla představit jako symbol naší země jiný strom než lípu. Jsem ráda, že si naši předkové vybrali právě ji. Vždyť z jejího dřeva se dají vyrábět nádherné věci, její květ krásně voní a je i léčivý. Třeba se i ještě jiné vlastnosti Čechů shodovaly a snad ještě shodují s vlastnostmi lípy. Nikdo český národ jen tak neporazí, nevyvrátí z kořenů. Nebo to snad je už jen minulost? (Eva B. a Marie T., 9. třída)

Mohlo by se zdát, že jsme pro vlasteneckou, nikoli však nacionalistickou výchovu udělali dost. A přece se i u nás jednoho dne objevily hákové kříže a texty

písní vyzývající „tvrdé jádro Čechů“, aby si to „rozdali s Romy“. Kde se stala chyba? Nevychováváme snad žáky k národnímu šovinismu?

Několik let jsem zadávala v nejvyšším ročníku jako podnět k diskusi anketu se čtyřmi otázkami:

1. *Přemýšlel jsi někdy o tom, že jsi Čech?*
 2. *Byl jsi někdy hrdý na svůj národ? Při jaké příležitosti?*
 3. *Stydlíš ses někdy za to, že jsi Čech? Jestliže ano, proč?*
 4. *Žiješ tu rád, nebo bys žil raději jinde? Proč? Kde?*
- Později jsme ji rozšířili o další dvě:
5. *Cítíš k některým národům zvláštní sympatii? Ke kterým?*
 6. *Jsou ti příslušníci některého národa nesympatičtí? Proč?*

Následná diskuse byla tvrdá – nejtěžší utkání s názory několika obdivovatelů skinů. Závěr, že naše sympatie rostou k zemím a národům, které jsme měli možnost poznat alespoň o dovolené, a nesympatie vznikají nejen z nepříjemných zážitků, ale také ze strachu z neznámého, však nepřijali všichni, ačkoli vlastní zkušenost ze styku s Romy téměř nemají, zdrojem informací je pro ně televize a starší kamarádi. Pokusila jsem se jejich názor ovlivnit hrou, v níž měli možnost vyzkoušet si, jak se cítí ten, kdo je „jiný“, a k jakým postojům k majoritní společnosti může jeho postavení vést. I když si nedělám iluze o tom, že se mi podařilo přesvědčit všechny, přece mě velmi potěšily závěry jedné z žákyň:

Proti Romům nic nemám. Je sice možná pravda, že někteří kradou a dělají nepořádek, jenže to někteří Češi dělají také. A vůbec snad v každém národě existují lidé dobří i špatní. V mém okolí žádní Romové nebydlí, ale když někde nějakého potkám, trochu se bojím. Bude to tím, jakou mají pověst a že je vlastně neznám.

Když jsem byla malá, bála jsem se netopýrů a hadů. Mezi lidmi měli, a u někoho možná ještě mají, špatnou pověst. Stejně jako Romové. Od té doby, co jsem je blíž poznala, říkám, že netopýr je roztomilé zvířátko a nějakého hada bych chtěla chovat doma. Třeba se ani Romů nebudu zítra bát ani trošku a budu se s nimi přátelit. Jenom musím mít příležitost je opravdu poznat. Mají svůj způsob života, ale mají s námi jedno společné právo – žít na téhle planetě. Jsou zkrátka jen jiní. Mají jinou minulost, ti nejstarší ještě pamatují kočovný život. Jistě není jednoduché přizpůsobit se nám, usedlákům. Vždyť nám by také trvalo, než bychom se přizpůsobili kočovnému životu. (Jana S., 9. třída)

*Autorka je bývalá učitelka ČJ a HV
v ZŠ v Ondřejově.*



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Letní škola

Lektorská letní škola nám umožnila ohlédnout se za svým lektorováním, zvážit ho a do budoucna si promyslet, čím můžeme svou práci zlepšit. Nejpočetnější skupině mezi lektory, kteří se letní školy zúčastnili, se jako nejlepší cesta k vlastnímu lektorskému růstu zdá možnost průběžného dialogu s kolegy nad reflexí vlastní práce a nad problémy, s nimiž se nejčastěji setkáváme.

Původní návrh uspořádat si pro sebe znovu začátečnický (opakovací) kurz se ukázal jako spíše nereálný z časových důvodů. Místo něho nabízíme následující verzi (bude propracována v následujících týdnech a jako program DVPP předložena k akreditaci):

Lektorská setkání ve školách

Rádi bychom využili toho, že je mezi námi lektory několik ředitelů z celé republiky. Školy nám mohou dobře posloužit jako místa setkání a případně i ubytování, pokud by pro nás byly hotely drahé. Setkání budou jednodenní, vždy od pátku odpoledne do soboty odpoledne, a v průběhu školního roku 2008/2009 se uskuteční čtyři. Budou na sebe obsahově navazovat a budou reagovat na to, o čem jsme jednali v letní škole v Babičích, a také na zpětné vazby z LŠ.

První setkání: 17. a 18. října

Téma: *Jak poskytovat účastníkům cílenou, konkrétní, popisnou a korektivní zpětnou vazbu k jejich práci?* Znamená to umět dobře analyzovat produkty účastníků, rozpoznat kvalitu i problémy – a tomu se musíme naučit.

Druhé setkání: 5. a 6. prosince

Téma: *Jak představit v kurzu práci s obsahovými cíli (střešní pojmy, nosné myšlenky) a jak je spojit s kompetencemi?* Práce s cíli a důkazy o tom, že žáci cílů dosáhli. První krok k tomu, abychom se naučili v kurzech učit plánování pozpátku a zlepšili práci účastníků s cíli včetně vazby na hodnocení a na vše, co se v hodině děje.

Třetí setkání: 19.–21. března 2009

Téma: *Rozbor vlastních lekcí lektorů z hlediska práce s cíli a plánování pozpátku. Analýzy v kurzu.* (Toto setkání bude delší – od čtvrtečního večera do sobotního oběda.)

Čtvrté setkání: 15. a 16. května

Téma: *Zpracování podnětů ze setkávání do další práce. Přepřepování lekcí.*

V průběhu setkání se (snad) dostaneme k práci s portfoliem a lektori, kteří s ním pracují v kurzu, nám poradí,

jak na to. Dále budeme číst jako domácí přípravu texty podle naší volby, ale takové, které nás vybaví dalšími poznatky nutnými pro naši lektorskou práci a pomohou nám vidět nové souvislosti. Podle přání zapsaných účastníků si budeme moci vyzkoušet i některou z méně frekventovaných metod (podobně, jako jsme to udělali s literárními kroužky na letní škole).

Ti, kdo se zúčastní alespoň tří ze čtyř setkání a současně aktivně využijí níže uvedené nabídky a přihlásí se za virtuální účastníky pražského základního kurzu *RWCT*, získají osvědčení o absolvování kurzu.

Nabídka se týká všech lektorů *RWCT – KM*, ať už byli na letní škole, nebo ne. Ale počet míst bude nižší než v Babičích.

Dálkové sledování pražského kurzu ve FZŠ Trávníčkova (virtuální účast)

Hana Košťálová nabízí kolegům návštěvy ve svém základním kurzu, který povede společně s Irenou Polákovou ve školním roce 2008/2009 a jehož termíny visí na www.kritickemysleni.cz. Návštěvníci i ti, kdo to mají do Trávy daleko (nebo by se případně už nevešli do učebny, kde bude k dispozici asi pět volných židlí pro každé setkání), se mohou přihlásit k průběžnému nahlížení do materiálů ke kurzu, pokud budou ochotni je na oplátku odborně komentovat (krátce, jednoduše) nebo nabízet svoje náměty na řešení zapeklitých situací v kurzu.

Pokud to má fungovat a být k užtku, bude to vyžadovat disciplínu od lektorky (aby si přípravy dělala opravdu včas a včas je posílala, aby včas připravila i všechny materiály – to bude jistě náročné), ale i od zájemců o tento způsob účasti v kurzu. Možná se ukáže, že to nepůjde, ale nejdřív je potřeba to zkusit. Zvláště vyzýváme ty, kdo se přihlásí na lektorská setkání, aby se stali i virtuálními účastníky kurzu. Na setkáních budeme moci reflektovat, co se v kurzu dělo.

Lektorské hospitace

Myslíme si, že užitečná by mohla být ještě další věc, a to vzájemné hospitace v kurzech. Je jasné, že na vše je málo času, ale vypravit se aspoň jednou za školní rok k někomu do kurzu, a naopak se nechat v kurzu navštívit by také mohlo naši lektorskou práci osvěžit. Navrhujeme, aby lektori zpracovali soubor s kontakty na sebe (mobil, e-mail), s daty a místy, kdy vedou kurzy (s poznámkou, o jaký přesně kurz jde), a to poslali do kanceláře *KM*, která rozešle soubory všem lektorům. Lektori samo sebou nebudou nikoho v kurzu přepadat a nejprve se domluví, zdali je zamýšlená návštěva vhodná.



Certifikace lektorů podle *Mezinárodního standardu práce lektora*

Ti, kdo se zúčastnili letní školy, se na certifikaci již chystají a někteří předali certifikátorům data, v nichž se uskuteční pozorování v kurzu a následný rozhovor, což jsou podmínky pro získání certifikátu. Lektori, kteří se letní školy nezúčastnili, by si měli přečíst jednak text v těchto *KL* na str. 4 (v rubrice *K úvaze*), dále by si měli projít *Mezinárodní standard práce lektora*, porovnat s ním svou práci pomocí lektorského portfolia a dalších zdrojů. Mohou se ohlásit v kanceláři *KM* jako adepti na získání lektorského certifikátu a tam se domluví na dalším postupu. Pokud někdo nemá poslední verzi *Mezinárodního standardu* (z roku 2007), může si o ni napsat do kanceláře *KM*.

Na webové stránce *KM* bude během následujících měsíců vyvěšen a dále aktualizován seznam certifikovaných lektorů a ten bude také poskytován regionálním a lokálním organizátorům dalšího vzdělávání.

Pravidla pro poskytování kurzů *Čtením psaním ke kritickému myšlení (RWCT – KM)*

Na letní škole jsme projednali také některá pravidla, jimiž by se měli řídit lektori *RWCT – KM*, kteří spolupracují také s jinými organizátory, než je *Kritické myšlení*.

1. Pokud si regionální nebo lokální školicí zařízení chce nechat kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* akreditovat, je třeba, aby se spojilo s kanceláří *KM* (kritickemysleni@ecn.cz) a domluvílo

se na podmínkách. Kurz *RWCT – KM* je kryt autorskými právy.

2. Kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* vždy povedeme pod tímto názvem, a ne pod nějakými názvy krycími (tedy žádné „metody aktivního učení“, „kritické myšlení“, nebo dokonce „aktivizační metody“).
3. Odvozené kurzy (např. aplikace v předmětech) mají svůj vlastní název a vlastní akreditaci. Je slušné, aby v materiálech takového kurzu bylo uvedeno, odkud autor čerpal.
4. Budeme usilovat o to, aby objednatelé přistoupili na co nejdelší variantu kurzu po případné jednodenní nebo i dvoudenní ochutnávce, kterou jim nabídneme. Objednatel se má od nás dozvědět, že zkrácením kurzu nic neušetří. Kurz může být rozložen i do delšího časového období a hrazen ve více splátkách. Krátké kurzy nevedou k očekávaným efektům a škola jen zbytečně vyhodí peníze.
5. Lektori ctí autorská práva k jakýmkoli materiálům, s nimiž pracují. Uvádějí zdroje, jasné citují.
6. Lektori nabízejí účastníkům příručky a povzbuzují je k tomu, aby je četli.

Hana Košťálová



LETNÍ ŠKOLA

Letošní letní škola pořádaná o. s. *Kritické myšlení* se konala v areálu a zařízeních Gymnázia Open Gate v Babičích u Říčan v termínu od 27. července do 1. srpna. Ačkoli byla vyhlášena jako letní škola pro lektory *Kritického myšlení*, nesešla se v Babičích žádná uzavřená společnost: mezi 52 aktivními účastníky byli ředitelé základních škol (8), lektorky Sdružení Tereza (3), lektorky Společnosti pro Fair Trade (2), zástupci ekocentra Podhoubí, Projektů Odyssea, Člověka v tísni a Montessori, vysokoškolští pedagogové (9 včetně externistů a pedagožky působící v zahraničí), gymnaziální učitelé (4), základoškolští učitelé (13), organizátorky dalšího vzdělávání (3, ale 2 z nich lektorující), psycholožky (2), poradkyně z pedagogicko-psychologické poradny (1), několik lektorů na volné noze. O kojence – zaznamenali jsme rekordní počet 5 kojenců – se staraly 2 chůvy a 2 rodiče, nechyběly děti předškolního věku.



Za možnost pobývat v **Open Gate** a využívat jeho vymožeností

děkujeme především **paní Renatě Kellnerové**.

Jsme vděční i **panu Janu Leinerovi** za zprostředkování našeho pobytu.

Děkujeme také všem zaměstnancům Open Gate, že v době letních prázdnin věnovali péči našemu pobytu.

Hlavním cílem letní školy bylo shromáždit pod jednou střechou co nejvíc aktivních lektorů *KM*, přimět všechny k zamyšlení nad vlastní lektorskou dráhou, k porovnání jejich výkonů s mezinárodními lektorskými standardy a k naplňování dalšího profesního růstu, který by měl být završen certifikací lektorů. Důležité bylo pro nás zamýšlení nad místem lektorování v našem profesním životě a nad tím, jak lektorskou prací v dalším vzdělávání učitelů můžeme přispět ke zkvalitnění vzdělávání v českých školách.

Letní škola měla programovou linii lektorskou, která byla prokládána dalšími dílnami a činnostmi nezaměřenými přímo na lektorskou práci.

Literární kroužky

Některé věci se na letních školách nemění: setkání s přáteli, seznamování se s novými „tvářemi“, příjemná atmosféra a vysoké pracovní nasazení, které neochabuje ani po mnoha hodinách diskusí, přemýšlení a kreativní práce, ale také čas na výlet a ranní četba. Letos jsme v literárních kroužcích četli odborné texty, které byly v letní škole k dispozici, a naším úkolem bylo přečíst určitou pasáž z vybraného článku pomocí některé metody *KM* (např. zvolit si role, pracovat formou podvojného deníku) a ve stanoveném čase každé ráno po snídani o ní v kroužku diskutovat. Mezi texty, které si jednotlivé skupiny vybraly, patřil např. článek J. Nováčkové *Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka*, část knihy J. Holta *Proč děti*





neprospívají či kapitola z *Paradoxu moudrosti* od E. Goldberga. Při páteční závěrečné prezentaci výstupů jsme s O. Hausenblasem diskutovali zejména o čtení v rolích a připomněli jsme si, že role musíme chápat spíše jako funkce, které se odvozují z čtenářských strategií, nikoli jako divadelní či dramatické úlohy. Naším cílem není se do role spisovatele, spojovatele, ilustrátora apod. vžít a zahrát ji co nejvěrohodněji, ale přemýšlet o textu. Důvodem, proč nám určitá role nevyhovuje, necítíme se v ní dobře, může být to, že danou strategií neovládáme, protože nás ji nikdo nenaučil. Je potřeba ve škole důsledně oddělovat nacvičování dovednosti od výkonu, který svědčí o jejím perfektním zvládnutí.

Ranní zpěv

Dobrovolný pěvecký sbor lektorů *KM* se po večerech oddával nastudování ranní děkovné písně pro žactvo a učitelstvo. Přestože obsah zvolené písně by bylo možno nazvat „protikritickým“ („v Něj se důvěř, ne však v sebe“), pěvcům v ní dělaly potíže spíše výška posazení prvního hlasu a některé rytmické ozdůbky v hlase druhém. Nastudování řídila Lenka Mončeková, na kytaru doprovodil Jindřich Monček. Píseň byla opakovaně přednesena každého rána před vyučováním.

