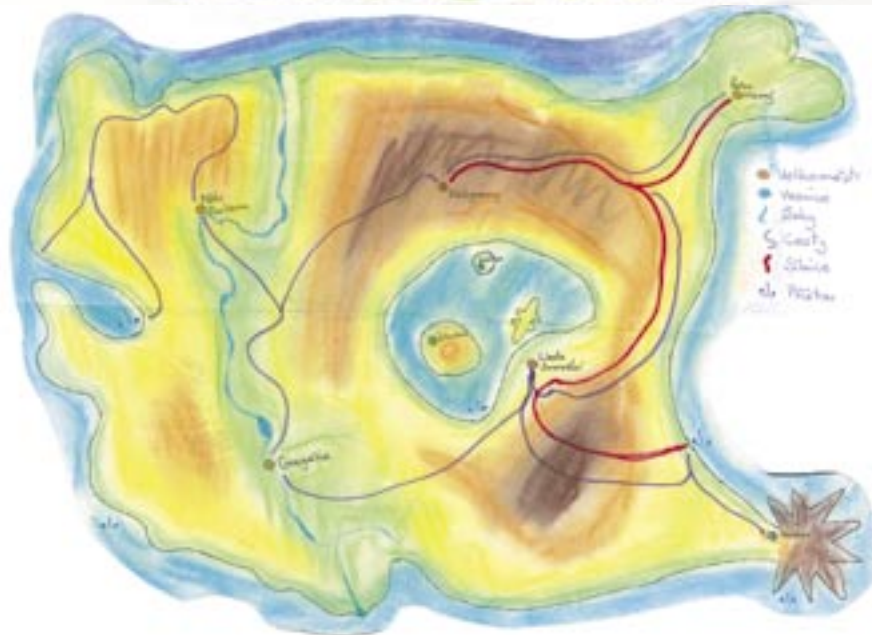


Kritické listy 35

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2009



Naše téma:
**MULTIMÉDIA
A VÝUKA**

**Děti, média
a škola**

**Životní styl
dnešních dětí**

Studium v Oulu

**Didaktika
literární výchovy**

**Své žáky
hodnotíme – chceme
být také hodnoceni?**

Smysly a emoce

Země poezie

Život kočky domácí

Maryša

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.



Pročítám vše, co se týká KM, související s výchovou čtenářství a kultury. Ráda však sleduji články osobností, s nimiž jsem se osobně seznámila, to je Hanka Košťálová, Nina Rutová a Ondřej Hausenblas.

Čtu celý časopis od začátku do konce. V minulých dvou letech mne nejvíce zajímaly texty týkající se tvorby školních vzdělávacích programů, protože jsem lektorkou koordinátorů ŠVP v základních školách.

Z ankety o KL



Úvodník

Být gramotný už delší dobu neznamená jen umět dešifrovat jednotlivá písmenka a poskládat si je do slov a vět, tedy ovládat techniku čtení. Znamená to také číst s porozuměním, a to různé typy textů. Slovo text můžeme chápat v užším smyslu (kapitola v učebnici, článek v novinách, inzerát), nebo v širším významu jako cokoli, co může být „čteno“ – tedy i grafy, obrázky, film. Po mnoha staletích, která uplynula od Gutenbergova vynálezu, zcela zásadního pro rozvoj vzdělanosti a přístup k informacím, jsme nyní svědky dalšího „velkého třesku“.

Zda jsme dnes gramotní, se pozná také podle toho, zda a jak ovládáme různé moderní technologie a do jaké míry využíváme všech možností, které nám nabízejí. V této souvislosti se používají termíny jako počítačová, informační, vizuální, digitální či mediální gramotnost.

Asi se shodneme na tom, že mnozí naši žáci (zejména ti narození už ve 21. století) jsou v tomto ohledu gramotnější než my, učitelé. Toto je jejich přirozené prostředí, jejich často jediná realita, do které se už narodili. Nejen proto bychom si měli osvojovat práci s interaktivní tabulí, dataprojektorem, počítačem, videokamerou, učit se využívat internet, ICQ, Skype a upravovat dogotální fotografie, měli bychom znát prostředí Facebooku a YouTube. Díky technickým prostředkům můžeme žákům předkládat zajímavá a rozmanitá zadání, která pro ně budou alespoň srovnatelně atraktivní, jako je jejich odpolední chatování s kamarády nebo tvorba a doplňování vlastních webových stránek. Naše zkušenosti s multimediálními technologiemi nám však hlavně umožní připravovat pro žáky takové úkoly, díky nimž oni sami odhalí, na jakém principu tato média fungují a jaké jsou jejich výhody a nevýhody. Protože tato generace našich žáků má k dispozici více informací než kterákoli jiná v minulosti, mnohem více než kterákoli jiná potřebuje umět informace selektovat, vyhodnocovat, ověřovat a hledat mezi nimi souvislosti.

O vynikajících učitelích platí, že jsou ochotni se stále učit nové věci. Že dokážou rozpoznat, v čem je nová věc vlastně jen opakováním něčeho starého, důvěrně známého a v čem je skryta její síla – potenciál, který k ní přitahuje mládež, a který tedy musejí učitelé využít.

O výborných učitelích se také říká, že rozumějí dětem a mladým lidem. To však neznamená, že si uchovávají v paměti jasný obraz sebe sama jako dítěte či pubertáka, že si vzpomínají na své průšvihy, na radikální a často drzé prosazování vlastních názorů, na pocit, že učitelé jsou příliš konzervativní a jejich „pravdy“, zjev i chování jsou zastaralé. Znamená to mnohem víc – chápat, že dnešní děti a mladí lidé se od tohoto obrazu budou lišit stejně výrazně, jako se liší 21. století od toho předchozího.

Katka Š.



Naše téma: MULTIMÉDIA A VÝUKA

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Děti, média a škola, J. Straková	4
Mladí, internet a bezpečnost, P. Soukup	5
Životní styl dnešních dětí, H. Friedlaenderová	8
Studium v Oulu – inspirace pro budoucí učitele, R. Čímingová	10
Didaktika literární výchovy: reflexí k porozumění procesu, O. Hník	14
Své žáky hodnotíme – chceme být také hodnoceni?, B. Zmrzlík	17

Lekce a komentáře

Smysly a emoce – využití power pointu při výuce literatury, H. Antonínová Hegerová	23
Země poezie, Š. Pavelková	25
Život kočky domácí, L. Veisová	27
Maryša, E. Kokešová	28
Krysař, E. Kokešová	30
E-inkluz v praxi, B. Brdička	31
Nikdo není dokonalý, H. Prchliková	32

Představujeme učitele a lektory KM

Eva Kokešová	34
------------------------	----

Případy z praxe

Mobilní telefon – poslední kapka a první pomoc, Š. Miková . . .	36
---	----

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Stanovisko Kritického myšlení k profesnímu standardu práce učitele	38
---	----

Co se děje jinde

Technologie dramaticky změnily způsob výuky, S. Dobrovolná	39
---	----

Zajímavé otázky

Otázky ze zpětných vazeb III, O. Hausenblas	41
---	----

Škola v literatuře

Hráčský instinkt, J. Zeh	42
------------------------------------	----

Nabídky

Kurzy KM	44
SES Teacher	46

Citáty

Considine, David – Horton, Julie – Moorman, Gary: Teaching and reading the millennial generation through media literacy. <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> , 2009, roč. 52, s. 471–481	24, 29, 30, 33, 40
Lawrence, Salika A. – McNeal, Kelly – Yildiz, Melda N.: Summer program helps adolescents merge technology, popular culture, reading, and writing for academic purposes. <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> , 2009, roč. 52, s. 483–494	13, 16, 40

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 35/Co se do čísla nevešlo najdete:

- tabulku sebehodnocení eseje k textu R. Čímingové
- příklady cílů pro pedagogický růst učitele, o kterých píše B. Zmrzlík
- teoretický list k lekci Š. Pavelkové
- Medailon Z. Kožmína jako doplněk k rozhovoru s E. Kokešovou

K ÚVAZE

Děti, média a škola

Jana Straková

V poslední době se hodně hovoří o tom, že klesá zájem žáků o výuku a zhoršují se jejich vědomosti. Při hledání příčin zpravidla konstatujeme, že se děti změnily, jsou neukázněnější, mají menší respekt k učitelům, rodiče se dětem méně věnují a méně podporují školní výuku. Změny zkrátka přičítáme všeobecnému uvolnění mravů a nezkoumáme podrobněji jejich příčiny. Tím se ovšem zbavujeme možnosti na situaci nějak reagovat, pokusit se nepříznivý trend zvrátit.



Podobným problémům čelí pedagogové ve školách v celém vyspělém světě. Někteří z nich se nespokojí s pouhým konstatováním, že dříve bylo jednodušší děti pro školu zaujmout, ale snaží se hlouběji se poučit o změnách, které v dětském světě nastaly, a výuku těmto změnám přizpůsobit. Například Marc Prensky*, tvůrce výukového softwaru pro americké školáky, se domnívá, že hlavní příčina poklesu zájmu žáků o výuku spočívá v tom, že se jejich svět diametrálně liší od světa, ve kterém vyrůstali jejich rodiče i jejich učitelé. Dnešní děti jsou od útlého dětství obklopeny počítači, videohrami, mobilními telefony, nepřetržitá komunikace prostřednictvím technologií se stala přirozenou součástí jejich života. Díky prostředí, ve kterém se pohybují, se děti naučily zpracovávat informace jinak, než jsme to činili my. Změnily se jejich myšlenkové procesy a dovednosti. **Dnešní mladí jsou zvyklí přijímat velké množství informací z různých zdrojů, rychle a paralelně je zpracovávat. Dávají přednost hypertextům,** ve kterých je informace strukturována jinak než v lineárních textech, se kterými jsme pracovali my. Potřebují být stále v kontaktu s ostatními a v kontaktu s ostatními také podávají nejlepší výkony, jsou zvyklí se stále bavit, dávají přednost hře před seriózní prací. Škola je ovšem koncipována úplně jinak: žáci se v ní mají učit pomalu, krok za krokem, individuálně a zejména vážně jeden úkol po druhém. Rodiče a učitelé nevěří tomu, že se děti mohou učit, přitom se dívat na televizi a psát e-maily, protože oni to neumějí, od malička se tomu neučili.

Většina učitelů je přesvědčena o tom, že stejné metody, jako fungovaly pro ně a pro rodiče dnešních dětí, musejí fungovat i pro dnešní děti. Marc Prensky je přesvědčen, že tento předpoklad neplatí, protože dnešní děti jsou příliš jiné. Domnívá se, že učitelé,

kterí to odmítají přijmout, prostě nemohou děti zaujmout, neboť tradiční výuka vůbec nemůže konkurovat ničemu z toho, co děti běžně zažívají. Učitelé se mohou buď přizpůsobit dětem, nebo vyžadovat po dětech, aby se přizpůsobily jim. To, že se dnešní děti přizpůsobí učitelům, je ovšem velmi nepravděpodobné, a dokonce je možné, že by to ani nedokázaly. Podle Prenského chytří učitelé využijí zkušeností, které mají jejich žáci, k tomu, aby jim ukázali mediální

svět a naučili je se v něm pohybovat, méně chytří učitelé budou stále skuhrat a snít o starých dobrých časech. Prensky se domnívá, že **v dnešní situaci musíme přehodnotit obsah i výukové metody** a že se učitelé musejí naučit komunikovat jazykem a stylem svých žáků. To neznamená ustupovat od toho, co považujeme za důležité, ale znamená to postupovat rychleji, ne vždy krok za krokem, ale i paralelně.

Při přemýšlení o obsahu výuky musíme uvažovat o dvou druhích obsahu: jeden představuje dědictví a druhý budoucnost. Dědictví, to je psaní, čtení, aritmetika, porozumění minulosti – celé naše tradiční kurikulum. Budoucnost obsahuje hard- a software, nanotechnologie, ale také etiku, psychologii, jazyky, sociologii. Tento obsah děti zajímá, my ho však neumíme učit. Před učiteli stojí dva obtížné úkoly: **naučit se učit nové věci a naučit se učit nové i staré věci novými cestami, v jazyce dnešních žáků.** To podle Prenského znamená postavit v daleko větší míře než dnes výuku ve všech předmětech na informačních technologiích a používat ve výuce ty prvky, se kterými děti běžně pracují.

Prenského představa budoucí školy, obsahu vzdělávání a výukových metod se nám nemusí líbit a nemusíme být ochotni ji přijmout. Při přemýšlení o tom, jak zaujmout dnešní žáky, co vyučovat a jakým způsobem, však nemůžeme změny ve světě dětí ignorovat. Zohlednění způsobu jejich komunikace, vnímání a přijímání informací pravděpodobně povede k většímu využívání technologií ve výuce, může mít ale i podobu jiné struktury informací, posílení kooperativní práce, kreativní složky. V každém případě bychom měli porozumět tomu, čím dnešní děti žijí, a ve výuce s tím cíleněji pracovat, to například znamená cíleně využívat sledovaných televizních pořadů a oblíbených počítačových her k výukovým účelům.



O světě dnešních žáků a studentů se musíme poučit také proto, abychom mohli ve výuce cíleně kompenzovat negativní dopady technologií. Výzkumy ukazují, že nadměrné používání internetu nevede automaticky k vyšší sociální participaci a harmonii, naopak v mnoha případech má za následek větší pocit samoty a absenci autentických kontaktů s druhými lidmi. Úkolem školy je kooperaci a vzájemné domlouvání se posilovat a kultivovat. Znalosti o mediálních aktivitách současných dětí potřebujeme nejen proto, abychom si mohli lépe promyslet, jak je máme vzdělávat, ale také abychom věděli, jak je máme chránit. Počítačové aktivity přinášejí mnohá rizika. Učitelé by měli být schopni poradit tam, kde to mnozí rodiče nedokážou, neboť svět informačních technologií je pro ně příliš složitý a orientovat se v něm je nad jejich síly.