Před vyučováním (V. Pába – V. Mladý)

Na perutech pobožnosti
vznes se nyní, duchu náš,
k trůnu věčné blaženosti
tam, kde Otce máš!
V něj se důvěř,
ne však v sebe,
On pak sílit bude tebe,
v Něj se důvěř, v Něj se důvěř,
On pak sílit bude tebe.



Píseň ze Sborníku pro ústavy ku vzdělání učitelek, vyšší školy dívčí a podobné ústavy vůbec, což jest Sbíрка 64 troj- a čtyřhlasých sborů ženských, kterou za přispění četných hudebních skladatelů českých pořídil Václav Mladý, učitel zpěvu a hudby na c. k. ústavě ku vzdělání učitelek v Praze.

Schválen za knihu učebnou vynesemím vysokého c. k. ministerstva kultu a vyučování ze dne 10. 12. 1904, čís. 41301, vydal R. Storch knihupec, Praha-Karlín, 1905, cena neváz. 4 K.

Letní škola byla pro lektory

Lektorská linie letní školy sestávala z několika navažujících aktivit, sestavených tak, abychom po reflexi naší dosavadní práce odjízďeli i s představou, co do budoucna změníme, zlepšíme a jak toho dosáhneme. Začali jsme ohlédnutím pomocí aktivity www.lektor.cz, k níž nás inspirovala E. Kašparová, pokračovali jsme tím, že jsme se s kolegy podělili o svá lektorská „nej“ (dobré nápady) a současně jsme začali zjišťovat, se

kterými problémy si celkem nikdo nevíme rady. Problémy jsme si utřídili (Pavlovy kosočtverce, hlasování) a nejzávažnější jsme v sekcích prodiskutovali a navrhli jsme řešení. Předložili jsme je celému plénu letní školy a pokusíme se alespoň některá řešení uvést v život. Podrobně jsme si prošli *Mezinárodní standard práce lektora RWCT* a snažili jsme se najít v portfoliu nebo ve svých vzpomínkách, čím konkrétně standard naplňu-

jeme. Zařadili jsme do portfolia přehled plnění standardu a udělali jsme také společnou statistiku, abychom viděli, který ze standardů je pro nás nejsnazší a který činí největší potíže. Před odjezdem z letní školy jsme

si každý promyslel, co bychom chtěli v lektorování dál dělat: jak dál povedeme kurzy, co zohledníme z toho, o čem byla řeč na letní škole, na kdy si pozveme certifikátory. (Ke standardu také úvahový text na str. 4.)

...www.lektor/ka.cz



Celý první den jsme se věnovali zkoumání toho, jací jsme lektoři a co ze svých lektorských zkušeností bychom mohli předat svým kolegům. Nejprve jsme vytvářeli plakát – webové stránky (www.lektor/ka.cz). Kromě názvu se na nich mělo objevit také naše lektorské motto či krédo a zejména důležité informace o našem lektorství. Zamýšleli jsme se nad tím, co jako lektor/ka nabízím, co dobře umím, a také nad tím, co se potřebuji naučit, v čem hledám inspiraci. Na stránkách jsme uváděli, jaké kurzy vedeme, kolik asi účastníků prošlo našima rukama či v kterém regionu nebo místě působíme jako lektoři nejvíce. Mohli jsme přidat i informace o tom, z jakého popudu jsme začali lektorovat, proč v tom pokračujeme, jaké překážky se nám staví do cesty a co nám pomáhá je překonávat. Důležité bylo také, zda se našim absolventům daří implementovat to, čemu jsme je naučili, jak se to dozvídáme a co pro to děláme. Tyto naše plakáty byly po celou dobu vystaveny na čestných místech v aule školy a mohli jsme si je jako v galerii kdykoli prohlížet. Některé odpovědi tvůrců webových stránek na otázku: *Proč lektoruji?* – si můžete přečíst...



Proč lektoruji?

Zkouška, „jestli to zvládnou“. – Naučit druhé to, čemu věřím. – Radost z předávání zkušeností. – Hodně se tím učím. – Poznávání nových lidí. – Práce s dospěláky je pro mne přitažlivější než práce s dětmi, nabíjí zpětná vazba, které se v ZŠ od dětí asi nedočkám. – Lektorování nás nutí k práci na sobě. – Kontakt s lidmi stejné krevní skupiny. – Věřím tomu, že KM funguje a je jednou z cest k lepší společnosti. – Pokyn (nařízení) Evy Mokořové. – Snaha ovlivnit směřování oboru. – Protože jsem věčný hledač. – Baví mne nechat si platit za to, co mne baví. – Je to záslužná činnost. – Peníze. – Proto!

Top – en

Při této aktivitě jsme pracovali v sekcích a zaměřili jsme svou pozornost na výběr a prezentaci několika dobrých nápadů a řešení z naší lektorské praxe. Při minikonferenci nad našimi lektorskými portfolii jsme získali přehled o tom, co dělají druzí, a inspiraci pro vlastní zlepšení. Výstupem z práce v sekcích byl také flip s otázkami a problémy, na které zatím nemáme odpověď, ale potřebovali bychom je vyřešit a stát se tak lepšími lektory. Poté, co jsme si prohlédli flipy ze všech sekcí, vybrali jsme ve skupinách nejdůležitější z nich a sestavili je do Pavlových kosočtverců. Hlasováním jsme se rozhodli pro šest nejpálčivějších problémů:

- Jak docílit toho, aby učitelé pochopili smysl KM a neodcházeli jen se sadou metod?
- Jak zjišťovat, zda a jak používají učitelé metody v praxi? Jak to udělat, aby učitelé byli schopni přenést to, co se naučí, do jiných podmínek?
- Jakým způsobem zatraktivnit analýzy při kurzech KM? Jak dovést účastníky k „aha-efektu“?
- Jak brát při kurzech v úvahu, že učitelé mají různé styly učení?
- Jak začlenit OSR do našich kurzů? Jak osobnostně připravit učitele, aby dokázali dobře používat KM?
- Jaké prostředky a metody využít pro hodnocení?



V šesti sekcích jsme se pokusili vymyslet, jak problémy řešit. Jako příklad uvádíme popis řešení od skupiny, která si zvolila problém *Jak začlenit osobnostní a sociální rozvoj do kurzů kritického myšlení?*

Upřesnění problému – dvě otázky...

1. *Jak v našich kurzech pracovat, abychom co nejvíce učitelů získali k ochotě na dlouhodobém osobnostním rozvoji?*
2. *Jak dlouhodobě pracovat s těmi, kteří jsou ochotni se osobnostně rozvinout, i přesto, že s tím mají velké osobnostní problémy?*

Návrhy, jak dále postupovat při řešení našeho problému...

- zmapovat si ty strategie vedení kurzu, které vedou k tomu, že účastníci začnou spolupracovat, identifikují se s filozofií KM... co v chování lektora tomu napomáhá?
- ...jak pracují úspěšní lektori s problémovými a neochotnými účastníky?

Vhodné chování lektora během kurzu a vhodné postupy (techniky)

- Přistupujeme vždy k lidem s úctou.
- Chovejme se k účastníkům jako k důležitým jedincům. Reagujeme empaticky na jejich individuální chování, zvláště když je vnímáme jako problematické. Návazně zmapujeme problém a promysleme realizovatelné řešení. Začínáme hovor: „Všiml jsem si, že, ...je to tak? Jak bychom to mohli zařídit, aby vám to šlo...“
- Zkusme si uvědomovat motivy účastníků (proč jednájí v mém kurzu tak, jak jednájí) a přijmeme účastníka, jaký je. Neberme si jeho reakce osobně.
- Komunikujeme partnersky – nikoli mocensky, asymetricky.
- Někdy stačí s daným účastníkem začít hovor o jiných tématech než těch kurzovních. Zvláště dobré je odhadnout nebo postřehnout, co účastníka zajímá, jaké má koničky (vaření, pes, děti, zahrádka, četba...).
- Když uděláme lektorskou chybu, nebojme se k ní hlásit a pojmenovat ji. Můžeme ji využít pro učení nebo pro zábavu účastníků. Nesnažme se obhajovat neobhajitelné.
- Když účastníci vznášejí námitky, nevyvracejme je, ale potvrdíme, že toto skutečně může být vážný problém. Potom se třeba zeptejme: „Má s tím někdo zkušenost? Jak bychom tento problém mohli řešit?“
- Zařazujeme ledolamky ve vhodném okamžiku a kontextu, pokud možno tematicky a cílově provázané s programem. Citlivě dbejme na to, aby účastníci nepocítovali ledolamky jako ohrožení.
- Zabezpečme občerstvení, kvalitní prostor, prostor pro odpočinek. Nemusíme to dělat či zajišťovat sami, ale ujistíme se u organizátorů, že zázemí bude vyhovující.
- Vytvoříme příjemnou atmosféru (hudba, výtvarné prvky).
- Nabídneme individuální konzultace po programu – pamatujeme na to, že po programu či během přestávek budou někteří účastníci žádat náš čas.

- Nabídneme konzultaci přes e-mail. Pak si ale najdeme také čas na její poskytnutí.

Návrhy na různá řešení našeho problému (alternativy)...

- kurz psychohygieny pro lektory KM – propojit s tématy OSR
- nabídnout lektorům systematický výcvik v tématech komunikace, řešení konfliktů apod.
- je dobrá zkušenost s tím, když se po pečlivé přípravě začlení bloky OSR do základního kurzu KM (např. zaměřené na sebereflexi prostřednictvím MBTI) – návrh vytvořit pro lektory KM standardizovaný blok této práce s účastníky – již pro účely základních kurzů
- zmapovat dostupné kurzy OSR – a kvalitní doporučit učitelům
- nabízet koučování a supervizi – v rámci nových projektů, nebo to nabízet jako placenou službu
- dotvořit, akreditovat a nabízet mj. dlouhodobý kurz (250 hodin za tři roky)
- nabízet návazný dlouhodobý kurz pro absolventy kratších kurzů – pro ty učitele, kteří potřebují OSR
- absolvovat kurzy KM u různých lektorů – abychom se seznámili s různými styly
- upravit PR našich kurzů – každý lektor si může vzít jeden region, kde bude místním školám rozesílat nabídku otevřených kurzů KM

Rozpracovaný návrh naší skupiny na řešení našeho problému

Příští letní školu zaměřit na osobnostní a sociální rozvoj lektorů. Nabídnout účastníkům ukázky různých programů (různých „škol“) OSR a umožnit každému poučený výběr vlastní dlouhodobé cesty k OSR (poskytnout celkový přehled osvědčených cest, zprostředkovat reprezentativní zážitky z těchto cest, vytvořit podmínky pro rozhodnutí, jakým směrem se kdo chce vydat, do jakého dlouhodobého výcviku se kdo přihlásí). Co se týče obsahu příští LŠ, mohli bychom akcentovat téma psychohygieny lektora a vytvořit standardizovaný modul pro všechny lektory: *Jak začlenit MBTI do kurzu KM*.

Co se týče organizace příští LŠ, je potřeba...

- Zjistit, kdo by se toho chtěl zúčastnit, a zmapovat podrobnější očekávání, zkušenosti apod.
- Zformulovat, kdo a jak by se mohl podílet na přípravě LŠ (organizátoři i lektori).
- Zjistit, kdo bude ochoten přijmout roli „manažera-organizátora“, který si vezme organizaci této akce na starosti – je to hozená rukavice.

Poznámka:

Seznam všech problémů a otázek k řešení i s pořadím podle důležitosti najdete na: [www.kritickemysleni/KL č. 32/Co se do čísla nevěšlo](http://www.kritickemysleni/KL_32/Co_se_do_cisla_neveslo).



Mezinárodní standard práce lektora RWCT¹

Porovnávali jsme vlastní práci s očekáváními vyjádřenými ve standardu a ujasnili si, na čem případně musíme ještě zapracovat. Procházeli jsme postupně všechny body každého standardu (indikátory) a hledali jsme ve svém portfoliu nebo ve svých vzpomínkách důkazy jeho plnění. Tyto příklady jsme prodiskutovali ve dvojicích a pak ve skupinách a snažili jsme se co nejlépe porozumět tomu, jakými různými způsoby je možné standard plnit. Konkrétní příklady ze své praxe jsme zachytili na lepičky nebo jiným způsobem ve svém portfoliu. Vytvořili jsme posléze společný přehled, jednoduchou statistiku toho, jak který standard jako skupina naplňujeme. Každý lektor na společný flip pomocí značek zanesl, zda daný standard v jeho indikátorech plní, případně si není jist, že ho plní, nebo ho nepovažuje za relevantní. Ukázalo se, že stoprocentně všichni lektori plní standardy A3 a G4, naopak že největší potíže máme se standardem E2 (plní 36% lektorů) a E1 (plní 17% lektorů).²

Důležité je si uvědomit, že i při sebereflexi a sebehodnocení je důležité používat konkrétního popisu toho, čím standard naplňujeme. Znění standardu musí vždy být do určité míry obecné, ale jeho splnění má konkrétní podobu v podání každého z lektorů. Právě tu je třeba při hledání „důkazu“ o plnění standardu vystihnout.

Příklad, jak mohu popsat, čím naplňuji určitý bod standardu

Standard A2 zní: „*Lektori RWCT vedou semináře živým a poutavým způsobem, jsou vnímaví k účastníkům a ke svým kolegům lektorům.*“

Správný popis lektorovy aktivity zní: „*Při úvodním seznámení s programem se ptám účastníků, zda s ním souhlasí, zda nepotřebují více přestávek, zda jsou srozuměni s tím, kdy bude seminář končit, zda mají nějaké otázky. V průběhu semináře sleduji stupeň únavy a podle potřeby zařadím neplánovanou přestávku nebo nějakou uvolňující hru. Dávám účastníkům na výběr, jestli chtějí více kratších metod, nebo jednu delší.*“

Nesprávný popis (neboť to není popis) zní: „*lektorské portfolio*“ nebo „*zpětné vazby od účastníků*“ nebo „*přípravy*“.

Nesmíme zaměňovat doklad o splnění s tím, kde takový doklad najdeme. Je potřeba si zapsat, co dělám, že tím dokládám (sám sobě), že s daným standardem je to O. K. To si mohu zapsat například na lepiček, který bude v portfoliu přilepen k přípravě na lekci. Takový hmatatelný doklad ale nemusím mít vždy k dispozici (např. to, že se chovám k účastníkům s úctou, těžko doložím plánem lekce...). Přesto mohu popsat, jak to v kurzech dělávám, že moji účastníci pociťují, že k nim chovám úctu. Pro to mohu využít volný list, třeba barevný, který si vloží do portfolia.