Český výzkum dlouho neposkytoval téměř žádné údaje, o které bychom se mohli v našem přemýšlení o škole v kontextu bouřlivého rozvoje informačních technologií opřít. Výzkumy mládeže se omezovaly výlučně na zjišťování, kolik času věnují děti různým

volnočasovým aktivitám, přičemž jako jedna z aktivit figuroval počítač a jako další televize. Výzkumníci se ovšem již nezabývali tím, co přesně děti na počítači dělají, jaké televizní pořady sledují, jakým aktivitám věnují největší pozornost a proč. Pro zvýšení informovanosti o mediálních aktivitách dnešní mládeže uvádíme některá zajímavá zjištění ze dvou průzkumů, které v minulých letech proběhly mezi dětmi a mladými lidmi v České republice. První se podrobněji zaměřil na internet, druhý se zabýval mediálními aktivitami obecně. Autorka druhého textu se zamýšlí také nad tím, jaká je v mediální současnosti úloha školy.

*Autorka pracuje v Sociologickém ústavu AV ČR.
Zabývá se výzkumy ve vzdělávání.*

Poznámka:

* Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 2001, č. 5. Dostupné na: <http://www.marcprensky.com/writing/>.

Mladí, internet a bezpečnost

Petr Soukup

Využívání internetu v různých věkových skupinách

Graf 1 ukazuje procento uživatelů v jednotlivých věkových kategoriích během let 2005 až 2008. Vidíme, že mezi nejmladšími lidmi je uživatelem internetu devět z desíti dotázaných. Oproti tomu v kategorii 46 let a více nepatří mezi uživatele ani jedna třetina dotázaných. Ve věkové kategorii 19 až 30 let patří mezi uživatele tři čtvrtiny respondentů, ve věku 31 až 45 let používají internet téměř dvě třetiny dotázaných. Platí, že s vyšším věkem procento uživatelů klesá (viz graf 1).

Je tedy patrné, že zejména nejmladší skupina užívá internet téměř bezvýhradně a do budoucna lze očekávat ještě mírné zvýšení podílu uživatelů.

Internetové aktivity mládeže

Důležité je, co mladí – v našem výzkumu dvanácti- až osmnáctiletí – na internetu dělají, případně, kolik času na něm tráví. Mezi nejčastější aktivity patří komunikace s ostatními. Téměř dvě třetiny mladistvých uživatelů internetu komunikují denně přes e-mail, více než polovina užívá denně instanční komunikátory (ICQ aj.). Srovnání s ostatními vyspělými zeměmi ukazuje, že mladí v ČR patří mezi neaktivnější uživatele komunikačních služeb a plně drží krok se svými vrstevníky např. z USA či Kanady. Polovina mladých uživatelů internetu alespoň jednou týdně chatuje a zhruba čtvrtina využívá alespoň jednou za týden telefonování přes internet. Poměrně častou aktivitou je stahování (hudby, obrázků, filmů), tuto aktivitu provozují minimálně

jednou týdně dvě třetiny uživatelů, obdobný podíl hraje on-line hry a 40 % poslouchá minimálně jednou týdně on-line rádio. Mladí tedy užívají informační technologie primárně pro zábavu, zejména pro komunikaci. Málo telefonují, spíše posílají SMS. Další oblíbenou činností je hraní her. Doplnkově je internet užíván též pro vyhledávání informací pro školní práce, ovšem tato činnost tvoří jen zlomek času stráveného na internetu.

Doba strávená na internetu

V průměru tráví mladiství doma na internetu 1,5 hodiny, další půlhodinu pak tráví na internetu jinde (ve škole, u kamarádů, v kavárně apod.). Při hloubkových rozhovorech jsme narazili i na mladistvé, kteří tráví na internetu veškerý volný čas, spát chodí o půlnoci či později a poté jsou ve škole unavení. Zhruba 5 % mladistvých tráví na internetu více než pět hodin denně, 10 % více než čtyři hodiny denně a 20 % více než tři hodiny denně. Ve způsobu využívání internetu není velký rozdíl mezi mladými, kteří tráví na internetu několik málo hodin denně, a těmi, kteří tráví na internetu (či PC) veškerý volný čas mimo školní docházku. Ti, co tráví na internetu více času, se více zaměřují na stahování nebo sdílení souborů, tvorbu vlastních webových stránek či programování a potřebné informace k tomu hledají v příslušných fórech na webu.

Škola a internet

Při rozhovorech s mladistvými jsme se zaměřili též na to, zda je školní výuka zaměřena na moderní technologie a jejich možná rizika, mezi která patří viry,



ale i kyberšikana, tvorba závislosti, rizikové kontakty a podobně. Po diskusi o náplni školní výuky spojené s PC a internetem je obrázek českého základního a středního školství velice jednoduchý. Mladí se učí užívat aplikace Microsoft Office, zejména Word a Excel. Další náplní bývá výuka některého z protokolů pro tvorbu webových stránek. Nikdo z respondentů nezmínil, že by výuka byla zaměřena na možná rizika PC a internetu, jejich řešení či bezpečné chování na internetu. Sami „náctiletí“ přitom volají po podobných přednáškách či výuce, která by mohla být zajímavá a užitečná. I námi oslovení odborníci na IT bezpečnost postrádají výraznější vliv školy na děti a mladistvé. V oblasti vzdělávání dětí a dospívajících by měla dle odborníků působit zejména škola (rodiče to být nemohou, protože sami o dané problematice moc nevědí). Současnou situaci však odborníci vidí skepticky, tedy škola v této oblasti selhává.

Také otázka autorských práv a jejich dodržování není součástí výuky ani specializovaných přednášek. Přitom téměř polovina „náctiletých“ uvádí, že si stahují hudební soubory a videa. Všichni oslovení mladí vnímají zejména stahování jako jednání, které by mělo být legální bez ohledu na to, zda je obsahem videonahrávka od kamaráda, film, hudební album či počítačový software. Někteří mladí lidé se domnívají, že stahování souborů by mělo být trestné ve firmách, v domácnostech by se však mělo tolerovat.

Děti, rodiče a internet

Odborníci se shodují, že škola selhává při přípravě dětí na život ve světě internetu. Rodina na tom ale rozhodně není lépe (viz graf 2).

Nejčastější formou dohledu ze strany rodičů při užívání internetu (graf 2) je časové omezení doby strávené na internetu (37 %). Tento způsob kontroly je však nejméně účinný, děti nejsou kontrolovány v tom, co na internetu dělají. Druhým nejčastějším omezením je fyzické umístění počítače do prostor využívaných celou rodinou (což může být dáno také možnostmi obytných prostor). Pokud bychom brali v úvahu pouze respondenty ve věku dvanáct až osmnáct let, pak takřka dvě třetiny (62 %) z nich uvedly, že jsou kontrolovány rodiči, když pracují s počítačem (viz graf 3).

Výrazně nejméně kontrolují své děti ne uživatelé internetu. Často jednoduše ani nevědí, jak své děti kontrolovat, a proto jde z tohoto pohledu o rizikovou skupinu. Při podrobnější analýze

bylo zjištěno, že pro zkušenější uživatele internetu je například typické, že mají v počítači nainstalovaný software blokující určité operace. Ti, kteří používají internet relativně kratší dobu, naopak častěji přímo dohlížejí na své děti, když surfují na internetu. Z dalších analýz pak vyplývá, že na své děti výrazně častěji dohlížejí vysokoškolsky vzdělaní respondenti (u kterých můžeme předpokládat relativně nejvyšší orientaci v práci s počítačem).

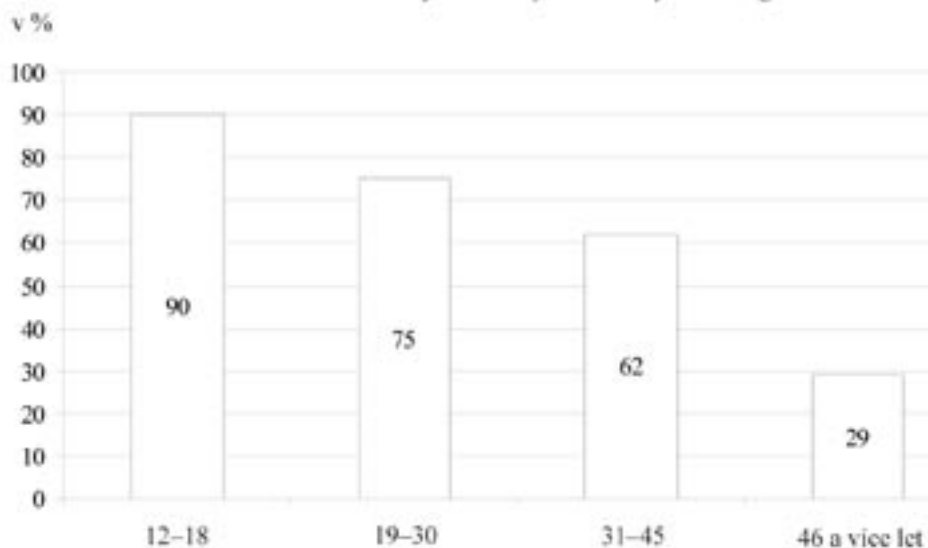
Rodiče své děti kontrolují na internetu poměrně málo, pokud tak činí, pak relativně málo efektivními metodami. Pro zabránění nebezpečím, která hrozí mladým (ale i od mladých) na internetu, je do budoucna potřebná osvěta ve školách (již od 1. stupně základní školy) a také osvěta mířící na celou populaci (zejména rodiče dětí).

*Autor je sociolog, vyučuje na FSV UK.
Je koordinátorem výzkumu Mladí, internet a bezpečí.*

Poznámka:

Text je založen na výzkumech provedených v rámci projektu *Problematika kybernetických hrozeb z hlediska bezpečnostních zájmů České republiky – VD20072010B01* (Ministerstvo vnitra ČR). Byly použity tyto zdroje: *World Internet Project z let 2005–2007*, který prováděla agentura STEM a v němž bylo dotazováno zhruba 5000 osob starších jedenácti let (výzkumný vzorek byl reprezentativní pro ČR s ohledem na pohlaví, vzdělání, věk, region a velikost místa bydliště respondenta); kvantitativní výzkum mladistvých *Pocit bezpečí*; samostatná šetření kvalitativní povahy vybraných cílových skupin („náctiletí“, ne uživatelé internetu, IT odborníci v oblasti bezpečnosti); *Eurobarometr* provedený v říjnu 2008 zaměřený na dohled rodičů nad dětmi při využívání moderních technologií.

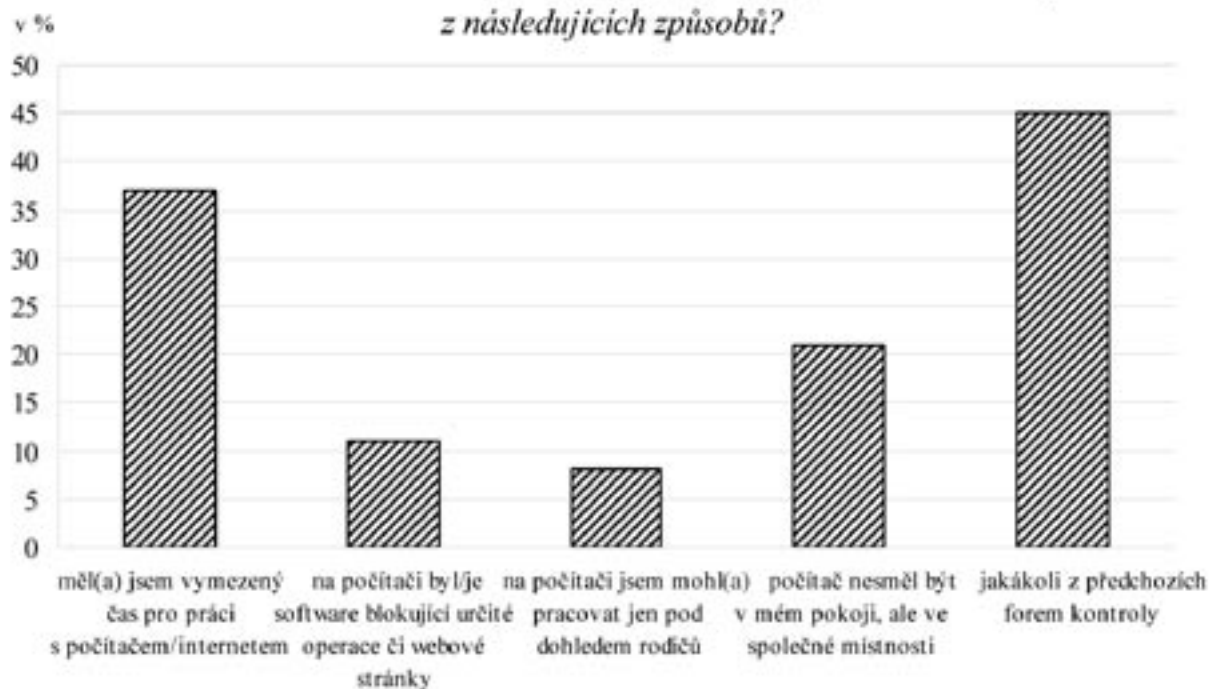
Graf 1
Podíl uživatelů internetu v jednotlivých věkových kategoriích





Graf 2

Kontrolovali vás rodiče v minulosti při práci s počítačem některým z následujících způsobů?



Zdroj: WIP 2008, populace 12–30 let, n = 430

Graf 3

Kontrolovali jste své děti při práci s počítačem některým z následujících způsobů?



Zdroj: WIP 2008, n = 308

Životní styl dnešních dětí

Hana Friedlaenderová

„Dnes si již neumíme představit náš každodenní život bez médií a komunikačních technologií. Ani nechceme. Na začátku 21. století se naše domovy změnily v centra multimediální kultury. Optimisté v těchto změnách vidí nové možnosti pro demokracii a rozvoj společnosti, pesimisté naopak varují před ztrátou dětství, nevinnosti, tradičních hodnot a autority.“ (S. Livingstone, Young people and New media)



dělám úkoly do půl osmý, pak se koukám na televizi zase a pak se koukám na zprávy, a jestli je dobrý film, tak se na něj koukám, ale většinou si čtu. V 10.30 zhasnu a jdu spát.“ (chlapec, 11 let)

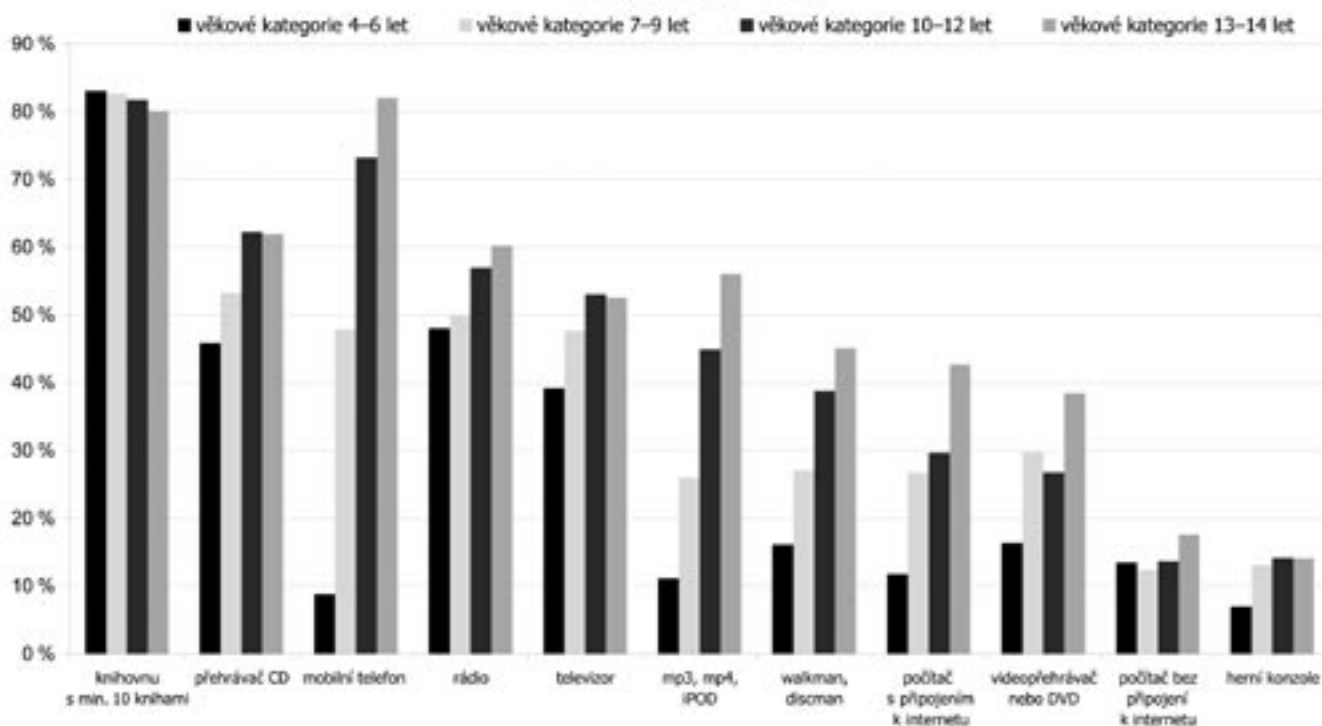
Četnost mediálních aktivit školních dětí

Například sledováním televize stráví děti ve věku čtyři až devět let zhruba hodinu a půl ve všední den a dvě hodiny deset minut o víkendu, starší děti – deset až čtrnáct let – již tráví

u televize průměrně dokonce hodinu a padesát jedna minut ve všední den a dvě hodiny dvacet jedna minut o víkendu³. Děti však nesledují filmy jen v televizi, ale také na DVD (videu), které jsou běžnou součástí rodinných domácností. Více než čtvrtina dětí tráví denně zhruba hodinu a půl sledováním videa (DVD), alespoň jednou týdně si pustí video/DVD tři čtvrtiny dětí ve věku od čtyř do čtrnácti let. Zhruba polovina starších dětí ve věku deset až čtrnáct let již také denně poslouchá rádio a poslechem tráví zhruba padesát jedna minut. K tomuto času je nutné připočítat ještě zhruba hodinu denně na internetu u deseti- až čtrnáctiletých dětí.

Graf 1

Vybavenost dětských pokojů
(celý vzorek; N = 800)





Kontrola rodičů

Děti sice tráví ve společnosti médií mnoho hodin týdně, přesto, jak uvádíme v textu týkajícím se internetu, jsou české děti ze strany svých rodičů poměrně málo kontrolovány. Ve výzkumu celá třetina dětí uvedla, že není v oblasti své mediální konzumace nijak kontrolována (ani z hlediska množství, ani z hlediska obsahu), přitom rozdíly mezi staršími a mladšími dětmi nejsou příliš výrazné. Zároveň se ukázalo, že v případě internetu je kontrola nižší než v případě televize. Je to dáno zejména tím, že internet má v očích rodičů image vzdělávacího prostředku, zatímco televizi rodiče vnímají pouze jako zdroj zábavy. Výzkum ovšem ukázal, že děti využívají internet stejně jako televizi především k zábavě, a nikoli ke vzdělávání, alespoň ne v tom smyslu, jak to vnímají jejich rodiče.

Nevyužití možnosti školy

Škola může působit v mediální oblasti osvětou. Dnešní rodiče jsou jednak většinou příliš pracovně vytížení, jednak sami vlastně ani nevědí, jak děti učit s mediálním obsahem pracovat. Děti televizní zábavu, filmy, videa, počítačové hry a internet milují, tak proč nevyužít jejich kladného vztahu k médiím a nezapojit je více do vyučování? Nejde zdaleka jen o pouštění videí v rámci hodiny, to se ostatně již v mnoha školách děje, jde o to využít médií v co největší míře. Každodenní konzumace médií například formuje dětský vkus, spoluvytváří názory dětí na svět a chování lidí v různých situacích. Určitě by bylo přínosné tento vkus usměrňovat, učit děti rozeznávat kvalitu od braku, kýč od hodnotného díla, důvěryhodné zdroje od nedůvěryhodných. To

lze velice dobře dělat prostřednictvím oblíbených dětských televizních pořadů či počítačových her. Některé výzkumy ze zahraničí dokonce poukazují na to, že i třeba tzv. soap opery – oblíbené nekonečné seriály – lze využít ke kladnému působení na děti. Děti je vyhledávají pro jejich jednoduchost, schematičnost děje, snadné odlišení kladných a záporných charakterů, a rozбором těchto atributů mohou děti mnoho získat. Mohou například analyzovat chování jednotlivých postav, srovnávat, co je a není reálné, správné. Mohou se snažit pochopit, jak je dílo vytvořeno, z jakých prvků se skládá, jak má na diváky působit. Mimo jiné je možné učit děti získávat určitý nadhled nad touto tvorbou.

Dnešní děti milují technologie a technologické novinky. Řada výzkumů potvrzuje, že právě děti a mládež si je velice často jako první osvojují (např. televizi v mobilních telefonech). Na rozdíl od četby knih, kde frekvence čtení s věkem u dětí klesá (z 53 % denního čtení u čtyř- až devítiletých dětí na 20 % denní četby u deseti- až čtrnáctiletých), frekvence návštěv internetu a doba strávená na něm s věkem u dětí prudce roste. Až 60 % dětí ve věku deset až čtrnáct let, které mají internet doma, jej navštěvuje denně. Škola by proto měla využívat této dětské záliby v technologických novinkách a maximálně je zapojit do vyučování. Internet mimo jiné nabízí velké možnosti v oblasti různých způsobů komunikace a spolupráce (sociální sítě, ICQ, vytváření diskusních skupin, webových stránek apod.), a to i na mezinárodní úrovni.

Graf 2





Práce s informacemi

Informační technologie zásadním způsobem ovlivnily přístup dětí a mládeže k informacím. A děti si tento rys internetu dobře uvědomují. Výzkum LSS Děti 2008 potvrdil, že pokud děti chtějí získat aktuální informace nebo si rozšířit znalosti a získat poučení, sáhnou v první řadě po internetu.

Škola se tedy již nemůže soustředit pouze na předávání informací, ale měla by se zaměřit především na rozvíjení určitých dovedností, které žáci jinde (třeba na internetu) získat nemohou: schopnost pracovat ve skupině, diskutovat, plynule přednášet druhým své názory a ty také obhajovat, organizační i komunikační schopnosti apod. Je také důležité, aby škola učila děti s informacemi pracovat, třídit je (oddělit důležité od nedůležitých). Nejdůležitější však je, aby škola vychovávala z dětí aktivní a kreativní bytosti. Nedomovala jim například, aby zneužívaly internet pouze k vykrádání rozumů a názorů druhých, ale motivovala je, aby se samy snažily aktivně tvořit.

Není možné zavírat oči před tím, nakolik se změnil způsob trávení volného času dnešních dětí ve srovnání s jejich rodiči a kolik času dnešní děti tráví ve společnosti médií. Je potřeba zapojit média do vzdělávání dětí a snažit se přizpůsobit výchovu a vzdělávání novým podmínkám.

Autorka se dlouhodobě zabývá výzkumy mediálního chování. Pracuje ve společnosti Mediaresearch.

Poznámky:

- ¹ Výzkum realizovala společnost Mediaresearch ve spolupráci s ATO pro Českou televizi a AKA.
- ² Do výzkumu bylo zahrnuto 800 dětí ve věku čtyři až čtrnáct let, výzkum byl doplněn o deset individuálních rozhovorů s dětmi a matkou.
- ³ Zdroj TVM výzkum 1. srpna 2007–31. července 2008.

Studium v Oulu – inspirace pro budoucí učitele

Radka Čimingová

Studijní pobyt ve Finsku jsem absolvovala v rámci programu Erasmus, což je program Evropské unie, který poskytuje studentům členských států finanční stipendia na zahraniční studia. Erasmus nabízí jak krátkodobé pobyty na jeden semestr, tak pobyty dlouhodobé, tedy na jeden akademický rok. Vzhledem k tomu, že jsem v posledním ročníku magisterského programu a na konci letního semestru mě čekají státní závěrečné zkoušky a obhajoba diplomové práce, zvolila jsem možnost vycestovat do zahraničí pouze na jeden semestr.

Do Oulu jsem se rozhodla odjet na doporučení kamarádky, která ve Finsku studovala v zimním semestru 2007/2008 na ekonomické fakultě. Během svého studia se zde setkala se studenty pedagogické fakulty, kteří si studium na tamní fakultě velice pochvalovali. Dalším důvodem, proč zvolit právě Finsko, byl fakt, že kvalita vzdělání je v této zemi na velice vysoké úrovni a ve světě je finský vzdělávací systém považován za jeden z nejlepších. Mým cílem tedy bylo nejen poznat cizí zemi, její kulturu, odlišnou mentalitu, ale především se osobně přesvědčit, na jaké úrovni tamější vzdělávací proces skutečně funguje. Zároveň jsem před koncem studia a vstupem do pedagogické praxe chtěla získat nějakou zahraniční zkušenost, inspiraci, nový pohled na vzdělávání.

Studia na pedagogické fakultě univerzity ve finském Oulu (Faculty of Education of University of Oulu) jsem se zúčastnila v rámci mezinárodního studijního programu, který je vyučován v angličtině.



V tomto programu studují převážně Finové, ale najdeme zde rovněž studenty z Velké Británie, Číny či USA. První dva roky studia jsou zaměřeny na pedagogicko-psychologickou přípravu budoucích kantorů. Zbývající tři roky jsou pak věnovány studiu aprobačních předmětů. Povinnou pedagogickou praxi si studenti obvykle odbyvají na některé ze zahraničních základních či středních škol. Po ukončení studia odjíždí většina absolventů taktéž do zahraničí, většinou se uplatňují jako pedagogičtí pracovníci v rozvojových zemích. Na působení v zahraničí, nebo lépe řečeno v širší multikulturní společnosti, jsou studenti během univerzitního vzdělávání připravováni v nejrůznějších předmětech týkajících se multikulturality a globalizace. Za všechny mohu zmínit kurzy *Global education* (Globální vzdělávání) a *Comparative education* (Komparativní vzdělávání). Kurzy byly koncipovány na bázi dílčích přednášek o vzdělávání různých sociálních skupin. Přednášejícími byli lidé, kteří s těmito sociálními skupinami byli ve styku, kteří pocházeli z určitého sociálního prostředí (např. Romka, Somálec či Laponka). Přednášky byly zaměřeny kupříkladu na vzdělávání romské populace žijící ve Finsku nebo původního obyvatelstva Finska – Sámů; týkaly se také toho, jak probíhá vzdělávací proces v různých asijských zemích, v Jižní Americe či nejchudších oblastech Afriky.

Zhodnotím-li studium v tomto mezinárodním programu, mohu konstatovat, že se celá koncepce vzdělávání na tamní pedagogické fakultě podobá koncepci



Rámcového vzdělávacího programu, prostřednictvím něhož je formována nová podoba vzdělávání na českých základních a středních školách. V centru pozornosti nestojí učitel, nýbrž student; předměty jsou koncipovány s ohledem na současnou multikulturní společnost; ve výuce dochází k propojování jednotlivých společenskovedních oblastí, odtud pramení snaha vyučovat v souvislostech; studenti se aktivně podílejí na podobě jednotlivých vyučovacích jednotek. Důraz je kladen na vlastní názor, reflexi, nikoli sumarizaci teoretických poznatků získaných z odborné literatury. Spolupráce mezi vyučujícími a studenty je navíc upevňována i neformální komunikací, uplatňující se nejen na akademické půdě. Tituly se vůbec neužívají, všichni se oslovují křestními jmény.