Příklady plnění standardů z letní školy

A1: *Každá z našich příprav je založena na modelu E – U – R. Nepřednášíme téměř nikdy, spíš v analýze vysvětlujeme, pokud je toho třeba.*

A1: *Vybírám metody, osvědčené metody kombinuji podle různých hledisek: 1. možností skupiny, 2. skupinové dynamiky, 3. složení skupiny. Pro speciální kurzy volím nejvyužitelnější metody – např. pro kurz koordinátorů EVVO.*

A1: *Mám desítky vlastních i společných příprav na vedení kurzů pro učitele, ve kterých pracují s různými metodami aktivního učení. Semináře důsledně připravuji od cílů, přes výběr odpovídajících činností, metod (viz zásobník metod na webu: www.odyssea.cz) až k reflexi; vytvořil jsem několik premiérových kurzů, aktivit, příprav na vyučování.*

A2: *Živosti a poutavosti dosahují autentičností vlastního podání; uvádím příklady z praxe; zařazuji ledolamky; používám aktuální texty; střídám metody.*

A2: *Na začátku kurzu používám ledolamky – například začínám interaktivní aktivity na zjišťování základních informací o lektorech i účastnících, volím aktivity, kde se účastníci mohou pohybovat, v reflexi umožňuji účastníkům sdílet praktické zkušenosti a formulovat si konkrétní inspiraci pro jejich praxi; žertuji, byť občas suchým humorem.*

A3: *S kolegyní máme rozdělené úkoly, v přípravách to označujeme. Zpočátku si bereme, co nám jde lépe, později zkusíme i věci, v nichž jsme si zprvu tak nevěřily (viz vedení analýzy – 3. lekce v ZŠ 5. květen).*

A3: *Dopředu si s kolegou vyjasním, kdo bude mít kterou část na starost a do té mu pak nezasahuji, pokud mě k tomu přímo nevyzve. Střídáme se – kdo povede ML? Kdo bude mít na starosti rozdávání materiálů, kdo analýzu apod.*

A3: *Úkoly si s kolegy rozdělím již během příprav kurzu. Domluvíme si, kdo povede který blok. Pokud vedu nějaký blok, průběžně se ptám kolegy lektora, zda nechce něco doplnit.*

B1: *Narážíme na to v analýzách, učitelé sami chtěli po nás příklady toho, jak nám to funguje, dáváme vlastní příklady, nosíme vlastní materiály / studentské práce na ukázkou (podvojný deník, MM, pracovní listy...).*

B2: *Metoda pošta – vedeme účastníky k pokládání otázek týkajících se programu, oni formulují odpovědi podle sebe – v analýze pak upřesňujeme.*



B2: Předvídáme problémy, dotazy, „remcání“...aktivita 6 klobouků – zvolená témata jsou problémové otázky metod aktivního učení; zadávání metod: sami účastníci ve 3 zadávají E – U – R, dávají si zpětnou vazbu.

B3: V kurzech pracuji v lekcích s OVO, rozpracovávám s účastníky metody, aby bylo jasné, které dovednosti se jimi konkrétně rozvíjejí.

B3: Při analýze metod KM chci po účastnících, aby odhadli, jaké dovednosti se jimi rozvíjejí, a aby si uvědomili vazbu ke klíčovým kompetencím, které jsou součástí RVP.

B3: Celý kurz Boj o suroviny jsme speciálně zaměřili na hledání a propojování souvislostí mezi obory, což je potřeba pojmenovaná v RVP.

C2: Plán semináře obsahuje téma, cíl, aktivity, rozdělení lektorů, zpětnou vazbu.

C2: Zpracoval jsem přípravu pro týmové vedení semináře Kompetence pro trh práce, elektronické portfolio.

D1: Přijímám všechny nápady či odpovědi účastníků; když je potřeba vyjádřit nesouhlas, snažím se to dělat pomocí otázek, které účastníka nezaženou do úzkých.

D2: Vytvořily jsme na přání vedení školy a sborovny (účastníků kurzu) „nadstavbovou lekci“ o tvoření pravidel.

D2: Do kurzu Boj o suroviny, který byl původně zamýšlen jen pro pokročilé účastníky, jsme na základě potřeb účastníků zařadili znovu základní principy KM.

E1: Účastníci dostávají „sadu kritérií pro lekci“, ta probereme a ukazujeme si, jak je naplnit na vlastních lekcích účastníků. Hledáme nejprve jen zdařilé příklady, pak doplňujeme otázku či doporučení.

E2: Na konci dlouhodobého kurzu rozdám účastníkům Standard práce učitele. Účastníci mají dostatek času, aby si prošli podrobněji první standard (všech 6 bodů) a aby si napsali, čím se jejich práce standardu blíží nebo ho naplňuje. Společně o tom diskutujeme.



Účastníci jsou vyzváni, aby se standardem pracovali jako se sebeevaluační pomůckou. Dostanou informace o tom, jak je možné podstoupit certifikační proceduru. Kdo chce, ozve se mi a dál s ním pracuji na zdokonalování jeho práce.

F1: Používám a rozdávám příklady dobré praxe s detailně popsanými postupy v rámci E – U – R (mám je v elektronickém portfolio).

F3: Napsala jsem skriptu ČPKM v primární škole a jiné texty a prezentace.

G3: Cituji přesně vždy, když přijímám do svých textů jiné podněty (podle citační normy).

G4: Při vedení seminářů uvádím zdroje převzatých postupů (doklad = citace zdrojů ve studijním materiálu).

Po letní škole nastalo období, v němž pozve řada lektorů do svých kurzů certifikátory RWCT, aby společně splnili další podmínku pro získání certifikátu, a tou je přímé pozorování lektorovy práce a diskuse o ní. V *Kritických listech* budeme uvádět jména již certifikovaných lektorů. Budeme je zveřejňovat na webu a poskytneme je regionálním střediskům dalšího vzdělávání.

Poznámky:

¹ Brožuru *Mezinárodní standard práce lektora RWCT a práce učitele RWCT* si můžete objednat v *Kritickém myšlení* na adrese: kritickemysleni@ecn.cz.

² Znění standardů A3, E1, E2, G4:

A3: Lektor RWCT se při vedení seminářů dělí o úkoly se svými kolegy.

E1: Při hodnocení práce účastníků lektor RWCT vhodně a účinně využívá standardy RWCT, sady kritérií RWCT, kritéria pro hodnocení portfolia a rozhovory.

E2: Lektor RWCT vhodným způsobem podněcuje sebehodnocení účastníků RWCT a radí jim v jejich osobním i profesním růstu, kterým směřují k certifikaci jako učitelé RWCT a v některých případech jako lektor RWCT.

G4: Lektor RWCT uvádějí při vedení dílen a seminářů zdroje svých postupů. Nepřejmenovávají program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, aby jej mohli vést jako svůj produkt pod jiným názvem.



Dopolední dílny

V dílně J. Novákové, P. Šimonové a N. Kratochvílové s názvem *Hrst KM v polévce EVVO* si účastníci vyzkoušeli kombinovaný zážitkovo-konstruktivistický model výuky, dozvěděli se, co se skrývá pod pojmem environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, a proč lektorům EVVO nestačí „holé“ metody KM.

I. Poláková, J. Libichová a E. Perglerová vedly dílnu o projektu financovaném z fondu EU, který byl zaměřen na rozvoj dětského čtenářství v 6. a 7. třídě. V dílně se účastníci seznámili s aktivitami rozvíjejícími čtenářské dovednosti, s možnostmi jejich hodnocení v projektu, se zkušenostmi a problémy, s některými výstupy a dostali zdarma metodickou příručku *Kudy vede cesta ke čtenáři?* (o tomto projektu jsme podrobněji psali v KL 30).

V dílně *Studentské portfolio na VŠ*, kterou vedla A. Tomková, se účastníci seznámili s koncepcí práce se studentskými pedagogickými portfolii u budoucích učitelů 1. stupně ZŠ na PedF UK v Praze. Účastníci diskutovali o možnostech a způsobech zahájení prací s materiály a portfolii, o motivaci studentů k této práci, o vhodných činnostech s pedagogickým portfoliem v průběhu studia. V druhé části analyzovali několik závěrečných studentských pedagogických portfolií, jejichž obhajoba se stává na katedře primární pedagogiky PedF UK variantou podoby a smyslu státní závěrečné zkoušky z pedagogiky.

V dílně *Globální témata ve výuce* se účastníci od E. Malířové a M. Pavlíčkové ze Společnosti pro Fair Trade dozvěděli o vzdělávacích projektech, které zavádějí globální témata do výuky anglického jazyka. V druhé části si prošli dílnou o nadnárodních společnostech (nejen) v rozvojových zemích s názvem *Coca-coloni-*

zace z cyklu *Svět v nákupním košíku*, který obsahuje i další lekce pro žáky 2. stupně ZŠ a studenty SŠ.

Účastníci letní školy se také mohli ve dvou dílnách seznámit s projektem Šance a Equal – kompetence pro trh práce.

Pod vedením A. Dvorské účastníci v dílně *Projekt Šance – kompetence k řešení problémů* řešili individuální problémové úkoly a nalezená řešení konzultovali v malých týmech. Poté skupiny řešily další úlohy, např. bomba, ambulantní uzel..., podle schématu: teoretický návrh řešení, praktické ověření, porovnání plánu s praktickým řešením. Po reflexi úloh účastníci připravovali projekt, který by umožnil badatelskou činnost. Postupovali od volby tématu, jeho zdůvodnění a zásadních otázek k námětům aktivit. Skupiny si své návrhy navzájem podrobily oponentuře, poté si projekt upravily a samy pojmenovaly jeho silné i slabé stránky, rizika a možnosti využití.

Co očekáváme od hodnocení pedagogické činnosti učitele? Jak vlastně vypadá kvalitní pedagogická práce? Jakými prostředky lze zjišťovat, zda a nakolik k této mistrovské úrovni učitelé školy směřují? Jak docílit toho, aby hodnocení učitelů bylo motivující a aby je podněcovalo k jejich dalšímu rozvoji? Na tyto otázky hledali odpovědi účastníci dílny *Projekt Šance – Hodnocení práce učitelů*. Seznámili se tu s inspirativními zkušenostmi z realizace systému hodnocení práce učitelů, který společně s dalšími šesti řediteli základních škol Moravskoslezského kraje vytvořil v rámci projektu Šance lektor této dílny Bohumil Zmrzlík, ředitel ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích.

Podrobnější informace o zajímavém projektu Šance přineseme v příštím čísle KL.

Večeře v rolích



Při promýšlení vhodné taškařice pro letošní letní školu jsme se řídily dvěma kritérii – aby to byla soutěž skupinová a aby zabrala co nejméně času. Napadlo nás tedy, že v nabitém programu by se měl co nejúčelněji využít jinak poměrně ztrátový čas vymezený pro jídlo. Nápad, že skupiny účastníků se budou muset během večeře stylizovat do vylosovaných rolí a že budou muset zároveň sledovat skupiny ostatní a hádat jejich role, nám přišel zajímavý a pro nás jako organizátory velmi snadno realizovatelný.

Pro pondělní večeři si jednotlivé skupiny vylosovaly role v rámci tématu *Společenské role a profese*. A jak se svých rolí zhostily?



Při sledování růžové a zelené skupiny jsme mohli nalézt mnoho společných rysů, zejména jejich zaměření na kvalitu potravin. Zatímco zelenou skupinu nebylo těžké identifikovat jako *pracovníky hygieny při kontrole v restauraci*, růžová skupina svou urputností ostatní mátlá tak, že je považovali za „rozhořčené odboráře“. Věta „Jsme tady zavření od rána do večera, furt nás nutí přemýšlet, už jsme neměli dva dny maso a já jsem si teda vege neobjednala...“ v kostce shrnu-la utrpení *zpružených učitelek kurzu KM*.

Modrá skupina měla jediného mužského člena. Jeho stupňující se agresivita směrem ke komukoli, kdo se snažil ke skupině být jen přiblížit, některé pozorovatele z ostatních skupin svedla v úvahách na scestí a modrou skupinu mylně identifikovali jako „pasáka a jeho luxusní maso“. Mnohem více by ostatním skupinám napověděl obsah toho, na co se členové skupiny zaměřovali v rozhovoru. Věty typu „Já jsem už tři dny nic nejedla...“ nebo „Já už to tady na bocích začínám cítit...“ dávaly tušit, že přítomné dámy se zabývají prioritně vzájemnou závislostí mezi množstvím snědených zrněk rýže a tvarem jejich tělesných proporcí. Že klíčovým tématem je pro ně také jejich věk, odhalilo všemi hlasitě odsouhlasené tvrzení, že „Blanka (Kotoučová) na molo může ještě klidně dalších deset let“. Pak už nebylo pochyb, že se jedná o *top modelky po úspěšné přehlídce*.

Skupina žlutá nám svým oděvem, ale také svým chováním dávala permanentně a velmi zřetelně najevo, že s ostatními skupinami nechce mít nic společného. Zeď mezi nimi a ostatními skupinami se vytvořila přirozeně také díky vlnění, které vycházelo z nepřetržitě používaných mobilních telefonů. Svou naprostou odrůzenost od každodenních záležitostí běžných smrtelníků ilustrovala jedna členka skupiny *manažerů na pracovní večeři*, když nad zeleninovou polévkou pronesla větu: „Ta krevetová polévka za nic nestojí.“

Oranžová skupina se věnovala velmi pečlivě přípravě rekvizit, a to jak těch živých, tak těch neživých, i když by bylo vlastně velmi nepřesné to takto oddělovat, protože rekvizita „zajíc“ (Adélka Dobrovolná) plynu- le přecházela ze skupiny neživých (rozuměj „zastře- lených“ nebo chceš-li ulovených) do skupiny živých, a to v momentě, kdy její potřebu vyhovět požadavkům dospělých a co nejlépe sehrát svou roli (rozuměj potřebu uznání a následně seberealizace) přemohla potřeba silnější, v Maslowově pyramidě základnější, a to hlad. Nebylo proto jednoduché rozlišit, zda se v dané chvíli jedná o „dítě v roli zajíčka“ nebo o „za- jíčka v roli dítěte“. Chování této skupiny se postupně měnilo a získávalo na zejména zvukové intenzitě, a to v závislosti na používání určitých rekvizit. Roli *myslivci slavící úspěšný hon* tak tato skupina nezůstala nic dlužna. Trojice myslivců močících synchronizovaně pod improvizovaným moem, na kterém se některé modelky pokoušely oživit svou zašlou slávu, byla sku- tečně excelentní závěrečnou tečkou.

Všechny skupiny si vydechly a konečně se s chutí pustily do jídla poté, co byla pondělní „večeře v ro- lích“ ukončena. Jejich radost však netrvala dlouho – vzápětí byly totiž vylosovány role pro večeři úterní,

tentokrát v rámci tématu *etnické, národnostní a ná- boženské skupiny*.

V úterý večer bylo nám porotcům obzvlášť líto, že si ostatní účastníci letní školy nemohou vychutnat nejen dobrou večeři, ale především to, jak se vylosovaných rolí skupiny zhostily. Už samotný nástup jednotlivých skupin byl impozantní. Se snahou o maximální nená- padnost se připlížili *indiáni* do svého (židlového) *týpí*. Se snahou přesvědčit ostatní, že je venku místo zha- vých třiceti stupňů mrazivých minus čtyřicet vlezli *inui- té (eskymáci)* do svého (stolověžidlového) *iglú*. Svým nástupem asi nejvíce zaujali *maorové z Nového Zélan- du*, kteří se zcela oddali bojovému tanci haka. Nejen přítomné děti, ale i personál kuchyně se nestačil divit. A to byl teprve začátek. Nad vyhublými postavami se sklopenou hlavou a prázdnou miskou v klíně, sedícími v jídelně pod vydávacím pultem, se místní, jinak velmi komunikativní kuchař nezmohl na slovo, a když dali přítomní *jogíni* přednost duchovní potravě ve formě meditací a cvičení před jím připravenou večeří, mohl si to právem vyložit jako kritiku vlastních kuchařských schopností. Ke stolu *muslimů* naštěstí nedohlédli, jinak by měl pro tuto svou domněnku další potvrzení – ačko- li se totiž ten večer jednalo zcela výjimečně o stravu masovou, ramadán je ramadán, a dokud nevyjde první hvězda, mají muslimové vyjma těhotných a nemoc- ných ohledně jídla smůlu.

Ještě týž večer odhalené nové téma *psychické po- ruchy* vyvolalo v jednotlivých účastnících jistě mnoho otázek ohledně vlastního psychického zdraví, a to ještě netušili, že se budou muset pro následující večeři identifikovat např. s rolí sexuálních deviantů či alkoholiků již měsíc nuceně abstinujících v léčebně.