Obsah a organizace kurzu o kurikulu

Na fakultě jsem navštěvovala kurz *Curriculum, planning and evaluation* (Kurikulum, plánování a evaluace), který se mi zdál pro mou budoucí učitelskou praxi nejvíce přínosný a inspirativní. Stejně jako ostatní kurzy, které jsem absolvovala, i tento měl nepravidelný rozvrh, tj. každý týden se konal v jiný den či dny a v jinou hodinu. Byla vyžadována stoprocentní docházka, při jejímž nedodržení bylo nutné splnit náhradní úkoly. Kurz byl ukončen odevzdáním eseje a tzv. study journalu (na univerzitě neexistuje zkouškové období, kurzy končí buď zkouškou, anebo napsáním eseje), což byla v podstatě zpráva shrnující náplň jednotlivých vyučovacích hodin. Mimoto musel každý student vypracovat nejméně dvě prezentace, na kterých pracoval společně s dalšími studenty v týmu a které následně prezentoval před ostatními spolužáky. Organizaci výuky, tedy uspořádání učebny (mezi běžné vybavení každé učebny patřila multimediální technika, nechyběl dataprojektor či počítač s internetovým připojením) a komunikaci mezi učitelem a studenty, nelze hodnotit jinak než pozitivně. Vyučující Joanna obvykle přicházela před začátkem hodiny, aby společně s přítomnými studenty uspořádala třídu tak, abychom všichni seděli v kruhu a viděli na sebe. Popsané uspořádání učebny symbolizovalo i pozici učitele ve třídě. Tím, že seděl v kruhu mezi ostatními studenty, demonstroval, že je na stejné úrovni, že se nad nikoho nepovyšuje, že zde není středem pozornosti, ale že v centru zájmu stojíme



Foto: z archivu autorky.

my všichni. Rozložení učebny bylo také více než vhodné vzhledem k tomu, že převážná část jednotlivých hodin kurzu byla věnována vzájemné diskusi. Role učitele a role studentů se podstatně odlišovaly od toho, na co jsme zvyklí v českých školách. Učitel zde zahajoval a končil hodinu, seznamoval přítomné s programem dané hodiny, rozdával úkoly do hodiny další, popřípadě sděloval další požadavky, které bylo nutno splnit. Obvykle se jednalo o četbu odborných článků týkajících se kurikula a problematiky s tím související, např. globalizace, hodnocení, multikulturality. Struktura každé hodiny byla postavena na prezentaci odborného článku, kterou si vždy připravila jedna skupina studentů, a následné diskusi. Diskusi řídili prezentující studenti, učitel se zapojil, pokud chtěl vyjádřit svůj názor, kladl-li studentům doplňující otázky vztahující se k tématu, popřípadě byl-li studenty dotazován. Poslední tři hodiny kurzu byly složeny výhradně z prezentací studentů, ve kterých dokládali, jak je kurikulum užíváno v praxi, jak je aplikováno do vzdělávacího procesu – třeba s jakými druhy hodnocení se můžeme ve škole setkat (slovní hodnocení; známkování) nebo jak vypadá studium v tzv. boarding school (internátní škole). Dozvěděli jsme se také, jak se vyučuje čtenářským dovednostem v africké Ugandě. Studenti se zde nejdříve učí číst a psát názvy chorob, se kterými přicházejí denně do styku, tj. AIDS, cholera, lepra, malárie apod. Získávají o nich základní informace – jak těmto nemocem předcházet, jak je léčit, jaké jsou jejich příznaky. Výuka je zcela přizpůsobena prostředí, ve kterém se studenti nacházejí. Důležitým posláním celého kurzu bylo, aby měli studenti možnost se vyjádřit, prezentovat vlastní názor, prakticky se zapojit do výuky. Aby nebyli jen pasivními příjemci informací, ale aktivně se podíleli na utváření vlastních vědomostí.

Jednotlivé kurzy se od sebe odlišovaly různými tématy z oblasti kurikula. Jelikož celé studium je v této škole ovlivněno multikulturní společností, bylo na kurikulum nahlíženo z této perspektivy, zajímalo nás tedy, jak může být uplatňováno v různých společnostech, v různých sociálních podmínkách apod.

Jednou z úvodních lekcí celého kurzu byla hodina zabývající se kurikulem a globalizací. Cílem mimo jiné bylo pokusit se nalézt odpověď na otázku, zda je možné vytvořit kurikulum, které bychom mohli



Foto: z archivu autorky.

uplatnit za jakýchkoli podmínek, v jakékoli společnosti. Je možné, aby se veškeré vzdělávání řídilo jedním celosvětovým kurikulem? Není pochyb, že ať už žijete v Africe, v Austrálii, na Islandu nebo kdekoli v Evropě, všude je důraz kladen na počítačovou gramotnost a znalost alespoň jednoho cizího jazyka. Dle mého názoru a názoru většiny přítomných však univerzální kurikulum zkonstruovat nelze. Přestože žijeme v globalizovaném světě, stále nacházíme rozdíly v tom, jak ke vzdělání přistupují jednotlivé národy, jak organizují školní docházku, jaké metody používají apod. V každém státě je poněkud odlišná sociální situace. Vzdělávání v chudé zemi postižené občanskou válkou se liší od vzdělávání v zemi technologicky vyspělé, kde lidé žijí v míru. Každé kurikulum by tedy mělo v první řadě vycházet z potřeb dané společnosti a z podmínek, ve kterých se nachází. Na druhou stranu by mělo být v kurikulu rovněž pojednáno o občanech cizích států, kteří v dané zemi dlouhodobě pobývají. Není ničím výjimečným, že se i v českých školách čím dál tím více objevují studenti-cizinci – nejčastěji z Vietnamu, Ruska či USA. Učitelé musejí řešit, jak s takovými studenty pracovat v jednotlivých předmětech, pakliže mají problémy s komunikací v češtině, jak s nimi pracovat v hodinách českého jazyka a literatury... Při hledání odpovědi se můžeme inspirovat aktivitou, kterou jsem si zkusila v kurzu *Defining education* (Definice vzdělávání). V jedné hodině se jako vždy sešli Finové a několik „exchange“ studentů, mimo jiné studenti z České republiky, Turecka, Austrálie, Německa nebo z Číny. Na tabuli jsme napsali pozdravy v češtině, turečtině, angličtině, němčině, čínštině, finštině, ale i francouzštině či japonštině. Každý nápis jsme společně dešifrovali, popřípadě byl představen autorem. Následně jsme si jej všichni zkusili i vyslovit. Jako „exchange“ studenti jsme tedy mohli do hodiny přinést něco nového, nebyli jsme ve třídě jen do počtu, ale počítalo se s námi jako s plnohodnotnými členy třídy. Domácí studenty zajímaly naše názory, postoje k určité problematice. Zvědaví byli především na to, jak probíhá vzdělávací proces v jiných společnostech. Druhá aktivita pro inspiraci pochází z *Café lingua*, což byl volitelný kurz probíhající v podvečerních hodinách. Na kurzu se rovněž setkávali domácí, finští studenti, a „exchange“ studenti z celého světa. *Café lingua* probíhalo ve

velké menze, kde bylo k dispozici několik stolů. U každého stolu se mluvilo jiným jazykem, u jednoho jen anglicky, u dalšího německy, finsky, čínsky, francouzsky, španělsky atd. Skupiny studentů měly k dispozici obálku s různými konverzačními tématy, která se vztahovala víceméně k Finsku či Oulu, např.: *Co se ti líbí v Oulu? Jaké památky jsi navštívil? Co tě šokovalo na Finsku?...* Samozřejmě se studenti postupem času dostali také k otázkám ohledně studia, rodiny, zájmů apod. Cílem bylo nejen procvičit daný jazyk, obohatit slovní zásobu, zdokonalit se v konverzaci, ale poznat i nové kamarády, získat poznatky o jiné zemi.

Inspirace pro výuku literatury

Studium v Oulu se stalo inspiračním zdrojem i pro výuku literatury. V rámci programu *Skandinávská studia* jsem navštěvovala kurz nazvaný *Finnish and scandinavian literature in translation* (Finská a skandinávská literatura v překladu). Kurz obsáhl výše jmenovanou literaturu od jejích počátků až po současnou dobu. Jednotlivé hodiny byly koncipovány podobně jako kurz *Curriculum, planning and evaluation*, tedy nechyběly prezentace studentů a následné diskuse. Literární semináře vždy začínaly teoretickou částí v podání vyučujícího, který měl připravenou powerpointovou prezentaci, jejíž tištěnou verzi obdržel každý student na začátku hodiny. Učitel nejdříve představil literární období, kupř. realismus, a s ním spojené literární představitele, z nichž o některých bylo pojednáno poněkud obsírněji, mimo jiné o Astrid Lindgrenové či H. Ch. Andersenovi. Vždy bylo řečeno něco málo z jejich osobního života, podstatná část výuky byla věnována jejich dílu. V první hodině obdrželi všichni studenti seznam literatury, z něhož si měli vybrat jednu beletristickou knihu, kterou bylo nutné přečíst a následně o ní připravit ve skupině dvou nebo tří studentů prezentaci. Jejím cílem nebylo přednést zbytek třídy obsah knihy, jako se tomu ve většině případů děje v základních i středních školách. Mnohem větší důraz byl kladen na prezentaci důležitých témat, momentů, problémů, v knize obsažených. Prezentující se snažili spolužáky zapojit do debaty kladením otázek, co si o dané problematice myslí, jak by se k určitému problému postavili oni sami, jak na ně působí hlavní hrdinové apod. Při diskusích se hledal smysl díla, možná spojitost se současným stavem společnosti. Záměrem bylo podrobit dílo určité společné reflexi, nikoli jen převyprávět děj. Studenti často dostávali domácí úkoly v podobě četby úryvků vztahujících se k tématu příští hodiny. Text neměl být „pouze“ přečten, ale čtenářovým úkolem bylo o něm přemýšlet, vytvořit si na něj určitý názor, pokusit se vyjádřit, jak na něj text působí.

V hodinách skandinávské literatury mě mimo jiné zaujaly dvě zajímavé aktivity. První z nich byla provedena hned na začátku kurzu, kdy se studenti seskupili dle národností či států, které jsou si blízké, např. jižanské národy jako Španělsko a Řecko. Dále se objevila německá skupina, asijská skupina či početná americká skupina. Úkolem bylo považovat nad tím, co je pro danou mentalitu typické, třeba zda u ní najdeme nějakou typickou charakterovou



Foto: z archivu autorky.



vlastnost. Například americká skupina přišla s tím, že pro Američany je typická „otevřenost“ v komunikaci, exhibicionismus, přátelskost, záliba ve fastfoodech, lenost nebo závislost na kávě. I ve skandinávské literatuře najdeme opakující se motivy, často se v ní objevuje téma melancholie, smutku, přírody v podobě lesa, sněhu a jezer, které leccos napovídají o finském národě (na jedné straně jsou Finové velice přátelští, ochotní, komunikativní, na druhé straně rádi vyhledávají klid v přírodě, samotu, z čehož pramení i jejich klidná povaha, problémy se snaží řešit v klidu, nikoli hádkami a rozčilováním). Smyslem bylo ukázat, že literatura úzce souvisí s konkrétní společností, že z ní vychází. Druhá aktivita spočívala v převyprávění pohádky *Malá mořská víla*. V časovém limitu se skupiny pokusily rekonstruovat celý příběh, vystihnout nejdůležitější momenty. Následně byla vyzvána jedna skupina, aby začala vyprávět příběh, stačilo říct jednu větu. Další skupina pak k této větě přidala další větu. Postupně se vystřídaly všechny skupiny, až se převyprávěl celý příběh. Cílem bylo stejně jako v předchozí aktivitě přijít na nejdůležitější momenty, na kterých je vlastně příběh postaven.

Sebehodnocení a zpětná vazba

Vrátíme-li se k předmětu *Curriculum, planning and evaluation*, nalezneme zde aktivity, které by se rovněž daly použít při hodinách češtiny, jak výkladu gramatiky, tak i slohu. Aktivity by měly sloužit především jako zpětné vazby pro vyučujícího i vyučovaného. Jak již bylo řečeno, kurz končil odevzdáním eseje a „learning journalu“. Kromě těchto dvou písemností bylo potřeba odevzdat ještě „essay self – assessment“, což bylo sebehodnocení vlastní eseje. Student nemusel nic sepisovat, stačilo, aby svou esej zhodnotil dle tabulky, kterou obdržel od vyučující (tabulku najdete na: www.kritickemysleni.cz). Stejná tabulka by se dala použít v hodinách slohu, kde studenti sepisují nejrůznější slohové úlohy – od popisu, přes vyprávění až k úvaze. Žáci napíší slohovou práci, učitel ji zkontroluje, v lepším případě si o ní s autorem pohovoří či napíše slovní hodnocení. Svou práci hodnotí i žáci. Zamýšlejí se nad tím, o čem vlastně psali. Vnesli do práce nějaké vlastní názory, postoje, myšlenky? Prezentovali v ní podstatné informace? Drželi se zadaného tématu?

„Learning journal“ byl ve své podstatě zpětnou vazbou týkající se absolvovaných seminářů. Studenti reflektovali uplynulé hodiny, co se jim líbilo, co se jim naopak nelíbilo. Podstatné bylo, že mohli vyjádřit svůj názor, postoj k probíranému tématu. Vyučující tak mohl získat informace o tom, co je třeba vylepšit, co naopak studenty zaujalo, jakému problému by měl být dán větší prostor apod.

Dívám-li se na dobu strávenou na University of Oulu s odstupem času, dívám se na ni jako na dobu přínosnou, bohatou na zkušenosti, zážitky a inspiraci. V praxi jsme poznala to, o co se snaží současný český vzdělávací systém. Vzájemnou komunikaci mezi vyučujícím a studenty, aktivní podíl studentů na výuce, prostor pro vlastní názory a postoje, učení se v souvislostech. Snahu vést studenty ke vzájemné kooperaci, komunikaci, koordinaci vlastní práce. Finský vzdělávací systém a jeho konkrétní realizace může být inspirací nejen pro reformu základního a středního vzdělávání, ale i pro reformu vzdělávání vysokoškolského, alespoň co se týče pedagogických fakult. Chceme-li vnést do škol něco nového, zlepšit podmínky vzdělávání a zefektivnit předávání informací, je nutné začít s reformou u těch, kteří jsou nebo budou jejími nositeli, tedy u studentů vysokých škol.

*Autorka je studentka 6. ročníku
Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.*



Foto: z archivu autorky.

„Nedávné výzkumy ukázaly, že dnešní mládež je ‚multigramotná‘, protože je v kontaktu s různými formami netradičních textů a využívá různé zdroje informací, má přístup k populární kultuře i masmédiím a komunikuje s lidmi z rozmanitých prostředí prostřednictvím moderních technologií.“



Didaktika literární výchovy: reflexí k porozumění procesu

Ondřej Hník

V minulém čísle *Kritických listů* jsem v článku *V čem „selhávají“ studenti učitelství?* nastínil základní rezervy praktikujících studentů. Protože jde teprve o výukové pokusy budoucích učitelů, nepovažuji tyto „chyby“ za chyby v pravém slova smyslu. Přesto jsou jak tyto rezervy, tak ostatní zkušenosti z vedení oborových praxí velmi cenným vodítkem pro didaktiky i ostatní vyučující k tomu, jak se studenty v seminářích a dalších praxích pracovat, a výzvou k zamyšlení, na co v přípravě budoucích učitelů položit důraz.

Tytéž „nedokonalosti“, které jsem v minulém čísle *KL* vyhodnotil z oborových praxí, se však týkají i zavedených učitelů. Z jejich strany se pak jedná o skutečné chyby, které mohou vést až k tomu, že dítěti uzavrou cestu ke knize, čtenářství, vnímání krásy, nebo třeba „jen“ k poezii. Tím zdaleka nechci tvrdit, že za všechno může učitel. Na jeho hlavu toho padá až příliš. Za mnohými vzdělávacími neúspěchy stojí také hodnoty a postoje současných rodičů a jejich dětí ze strany jedné a zkostratělé poměry českého školství ze strany druhé, avšak to pro účely tohoto článku nechme stranou.

Připomeňme, že mezi **zmiňované rezervy budoucích učitelů** patřily:

- celková absence cíle
- absence adekvátního cíle
- nedostatek sebereflexe a vůle k inovaci
- příliš mnoho předpokladů
- nedostatek pružnosti a vůle improvizovat
- neotevřenost diskusi
- volba neadekvátního jazyka
- nedostatek přesvědčení a nedostatečná znalost obsahu

Dohromady je lze označit jako **nedostatečnou didaktickou znalost obsahu***. Nyní mám možnost alespoň stručně naznačit, jak se studenty pracujeme, abychom daným chybám a selháním předcházeli, a zároveň předložit některé konstruktivní návrhy pro učitele i oborové didaktiky.

Oborová didaktika nabízí řadu nástrojů a podnětů, jak se jako učitel zdokonalovat. Od možnosti inspirace zkušeným tvořivým učitelem, přes studium teoretických východisek, praktických příruček a nápadníků po krkolomnou cestu hledání vlastní cesty pokusem a omylem.

Protože jsou možnosti didaktických seminářů a seminářů k oborovým praxím časově i prostorově omezené, vsadili jsme na **porozumění procesu výuky** prostřednictvím **reflexe tohoto procesu**.

Naším cílem je, aby studenti porozuměli procesu výuky ze strany učitele, ale zároveň procesu, který



probíhá u každého žáka. Tedy jak žák danému obsahu realizovanému danou metodou rozumí, a pokud nerozumí, tak proč.

Při oborových praxích vedeme se studenty *posthospitační rozhovor* (Slavík, 2009, s. 33–44), který *de facto* rekonstruuje (reflektuje) **příběh výuky** (tamtéž). Domnívám se, že právě v rekonstrukci příběhu výuky je počátek porozumění procesu výuky. Studenti, se kterými jsem opakovaně proces výuky zpětně procházel a kteří byli rekonstrukci otevření, vykazovali při dalších učitelských pokusech zlepšení.

Od studentů vyžadujeme (v rámci této rekonstrukce) přiměřeně hlubokou reflexi (a k ní je také vedeme). Nestačí třeba říci, že „dítě si má především zahrát s textem“, k tomu brainstormingem vymyslet příslušné činnosti a z tohoto chatrného, byť velmi často používaného základu hodinu „nějak splácet“. Dokonce nestačí ani předpokládat, že „práce s pohádkou *O veliké řepě* se vystaví na základě postav, a potom si to děti ještě mohou namalovat“, když nebudu vědět, proč to dělám, co jednotlivými aktivitami zamýšlím a proč je řadím za sebou zrovna takto (např. četba – pracovní list týkající se postav – výtvarné ztvárnění).

Jako didaktik například postrádám u studentů otázky (směřované k sobě sama) typu:

- *Jak si budu hrát s textem, aby měla hra smysl (nebyla samoúčelná, měla hranice, byla více literární než mimoliterární)?*
- *Jak tuto činnost, o které jsem přesvědčen(a), že má své místo v hodině, do celku hodiny zasadím, aby žákům přinesla maximum?*
- *Co by se stalo, kdybych obrátil(a) pořadí zamýšlených činností, třeba kdybych tuto otázku položil(a) ještě před četbou úryvku?*
- *Mohli by žáci z této aktivity vytěžit víc, kdyby pracovali ve skupinkách? Proč?*
- *Proč formuluji problémově právě otázku týkající se jednání hlavní postavy a proč ji volím jako zástupnou pro porozumění celému textu?*
- *Kterými otázkami, úkoly nebo činnostmi budu spíše motivovat a kterými zjišťovat žákovo předporozumění?*
- *Proč volím jako klíč k tomuto textu právě rovinu literární postavy?*
- *Proč jsem se v případě této básně rozhodl(a) nechat stranou problematiku rytmu a rýmu?*
- *Jak při práci s ruskou pohádkou mohu těžit z toho, že jsou ve třídě dvě integrované ruské děti, a jaká jsou možná rizika?*

(Otázky jsou namátkové a zástupné, zdaleka nepokrývají celou šíři problému.)



Studenty **učíme ptát se a uvažovat** v těchto intencích. Jako dobrý (budoucí) učitel bych měl velmi důkladně promyslet, kam až chci žáky v rámci dané lekce dovést (cíl hodiny), jak tento cíl zapadá do hierarchicky vyšších cílů (např. cíl vzdělávacího předmětu literární výchova) a na jaké dílčí cíle se hodina naopak rozpadá. Rovněž musím zvažovat, jaké možnosti se mi k naplnění daného cíle otevírají, jakou metodu k dosažení formulovaného cíle zvolím a na jakém obsahu (kupř. volba textu).

Cíl hodiny, zvolenou metodu, výběr, pořadí a formulaci jednotlivých otázek, jejich hloubku, jakož i celkovou strukturu hodiny by budoucí učitel měl umět **zdůvodnit**.

Zde pro úspornost promluvíme o reflexi, kterou provádí učitel po výuce a kterou vyžadujeme (v ústní i písemné formě) v seminářích ke studentským praxím, i když reflexi je učitel vystaven po celou dobu výukového procesu! Neustále se totiž nachází v konfrontaci s reakcemi a odpověďmi svých žáků.

Například průběžné praxe studentů učitelsví prvního stupně ZŠ probíhají pro daný předmět vždy jeden semestr jednou za čtrnáct dní. První tři hodiny ve školním dopoledni vyučují studenti sami, ostatní studenti i vedoucí praxe jsou v jejich hodinách přítomni jako pozorovatelé.

Pro reflexi dostane při semináři prostor každý: nejprve se k výuce vyjadřuje student, který sám učil, potom jednotlivě ostatní a seminář končí řízenou společnou diskusí (různé úrovně rekonstrukce příběhu

výuky). V průběhu celého semináře do odpovědí i otázek uváženě vstupuje vedoucí praxe.

K zápočtu vyžadujeme podrobnou psanou reflexi jedné z hodin, kterou student odučil, a aktivní účast na všech seminářích k zhlédnutým hodinám, tedy aktivní účast na všech proběhlých reflexích.

Jde nám o to, aby každá reflexe, ke které studenty vedeme, byla:

1. systematická
2. hluboká

a neodpustím si říci

3. návyková (aby si na ni studenti zvykli a ve vlastní výukové praxi po vysoké škole ji považovali za samozřejmost)

Vědomou a cílenou reflexi by měl učitel provádět prakticky neustále a na jejím základě svou práci neustále přetvářet a **inovovat**. Jen takový učitel může obstát v mnohdy nehostinných podmínkách měnící se školy a jen takový učitel může vychovávat tvořivě a otevřeně smýšlející lidi.

Jsem přesvědčen o tom, že pokud studenty vedeme k reflexi výukové situace, děláme něco pro to, aby budoucí učitelé dostali do rukou funkční nástroje.

Příklady úryvků psaných studentských reflexí s heslovitým komentářem didaktika určeným čtenářům KL (studentům poskytují podobný, avšak podrobnější komentář, psaný nebo mluvený)

Příklad reflexe, která se ubírá dobrým směrem: usiluje o hloubku a systematicčnost (úryvek)

S dětmi se mi dobře pracovalo proto, že ve třídě panovala již od začátku přátelská a uvolněná atmosféra.

Troufám si tvrdit, že to bylo dáno i krátkým společným rozhýbáním a hrou, kterou jsem na úvod připravila.

Kdybych věděla, že děti přišly z plavání, úvodní rozhýbání bych vynechala; dozvěděla jsem se to ale až v průběhu hodiny.

Následující hra se týkala literárních postav

a nazvala jsem ji *Kdo jsem?*... Podstata hry spočívala v hádání známých literárních postav,

především pohádkových, a navazovaly na ni další aktivity i pracovní listy. Ve hře jsem postupovala od snáze uhodnutelných postav – Popelka, Smolíček, Cipísek –

po postavy méně známé

povědomí
o tom, že hodinu také tvoří rámec podmíněk, atmosféra a klima třídy

snaha uvádět možné důvody

povědomí o základních rovinách literárního díla

uvádí,
v čem spočívala podstata zvolené aktivity, to je pro kvalitní rekonstrukci příběhu výuky a další reflexi zásadní

uvádí příklady, to usnadňuje rekonstrukci příběhu výuky

uvádí zvolený postup, strategii



nebo postavy, které nejsou hlavní – Holena z pohádky *O dvanácti měsíčkách*.

Při vymýšlení „hádanky“ – vymýšlela jsem až na místě – jsem si uvědomila, že stupeň obtížnosti

závisí do podstatné míry na tom, jak text k hádání formuluji.

Otázka v rámci hry např. zněla: *Pocházím z královské rodiny ze tří synů. Jsem nejmladší syn. Oba starší bratři se vydali do světa hledat zlatá jablka, ale nevrátili se. Pan král, můj otec, nakonec poslal mě. Kdo jsem?*

Pokud žáci doposud neuhádli, pokračovala jsem dále v ději, stále z hlediska postavy.

Hrou jsem si „připravila terén“,

pracovní listy jsem totiž rovněž zaměřila na problematiku literární postavy.

Některé úkoly se týkaly vnější charakteristiky postav – úkol č. 1,

jiné charakteristiky vnitřní – otázka č. 3 a 5, jiné spojovaly postavy, děj i prostředí – úkol č. 4. Činnost č. 6 testovala porozumění smyslu textu,

protože se týkala jeho mravního sdělení, poslání.

Žáci se v rámci ní měli vyjádřit k tomu, jak by se zachovali v dané situaci, do které se dostal nejmladší princ.

Při vypracování pracovních listů se ukázalo, že ve výhodě byli žáci, kteří text neviděli poprvé a znali ho celý, nejen úryvek.

Většinou si vyžádali další otázky a úkoly. Situaci jsem vyřešila tím, že jsem jim zadala další problémový úkol – viz doplněný pracovní list.

Můj celkový dojem z hodiny je velmi dobrý. Hodinu bych si velmi ráda zopakovala s pracovním listem rozšířeným o problémový úkol pro rychlejší a nadanější žáky.

Po zkušenosti bych úvodní hru rovnou zaměřila na Erbenovy pohádky.

povědomí o základních aspektech literární postavy

aktivity jsou nějak odstupňované

povědomí o důležitosti formulace a o tom, že jinak formulovaná otázka sugeruje jinak pojatou odpověď

uvádí příklad

naznačuje strategii

naznačuje strategii

uvádí zaměření pracovních listů; jak zapadaly do kontextu hodiny

zvolené aktivity třídí, povědomí o hlediscích

uvádí cíl činnosti

dává věci do souvislosti

uvádí aktivity žáků

povědomí o různosti žákovských výkonů, úsudek

uvádí, jak vzniklou situaci řešila; povědomí o existenci a možnostech tzv. problémového úkolu

snaha o individualizaci výuky

snaha o kompaktnost; povědomí o provázanosti aktivit; kritická sebereflexe; snaha o inovaci

„Přestože nyní ‚čtou‘ spíše obrázky, mladí pořád potřebují používat dovednosti kritického myšlení, jako je zkoumání a kritická analýza ‚textu‘.“



Příklad povrchní reflexe (úryvek)

S dětmi se mi dobře pracovalo, očekávala jsem, že nebudou po tělocviku tak pozorné, ale nakonec se ukázaly mé představy jako mylné. Ani pracovní listy nebyly pro děti takovým problémem,

některé děti si dokonce vyžádaly další úkoly.

Hezky pracovaly

a ilustrace k textu měly velmi pečlivě namalované.

Z hodiny jsem měla velmi dobrý dojem

a ráda bych si ji zopakovala.

proč pracovní listy pro děti pravděpodobně nepředstavovaly problém?

nebyl tedy pracovní list příliš poddimenzovaný, pro děti lehký? jakou měl podobu?

neuvádí, co to konkrétně znamená, nevypovídá nic o tom, jestli děti „hezky pracovaly“ jen navenek, nedokládá příklady odpovědí nebo reakcí

odvádí od jádra reflexe, zaměřuje se na marginální věc; v činnosti nešlo o kvalitu ilustrace, ale o interpretaci textu prostřednictvím výtvarného kódu!

velmi vágní formulace, nevypovídá nic o kvalitativní stránce příběhu výuky

s jakými obměnami?; neuvádí, co by po zkušenosti udělala jinak a proč

Heslovitý komentář obou reflexí opět není vyčerpávající a nepostihuje všechny aspekty hodnocené reflexe; primárně je komentována samotná reflexe, nikoli výuka.

Autor je odborný asistent katedry české literatury PedF UK v Praze. Několik let vede průběžné a souvislé praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ i učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, v posledních letech vyučuje na jedné z pražských základních škol.

Poznámka:

* *Pedagogical content knowledge* (angl.) – termín zavedl L. S. Schulman již roku 1987, do češtiny ho zavedl Tomáš Janík.

Literatura:

Slavík, J.: O teorii pro hospitační rozbor aneb Reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In: Janík, T. – a kol.: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Paido, Brno 2009, s. 33–44.

Své žáky hodnotíme – chceme být také hodnoceni?