Nezáviděníhodnou roli si vylosovala modrá sku- pina (*sociální fobie*). Kvůli nutnosti zdůraznit potřebu vlastní izolace a neschopnosti sdílet prostor s více lidmi najednou se mohly ostatní skupiny v určitém momentu začít domnívat, že se v příkrém rozporu s původně prezentovanými pravidly výrazně zvýšil po- čet porotců, což by ale po dosavadních zkušenostech s průběhem a vyhodnocováním soutěže už patrně nikoho nepřekvapilo.

Skupina *maniků* (manická fáze maniodepresivní psychózy) se naopak v souladu se svou poruchou snažila najít odezvu pro své nápady, které nebyly až tak úplně v souladu s reálnými možnostmi okolního světa ani jich samotných. Návrh zapojit se do klubu létajících učitelů však sehrál velmi důležitou úlohu ve skupině alkoholiků, i když si název klubu zřejmě inter- pretovali po svém. Představa, že učitel vzlétá při po- hledu do rozzářených dětských očí či díky úžasnému pocitu z dobře odvedené práce a patřičnému finanční- mu ohodnocení, jim připadala v dané chvíli podobně nereálná jako možnost, že jim jejich terapeuti během večeře nabídnou sklenku něčeho tvrdšího. Proto si po svém odvodili, že za vzlétáním učitelů nemůže být nic jiného než ve sborově dobře ukrytá láhev alkoholu.

V průběhu produkce se pak stále více ukazovalo, že se *alkoholici* nacházejí ve velkém vnitřním rozpo- ru. Ačkoli se totiž výzva zapojit se do klubu létajících



učitelů díky jejich interpretaci názvu pro ně v danou chvíli stala velmi lákavou, zároveň byla v příkrém rozporu s jejich momentálně nejdůležitějším úkolem – co nejlépe ukrýt prostředek k uspokojení jejich dlouhodobě nesaturované fyziologické potřeby – ožrat se.

Skupina *sexuálních deviantů* patřila k těm, kteří do upoutání pozornosti ostatních skupin vložili nezměrné úsilí a zároveň zvolili velmi expresivní prostředky k vyjádření své pravé přirozenosti. Na druhou stranu je třeba ocenit, že tato skupina vyhodnotila negativní vliv prezentací některých rolí na dětskou psychiku z předchozích dní a pro projevení svých zvrhlých choutek zvolila velmi citlivou formu vyjádření.

Přítulnost zoofila ke klokanovi si děti zajisté vysvětlovaly jako projev nezměrné lásky člověka ke zvířatům, drobnou pochybnost do jejich úvah mohlo vnést bližší ohledání inkriminovaného zvířete – ve chvíli „tulení“ totiž klokan přišel o obě své oči. Příčinou divokého zmitání zakrslé borovice mohlo být při pohledu z dálky zesílení větru do síly vichřice či orkánu. Tuto interpretaci by podporoval i fakt, že vzduchem létalo spodní prádlo. Teprve při bližším ohledání si přítomné děti mohly všimnout nadbytečného počtu přítomných dolních končetin, i pro tento fakt by však mohl přihlížející Toník či Ondra najít potřebné vysvětlení – možná si v této chvíli vybavili moment, kdy vstupují do ložnice svých rodičů a tatínek, snažící se zakrýt své rozpaky, jim na otázku „Kde je maminka?“ oznamuje: „Asi v koupelně, Toníčku...“, přestože i tak malému dítěti je jasné, že počet nohou, které v danou chvíli vyčuhují zpod pokrývky je o něco větší, než odpovídá běžnému příslušníkovi lidské populace.

V takové chvíli by tatínkům nezbylo než odvést pozornost svých dětí k jiné skupině, jejíž ženská složka se velmi pečlivě a vytrvale snažila dosáhnout absolutní čistoty, pořádku a systému ve svém okolí (*obsedantně-kompulzivní porucha*) a zanedbatelné procento mužů členů v této skupině mohlo vyvolat dojem, že tyto práce se mužské části populace prakticky netýkají.

Způsob, jakým byla celá soutěž hodnocena, není nutné zde zmiňovat. Byl totiž ze strany nás porotkyň ryze subjektivní a jednoznačně stavěl na sociální vztahové normě, rozhodně jsme se totiž odmítly zaobírat nějakými kritérii, natož indikátory. Pro soutěžící týmy bude však možná zajímavé následující sdělení.

Ačkoli se může zdát, že ceny, kterými jste byly odměněny, jsme měly vymyšleny předem, nebylo tomu tak. Jako vždy jsme čekaly, jak se situace průběžně bude vyvíjet, v nejhorším případě jsme byly připraveny prostě vyrazit do obchodu, prohlížet vystavené zboží a čekat na nějaké vnuknutí. Personál kuchyně nám to nevědomě usnadnil. A tak, i když to mohlo nejen díky čtvrtému jídelníčku vypadat, že jsme se na absenci masa kvůli zvýšení atraktivity připravených cen s kuchařem dopředu domluvili, nebylo tomu tak. Po středečním sýrovém guláši bylo jasné, že jediný obchod, který budeme muset v Říčanech navštívit, bude uzenářství.

Na závěr bychom rády poděkovaly všem účastníkům letní školy, že se do soutěže *Večeře v rolích* pustili s velkým zaujetím a zodpovědností. Obávaly jsme se, že některé role budou náročné a možná i pro někoho nepříjemné. Ukázalo se však, že daleko obtížnější než tančit jako *maor* či otírat se cizím spodním prádlem jako *sexuální deviant* bylo pro některé z účastníků hrát během celé letní školy roli *vegetariána*.

Šárka Miková a Jiřina Stang

Poznámka:

Plné znění textu najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 32/](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č._32/)
Co se do čísla nevešlo.

Z pozůstalosti letních škol

Hymna lektorů/m

(hudba: Ludwig van Beethoven: *Óda na radost*,
text: rakousko-uherská státní hymna,
kterou upravily K. Bergmannová a L. Mončeková)

Zachovej nám, Hospodine, lektory a naši zem!
Dej, ať z víry moc nám plyne, ať vám nejsme břemenem!
Hajme věrně cíle naše proti nepřátelům všem;
osud trůnu kritického jest nám dobře nakloněn!

Přijíme věrně povinnosti, chraňme právo počestně;
a když třeba, s ochotností v boj se dejme statečně!
Na paměti vděčně mějme inovaci v učení;
jméno, krev i život dejme za kritické myšlení!

Během posledních deseti let se uskutečnilo devět letních škol pod vedením H. Košťálové a O. Hausenblase*. Účastníci té zatím poslední sepsali, jaké vzpomínky, zážitky či moudra se jim vybaví, když na každou z nich zavzpomínají.

* * *

1999 – Vlachovice

První letní škola *KM*, během níž účastníci prošli dílnou čtení a psaní, učili se vést diskusi a dozvěděli se nové informace o metodách reflexe a o hodnocení.

Moje první LŠ, vynikající menu, fakt, výběr zhruba ze 4 chodů! První kontakt s KM – byla jsem v úžasném



nepochopení. • Měla bych napsat článek o skleróze. *Prý jsem tam byla a prý tam bylo vynikající jídlo.* • První letní škola mě uvedla v úžas a nastartovala pro další život s KM. • Naprostý šok, celý týden se mi kouřilo z hlavy, nikdy jsem do té doby nezažila tak intenzivní intelektuální práci. • Na začátku letní školy jsme nechali účastníky vylosovat si nějakou pohádkovou postavu. Poslední den se Nikola zeptal, proč byl celý týden Cipískem, když jako Cipísek nic nedělal. Zřejmě to byl nedomyšlený zárodek budoucích her a soutěží, které přivedly k dokonalosti až Jiřka se Šárkou.

* * *

2000 – Podlesí

Účastníci si na této LŠ zpracovávali tříměsíční kurikulum, přemýšleli o portfoliu (tehdy novinka) a vytvářeli nástěnné noviny. Zazněla přednáška Davida Kloostera o kritickém myšlení.

Společnost skvělých lidí s tvorbou deníku MAZL, písňemi, Davidem a Pat, náročné, ale kvalitní. • Setkání s Pat a Davidem! Vyjasňování myšlenek KM, strava podstatně horší, taky byla zima, nebo ne? Setrvávám v úžasné nepochopení, i když... • Úžas nad možnostmi, jež se přede mnou otevírají. Ranní cvičení v lese se Svatkou Kovářovou. • Bazén by měl být u každé školy. Bývalá kolegyně měla „problém“, ze kterého mám stres dodnes. • Motto: Proti společnému nepříteli! • Začátek putování s KM, nadšení, chuť a inspirace. • Čtenářské divadlo s Pat, skvělá Davidova přednáška o KM, vytváříme kurikulum. • Personál hotelu: „Vy jste tady host, tak zdravte první.“ • David napsal pro nás svou přednášku o KM a později se s ní proslavil v celé síti RWCT.

* * *

2001 – Zahrádky

Symbolem této LŠ byly barevné papírové klobouky, které pomáhaly odlišit jednotlivé typy myšlení. Účastníci si k cílům RVP vytvářeli konkrétní vodítka a ta pak porovnávali se standardy vynikajícího učitele RWCT. Pozornost byla věnována i evokaci a pracovním listům.

Zámecký pokoj – prostorný a světlý, kde se to dobře připravovalo na přemýšlení pod klobouky. • Já jsem zahořela pro KM, ony pak vyhořely. • Žili jsme jak na zámku, makali jak v podzámčí i s klobouky. • První kontakt s Bloomovou taxonomií a jejím obrovským potenciálem pro využití při kladení otázek a zadávání úloh žákům. • K narozeninám jsem dostala krásný porcelánový hrníček z místní výroby a mám ho ještě schovaný. • Triko s kloboukem na hrudi nosím dodnes. • Výborná profesní inspirace, tvořivost. • Krásné prostředí... několik psychoher a her z OSV. Začíná mi svítat, ale proč stále pracujeme s takovými zvláštními texty? (To mi dojde později...). • Šest myslitelských klobouků nám moc slušelo, Bloomova taxonomie, hraje a zpívá P. Rut.

* * *

2002 – Zlenice

Asi nejdelší letní škola se skoro šedesáti účastníky posléze uvězněnými povodní v hotelu. Mozaika dílen – Šárka Miková s Jiřinou Stang nabídly dílnu o šikaně, Jitka Kmentová s námi tvořila limeriky, Jana Nováčková nás učila komunikaci s dětmi, s Přemyslem Rutem a s Ninou jsme přepisovali texty z pohledu vedlejší postavy, Paul Stang nám dal do rukou kružítko a okouznil nás zlatým řezem a mandalami, Buchot měl lektorskou premiéru, stejně jako Jana Smrčková, Ondřej Hausenblas s námi psal argumentační eseje, taky jsme s ním rozebírali vlastní videonahrávky, s Janou Feřtekovou jsme kreslili na sklo a dělali jsme asi řadu dalších věcí. Mnozí propadli dračímu doupěti, které s námi celé noci hráli mladí muži z DRDS.

Nikdo nevěděl, co jí, protože všechny oči byly obráceny k televizi, kde probíhaly informace ze zaplavené Prahy.

• Voda téměř až v pokoji; už začínám z LŠ dělat takový malý rituál. • Povodní zajatí, dílnami zaujatí. • Kdo si hraje, nezlobí – dračí doupě, limeriky. • Povodně, limeriky. • Měla jsem strašný strach o rodinu v Praze. Každodenně jsem „sledovala“ vodu v Praze. Na základě povodní vznikl velký celoroční projekt „Voda“ (někde se mi ztratil). • Byla to moje první LŠ. Poznání, jak užitečné a inspirativní je setkání a předávání zkušeností.

* * *

2003 – Lipnice

Tématem LŠ bylo *Jak hodnotit při výuce, která nediskriminuje*. Hlavní programová linie vedla těmito oblastmi: hodnocení – kompetence a vývoj jejich zvládání – individuální osobnostní předpoklady dětí k rozvíjení dovedností a kompetencí (typologie MBTI).

MAFIE ve školní zahradě. • Velmi mě poznamenalo popisné hodnocení a typologie. • Komunitní kruh na hradě vzbuzoval pocit slavnosti a důležitosti. Pohádky pana Ruta (díky). • Ztratili jsme se v noci v lese. První setkání s MBTI a kompetencemi. • To byla pecka – krásné prostředí, okolí, zázemí, počasí... Typologie osobnosti – to byl pro mě zážitek, velké AHA! • Úžasné nepochopení se změnilo v nadšené další očekávání! • Blízká lidská setkání, koupání v lomu! • Školní zahrada, hrajeme hru městečko Palermo s Oskarem a Adamem – ti jsou překvapeni, jak jsme zlobiví... (nebyl to Adam, ale Filip) • Úžasný vstup do typologie MBTI. Národní divadlo by si pošmáklo! • Jaký jsem já, jaká jsi ty. Odpověď najdeš v MBTI.

* * *

2005 – Doubravka

Lov na Bílou velrybu byl metaforou tvorby ŠVP. Účastníci postupně ulovili do sítě možné kroky vzniku ŠVP, cíle RVP, očekávané výstupy oborů a plánování pozpátku. Létala vejce.

Práce s OVO – dodnes nade mnou stojí Achab. • Lov velryby. Mírně mi svítá, co je OVO. První setkání s Monček



family. • OVO, Achab, TV... super, velryby lovím stále. • Plujeme na stejné lodi, občas se někdo vykloní, ale ostatní mu jdou na pomoc. • Achab není žádné tululum, s ním zvládneš školní kurikulum. • OVOkonference s praktickým závodem létajících vajec. • Velryby, ranní čtení, pomůcky. • Super parta, pěkné prostředí, mozky se vařily nad RVP, bezva práce nad „Bílou velrybou“. • Uvznout v síti kritického myšlení. • Setkání s Kamilou Montessori. Plánování pozpátku, lov na bílou velrybu. • Bylo to poprvé, tudíž ovlivňující! Ranní četba s lovem na velrybu byla inspirující a neuvěřitelně zábavná...! • Svou bílou velrybu stále lovíme, ač podle ŠVP už učíme. • Můj první intenzivní vnor do programu kritického myšlení a mezi lidičky kolem něho. Tajemná bílá velryba a očekávané výstupy stále žijí. • První LŠ KM pro mě – člověk může hodně pracovat a může mu při tom být hodně dobře (i ve školství), heslo vyřčené L. Bera-novou: „Já neříkám ani tak, ani tak...“ • Ranní četba – bílá velryba, seznámení s novými lidmi – inspirace, noví přátelé, pohoda, těšení se na další LŠ. • Příprava ranní četby „Bílá velryba“, Zdeněk Bělecký v roli kapi-tána Achaba, seznámení se se spoustou inspirativních lidí a částečné proniknutí do hloubky tvorby ŠVP. • Objevení letní školy KM, ranní četby, respekt účastníků navzájem, úžasná pracovní atmosféra, bádání nad jed-notlivými metodami, prozkoumávání „mezi řádky“ RVP, místo v přírodě, večerní zpívání. • Velmi kompaktní. Vždycky na letních školách souviselo všechno se vším, ovšem toto byla pro mne lahůdka. Drastický kapitán Achab. Velryby, kam ses podíval. Téměř utajené místo v lese. Vajíčka na padácích. A kdovíco ještě!

2006 – Popelna

Čítárna za zrcadlem přinesla dílny o mužských arche-typech, velkých myšlenkách v literatuře, učitelském bá-dání a čtenářských strategiích. Účastníci hráli literární pexeso a chodili do tajné místnosti za kočičkou(?).