Bohumil Zmrzlík

„Vždycky se snažím, abych svým hodnocením pomohla žákovi zlepšit jeho práci. – Informuji ho co nejpřesněji o tom, co už dobře umí a v čem se při svém učení konkrétně zlepšil. Zároveň se v našem společném rozhovoru dostaneme k tomu, co je třeba ještě v jeho práci zdokonalit a jak na to má jít. Většinou mám svou roli usnadněnu tím, že jsme si předem naformulovali, co budeme hodnotit (tedy kritéria práce) a jak to má v hodnocených oblastech vypadat, aby byla práce skutečně výborná. Jo, já vím – říká se tomu indikátory. Úplně nejlepší je, když kritéria a indikátory předem vymyslíme spolu s žáky. Pak jim lépe rozumějí, pak jich snadněji dosahují. Vlastně se vždycky snažím, aby se do procesu hodnocení samotní žáci



zapojovali co nejvíce...“ trochu uzardělá se na mne usmála rozzářenýma očima a já tušil, že bude pokračovat. „Víš, někdy si říkám, že bych potřebovala, aby mi někdo pomáhal podobným způsobem. Aby mi řekl, co dělám dobře a co zlepšit, aby mi pomohl orientovat se v mé práci.“

Rozumím, rozumím. Právě o to nám šlo, když jsme vymýšleli a začali postupně realizovat náš nový systém hodnocení práce učitelů. Ač prozatím nemáme úplně ve všem jasno, zdá se, že funguje...

V době, kdy jsme v naší ZŠ Mendelova promýšleli náš školní vzdělávací program s názvem *Učící se škola*,



jsme začali uvažovat i o tom, jak by vlastně měla podle našich představ vypadat kvalitní práce učitele. Pokusil jsem se ji co nejpřesněji popsat. Ve svém popisu, který jsem nazval *Charakteristika mistrovské práce učitele*, jsem se zaměřil na dvě základní oblasti: samozřejmě na oblast vyučování a vedle toho na oblast spolupráce učitele s ostatními kolegy ve škole. Každá oblast je rozdělena na podoblasti, jejichž žádoucí kvalita je co nejkonkrétněji popsána. *Charakteristika* umožňuje každému učiteli poměřovat kvalitu své práce s žádoucí kvalitou, každý ví, co v naší škole vnímáme jako kvalitní práci, k jaké úrovni by tedy měl směřovat.

Vidím, že jsem ji zaujal, ale z výrazu její tváře čtu nějaké výhrady. Sem s nimi! „Tos ten popis vytvářel sám? Nebylo by lepší zapojit do jeho tvorby i ostatní učitele? Více by se s ním ztotožnili, lépe by všemu

rozuměli. Moji žáci přijímají kritéria a indikátory hodnocení nějakého úkolu také mnohem lépe, když se na jejich výběru a formulaci sami podílejí.“

Určitě. Také jsem to zvažoval. Víš, naši kantoři tehdy měli dost práce s vytvářením vzdělávacího programu, nechtěl jsem je zatěžovat dalším časově náročným úkolem. Naformulovat *Charakteristiku* sám mi připadalo za těchto okolností efektivnější. A navíc – vlastně jsem pouze do přesných formulací převáděl to, co už jsme měli s kolegy mnohonásobně prodiskutováno v souvislosti se školním vzdělávacím programem. Celý materiál jsem ostatně nakonec poskytl k jejich oponentuře.

Naši *Charakteristiku mistrovské práce učitele* četla se zájmem. Byl jsem zvědav, jak ji ohodnotí.

Charakteristika mistrovské práce učitele, k níž chceme ve škole směřovat

1 Výuka podporující učení

1.1 Plánování výuky pro maximální učení a porozumění

- Učitel cílevědomě volí vhodné cíle vyučovacích jednotek i vyšších celků
 - směřující k očekávaným výstupům a oborovým kompetencím vymezeným ve školním vzdělávacím programu
 - a zároveň umožňující nacvičovat a procvičovat dovednosti, z nichž se skládají klíčové kompetence
 Tyto cíle dokáže srozumitelně formulovat.
- Při plánování výuky vychází učitel ze schopností a již osvojených dovedností a znalostí žáků a míry jejich porozumění učivu.
- Učitel již předem zvažuje, jak bude zjišťovat dosažení cílů výuky (co bude důkazem jejich dosažení), a v souladu s tím plánuje aktivity pro vyučovací jednotky a celky.
- Do výuky učitel navrhuje a zařazuje činnostní aktivity (co nejvíce aktuální a vycházející ze života žáků), které efektivně vedou k porozumění učivu i k rozvoji klíčových kompetencí.

1.2 Realizace efektivní výuky

- Učitel v souladu s cíli výuky a také s ohledem na úroveň celé třídy i jednotlivých žáků využívá vhodných strategií a metod práce, aby se všichni žáci zapojili do učení. Učitel pružně reaguje na aktuální stav a případné změny atmosféry ve třídě, aby žákům stále usnadňoval proces učení.
- Tím, jak vyučuje, pomáhá učitel žákům propojit to, co už vědí a umí, s novými informacemi a dovednostmi. Pomáhá jim propojovat vše nové i s jejich životními zkušenostmi.

- Učitel cíleně vytváří učební situace, v nichž žáci musí kriticky myslet, řešit problémy, komunikovat a spolupracovat s ostatními.
- Učitel vede žáky k systematickému reflektování jejich vlastního procesu učení, k myšlení o jejich vlastním poznávání, učení a myšlení.

1.3 Vytváření podnětného, bezpečného (a zároveň náročného) prostředí při výuce

- Učitel svým chováním vytváří prostředí, které povzbuzuje respekt a toleranci k názorům ostatních (žádoucí chování tak zároveň modeluje žákům), zásady správného chování jsou přirozenou součástí každodenních učebních aktivit.
- Učitel povzbuzuje, podporuje a uznává úspěchy a podíl všech žáků na společné práci, zohledňuje při tom jejich individuální zvláštnosti.
- Učitel je ve svých požadavcích na žáky náročný (vychází z rozpoznání možností nejbližšího rozvoje jednotlivých žáků), povzbuzuje žáky, aby riskovali a byli kreativní.
- V učebně učitel vytváří bezpečné a podnětné prostředí, které zajišťuje, aby žáci měli blízko k učebním materiálům, technologiím a prostředkům zajišťujícím učení.

1.4 Hodnocení žáka jako prostředek k učení a porozumění

- Učitel před započatím práce informuje žáky o cílových pojmech, vědomostech a dovednostech a také o způsobu zjišťování výsledků jejich práce.
- Učitel poskytuje žákům správně načasovanou, výstižnou a přesnou zpětnou vazbu. Žákům umožňuje demonstrovat porozumění učivu prostřednictvím různých typů úloh (včetně úloh praktických). Učitel hodnotí individuální pokrok žáků.

- Učitel učí žáky hodnotit své vlastní výkony, výsledky práce a proces učení. Umožňuje jim spolupodílet se na formulaci hodnotících kritérií a indikátorů. Zároveň jim poskytuje možnost hodnotit práci ostatních žáků.
- Učitel využívá výsledků hodnocení k adaptaci výukového procesu, metod, strategií i obsahu výuky a k pomoci žákům při stanovování jejich individuálních cílů.

2 Zapojení do aktivit školy a života školního společenství

2.1 Zapojení se do školního týmu

- Učitel aktivně a konstruktivně spolupracuje s kolegy, podporuje další rozvoj školy otevřeným a konstruktivním sdílením svých názorů, vědomostí, dovedností a myšlenek, podporuje úsilí ostatních členů sboru.
- Učitel je loajální ke škole, respektuje rozhodnutí, která byla učiněna, respektuje názory ostatních členů sboru, respektuje důvěrnost informací, které mu byly sděleny.
- Učitel se aktivně podílí na přípravě, realizaci, vyhodnocování a inovaci školního vzdělávacího programu – jeho obecných částí i částí zaměřených na oblasti a obory jeho specializace.

2.2 Zapojení se do aktivit ve škole

- Učitel se aktivně účastní společných mezitřídních či celoškolních projektů pro žáky, sám se spolupodílí na jejich přípravě, realizaci a vyhodnocení.
- Učitel připravuje pro žáky své třídy zajímavé aktivity (rozvíjející jak jednotlivce, tak vztahy v žákovském kolektivu), s žáky své třídy připravuje i aktivity vyžadující spolupráci s jinými třídami (školami).
- Učitel se účastní akcí pro rodiče (pro žáky a rodiče), sám tyto akce ve spolupráci s ostatními připravuje, realizuje a vyhodnocuje.



Nejdříve ji ocenila. Ovšem nebyla by to ona, aby nepřišla se zvědavými dotazy. „Proč jsi zůstal u popisu pouze nejvyšší kvality? Mám zkušenost, že když s dětmi naformulujeme vedle té nejlepší i nižší úroveň, tak se to vše poskládá do jasnějšího celku. A myslím si, že by nebylo špatné, kdyby učitel mohl v popisu některé úrovně najít stav, v němž se sám právě nachází.“

Hm, tak to se trefila. Byla to věc, nad kterou jsem dlouho přemýšlel. O to lépe se mi můj přístup vysvětloval: Obával jsem se, že bych formulací více úrovní vše spíše zamlžil. Zdá se mi, že právě tak nešťastně fungují neurčitá slova, která bývají často pro rozlišení úrovní používána, jako například „někdy“, „zřídka“, „občas“. A kolik úrovní nadefinovat? Tři, nebo raději čtyři, aby jejich lichý počet nesváděl při hodnocení k zařazení do průměru? A že se učitel na některé úrovni najde? Nebude to spíše tak, že se ve skutečnosti úroveň jeho práce nachází někde mezi dvěma popsány úrovněmi? Nevznikne tak nakonec ze čtyř úrovní jejich dvojnásobek, a když je na té škále každý učitel jinde, dokonce vícenásobek? A poslední argument pro můj postup – asi argument nejpoctivější: Víš, já to v těch úrovních fakt neuměl popsat. A taky jsem si říkal, že by nám popis mistrovské úrovně práce učitele mohl pro začátek stačit – právě s ním poměrujeme naši kvalitu, právě k němu ve svém rozvoji chceme směřovat.

Měla ještě jednu připomínku. Prý jí v kritériích schází nějaká kritéria týkající se učitelského seberozvoje. Tak k těm se vrátím později, ano?

Charakteristiku mistrovské práce učitele jsem zařadil mezi dokumenty školy a upozornil jsem kolegy, že v budoucnosti bude sloužit jako základ našeho nového systému hodnocení. Jinak se však s ní po celý školní rok nic nedělo. Učitelé si pomalu zvykali na její formulace, chápali, že se k ní vrátíme.

Systém hodnocení práce učitelů na základě naší *Charakteristiky* jsme odstartovali společně s počátkem realizace našeho školního vzdělávacího programu ve školním roce 2007/2008. Základním problémem bylo, jak kontrolovat, nakolik se činnosti učitelů blíží ke kvalitám popsaným v *Charakteristice mistrovské práce*



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.

učitele. A tehdy nás i pod vlivem systému CAF¹, na který mne upozornila Eva Mokořová z novojičínské KVIC, napadlo, že to obrátíme! Proč kontrolovat? Necháme na samotných učitelích, aby své pokroky dokladovali! Jak? Zavedli jsme hospitace na pozvání a učitelská portfolia².

„Hospitace na pozvání? A učitelská portfolia? To mne zajímá... Řekni mi o tom trochu více.“

Možnost pozvat mne na nějakou svou vyučovací hodinu měli samozřejmě učitelé i dříve. A abych řekl pravdu, využívali ji spíše sporadicky. Teď se to ovšem stalo povinností. Každý učitel mne v průběhu školního roku musel minimálně jednou pozvat na hodinu, o které se domníval, že vyhovuje předem vyhlášeným požadavkům. Ve školním roce 2007/2008 v ní měla být výuka buď konstruktivisticky vystavěna na třířázovém modelu hodiny (E – U – R), nebo měl učitel v této hodině skutečně efektivně využívat práci s interaktivní tabulí či internetem a žákovskými notebooky. Je nasnadě, že obě možnosti mohli učitelé i spojit. Navrhl jsem jim, že na takto promyšleně připravenou hodinu mohou pozvat i další kolegy z naší, či dokonce i z jiných škol. Pak jim příslušela i finanční odměna.

Při pohospitačním rozhovoru jsme se věnovali nejen rozboru hospitované hodiny, ale díky materiálům zařazeným v portfoliích, které si učitelé na rozhovor berou vždy s sebou, jsme mohli diskutovat i o dalších otázkách pedagogické činnosti učitele.

Povinnost vést si své portfolio byla pro učitele novinkou. Byl jsem rád, že ji přijali celkem vstřícně. Když máme v našem školním vzdělávacím programu naplánováno, že si žáci všech ročníků povedou svá žákovská portfolia, proč to nezkusit i na svou vlastní kůži. Hned od počátku bylo dáno, co bude muset na konci školního roku naše portfolio minimálně obsahovat. Základem měla být podrobnější dokumentace tří odučených hodin. Tato dokumentace měla obsahovat nejen strukturovanou přípravu, ale i ukázky výstupů žáků a rovněž stručnou učitelskou reflexi, jak a v čem se tato hodina osvědčila a co by případně příště učitel dělal jinak a jak. Podobným způsobem měli učitelé zdokumentovat jednu větší školní akci, kterou sami během roku zorganizovali, či případně se na její organizaci nebo realizaci podíleli. Další povinnou součástí portfolia byly

záznamy z minimálně jedné publikace pedagogického nebo psychologického charakteru a stručné záznamy článků z odborného pedagogického tisku, které učitele zaujaly (případně jejich kopie). Zpočátku si učitelé do portfolií vkládali i své záznamy z akcí dalšího vzdělávání, což se ovšem postupem času ukázalo jako nefunkční, jelikož si své zápisky často vedou do speciálních sešitů, a tak jsme tuto povinnost zrušili. Nahradili jsme ji jednoduchou tabulkou s přehledem vzdělávacích akcí, jichž se učitel v daném roce zúčastnil. Do svých portfolií si ovšem mohli učitelé vložit cokoli dalšího podle vlastního uvážení. A tak se v nich objevily i kopie zajímavých metodických materiálů či ukázky různých hodnotících nástrojů.

Učitelská portfolia mají sloužit zejména jako doklad toho, jak učitelé při své pedagogické činnosti směřují k cílům školy. Zároveň jim ovšem pomáhají k získání osobních zkušeností z práce s portfoliem, která si časem povedou všichni naši žáci. (A skutečně od jednoduchých poznatků, že jedna eurosložka může sloužit pro více listů a že by měla být v portfoliu otevřená nahoru, aby se z ní materiály nevysypávaly, se kantoři postupně dostávali k vlastním zkušenostem, jak své portfolio přehledně uspořádat, jak do něj vybírat materiály a jak tyto materiály a třeba i důvod jejich uchovávání případně komentovat.) Navíc věříme, že se portfolia stanou i zdrojem poučení a inspirace pro ostatní pedagogy školy.

Představa, že si se svými kolegyněmi vzájemně prohlížejí svá portfolia a přitom diskutují o tom, co se jim v práci daří, se jí viditelně líbila. Jenže prý neví, jestli by její kolegyně do takového sdílení svých zkušeností a materiálů samy od sebe šly.

Hm, právě to jsme se snažili našim učitelům umožnit, když jsme ke konci školního roku několik hodin jednoho ředitelského volna určeného pedagogickému rozvoji věnovali práci s našimi portfolii. Chtěli jsme, aby se při této činnosti potkali učitelé, kteří spolu běžně nebývají. Promyšleným losováním jsme proto vytvořili dvojice učitelů 1. a 2. stupně či případně učitelů zcela odlišné aprobace. Učitelé si vzájemně prohlíželi svá portfolia, nejdříve zcela bez vysvětlujících komentářů. Dělali si poznámky o tom, co potřebují dovysvětlit,

na co se chtějí zeptat. Teprve po takové přípravě proběhl jejich rozhovor. Nakonec každý z učitelů ve společném kolečku stručně popsal to, co ho zaujalo v kolegově portfoliu. Naš mladý matematik ocenil nápady zkušené elementaristky a s údivem prohlásil, že mu připadají použitelné i pro jeho hodiny s osmáky. Dějepisárka prohlásila, že ji inspirovala kritéria a indikátory pro hodnocení referátu, které si se svými třetáky vytvořila její mladší kolegyně. Angličtinářce se líbily nápady, které měla ve svém portfoliu podrobně popsány naše fyzikárka. Prý je využije v hodinách výchovy ke zdraví ve své třídě. A náš tělocvikář ocenil popis ledolamek, které našel u učitelky 4. ročníku, a jednu z nich s námi hned vyzkoušel... Prostě něco inspirativního našel skutečně každý. Slyšet ocenění své práce z úst svého kolegy byla hodně příjemná zkušenost. Zároveň však všichni získali přehled, co zajímavého mohou v portfoliích svých kolegů najít.

Vyvrcholením celého systému hodnocení byly ke konci školního roku tzv. hodnotící rozhovory. Učitelé při nich diskutovali s ředitelem školy o tom, na co se ve své práci během školního roku zaměřili, co se jim dařilo, v čem se zlepšili. Vše vztahovali ke kvalitám proklamovaným v naší *Charakteristice mistrovské práce učitele* (tím jsme si zároveň společně upřesňovali, zda jí rozumíme stejně) a dokladovali materiály ve svých portfoliích.

Takový rozhovor by prý přivítala. Vyhovovalo by jí dozvědět se, jak její pedagogický pokrok vnímá a hodnotí ředitel. „Víš, líbilo by se mi, že mu to mohu říct a dokladovat podle svého uvážení sama. A super by bylo, kdyby mi pak i poradil, jak mám postupovat dál...“

Jenže taková rada není jednoduchá. Ředitel není vševědoucí dědeček. Ovšem o dalším profesním rozvoji má určitě smysl diskutovat. I proto jsme chtěli, aby si učitelé na základě svého sebehodnocení připravili formulaci dvou konkrétních cílů pro svůj další pedagogický růst v následujícím školním roce. Něco podobného jsem zkoušel i v minulosti, ale cíle našich učitelů byly tehdy dost nejasné, vágní, špatně kontrolovatelné. Nebyla to ovšem jejich chyba, ale chyba mého neurčitěho zadání. Teď jsem to chtěl změnit... Při formulaci svých cílů teď proto museli učitelé dodržet



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.



Foto: z archivu ZŠ Mendelova.

přesně danou strukturu – nejdříve vybrat oblast z naší *Charakteristiky*, na jejíž zlepšení se chtějí ve své práci zaměřit, teprve potom zformulovat co nejkonkrétněji svůj cíl tak, aby bylo jeho splnění kontrolovatelné, dále pak cesty (prostředky) k jeho dosažení, a hlavně způsoby dokladování jeho splnění. Díky učitelským portfoliím a hospitacím na pozvání jsme už vlastně měli tyto prostředky ke sledování postupného plnění cílů vyzkoušeny.

Zkoumavě se na mne podívala a prohlásila: „Tak teda nevím, jestli by mi taková struktura při formulaci mých cílů pomohla, jestli bych rozuměla tomu, co po mně vlastně chceš.“

Právě proto jsme dali učitelům k dispozici několik příkladů. Své cíle mohli vytvořit analogicky podle nich, tyto příklady však mohli i jakkoli rozšířit, zúžit, případně i (zcela) doslova převzít. I o formulaci jejich cílů jsme debatovali při našem rozhovoru. Část učitelů pak na základě našeho rozhovoru svou formulaci zpřesnila

do ještě konkrétnější (a lépe hodnotitelné) podoby. Za nejdůležitější jsme považovali co nejpresnější určení toho, jak budou splnění svého cíle dokazovat.

Její soustředění vystřídal úsměv: „To znám. Když si při přípravě na vyučování předem určím důkazy o učení, vím přesně, k čemu mají mí žáci dojít. Když se mi podaří takový důkaz nadefinovat skutečně dobře, mám jistotu, že když ho žáci splní, učivo skutečně zvládnou.“

Přesně tak jsme uvažovali i my. Chtěli jsme, aby učitelé své důkazy naformulovali tak, aby z nich prostě nebylo úniku. Když budou mít shromážděny na konci příštího školního roku předem naplánované důkazy, budou mít jistotu, že svůj cíl splnili. A důkazy navíc vypovídají zcela jasně i o kvalitě splnění tohoto cíle.

Zní to prý dobře. Jenže potřebuje vidět ty příklady... Nejtěžší při jejich formulaci bylo najít vhodnou míru – tedy aby nebyly přehnaně složité. Nesměly odradit ani jednoho učitele. Měly je přesvědčit, že je to možná a smysluplná cesta, která jim může pomoci. Tady jsou:

Další příklady cílů pro pedagogický růst učitele najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 35/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.35/Co_se_do_čísla_nevešlo).

Příklad z oblasti *Realizace efektivní výuky – moderní technologie*

Chci se v příštím školním roce zaměřit na výuku s interaktivní tabulí (a notebooky)

Konkrétní formulace měřitelného a doložitelného cíle: vytvořím minimálně pět příprav pro aktivní práci žáků a učitele s interaktivní tabulí (a notebooky), kde bude interaktivní tabule využita nejen pro ilustraci učitelského výkladu, ale i pro aktivní práci žáků

Cesta:

- seznámím se s možnostmi, které dává pro práci s interaktivní tabulí internet a jiné dostupné zdroje

Způsob sledování v portfoliu:

- přehledně strukturovaná písemná příprava pěti hodin, kde byla smysluplně využita práce s interaktivní tabulí a notebooky, a reflexe těchto hodin
- přiloženo CD s vypálenými materiály pro interaktivní tabuli

Na jednu takto zaměřenou hodinu bude pozván člen vedení školy.

Příklad z oblasti *Hodnocení žáka jako prostředek k učení a porozumění – kritéria hodnocení*

Chci se v příštím školním roce zaměřit na lepší využívání kritériálního hodnocení žákovské práce – na vytváření vhodných kritérií a indikátorů dobré práce žáků

Konkrétní formulace měřitelného a doložitelného cíle: vytvořím kritéria hodnocení práce žáků ve třech častých činnostech jednoho předmětu (kterého) pro jeden určitý ročník (který); tato kritéria budou doplněna i o indikátory mistrovsky splněné práce (případně i ve třech úrovních – mistrovská, průměrná, nedostačující práce) a tyto nástroje hodnocení vyzkouším ve své výuce

Cesta:

- před činnostmi prostuduji příslušnou literaturu

Způsob sledování v portfoliu:

- přehledná tabulka kritérií a indikátorů pro tři vybrané činnosti
- doklady o práci s kritérii – přehledně strukturovaná písemná příprava tří hodin, ukázka prací různě podle těchto nástrojů hodnocených, stručná písemná reflexe všech těchto hodin
- stručná reflexe použití kritérií a indikátorů

Příklad z oblasti Zapojení do aktivit na škole – aktivity pro třídu

Chci se v příštím školním roce zaměřit na promyšlenější a aktivnější utužování kolektivu třídy, kde jsem třídním učitelem

Konkrétní formulace měřitelného a doložitelného cíle: připravím tři zcela nové aktivity pro třídu (včetně celoroční třídní soutěže a činnostního obsahu výletu), které napomohou utužení kolektivu třídy

Způsob sledování v portfoliu:

- přehledný popis aktivit s příslušnými materiály
- scénář činnostně zaměřeného výletu
- zpětné vazby z aktivit třídy
- zpětné vazby žáků o výletu
- mé stručné písemné reflexe jednotlivých aktivit

Příklad z oblasti Zapojení do školního týmu – tvorba ŠVP

Jako koordinátor průřezového tématu XY se chci v příštím školním roce zaměřit na zdokonalení systému začlenění tohoto průřezového tématu XY do výuky

Konkrétní formulace měřitelného a doložitelného cíle: vytvořím nové prvky systému začlenění výuky PT XY na 2. stupni naší školy = připravím a realizuji projektový den pro 6. a 7. ročník se zaměřením na tematické okruhy (které) PT XY a zároveň promyslím alespoň pět nových možností začlenění konkrétních aktivit a činností z PT XY do výuky předmětů (kterých) v (kterém, kterých) ročníku, ročnících a vyzkouším a reflektuji minimálně tři hodiny s tímto začleněním do výuky

Cesta:

- před samotným plánováním prodiskutuji s dalšími zainteresovanými učiteli jejich prozatímní zkušenosti s realizací našich záměrů pro PT XY formulovaných v ŠVP i své návrhy

Způsob sledování v portfoliu:

- přehledná dokumentace přípravy a průběhu projektu
- návrh pozměněného systému začlenění PT XY do výuky v našem ŠVP
- příprava tří hodin, kde byly úspěšně včleněny prvky PT XY Na jednu takto zaměřenou hodinu bude pozván člen vedení školy.

A jaké cíle si dali naši učitelé? Téměř 30 % se jich týkalo hodnocení žákovské práce, a to jak tvorby jejich kritérií a indikátorů, tak práce s žákovskými portfolii či vytváření systému sebehodnocení žáků. Kolem 20 % cílů směřuje k efektivnímu používání moderních metod a forem práce – systému dílen čtení a psaní, kooperativního učení, systému práce v centrech aktivity, projektového vyučování, dalších 20 % cílů bylo z oblasti práce třídního učitele. Objevily se i cíle týkající se lepšího začleňování průřezových témat do výuky či využívání moderních technologií.

Plnění těchto cílů se stává součástí hodnocení a sebehodnocení učitele v následujícím roce. Učitelé přišli s tím, že by nebylo špatné cíle zveřejnit, aby mohli při jejich plnění spolupracovat a aby mohli využít jejich výsledků při své vlastní pedagogické práci. Navíc jsme se průběžnému plnění cílů věnovali na jedné naší poradě.

S úsměvem řekla: „Už je mi jasné, proč nemusíte mít v *Charakteristice* oblast dalšího rozvoje a vzdělávání učitelů. Máte to ošetřeno v těch cílech. Bez dalšího vzdělávání by je těžko mohli splnit, že.“ Chvilí jsme mlčeli. Pak řekla: „Víš, je zvláštní, že tu tak dlouho mluvíme o hodnocení práce učitelů a přitom jsi neřekl ani slovo o penězích.“

Zdá se mi, že je to podobné jako ve výuce. Rozvoj přece přináší včasná a přesná zpětná vazba. Vlastně formativní hodnocení. A když už musíš vytvořit nějaké závěrečné hodnocení, tak určitě vycházíš z podkladů, které jsi získala při pozorování spojeném právě s tímto formativním hodnocením.

Závěry z celého procesu hodnocení, který jsem se tu snažil popsat, samozřejmě velmi zřetelně ovlivňují finanční ohodnocení pracovníka. Kvalita jeho pedagogické práce a její zlepšování se promítají do výše jeho osobního příplatku. Ovšem v osobním příplatku

jsou zahrnuty i některé další aspekty práce učitele, třeba správcovství kabinetů a sbírek, a dokonce i činností, které nemají charakter přímé pedagogické práce (péče o estetizaci školy, péče o květiny apod.), tyto další složky však dosahují v celkové výši osobních příplatků maximálně 30 %. Navíc dostávají naši učitelé každý měsíc odměny, v nichž jsou zohledněny mimořádné aktivity, které v daném měsíci vykonali nad rámec své běžné práce.

Reagovala přesně, jak jsem očekával – měla potřebu vše shrnout vlastními slovy: „Rozumím tomu dobře? Kromě odměn jsou vaši učitelé oceňováni v osobním příplatku z větší části podle kvality své pedagogické práce. Tu mají možnost sami dokladovat, stejně jako mohou dokladovat i její zkvalitňování. Je to tak?“

Ano, snažíme se o to. Hledáme... a někdy i nalézáme.