Za zrcadlem signál chyběl, zdokonalený čtyřfázový mo-del učení. • Nádherné prostředí Šumavy, smejsk, na terase dokončujeme rozhovory o čtenářském zrcadle. • Zima, jídlo nic moc, spíš nic. Poprvé se školím s ko-jencem (Emičkou), plno tatků dělá chůvy... čtenářské strategie, velké myšlenky! Že bych konečně napsala to „rígo“? • Krásné spočinutí v lyrických popisech krajin. Většinou totiž takové pasáže při čtení přeskakujeme! Ovšem, když se čtou nahlas, procítěně a já mohu jen poslouchat, pak je to literární meditace. • Před zrcadlem, za zrcadlem nikdo nesmí stát, nebo nebudu hrát. • Skvělé místo pro rodiče s dětmi – lesy, potok, past-viny... Čítárna za zrcadlem – úžasný nápad! „Večery fajnový u láhve litrový...“ A nezapomenutelný výrok: „Svíčková bez masa, svíčková s masem.“ • Každá myšlenka je velká. Třídobý E – U – R jsme předělali na čtyřdobý. • Zima, personál + jídlo, hodně zpěvu a velmi sympatické osazení u našeho stolu, přínosné pro naši práci. Literární pexeso. • Smejsk, pozorování a psaní o kousku půdy v lese, „vegetariánské“ jídlo. • Smejsk, pejsek a kočička, hra s dvojicemi divadelních a lite-

rárních postav, čtenářské zrcadlo, prezentace modelu E – U – R, vzory v četbě pro chlapce, bádání nad čte-nářstvím, potok, „náš stůl“. • Strašný jídlo, zima, úžas-ná atmosféra. Hra beze mě. • Šárčin a Jiřčin výzkum (kocour x liška), smejsk = pohodová činnost, autorské čtení P. Ruta, večerní zpívání. • Báječná hra Šárky a Jiř-ky. Povídání s trávou. Borůvky. • Kočkoliška obecná – předzvěst změn na postu ministra (naše bádání v taj-né komnatě). • Objev (pro mě) – ranní čtení a aktivity nad/s textem – humor po ránu byl úžasný podklad, aby člověk vydržel náročné programy. Celkově obdi-vuji organizátory pro jejich vzácný, nevypřehávaný cit najít objekt, kam se nelze rozumně dopravit. • Ve stráni rozesazení čtenářů (před zrcadlem i za zrcadlem) s kni-hou vonící šumavskou přírodou. Trochu traumatizující lištička a večerní zpívání. • Čteme si za zrcadlem aneb Vzpomínka na vysokoškolská léta při výborné vegeta-riánské stravě typu špagety s kečupem (kdyby alespoň ten personál byl milejší)... zase si čteme, malujeme a píšeme – zpětně mě překvapuje, jak zajímavé texty jsem v rámci aktivit byla schopna napsat.

2007 – Oucmanice

Konaly se dvě letní školy. Během první z nich (Ke ko-řenům) se účastníci seznámili s metodickými řadami, zopakovali si plánování pozpátku a velké myšlenky. Při druhé (Obora) se snažili najít způsob, jak uspo-řádat obsah předmětů pomocí nosných myšlenek. Tipovací soutěž: Kdo je na fotografii?

Lavina rytmů Mončekových strhla nejen nás, ale i mno-hé učitele v několika mých dalších kurzech. • Velké myšlenky – Jsem skeptická k předeslanému systému Velkých myšlenek, ale celý rok na něj nemůžu zapome-nout. • Stárnu ráda s KM – pobyt v ekocentru v rekon-struovaném statku – jako u babičky – to se to myslí... • Velké myšlenky; náš úžasný balet v litomyšlském jezírku u Zoubkových soch. • Promýšlení velkých myš-lenek oborů a plánování, jak s nimi (jako se systémem) pracovat ve škole. • Krásné místo a komfort pobytu, VV dílna, kamenná tajemství, pobyt v pokoji s Kamilou B. a Katkou, „muzeum“ staré jizby, výstup Jíši při hodno-cení tipovací soutěže, výlet ve společnosti, atmosféra tvoření. • Fair Trade, dobrodružství s Justinou! • Co kozel, to velká myšlenka. • Ekocentrum naplněné vel-kými myšlenkami! „AHA“ téměř každý den, intelektově náročnější, o to však výživnější! • Pochopila jsem, jak důležité je zabývat se velkými myšlenkami a promýšlet, co z každého oboru je klíčové, že stojí za to, aby se to žáci učili a aby tomu porozuměli. • Jsou velké myšlenky na vině, že přestávám rozumět češtině? • Oucmanický týden byl plný neznáma, báječných lidí, „vejrání“ do fo-tek, inspirace, motivace. Prožila jsem nesmazatelný po-sun v životě. Díky moc. • Velké myšlenky mohou vyvolat euforii, nepochopení velkých myšlenek může vyvolat zmatek. • Nádherné prostředí, prima parta! Úžasné debaty, diskutovalo se a diskutovalo, velké myšlenky vířily vzduchem! • Velké myšlenky – i zcela nepříbuz-ný obor a práce na něm znamená velké obohacení. • Velké myšlenky v biologických oborech (jiný pohled na



fyziku). • *Do Oucmanic se vracím – díky za objev. Velké myšlenky mě pronásledují neustále, jen se obávám, že ne a ne mě dostihnout. Jak jim nadběhnout?* • *Důkaz, že i totální laik může prezentovat vědní obor.* • *Justinina dílna o geologickém vývoji Země, artefaletika, hádání účastníků podle fotek zamlada.* • *Seznámení s ekofarmou, seznámení s artefaletikou (silný zážitek), dílna – kameny (Justina).*

* * *

2008 – Babice

Lektorská LŠ, během níž se účastníci zamýšleli nad svou lektorskou dráhou, porovnávali své výkony s mezinárodními lektorskými standardy a plánovali, jakým způsobem budou ve své práci pokračovat. Večeře v rolích.

Veselá, zpěvavá – to je velmi příjemné! Trochu smutná vzhledem k „odcházení“ Hanky a Ondřeje. • *Krom večeří v akci, báječných cen a možnosti pozorovat u některých deficit masa v potravě, to byl opět báječný týden plný shledání, radosti, rozvoje, motivace, posunu a znovu uvědomění si, čeho báječného můžeme být součástí. Děkuju.* • *Zamyšlení nad vlastním lektorováním, co ještě všechno neumím?* • *Jako člen psího spřežení eskymáků jsem zjistil, že dýchání s vyplazeným jazykem ulevuje od horka.* • *Lektorská LŠ – Jaké si to udělám, takové to mám – baví mě porovnávat svou lektorskou práci s kritérii lektora RWCT, poslouchat nápady kolegů a chodit plavat do bazénu. Těším se na další práci (že by to bylo tou mateřskou?).* • *Lektorská reflexe a usebrání, nové ideje pro práci.* • *Nádherné zpívání před vyučováním. Díky dětem jsem začala psát, díky učitelům (lektorům) snad začnu zpívat.*

vat. • *Letní škola v duchu rolí – ať už ve čtenářských, či večeřových – obojí nezapomenutelný zážitek.* • *Osobní posun, vyjasnění si některých strategií a chuť přepracovat (k lepšímu) semináře.* • *Večeře v rolích, odhodlání začít konečně lektorovat, dílna Coca-colonizace a postavení žen ve společnosti.* • *Dílny společnosti pro Fair Trade – práva žen, Coca-colonizace. Večeře v rolích. Odhodlání začít lektorovat.* • *Deprese z konce LŠ? Že bychom už neměli kam jet? Velká reflexe nad lektorskou prací, možnosti a výzvy...* • *Revize sebe samotné – nové impulzy, nové nápady...* • *„další práce“* • *Každým okamžikem v jiné roli: travič, diskutující, lektor, prezentující a taky hráč...* • *Porozumění ostatních, dovolená s KM a p. Kellner.* • *Intelektuální dostačivost, smích a sluníčko. ZPĚV.* • *Obrovský areál, literární kroužky, portfolio lektora, dílna „vaření EVVO“, dostatek místa na práci, setkání a rozhovory s ostatními, hloubání nad sebou.* • *VeGe! OSV + KM, LŠ na Moravě!* • *Systematizace a zvnitřnění struktury standardu. Dva vědí víc než jeden, čtyři víc než dva, osm víc než čtyři. A čtyřicet, to jsou teprve možnosti!* • *Sóda na radost.* • *Potkala jsem velmi příjemné lidi. Oceňuji vstřícnost a aktivní zapojení všech, se kterými jsem pracovala v různých uskupeních. Pokud bude nějaké příště, těším se...* • *Delší bloky s jedním tématem, více diskusí, ale méně AHA! Setkání s fajn lidmi, na které je radost vzpomínat. Zvědavost – jakým směrem se bude KM a LŠ ubírat v budoucnu?* • *„Soda“ lektorů – jsme na cestě!*

Poznámka:

* Uskutečnily se i jiné LŠ než výše zmiňované, například v roce 2003 v Krkonoších.

Slovo na úvod nových svěžích letních škol

Pozůstalost letních škol je pěkný dárek na odchodnou. Máme – Hana a Ondřej – docela příjemný dojem, že jsme založili živou tradici letních škol *Kritického myšlení*. Soudíme ovšem, že v nejlepším se má přestat, a jen doufáme, že to nejlepší nebylo třeba vloni nebo předloni. Ať už včas nebo pár minut po dvanácté, končíme a předáváme tradici do rukou někoho, kdo na ni bude chtít navázat, dá letním školám zase jiný ráz, přinese čerstvé nápady. Slibujeme, že se příštímu týmu do toho nebudeme plést. Budeme moc rádi, když nás pozve, a budeme se držet ve svém lektorském vejminku. Děkuje Jiřce a Šárce, že nás podpíraly psychologicky a že vnášely potřebný prvek hravosti, tvořivosti a osvěžení do jinak suchých našich plánů. Děkuje všem lektorům, kteří na letních školách vedli své dílny. Děkuje všem přátelům-kolegům, kteří s námi letní školy absolvovali a kteří trpělivě snášeli experimenty, kterých jsme se

dopouštěli. Děkuje všem rodičům, kteří přijížděli s dětmi, které nám pořád připomínaly, proč to všechno stojí za to. A díky za sódu!

Přejeme budoucím organizátorům stejně milé, pracovitě a chápavé účastníky, lepší ruku při hledání míst pro letní školy, hodně nápadů a sil pro jejich uskutečnění.

*Nepodepsané texty v rubrice Letní škola napsaly
a z prací účastníků sestavily
Kateřina Šafránková a Hana Košťálová.*





CO SE DĚJE JINDE

Projekt Ve třídě je UŽovka – udržitelný život v praxi

Marie Říhová, Pavla Feřtová

Více než tři sta dětí 3. až 5. tříd z osmi pražských základních škol poznává společně s užovkou, symbolem projektu, důsledky spotřebního chování, seznamuje se s principy udržitelného života a mění prostředí svých tříd. Děti sledují denní spotřebu vody ve třídě, třídí odpad a ví, jak nadbytečnému odpadu předcházet. Vytvářejí třídní plány úspory elektrické energie a používají ve své třídě ekologicky šetrné výrobky. To, co zjistí a dokážou, předávají například formou informačních plakátů ostatním třídám, učitelům a celé škole.

Co je cílem projektu?

Projekt *Ve třídě je UŽovka – udržitelný život v praxi* pomáhá pedagogům a žákům 1. stupně ZŠ prakticky aplikovat zásady udržitelného života do běžné práce základních škol.

Děti v rámci výukových programů zavítají společně s užovkou do umyvadla či odpadkového koše, elektrické zásuvky i nákupního střediska. Odhalí tak, jakou mají jako „spotřebitelé“ moc, a navrhnou, jak mohou změnit své chování a brát ohled na životní prostředí. Výukové programy kladou důraz na to, aby děti v přátelském prostředí s pomocí lektora (studenta VŠ) aktivně spolupracovaly, poznávaly, kriticky hodnotily a aby se dozvěděly, jak ovlivnit prostředí, ve kterém žijí. Činnost dětí dále pokračuje ve školních třídách, kde samy mění prostředí své třídy. Pedagogové zapojených tříd absolvují semináře na vybraná témata, kde načerpají informace a další inspiraci, jak s problematikou udržitelného života ve výuce pracovat.

Co se v projektu od počátku školního roku 2007/2008 událo?

- Do projektu se zapojilo osm pražských základních škol (celkem 16 tříd 1. stupně ZŠ).
- Děti navštívily Prokopské a Dalejské údolí, přírodní domov užovky. V terénním výukovém programu *S UŽovkou v týmu* si vyzkoušely týmovou spolupráci.
- Dále děti prozkoumaly zákoutí odpadkového koše a tajemství vody v umyvadle. Zapojené třídy absolvovaly výukový program *S UŽovkou v odpadkovém koši*, kde se děti naučily třídít odpad, který samy produkují. Také se vydaly na dobrodružné putování vody a při výukovém programu *S UŽovkou v umyvadle* „na vlastní kůži“ zažily cestu vody do vodovodního kohoutku. Následně samy navrhly možnosti úspory vody.
- Děti po absolvování programu zavedly ve svých třídách změny, které berou ohled na životní prostředí.

Měřily spotřebu vody ve třídě, nakreslily informační cedulky, které upozorňují na šetrné zacházení s vodou. Vytvořily koše na tříděný odpad a pro své spolužáky vylepily plakáty *Proč třídít odpad*.

- Pedagogové zapojených tříd získali při úvodním setkání podporu a metodickou pomoc pro zavádění environmentálních témat do běžné výuky.
- Každá třída obdržela balíček materiálů a pomůcek, které jim usnadní zavádění změn ve třídě.
- Lektori výukových programů a pedagogové společně zavítali na odbornou exkurzi do Ústřední čistírny odpadních vod v Praze, kde se poučili o skutečném procesu čištění vody.
- Děti se při výukových programech *S UŽovkou v zásuvce* a *S UŽovkou v obchodě* vydaly na dlouhou cestu elektrické energie od zdroje až po zásuvku a zjistily, proč a jak energií šetřit. V obchodě pátraly po ekologicky šetrných výrobcích a zamýšlely se nad tím, co a proč nakupují.

Do června 2008, kdy projekt vyvrcholil závěrečným setkáním pedagogů, každou třídu navštívil lektor. Žáci při výukovém programu *Domácí ekologie* zhodnotili, jaké změny se jim podařilo ve třídě zavést. Jako ocenění odvedené práce byl dětem i jejich pedagogům předán certifikát o zdolání náročného projektu.

Jak programy hodnotí děti?

V týmu naší třídy se mi pracovalo dobře. Naučila jsem se líp spolupracovat a domluvili jsme se... (žáčka 4. třídy ZŠ, výukový program S UŽovkou v umyvadle)

Líbily se mi ty hry. Moc se mi také líbila skupinová práce a to, kde jsme to hráli. Také se mi líbilo, jak jsme se zastavili u potoka a poslouchali, jak teče voda, anebo jak jsme se rozdělili do skupin na potravu, domov a společnost... (žák 4. třídy ZŠ, výukový program S UŽovkou v týmu)

Dnes jsem se dozvěděla, jak třídít odpad a jak zabránit tomu, aby toho nebylo tolik... (žákyně 5. třídy ZŠ, výukový program S UŽovkou v odpadkovém koši)

Poznámka:

Na následující straně si můžete přečíst popis lekce *Balená voda*, která byla sestavena speciálně pro učitele ZŠ, kteří ji mohou zařadit do své výuky.



Balená voda

Marie Říhová, Pavla Feřtová

„Pít vodu z kohoutku? Ta se přece nedá pít.“ – „To by mě nenapadlo.“ – „Ještě jsem to nezkusil.“ Tyto a další podobné reakce dětí na otázku, zda by se napily vody z kohoutku, byly prvotním impulzem k sestavení lekce *Balená voda*. Hlavním cílem bylo ukázat dětem, že voda z kohoutku je kvalitní a pitná. Lekce vznikla jako aktivita volně navazující na tříhodinový výukový program *S Užovkou v umyvadle*. Byla sestavena tak, aby ji pedagog mohl jednoduše zařadit do své vlastní výuky. Děti se znovu seznámí s cestou vody do kohoutku, tentokrát ji však porovnají s cestou vody balené. Nalezené výhody a nevýhody obou cest jsou pro žáky příležitostí uvědomit si a případně přehodnotit svůj dosavadní postoj k vodě z kohoutku a formulovat své důvody k pití, či nepití vody z kohoutku a vody balené.

Třída: 3.–5.

Čas: 40 minut

Cíle:

- žák ví, že voda z kohoutku je pitná a kvalitní, uvede důvody *proč*
- pozná cyklus výroby balené vody a vyvodí důsledky na životní prostředí – doprava, obal, skladování (možná rizika pro člověka), cena
- umí vysvětlit dopad nákupu balené vody

Pomůcky:

- obaly od balených vod, sklenička s vodou
- obličej „chlapíků“
- dvě sady textů a obrázků
- papíry, tužky
- provaz, kolíčky, nápisy: balená voda, voda z kohoutku

Popis hodiny

EVOKACE

Ve třídě vystavíme obaly různých druhů balené vody a skleničku s vodou z kohoutku. Vyzveme děti, aby si pečlivě prohlédly vystavené lahve a skleničku a rozmyslely si, kterou vodu by si vybraly, kdyby měly žízeň, a proč. Děti svoji volbu označují umístěním papírového proužku, či jiného předmětu k vybrané lahvi. Pokud to dovolují podmínky, je možno zařadit i ochutnávku jednotlivých vod. Pak následuje diskuse v kruhu, při které děti ostatním představují svoji volbu a důvody.

Poté učitel položí otázku: *Víte, jak se k nám tyto vody dostávají? Jak se liší cesta balené vody od cesty vody do kohoutku?* Na jednu lahev se umístí hlava Balňáka a na skleničku s vodou z kohoutku hlava Kohouťáka – tito „chlapíci“ (oživlé kapky vody) nám mohou poradit, jak to vlastně s tou jejich vodou je. Děti si napíší na kartu otázku, na co by se chtěly Balňáka a Kohouťáka zeptat.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Děti se rozdělí do pracovních skupin (podle počtu dětí ve třídě 4–5 pracovních skupin po 4 žácích). Každá skupina dostane dvě sady textů s obrázky, které popisují cestu balené vody a cestu vody do kohoutku. Balňák a Kohouťák příběh o vodě trochu zamotali (příběh je napsán na rozstříhaných lístečkách). Úkolem dětí je poskládat oba příběhy, aby správně popisovaly postup výroby obou druhů vod a přiřadit obrázek. Zároveň hledají výhody či nevýhody obou vod. Své příběhy postupně jednotlivé skupiny prezentují a děti hledají rozdíly ve výrobě. Na závěr učitel přečte oba texty ve správné posloupnosti a žáci si mohou své příběhy upravit.

REFLEXE

Děti se vrátí ke své otázce pro Balňáka a Kohouťáka, kterou si zapsaly na lístek, a zhodnotí, zda na ni dostaly v příběhu odpověď. Pokud ano, poznamenají si ji. Pokud ne, navrhnou, kde by se dala zjistit. Děti si napíší na kartu jednu výhodu a jednu nevýhodu ke každému typu vody a rozhodnou se, jestli má význam uvažovat o pití vody z kohoutku. V místnosti je natažený provaz – na jednom konci je nápis balená voda na druhém voda z kohoutku. Děti si rozmyslí, kam se postaví, zda jsou pro jednu, či druhou, či něco mezi. Důvod svého rozhodnutí zapíší na lísteček a kolíčkem připevní na provaz tam, kam se postavily.

Texty k lekci *Balená voda*

Voda z kohoutku: Kohouťák

1. Cesta vody do kohoutku začíná v řece. Přehradou postavené na řekách zadržují velké množství vody. Pro Prahu je hlavní zásobárnou pitné vody přehrada na řece Želivce.
2. Z přehrady putuje voda potrubím do úpravně vody, kde prochází složitým procesem čištění. Česle (velká síta) zadrží hrubé nečistoty, pak se do vody přidávají další látky, které ji dále zbavují nečistot. V pískových filtrech se zachytí kal. Voda se tak stává pitnou.
3. Další dobrodružství čeká vodu v přidavně chloru. Chlor zabezpečuje kvalitu vody. Brání totiž vzniku a množení mikroorganismů, které jsou pro zdraví člověka nepříznivé.
4. Následuje důležitá kontrola vody v laboratoři. Zde odborníci každý den pečlivě kontrolují, zda byla voda dobře vyčištěna, zda splňuje všechny podmínky, aby byla pitná. Odborníci sledují kvalitu vody po celé její cestě. Berou vzorky vody i z potrubí a kontrolují, jestli ani zde nedochází k znečištění.
5. Pitná voda pak skrze vodojem putuje potrubím do domácností. Není potřeba ji dopravovat kamiony, které výfukovými plyny znečišťují ovzduší. Rovněž není potřeba ji nikde skladovat a zasahovat do krajiny výstavbou velkých hal.



6. Tak se dostane až do tvého domova, kde je ti k dispozici, kdykoli máš žízeň. Stačí jen napustit čerstvou vodu z vodovodního kohoutku do skleničky. Cena 1000 litrů vody z kohoutku je 53 Kč.

Voda balená: Balňák

1. Cesta balené vody začíná hluboko pod zemí. Tam je její utajený domov. Nejdříve je potřeba se k vodě dostat hlubinným vrtem. Pak je čerpána nahoru a potrubím rozváděna dál.
2. Potrubím se dostává do velkých nádrží, kde se zbavuje některých látek, které by mohly být na zdraví člověka nepříznivé. Zároveň ale také obsahuje minerální látky, které člověku prospívají. Z velkých nádrží putuje ke kontrole, zda je již vhodná k pití. Pokud ano, putuje dál potrubím do stáčírny. Další kontrola kvality se již neprovádí.
3. Ve stáčírně se plní do PET lahví, které se vyrábí z ropy. PET lahve musí do stáčírny přivést kamion. Po naplnění se PET lahve musí zabalit do velkých balíků (palet) – používá se plastová fólie, opět vyrobená z ropy, jejíž zásoby jsou omezené.
4. Balíky vody putují nejdříve do velkých centrálních skladů, odkud jsou nákladními auty rozváženy do obchodů.

5. V obchodě jsou balíky opět nejdříve uloženy ve skladu, než se voda dostane do regálů. Ne vždy je dodržena podmínka, že voda musí být uchovávána v chladu a mimo sluneční světlo. Proto může dojít k snížení její kvality.
6. V regálu může PET lahev stát i několik týdnů, než přijdeš ty a koupíš si lahev balené vody. Cena 1,5 litru balené vody je asi 20 Kč.

Autorky jsou koordinátorky projektu Ve třídě je UŽovka, který připravilo Sdružení TEREZA.

Sdružení TEREZA pomáhá dětem a mládeži vytvářet zdravé prostředí pro život a stát se zodpovědnými a aktivními členy občanské společnosti. Vytváříme a koordinujeme školní ekologické projekty a výukové programy pro děti. Pořádáme akce pro veřejnost a semináře pro učitele. Bližší informace na:

<http://www.terezanet.cz/dalsiprojekty/334>.

Podpořeno grantem z Islandu, Lichtenštejnska a Norska v rámci Finančního mechanismu EHP a Norského finančního mechanismu prostřednictvím Nadace rozvoje občanské společnosti.



nadace rozvoje
občanské společnosti

Žáci nemají zkušenosti se spolužáky s postižením

Klára Dočekalová

Většina českých žáků se zatím ve svých třídách neseťkala se spolužáky se zdravotním postižením nebo s jiným znevýhodněním. Zkušenost vzájemné spolupráce chybí dokonce více než polovině těch, kteří mají takového spolužáka ve třídě. Přitom pokud zdravé děti mají společné zážitky s dětmi s postižením, většina z nich hodnotí tuto zkušenost jako pozitivní. Tyto informace vyplynuly z nedávného výzkumu, který zpracovalo občanské sdružení Rytmus.

„Výzkum nám potvrdil, že 57 % žáků, kteří mají zkušenost se vzájemnou spoluprací se žákem s postižením, hodnotí tuto zkušenost pozitivně. Jen 18 % žáků vnímá spolupráci spíše negativně,“ interpretuje výsledky výzkumu ředitelka občanského sdružení Rytmus Pavla Baxová. Výzkum probíhal v loňském roce v celé České republice, a to v 21 základních školách, které mají zkušenosti se začleňováním žáků s postižením.

Záměrem výzkumu bylo zaznamenat aktuální situaci v začleňování žáků s postižením do běžných základních škol z různých úhlů pohledu, tedy z hle-

diska ředitelů, učitelů, asistentů, rodičů, spolužáků i samotných žáků s postižením.

„Výsledky ukázaly, že současný školský systém nevytváří dobré podmínky pro začleňování dětí s různými možnostmi do běžných tříd a škol. Pouze zřídka, kdy jsou uplatňovány alternativní vyučovací techniky, které zapojení dětí s postižením lépe umožňují,“ konstatuje Baxová.

Nesedávej, panenko, v koutě aneb Týden pro inkluzi

Výsledky výzkumu vedly občanská sdružení Rytmus a Quip k uspořádání mezinárodní akce – *Nesedávej, panenko, v koutě aneb Týden pro inkluzi*.

Hlavním cílem akce je podpořit vznik škol, které budou připraveny kvalitně vzdělávat všechny své žáky a studenty bez ohledu na míru a druh postižení, národnost či jiné odlišnosti od většinové společnosti. *Týden pro inkluzi* se uskuteční od 29. září do 5. října na území celé České republiky a v dalších evropských zemích. Společně jej vyhlásují občanské sdružení Rytmus, o. s., a Quip – Společnost pro změnu.



Foto: z archivu autorky.

Připojit se k akci a uspořádat vlastní program mohou všechny školy, poskytovatelé sociálních služeb, dětská a mládežnická volnočasová zařízení, kulturní i jiné organizace, které chtějí myšlenku inkluze podpořit. Společné aktivity lze vyvíjet přímo ve výuce, při výtvarné, dramatické, hudební, sportovní, poznávací i jiné společné činnosti, v rámci návštěvy divadelního představení, koncertu apod. Příklady těchto aktivit, inspiraci pro ně i přihlášku lze nalézt na webových stránkách: www.inkluze.cz.

Co je inkluze?

„Postupně se mění podstata přístupu ke vzdělávání a tzv. školní integrace je nahrazována pojmem společného nebo inkluzivního vzdělávání. Společné vzdělávání se týká všech dětí, nejen těch s postižením, ale i dětí s jinými druhy znevýhodnění, jakými jsou například příslušnost k národnostní či náboženské menšině. Základním postojem při společném vzdělávání je přijetí a využití různorodosti, víra v to, že přítomnost dětí, které se něčím odlišují, znamená přínos pro všechny,“ vysvětluje Baxová.

OSN přijala na konci roku 2006 úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Český stát je jedním ze zhruba stovky zemí, které úmluvu podepsaly. Po ratifikaci parlamentem budou ustanovení úmluvy závazná. Jedním z významných ustanovení úmluvy (článek 24) je povinnost zemí, které se připojí, zajistit na všech úrovních inkluzivní vzdělávací systém.

Více informací najdete na: www.rytmus.org.



Foto: z archivu autorky.

Rytmus, o. s.

Občanské sdružení Rytmus se snaží hledat a vytvářet nové možnosti, jak významným způsobem přispět k vzájemnému poznávání dětí a mladých lidí se znevýhodněním i bez něj. Klade si za cíl podpořit vytváření a zlepšování podmínek pro začlenění dětí a dospělých mladých lidí se speciálními potřebami do běžného vzdělávacího, pracovního i společenského prostředí. Nestátní organizace Rytmus poskytl od roku 1994 služby stovkám dospělých lidí v rámci podporovaného zaměstnávání a mnoha dětem v rámci školní inkluze. Ve dvou pražských pobočkách se na této práci podílí 36 zaměstnanců.

QUIP – Společnost pro změnu

Společnost byla založena v roce 2003 za účelem podpory rozvoje kvality a dobré praxe v sociálních službách, šíření vzdělanosti v této oblasti a posilování vědomí a práv uživatelů sociálních služeb. K hlavním cílům organizace patří: pořádat vzdělávací akce zaměřené na změnu přístupů k uživatelům sociálních služeb, zprostředkovávat informace a konzultace pro poskytovatele sociálních služeb, seznamovat poskytovatele sociálních služeb se Standardy kvality sociálních služeb, podporovat vytváření metodik poskytování sociálních služeb, spolupracovat s odborníky a institucemi na národní i mezinárodní úrovni.

Autorka je koordinátorka mezinárodní akce – Nesedávej, panenke, v koutě aneb Týden pro inkluzi, kterou pořádají občanská sdružení Rytmus a Quip.



Foto: z archivu autorky.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Jak voní tymián

Marcel Pagnol

Aféra se „smrdutými kuličkami“ vypukla v březnu.

Tyto kuličky byly vlastně jen velké skleněné krůpěje plné žlutavé tekutiny, o níž jsem se později dozvěděl, že to byl sirovodík. Při sebemenším nárazu se rozbily a okamžitě otrávil ovzduší příšerným puchem.

Prvním vrhačem smrdutých kuliček – míním prvním toho roku, jehož čin měl značnou odezvu – byl jakýsi Barbot ze čtvrté B, kterému se bezděčně podařil mistrovský kousek, neboť křehký projektíl (který nemířil nikam a měl pouze někde dopadnout) vybuchl na temeni lebky profesora kreslení, jehož dlouhý vlas jím byl tak obdivuhodně zamořen, že se Tihnasse musel smířit s obětováním této ozdoby a odhalil nám tak svou pravou tvář, totiž přívětivou kebulku klauna.

Tento hrdinský čin zůstal anonymní, avšak mezi zasvěcenci byla Barbotova sláva veliká. Proto také Soliman, Turek z páté B, se pokusil ji překonat důmyslným použitím nové techniky. Vyzkoušel ji při hodině pana Verdota, profesora matematiky s vážnou tvář, o němž nebylo ještě nic známo, neboť přišel z jiného gymnázia. Prý se nikdy nesmál a říkalo se mu Funus.

Soliman, který zřejmě disponoval značným kapitálem, zakoupil (v bazaru na ulici Sibié) pět smrdutých kuliček mimořádné velikosti. Leč místo aby ty kapsle hloupě hodil (což je úkon nebezpečný a navíc nešetrný, protože může vést k odsouzení nevinného souseda), vklouzl před hodinou do třídy a umístil celou pětici pod katedru na místo, kam Funus patrně položí své velké nohy.

„Takhle,“ oznámil Soliman, „to bude mít z první ruky!“ Tyto dohady se osvědčily jako správné.

Jakmile se třída usadila, Funus zaujal své místo nahoře za katedrou a zahájil vyučovací hodinu odřikáváním, *ex abrupto*, Pythagorovy věty. Avšak právě v okamžiku, kdy pronášel ono proslulé „nemýlím-li se“, ten zlatý hřeb, na němž v naší paměti zůstává viset čtverec nad přeponou, ozvalo se slabé zapras-kání zesílené ozvučným dřevem stupínku.

Funus se dále „nemýlil“: sklonil nos, začichal a poprvé bylo vidět, jak se mu na tváři objevuje udivený úsměv Pýthie, neboť jako ona (nebo jako udící se šunka) seděl právě nad stoupajícím proudem vonných par. Beze spěchu a se stálým nevýslovným úsměvem odsunul židli dozadu, potom se čtyřikrát sehnul a položil před sebe čtyři nedotčené kapsle. Načež se rozhlédl po třídě úděsně přátelským pohledem a za stíněného ticha řekl:

„V této třídě je někdo, kdo ví, že miluji mocnou vůni sirovodíku (H_2S), a dal mi tento pětinasobný dar. Nechci znát jeho jméno, ale srdečně mu děkuji. Hlavně ať nikdo neotvírá okna, aby nám nepokazil naše potěšení!“

Vstal a před třídou zmrazenou hrůzou vrhl postupně všechny čtyři kuličky proti zadní stěně: vytvořily čtyři šedivé skvrny ve tvaru stylizovaných slunců.

Znovu se usadil, mlsně začichal kolem sebe a pokračoval příjemným tónem:

*„Rovná se, nemýlím-li se,
součtu čtverců
nad oběma odvěsnami.“*

Aniž zahájil jakékoli vyšetřování, aniž položil jedinou otázku, brilantně celou hodinu přednášel.

Soliman se dočkal odměny po vyučování, neboť externisté s červeným nosem a s usazenými očima, jakoby omámení tím dlouhotrvajícím zápachem, ho hnali mocnými kopanci do zadku až na schodiště internátu. Dalo by se očekávat, že jeho neúspěch, po němž následoval tento poháněný úprk, ho zesměšní: právě naopak, příběh o Funusově šílenství koloval po celém gymnáziu a Soliman, který jej rozpoutal, byl najednou slavný. Tehdy jsem pochopil, že je vždycky užitečné být zapleten, ať už jakýmkoli způsobem, do nějaké významné události a že sláva je, když se o vás mluví.

(...)

Podvodná činnost matky a tety se nemohla omezit na eskamotáže karcerů: jeden zločin vždycky vyvolává druhý, neboť je to ďáblové soukolí. vzpomněly si najednou na čtvrtletní vysvědčení, které brutálně odhalí tři měsíce lenošení a špatného chování, a snad se zmíní i o trestech...

Byly z toho tak zděšené, že se rozhodly zachytit je a zfalšovat.

Na oznámení karceru teta snadno zjistila jméno tiskaře gymnázia: podařilo se jí podplatit jednoho sazeče propadlého alkoholu; ten jí dal dvanáct čistých formulářů vysvědčení za dvanáct lahví absintu a dvanáct obálek s hlavičkou gymnázia za šest lahví Amer Piconu.

Koncem prvního čtvrtletí prožily matka s tetou týden úzkostí a šílenství: vybaveny duplikátem klíče od poštovní schránky hlídaly příchody listonoše.

Naštěstí právě vysvědčení přišlo okolo deváté hodiny, po odchodu speditéra, který nikdy neopomněl odejít do práce už v šest hodin ráno. Obě provinilé ženy se chopily osudného dopisu a běžely se s ním zavřít do koupelny. Tam v horké páře vsunuly mezi obě části zalepené obálky přesvědčivou pletací jehlici. Pak se uchýlily do ložnice, kde dlouze zkoumaly vysvědčení, až příliš hodnověrné.

Zachvěly se nad několika nulami*, povzdechly nad trojkami a čtyřkami, zjihly nad jednou osmičkou a věnovaly úsměv čtrnáctce (z kreslení), ale některé „poznámky“ profesorů byly zdrcující.

„Zcela nedostatečný“ (matematika).

„Drzý, líný, nesoustředěný“ (angličtina).



„Tento žák je neschopen soustředit pozornost a na gymnáziu jen ztrácí čas“ (latina).

Tato ocenění, jak usoudila teta, jasně dokazují, že si někteří profesori na něj „zasedli“. Byly tam však i méně kruté poznámky.

„Pokrok nedostačující“ (francouzština).

„Nedostačující“, řekla teta. „Ale přece jenom pokrok!“

A obě byly nadšeny větou „Mohl by pracovat lépe“.

„No ovšem“, řekla matka. „Vždycky je možno pracovat lépe. To není žádná kritika.“

„Naopak! Kdyby napsali ‚Mohl by pracovat dobře‘, znamenalo by to, že dobře nepracuje. Kdežto ‚Mohl by pracovat lépe‘ znamená: ‚Pracuje dobře, dokonce velmi dobře, ale mohl by pracovat ještě lépe.‘“

Potom diskutovaly – jako by to dělal profesorský sbor na konferenci – o známkách, jimiž by bylo vhodné ocenit činnost drahého hochy. Ne tak, aby odpovídaly jeho školním výkonům, nýbrž jak by je přizpůsobily přání jeho otce, aniž je však uspokojovaly úplně.

„Nepřehánějme to!“ řekla teta nahrazujíc trojku desítkou. „Aby se nám nakonec nestalo, že Eduard od něho bude čekat první místo ve třídě!“

Tak se z nul staly šestky nebo devítky, kterážto čísla se od nich liší vlastně jen přidáním ocásku. Pětka z latiny se nahradila desítkou (nepřehánějme to!), trojka z dějepisu vyskočila na devítku a sedmička z francouzštiny ve vlasteneckém elánu prorazila strop průměru a vystoupila na třináctku, která přináší štěstí.

Pokud jde o nespravedlivé komentáře, byly nahrazeny jinými; ale z počestnosti zachovala teta některé výrazy originálu. Tak například „Nedostatečné pokroky“ se změnilo v jednodušší „Pokroky“. „Nepracuje, nechce nic dělat“ bylo převedeno na „Kdyby chtěl, mohl by pracovat lépe“.

Rovněž z počestnosti a aby jaksi kompenzovala ta vylepšení, zhoršila nelibostná teta o dva body dobrou známku z tělocviku.

Speditér našel příští večer toto vysvědčení ve schránce na dopisy. Přečetl je nahlas u stolu a komentoval je. Měl výhrady k třináctce z franštiny, která mu připadala nesporně nedostačující; ale nakonec prohlásil, že vcelku je to vysvědčení lepší než vysvědčení z loňského roku a že je chce považovat za přijatelný začátek. Nicméně matka a teta, celé rozechvělé při pomýšlení, co by asi říkal, kdyby znal pravdu, litovaly, že s dobrými známkami tak skrbily, a slibovaly si, že se napříště polepší. Opravdu to učinily, neboť vysvědčení za druhé čtvrtletí vyžadovalo ještě značnější úpravy než to předchozí. Stejně jako pokoutní výrobce sto frankových bankovek připadne jednou na to, že jeho vina by nebyla o nic větší, kdyby vyráběl bankovky tisícifrankové, neváhaly měnit šestku v šestnáctku – v tom čísle je ostatně také šestka – a uplatňovaly tento postup všeobecně o to snadněji, že téměř všechny známky byly nižší než průměr. Speditér tím byl nadšen: zcela uklidněn ohledně budoucnosti své eskadrony a nepomíjejícího telefonního čísla, tiše se radoval.

Mezitím však obě ženy žily v úzkosti svůj život padělatelek: náhodné setkání zástupce–speditér mohlo zničit šťastnou rodinu. Ačkoli užívaly spací prášky,

drásaly je v noci výčitky svědomí, velké improvizátorky nočních můr. Teta viděla otce v záchvatu zuřivého vzteku, jak rákoskou švihá do bzučících mračen nul. Matka si ho představovala spíše strnule ležícího na koberci ve velké kanceláři, s fialovou tváří a zkřivenými ústy, jak svírá v křečovitě stažené ruce právě čtvrtletní vysvědčení.

Marcel Pagnol: Jak voní tymián. Přel. Eva Musilová. Vyšehrad, Praha 2004, str. 439–441 a 446–448.

Poznámka:

* Stupnice známkování ve francouzských školách je od 20 (nejlepší) do 0 (zcela nedostatečná) – pozn. překl.

Básně (1918–1933)

Bertolt Brecht

Učit bez žáků

Učit bez žáků

Psát bez slávy

Je těžké.

Je krásné vyjít ráno z domu

S čerstvě popsanými listy

K tiskaři, který už čeká, přes bzučící tržiště

Kde se prodává maso a řemeslnické náčiní:

Ty prodáváš věty.

Muž za volantem jel rychle

Nesnídal

V každé zatáčce riskoval

Chvatně vstoupil do dveří:

Ten, pro koho se chtěl stavit

Už je pryč.

Tam mluví ten, jemuž nikdo nenaslouchá:

Mluví příliš nahlas

Opakuje se

Dělá chyby

Nikdo ho neopravuje.

(str. 127)

Každý rok v září, když začíná škola

Každý rok v září, když začíná škola

Stojí v předměstích ženy u papírnictví

A kupují učebnice a sešity pro svoje děti.

Zoufale loví poslední mince

Z ohmataných tobolek, naříkající

Že vědění je tak drahé. Při tom netuší

Jak špatné je vědění, které je určeno

Jejich dětem.

(str. 131)

Bertolt Brecht: Básně (1918–1933). In: Spisy VI. Přel. Ludvík Kundera. Odeon, Praha 1979.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Jak jsem učila češtinu v málotřídní škole

Marcela Burešová

Během svého profesního putování po různých typech a stupních škol jsem nabyla dojmu, že možná málotřídní škola bude vhodné prostředí pro smysluplnou, mezipředmětově propojenou, dostatečně zajímavou a nejen vrstevnickou výuku. O podobnou se neustále pokouším. I když ne vždy se mi vše daří, považuji své pokusy za důležité.

V jedné vesnické školičce měli nouzi o pedagogickou osobu, takže mně (aprobované pro češtinu a francouzštinu na 2. a 3. stupeň) poskytli ve třídě starších dětí, tj. třetího až pátého ročníku, příležitost vyučovat češtinu.

Chopila jsem se toho a vsadila na vymyšlené nebo přetvořené texty, které se dotazovaly na názory a zkušenosti „majitele“ nebo spolužáků, navíc obsahovaly zakuklené známé, nebo taky úplně nové jevy z gramatiky, které se z textu vnášely do tabulky, jež byla zpětně určena k okamžitému použití (mnohé principy těch cvičení jsem převzala z učebnic cizích jazyků vyrobených v zahraničí). Vyhovuje mi úzké propojení pragmatické situace s gramatikou jazyka, dobře rozfázovaná názornost a obtížnost probrání gramatiky (v tom některá moje cvičení pokulhávají) a sepětí se zkušenostmi učícího se člověka – nepracuje se (až na výjimky) s izolovanými větami nebo souvětími, natož jen s výrazy.

Při čtení jsme si převážně přinášeli vlastní knížky a zapisovali k nim a sdíleli stručné komentáře, nebo jsme si děj převíjeli jako film a soustředili se na různé části scény, popř. některé scény dramatizovali. Občas jsme četli ve skupině a text domýšleli, nebo naopak předváděli.

Při psaní jsme si navzájem hodnotili texty podle předem daných kritérií (o nich jsme sice diskutovali, ale na rozdíl od mých předešlých, druhostupňových žáků je děti samy nevyvodily). Třetáci v písankách hodnotili sami sebe, zaškrtovali pro každou stránku, co přesně se jim podařilo a co méně, a postupovali každý svým tempem i za tu cenu, že někdo písanku nedokončil a jiný dostal práci navíc.

Zároveň pracovní listy obsahovaly i požadavky na vlastní textovou tvorbu, na porozumění textu, na zodpovězení otázek „Jak...?“ a „Proč...?“, nebo na vymyšlení takových otázek, na konci hodiny jsme zkoušeli své výtvary sdílet v komunitním kruhu nebo ve skupinkách. Protože mými předměty školní den začínal, volné vyprávění v kroužku bylo i úvodem do učebních činností.

Přiznávám, že několikrát moje síly na skutečně hutné přípravy nestačily a uchýlila jsem se i k osmi směrům a podobným hrátkám, abych si nemusela moc brzy přiznat, že mé cíle asi neodpovídají reálnému energetickému a časovému potenciálu jednoho člověka.

Nepodařilo se mi rozsáhlou sérii dílčích témat prošpikovanou gramatikou a komunikačními příležitostmi propojit do několika smysluplných hypertémat, jež by se vztahovala k důležitým životním otázkám. Nezbylo než alespoň čas od času češtinářský maraton stopnout (hluboce lituji, že nebyl z větší části odstraněn ani uzákoněním RVP) a věnovat se „mini-projektům“. V nich jsem více využívala věkově smíšených skupin, encyklopedií, práce s internetem, výroby posterů nebo anket.

K tématům jako alkohol, kouření, drogy, lidská sexualita, zastřešeným často otázkou „Ano, či ne?“, zůstávala odpověď až do konce miniprojektu zcela na posouzení té které žákovské skupiny. Bylo zajímavé sledovat, jak děti během diskuse pracují se svými přesvědčeními a spontánně argumentují.

V češtině obvykle znalostmi vynikaly páťačky. Během školního roku jsem pozorovala, jak ve zbylém výukovém čase dívky pomalu opouštějí bezpečné opiso-ování textů z učebnice (zvyk z předchozí výuky pana ředitele) a (raději ve dvojici) zkoušejí vymýšlet vlastní nápadité texty nebo úkoly pro mladší děti. Na začátku neviděly smysl v tom nabízet svoji pomoc pomalejším, ke konci školního roku jedna z nich zcela sama po dokončení společné práce sledovala pokroky pomalejších žáků a pomáhala jim, nebo již bez vnějších instrukcí sáhla po rozečtené knížce.

Děti byly nejdříve činnostmi nadšeny a zdálo se, že jim přinášejí zážitek objevování a smysluplnosti, jakmile ale pominul efekt novosti, ptaly se, proč pracujeme jinak, než byly zvyklé, takže jsem jim někdy nechávala alespoň částečně na výběr mezi tradičními a novějšími způsoby práce a zkoušela stručně vysvětlit, jak může učení v člověku probíhat. Nechtěla jsem, aby se cítily mnou manipulovány a jednoznačně a nekompromisně dirigovány neustále do novot, přála jsem si, aby se cítily bezpečně a samy neztratily chuť i experimentovat. Při srovnání mé výuky s výukou pana ředitele učícího v téže skupině, bylo dětem divné, že požadavky ze strany učitele mohou být tak protikladné.



Po několika měsících bylo žákům více zřejmé, že v hodinách češtiny a angličtiny je minimum příležitostí, kdy by stačilo něco opsat, nebo kde by šlo vytáhnout správné odpovědi z učitele. Pokud se seriózně zapojili do výuky, bylo pozorovatelné, že učení a přemýšlení stojí i námahu, a bylo potřeba hodně děti povzbuzovat, že je možné práci zvládnout, nebo alespoň její část.

Při opakovaných pokusech o sdílení, naslouchání a vzájemný respekt jsme se v hodinách potýkali s problémy, nicméně v prvních měsících se je často dařilo regulovat pomocí stručných popisných komentářů. Na mně pak někdy bylo nenechat se složitými dohady mezi dětmi vyvést z míry, úplně je nepřehlížet, ale zároveň ani příliš neakcentovat. Několikrát (ale ne vždy) se podařilo včas a dostatečně v klidu situaci zastavit, sednout si do kruhu a po jednom a bez osočování se k ní vyjadřovat, až emoce vyprchaly a mohli jsme pokračovat v práci (pravidla třídy jsme si sice sestavili a vyvěsili, ale v praxi fungovala někdy nedostatečně, kromě jiného i proto, že způsob práce s nimi se v jednotlivých hodinách lišily podle vyučujícího).

To, o čem se v prvním pololetí zdálo, že se daří, se stalo během zimy bolavým vředem na málo „utažené“ atmosféře ve třídě, neboť to postupně odkrylo žalostně neutěšené vzájemné vztahy mezi žáky, vzniklé pravděpodobně nekvalitním známkováním, soutěživostí, rivalitou některých vesnických rodičů (otec nyní šikanovaného třetáka byl sám kdysi soupeřnický ze vsi šikanován), tradiční učitelskou autoritou, hraničící v případě vedení školy až s naprostou svévolí a despotií.

Mnohokrát jsme s kolegy mluvili o potřebě sjednotit přístup k dětem, ale nedokázali jsme najít ani podobný pohled na výchovu a vzdělávání a na způsob, jak se s problémy vypořádat. Velmi chyběla práce pedagogů jako týmu, jejímž výsledkem by bylo zlepšování vzdělávacích strategií (podle mého názoru týmovost pokulhávala i před mým nastoupením do zaměstnání). Respektive – když se na podzim podařilo zavést poradou učitelů každý týden, bylo těžké v diskusi s kolegy přimět je přemýšlet nad složitějšími a dlouhodobějšími řešeními, která by mohla přinést potřebné plody. Poté, co se porada několikrát stala synonymem pro nepřijemnou výměnu názorů bez konstruktivního vyústění, její častost řídla a problémy se neřešily.

Děti učitelskou nesoudržnost samozřejmě vnímaly. Zatímco zpočátku i nahlas oceňovaly, že jim naslouchám, zajímá mě, co si myslí, a zkouším jim dávat prostor, ke konci rychle vycítily (jinak mezi dospělými neskrývané) názory kolegů, jak nezvládám výuku a co jsou děti v mé hodině schopny říct, někdy i provést. Možná v jistém smyslu toužily po tom, abych začala víc známkovat a hodnocením vyhrožovat, neboť strach z vnějších následků v závěru alespoň občas dokázal brzdit rozjeté dětské vášně.

V druhém pololetí jsem navzdory šikaně jednoho z dětí zkoušela skrze „plavbu kolem světa“ a v zá-

věru skrze „šamanský rituál“ (který měl nepokrytě pouze stmelovací a katarzní cíl – začínal kromě jiného zatloukáním kůlů na školní zahradě) poslepuvat „posádku“ a probudit v ní skryté dobré „indiánské“ síly. To ale již události nabraly rychlejší a tvrdší spád a zůstal nám oběma stranám hlavně boj o bezpečné každodenní prostředí, zvláště pro jednoho z třetáků. Tento boj byl v jednom odpoledni „korunován“ situací, v níž si šikanovaný chlapec vystrašený maketou pušky i s náboji přinesl na obranu z domova kuchyňský nůž. Naštěstí se poté parta dětí rozešla.

Asi mi nadošlo včas, že nestačilo upozorňovat kolegy na neutěšený stav vztahů ve skupině, načítat literaturu, jet na školení a hledat a vkládat do výuky aktivity rozvíjející dobré vztahy (z nichž některé splnily plánovaný cíl, jiné však zůstaly pro nesnášenlivost vůči spolužákovi nenaplněny, skončily společnou diskusí v kruhu), konzultovat s odborníky. Konkrétní situace i při bezprostředně komentovaném pozorování viděli ostatní dospělí zcela jinak, totiž jako by vše kromě mých hodin bylo v pořádku. Je pravda, že pro kolegy bylo nepochopitelné, jak může někdo usilovat o výuku nestavěnou na násilném a silovém kočírování dětí – pan ředitel zůstává v přesvědčení, že je nutné děti (včetně vlastních) držet „na uzdě“ tvrdými prostředky, jinak by nebylo možné s nimi vyjít.

Vedle takto nastavovaných hranic mohly možná „respektující“ pokusy vypadat jako území bez vymezených hranic. Některé děti měly v druhém pololetí problém zastavení hodiny a popisné komentáře i jen zaznamenat, jiné na nedostatek v chování naopak upozorňovaly. Rodinné situace některých žáků (alkoholismus, nezaměstnanost, postupně tři tatínci dětí jedné maminky, častá nepřítomnost rodičů doma, různé typy dílčího zanedbání) napovídaly, že část dětí si chodí do školy především odpočinout.

Podle mě probíhaly ve zmírněné podobě naschvály, ostrakizace, slovní výhrůžky a ponižování šikanovaného spolužáka neustále (podle rodičů šikanovaného dítěte sahala historie odstrkování a posměchu až do doby docházky do místní mateřské školy), tedy i v hodinách kolegů, především pana ředitele. Ten se jimi však nijak nezabýval. Někdy je překryl pětkami z nenaučených písniček nebo nepřinesených úkolů, nebo naopak jedničkami za přesné a často jediné správné odpovědi. Jindy sdělil své požadavky jako příkazy a zákazy, z nichž fungoval obvykle ten poslední, řečený už v rozčilení.

Mám dojem, že si ani moji kolegové se vztahy mezi dětmi nevěděli rady, ačkoli zároveň popírali, že by zde existoval nějaký problém ve vztazích mezi dětmi. Do konce prvního pololetí se podařilo vyloučit šikanovaného třetáka ze sportovního kroužku i z družiny, odůvodnění znělo, že svými provokacemi tolik narušuje odpolední aktivity, že v nich téměř nelze pokračovat. S odstupem jsem se dozvěděla, že si děti sportovního kroužku (akčně a dobrodružně vedeného převážně v terénu panem ředitelem) odhlasovaly, že nechť jí, aby tam Tomáš chodil, a bude-li se ho účastnit, že se



odhlásí (tomu nikdo z kolegů ale neuvěřil, nikdo z nás u toho nebyl). Myslím, že je škoda, že my pedagogové jsme lépe nedokázali využít právě zajímavost odpoledního programu a možnost spolupráce k lepšímu stmelení dětského kolektivu.

Ani e-mailovými, telefonickými a osobními konzultacemi u odborníků (hradecké Domino, p. Michal Kolář, Pedagogicko-psychologická poradna v Jičíně) se mi už nedařilo zastavit rozjetý vlak navrch vybuchlých hrubostí, které na konci školního roku několikrát vyústily v bitku ještě na území školy, ale i mimo ně. Na pozadí své více než pětileté učitelské zkušenosti (během níž jsem se i já jednou ocitla pod delší „psycho-terroristickou“ palbou jednoho z žáků druhého stupně ZŠ), i přes své snahy hledat odbornou pomoc, jsem nedokázala pro děti, které mi byly svěřeny na část školního dne, najít dlouhodobě účinné řešení. Nebyla jsem schopna žádné dostatečně účinné intervence, dokonce jsem ani nedokázala zprostředkovat podle mě pravdivější náhled na dění ve třídě starších žáků svým kolegyním a řediteli školy. Jedinými rodiči, kteří věděli, co nedobrého se děje, zůstali rodiče šikanovaného třetáka.

S pocitem bezmoci jsem odešla z tohoto málotřídního vzdělávacího ústavu (podobné řešení jsem navrhla rodičům chlapce-oběti), o němž jeden z dědečků prohlásil, že je přece „rodinný“ – ano, ale pouze co do počtu obyvatel školní budovy. Podle mé bývalé kolegyně zase aspiruje na „komunitní školu“ – moje námitka, že komunitní škola je především o pěstování dobrých vztahů, nejen o množství aktivit otevřených i veřejnosti, ji skoro urazila.

Neříkám, že se během mého působení v této škole nestalo nic dílčího, za co bych se s chutí postavila a co i s odstupem vnímám jako dobré. Přesto podobně jako v ostatních základoškolských zařízeních, jimiž jsem zatím, převážně na Jičínsku prošla (nepočítám tedy dva středoškolské ústavy), cítím palčivě jakousi katastrofální nedozrálou terénu a pouze formálně prováděnou primární prevenci sociálně patologických jevů (jičínský preventista z pedagogicko-psychologické poradny je zde zaměstnán na tak malý úvazek, že sotva stihne vyřídit papírování, natož aby mohl a zvládl jednat přímo v terénu). Nejsem si jistá, zda příliš mnoho pedagogických bytostí nerado hledá a málo pochybuje o správnosti udržovaných tradic.

Na počátku své praxe jsem byla přesvědčena, že stačí hledat a zdostupnit si kvalitní učitelské strategie a postupně se je učit používat přímo v terénu, že stačí nečekat podporu shora a jet si jaksi po svém, trochu stát ve státě. Teď však vidím, že mohou přijít situace, jež jsou slepě a pevně drženy tradičními strategiemi a jež vprostřed vzdělávacího procesu, když jsou uvolněny, napáchají mnoho zla. Běžná výbava učitele a pedagogicko-psychologická poradna na ně pak naprosto nedostačují a odborníků s bohatší zkušeností a víceregionální působností zůstává jako šafránu.

Nevyužitý potenciál vidím právě ve změně atmosféry školy a strategií, v příklonu k demokratičtějšímu postupům, v kvalitní sebereflexi (i žakovské), ale někdy si nejsem jistá, jestli problém není už v tom, že mnoho učitelů (které jsem potkala) svoji práci vlastně nemá moc rádo, vyčerpává je a unavuje, dá se říct, že možná i otravuje, učí zavření ve svém stereotypu a požadavky na změny je ohrožují. Hodně mi vadí, že takové pojetí učitelské profese ubližuje přímo i nepřímým dětským klientům, kteří se málokdy mohou nějak bránit, navíc znesnadňuje podmínky pro tvůrčí aktivity a vzdělávací rozvoj.

Protože vlastní děti zatím nemám, nemusím řešit, kam by asi jednou na Jičínsku chodily do školy. Možná bych si troufla zkusit nemyčevskou pilotní málotřídku, nebo snad soukromou velišskou základní školu – tyto s určitým komentářem a odkazem na osobní návštěvu obvykle doporučuji tazatelům navzdory tomu, že mi jedna babička vyprávěla, jak se její vnuk chodící do jedné z těchto škol po přechodu do Jičína stával snadno terčem útoků „ostřejších“ spolužáků.

Ve vzduchu tedy i nadále visí otázka – můžeme a dokážeme učit děti nejen kriticky myslet, soucítit, sdílet, naslouchat, nezávisle, otevřeně a odvážně uvažovat a pomáhat, ale také přežít s nepošramocnou, záměrně pěstovanou sebeúctou ve zdivočelém prostředí?

Zdravím čtenáře KL.

*Autorka je učitelka na Jičínsku.
marci.b@seznam.cz*

„Musí přece existovat způsob, jak vzdělávat malé děti tak, aby se mohly rozvíjet velké lidské kvality, o kterých víme, že se v nich skrývají. Ale nikdy to nedokážeme, dokud budeme posedlí zkoušením. Přes všechny naše řeči a dobré úmysly existuje ve škole stále mnohem víc trestů než odměn, a dokud tomu tak bude, děti budou víc než cokoli jiného používat strategie zaměřené na to, vyhnout se potížím.“



NABÍDKY

Chystané kurzy *Kritického myšlení* na podzim 2008**Pokračovací kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro češtináře**

Kurz je určen učitelům češtiny, kteří vyučují především na druhém a třetím stupni škol. Nabídka navazuje na čtyřicetihodinový kurz, který proběhl v loňském roce a o němž jsme informovali v minulých *Kritických listech*. Kurz proběhne ve FZŠ Trávníčkova v Praze.

Lektorka: *Kateřina Šafránková*, středoškolská učitelka češtiny (t. č. na MD)

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz

Základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro češtináře

Kurz je určen učitelům češtiny, kteří vyučují především na druhém a třetím stupni škol. Jedná se o adaptaci programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* speciálně pro vyučující českého jazyka a literatury. Kurz proběhne ve FZŠ Trávníčkova v Praze.

Lektorka: *Kateřina Šafránková*, středoškolská učitelka češtiny (t. č. na MD)

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz

Základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro učitele všech aprobací a všech stupňů škol

Kurz je určen těm zájemcům, kteří se ještě nezúčastnili žádného kurzu našeho programu a chtějí se seznámit s jeho filozofií, základními principy, postupy a metodami. Protože ale většina učitelů má dnes již zkušenosti s metodami aktivního učení, bude konkrétní program kurzu přizpůsoben požadavkům a potřebám skupiny, která se sejde. Jak je zvykem v tomto pražském kurzu, účastníci budou mít také příležitost vyzkoušet si i poněkud experimentální postupy. Kurz proběhne ve FZŠ Trávníčkova v Praze.

Lektorky:

Hana Košťálová, koordinátorka programu RWCT v ČR
Irena Poláková, učitelka češtiny na ZŠ a SŠ, t. č. na MD

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz

Základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* především pro prvostupňové učitele

Kurz navazuje na řadu úspěšných kurzů vedených lektorkami Vladkou Strculovou a Blankou Staňkovou ve FZŠ Chlupova. Lektorky stavějí na své bohaté praxi s realizací programu ve třídách prvního stupně základní školy. Kurz je doplněn následky ve výuce.

Lektorky:

Blanka Staňková, didaktička češtiny na PedF UK, bývalá učitelka ve FZŠ Chlupova

Vladka Strculová, učitelka 1. stupně ve FZŠ Chlupova

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz

Základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* se zohledněním potřeb žáků s určitým druhem znevýhodnění

Lektorky nabízejí kurz i pro ty, kdo již mají s programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* určité zkušenosti, ale chtěli by získat rady, jak využívat metody KM i při práci se žáky, kteří vyžadují zvláštní pozornost. Kurz proběhne ve FZŠ Trávníčkova v Praze.

Lektorky:

Jarka Budíková, pracovnice pedagogicko-psychologické poradny s dlouholetými zkušenostmi

Vladka Strculová, učitelka 1. stupně ve FZŠ Chlupova

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz

Mediální výchova pro učitele 2. stupně ZŠ a pro učitele SŠ

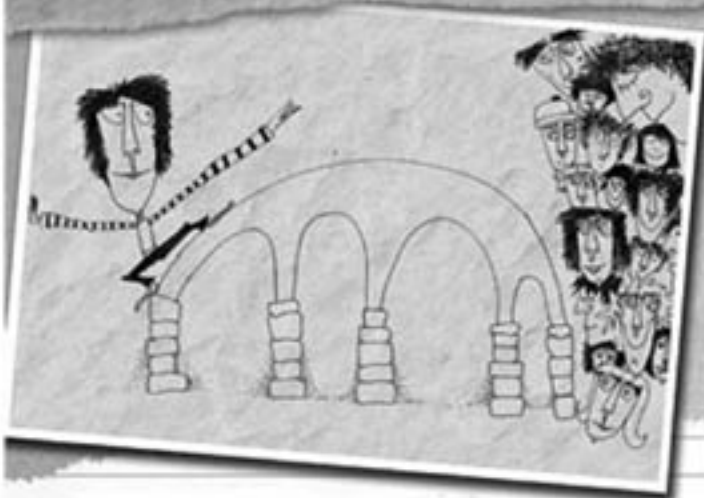
Praktický akreditovaný kurz zaměřený na realizaci mediální výchovy v různých předmětech (opravdu průřezově). Vychází z projektu Média tvořivě. Účastníci získají vyzkoušené nápady a návody, sami vyvinou vlastní postupy podle potřeb svých žáků a své školy. Kurz proběhne ve FZŠ Trávníčkova v Praze.

Lektorka: *Nina Rutová*, lektorka mediální výchovy

Přihláška a všechny další informace na:
www.kritickemysleni.cz



Mezinárodní akce na podporu společného vzdělávání



„Nesedávej panenku v koutě“
aneb



Týden pro inkluzi

proběhne v týdnu od 29. září do 5. října 2008



Quip
společnost pro změnu

Týden vyhlašuje Rytmus o.s. a Quip – Společnost pro změnu

Vyzýváme všechny základní a mateřské, střední a vysoké školy,
poskytovatele sociálních služeb, ziskové i neziskové organizace,
amatérské i profesionální spolky...
přidejte se a podpořte myšlenku společného vzdělávání!

www.inclusion.rytmus.org

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

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

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

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

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

Členský poplatek

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

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

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

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

Přihlášky ke stažení na: www.kritickemysleni.cz.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

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

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu RWCT: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

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

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

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

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

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

Podpis ředitele: datum:

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

Edičně připravily: Kateřina 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 září 2008. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. 10. 2008**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2008.

Přední obálka: Foto z letní školy KM.

Zadní obálka: Foto z letní školy KM.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv KM.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají 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 žákovy osobnosti program pěstuje?

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

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

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

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



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

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