*Autor je ředitel ZŠ Mendelova v Karviné.
bohumil.zmrzlik@mendelova.cz*

Poznámky:

- ¹ Model CAF (Common Assessment Framework) poskytuje jednoduchý, snadno použitelný rámec vhodný pro sebehodnocení organizací veřejného sektoru. Je výsledkem spolupráce ministrů Evropské unie odpovědných za veřejnou správu. Viz např.: skript *Vzdělávací program CAF* zpracovaná v rámci projektu Moravskoslezského kraje Partnerstvím k prosperitě. Institut EuroSchol, Třinec 2006.
- ² Tento systém společně s námi začali zkoušet i pedagogové šesti dalších základních škol Moravskoslezského kraje, které byly s námi partnery Krajskému zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (KVIC) Nový Jičín v projektu *Šance* podpořeném finančně v letech 2007 a 2008 z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. A tak se materiály ověřeného systému hodnocení učitelů staly jedním z jeho výstupů. Je možné je najít i na webové stránce: www.kvic.cz. O projektu *Šance* jsme podrobně psali v KL 33.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Smysly a emoce – využití power pointu při výuce literatury

Hana Antonínová Hegerová



Smysly a emoce – tak jsem nazvala jednu ze svých prvních powerpointových prezentací, již jsem díky CD-ROM *Artopedie* vytvořila – a měla u kvartánů úspěch. Už jenom to, že se hodina literatury odehrávala v počítačové učebně, navíc s kantorkou, která ke zprovoznění jakékoli audiovizuální techniky potřebuje asistenta!

Cíle

Takto postavenou hodinou jsem sledovala několik cílů: chtěla jsem studentům umožnit soukromé seznámení s vybranými barokními díly, chtěla jsem, aby si mohli obrazy individuálně prohlížet a přemýšlet o nich. Jednoduché otázky a úkoly měly studentům sloužit jako vodítka k lepší orientaci v malbě i k hlubšímu porozumění zobrazeným tématům. Cílem tedy také bylo aktivizovat dřívější znalosti o antice, starozákonních příbězích, evangeliích apod., usouvztažnit je k aktuálnímu učivu a dospět k dalším poznatkům, jež přispějí k pochopení barokní estetiky. Třídní diskuse sloužila studentům mimo jiné k formulování postojů – mým cílem je, aby studenti dokázali svůj postoj (ať pozitivní, či negativní) k uměleckému dílu zdůvodnit a podložit argumenty. Výtvarné umění s literaturou propojují záměrně, protože mnoha studentům je obraz bližší než slovo – a u starší literatury to platí dvojnásob. Výtvarné ukázky tak plní funkci prvních zasvěcovatelů do estetiky starších období (ale třeba i do avantgardy). Tuto lekci jsem koncipovala jako evokaci k následně probíranému tématu *barokní literatura* a předcházela jí pouze individuální brainstorming a společný snos k pojmu *baroko* z minulé hodiny.

Průběh hodiny

Nejprve jsem studenty seznámila s obsahem celé prezentace; prošli jsme si ji společně, aby viděli, co je čeká, a mohli si vysvětlit případné nejasnosti. Poté studenti zpracovávali jednotlivé body prezentace samostatně ve dvojicích (jiné řešení prostor počítačové učebny ani neumožňuje), svá pozorování, otázky a odpovědi si zapisovali do sešitu. V následné diskusi jsme postupovali podle jednotlivých kroků prezentace – studenti porovnávali a třídili výsledky své práce, velmi vstřícně se dělili s ostatními i o své subjektivní dojmy a vnímání vybraných děl. Mnozí z nich položili

řadu otázek (např. *Proč apoštolové vypadají jako obyčejní venkované, a ne důstojně, jak je známe ze starších obrazů? Jak to, že lidé ještě v 16. století považovali biblické a antické náměty za atraktivní? Jestliže Rubens tvrdí, že maluje lidi takové, jací jsou – byli opravdu všichni takoví tlustí? Jaký byl ideál krásy? Připadá mi, že autoři vůbec neusilovali o originální téma, ale že se liší způsobem zpracování – kdo byl populární a kdo diváky šokoval? A jak je to dnes?*), stejně tak se ukázala potřeba ujasnit si některé literárně-výtvarné termíny či dobové okolnosti. Závěr hodiny tvořila syntéza, v níž studenti shrnuli získané poznatky o tematice barokních děl, jejich kompozici, figurálním ztvárnění, užití světla a stínu.

Popis powerpointové prezentace

Prezentaci tvořilo několik děl vybraných barokních umělců; volila jsem taková díla, na nichž i čtrnácti- či patnáctiletí studenti budou schopni rozpoznat výrazné barokní znaky, budou schopni porozumět tematice (jinak poměrně odtazité), zasadí si ji do souvislostí, budou s to analyzovat běžným pozorováním výtvarné provedení. V pěti zastaveních se tak studenti seznámili s díly Dircka van Baburena (*Posmíváný Kristus a Cimon a Pedro – římská charita*), Caravaggia (*Nevěřící Tomáš, Salome a Obětování Izáka* – u těchto děl jsem studentům záměrně utajila jejich názvy), Pompea Girolama Batoniho (*Zuzana a starci* – opět zatajen název), Rubense (*Alegorie požehnání míru, Hlava dítěte, Jednota Země a Vod*), Quida Reniho (*Pijící Bacchus*) a Rembrandta van Rijna (*Batscheba v lázni*). Otázky a úkoly k jednotlivým krokům prezentace lze rozdělit do několika oblastí.



Caravaggio: *Nevěřící Tomáš*.

Foto: převzato z Artopedie I.



Foto: převzato z Artopedie I.

Rubens: Alegorie požehnání míru.

Otázky a úkoly:

1. jež vycházejí z předpokládaných znalostí z literatury, dějepisu, výtvarné výchovy – např. *Jaké události Caravaggiovy obrazy zachycují? Z jakých znalostí jste při tom vycházeli? Obrazy pojmenujte.* (Jde o zpracování známých biblických příběhů.) *Kdo to byl Bacchus?*
2. u nichž studenti musejí obraz důkladně pozorovat, zkoumat, zaměřit se na detail, a tím prokážou základní porozumění výtvarnému dílu – např. *Která díla působí radostně? Zdůvodněte. Která díla působí až fotograficky přesně? Jak toho autor dosáhl? Charakterizujte malbu Baburenových děl. Které motivy znázorňují mír? Co je znázorněno v zadní části kompozice? Čím se nejvýrazněji liší přední a zadní část Rubensova obrazu?*
3. jež zachycují subjektivní vnímání děl a/nebo vedou k přesné formulaci hodnocení – např. *Jaký prvek/motiv vás osobně nejvíce zaujal?* (Baburen.) *Který z obrazů na vás zapůsobil nejvíce? Proč?* (Caravaggio.) *Zhodnoťte díla třemi trefnými přívlastky...* (Caravaggio.)

Atmosféra a pracovní nasazení v hodině

Práce s powerpointovou prezentací splnila předpoklad, že studenty zaujme práce s PC a že je téma více vtáhne. Velmi intenzivně pracovali, se zápalen diskutovali, velmi otevřeně se dělili o své prožitky. Mohu konstatovat, že díky jejich poměrně fundovaným i hlubokým odpovědím (ale i otázkám!) jsme do závěrečné syntézy vstupovali s velmi dobrými podklady. (Je třeba podotknout, že tato třída byla výrazně výtvarně a literárně orientovaná.) Za nedostatek považuji špatný časový odhad – sice se nám podařilo

splnit všechny úkoly, ale leckdy jsem musela diskusi utínat, abychom vyšli s časem. Čas nám zabralo společné předčítání z bible, jež sloužilo k hlubšímu porozumění některým dílům (např. jsem studentům odcitovala klíčovou pasáž k obrazu *Nevěřící Tomáš*), nebo debata o Gibsonově filmu *Umučení Krista* inspirovaném Caravaggiovými obrazy, který někteří studenti viděli a který při svém uvedení vyvolal poměrně výrazné reakce. Proto bych příště pro takovouto lekci vyčlenila dvě hodiny.

Závěr

Za velkou výhodu powerpointové prezentace považuji, že si studenti mohli zvolit individuální tempo práce, k jednotlivým částem prezentace se mohli libovolně a podle potřeby vracet, mohli si také zvolit pořadí, v jakém budou plnit zadané úkoly. V tom spatřuji asi největší přínos proti hodinám, v nichž jsem jim výtvarná díla promítala na plátno – studentům chyběl jak čas na individuální vnímání a prožívání díla, tak i na přemýšlení a další práci.

Autorka je učitelka Podještědského gymnázia v Liberci (t. č. na mateřské dovolené), lektorka KM.

Poznámka:

* Když mezi ně přišel Ježíš, nebyl Tomáš, jeden z dvanácti, který slul Didymus, s nimi. Zvěstovali mu učedníci: „Viděli jsme Pána.“ Ale on jim řekl: „Dokud neuvidím v jeho ruce bodnutí hřebů a nevpustím prst svůj v místo hřebů a ruku svou nevláším v jeho bok, neuvěřím.“ (...) Potom pravil (Ježíš) Tomášovi: „Vlož prst svůj sem a viz ruce mé, a vztáhni ruku svou a vpusť v bok můj, a nebudíš nevěřící, nýbrž věř!“ (Olbracht, s. 319)

Zdroje:

Gombrich, E. H.: *Příběh umění*. Odeon, Praha 1992.

Olbracht, I.: *Čtení z Bible kralické*. Vyšehrad, Praha 1990.

CD-ROM *Artopedie I.*



Foto: převzato z Artopedie I.

Rubens: Hlava dítěte.

„Mladí lidé nejsou jen konzumenty internetového obsahu, ale jsou nyní také jeho zapálenými tvůrci. Sdílejí s ostatními svoje výtvoř, jako jsou umělecká díla, fotografie, příběhy a videa; pracují na webových stránkách nebo blogu; vytvářejí a starají se o své vlastní webové stránky, on-line časopisy a blogy.“



Země poezie

Šárka Pavelková

Téma: Úvod do poezie

Předmět: literatura

Ročník: prima

Počet žáků: 24

Čas: 2x 45 minut

Cíle:

- žák formuluje ústně i písemně své myšlenky a dojmy
- rozpozná sloku, verš a rým
- vyhledává, shromažďuje a porovnává informace

EVOKACE

Na tabuli je napsáno téma hodiny:

„Něco pro někoho, nic pro všechny.“

(Vladimír Holan)

Žáci mají za úkol přemýšlet, jaké bude téma hodiny, své nápady si zapisují do sešitu.

Každý student dostane zalepený dopis, který však zatím nesmí otevřít.

Teprve v momentě, kdy mají všichni svůj „vzkaz“, jej mohou na pokyn učitele rozlepit a v tichosti přečíst:

Milá Sáro,

jakmile dočtete tento dopis, budeme poslouchat báseň o Tomanovi a lesní panně, kterou napsal František Ladislav Čelakovský. Pohodlně se usadte, nic si nepište, jen poslouchajte a nechte se unášet proudem slov. Uslyšíte příběh o nenaplněné lásce a tajemných přírodních silách.

Až dozní poslední verš, pokuste se odpovědět na tyto otázky:

Jak jsem se cítila?

Co poezie člověku (tedy i mně) přináší?

Před poslechem ukázky (F. L. Čelakovský – *Toman a lesní panna*) jsem studenty upozornila, že odpovědi na první otázku (*Jak jsem se cítil?*) jsou soukromé, a že tedy mohou popsat své pocity beze strachu z jejich veřejné prezentace.

Baladu o Tomanovi a lesní panně jsem vybrala záměrně z několika důvodů. Chtěla jsem dětem nabídnout báseň, která vypráví nějaký příběh a která jim připomene důvěrně známý žánr – pohádku. Navíc Čelakovského verše v interpretaci Mileny Dvorské působí tajemně a osudově, a tak mi značnou měrou pomohly v navození „poetické“ atmosféry.

Následuje poslech ukázky a čas na zachycení pocitů a názorů studentů.

Posléze dojde ke společné kontrole odpovědí na druhou otázku, žáci jsou vyzváni, aby si zajímavé názory spolužáků zapisovali do sešitu.



Zároveň se vracíme k nadpisu – většina studentů již v tomto momentě odhalila skrytý význam citátu; ti, kteří nepřišli na to, že autor hovoří o poezii, vyslechli výklad citátu od spolužáků.

Po této aktivitě je rozdán kratičký text, v němž Jorge Luis Borges popisuje své první setkání s poezií:

Vracím se v paměti do jistého večera asi před šedesáti lety, do otcovy knihovny v Buenos Aires. Vidím otce, vidím plynové světlo, mohl bych položit ruku na police.

Vracím se do toho dávného jihoamerického večera a vidím svého otce. Vidím ho právě teď a slyším jeho hlas, jak říká slova, kterým jsem nerozuměl, a přesto jsem je cítil.

Myslel jsem si, že vím o slovech a o jazyce všechno (v dětství má člověk pocit, že ví spoustu věcí), ale tahle slova pro mě byla jako zjevení. Ty verše mě zasáhly svou hudbou. Myslel jsem, že jazyk je způsob, jak něco říci, jak si postěžovat, jak říci, že jsem veselý, smutný a tak dále. Když jsem však uslyšel tyto verše (a určitým způsobem je od té doby slyším stále), pochopil jsem, že jazyk může být také hudba a vášeň. A tak se mi zjevila poezie.

Výňatek z knihy *Ars poetica* (cyklus šesti přednášek, které Borges přednesl na Harvardské univerzitě v letech 1967–1968).

Jorge Luis Borges je argentinský básník, esejista a autor mnoha povídek (1899–1986).

Společná četba úryvku.

Následuje otázka (naráží na Borgesova slova):

Myslíte si, že je nejen důležité poezii číst, ale také se o ní něco učit (např. vědět něco o verši, rýmu)? A proč?

Převládaly odpovědi typu: Ano, je důležité se věnovat teorii, neboť člověku umožní lépe chápat básně. Teorie je důležitá pro vlastní tvorbu básní.

Vzhledem k tomu, že třídu, ve které jsem se do tohoto projektu pustila, dobře znám, předpokládala jsem, že studenti odpoví kladně (má domněnka se během hodiny také potvrdila). Pokud by se však našli studenti, kteří by pochybovali o tom, že je teorie verše důležitá pro lepší porozumění básnickému jazyku, jistě by bylo vhodné dát prostor diskusi či si na tabuli (a do sešitů) napsat pro a proti. V průběhu projektu bychom se k jednotlivým stanoviskům vraceli a tyto názory bychom potvrzovali či vyvraceli.

Po této miniaktivitě, v níž žáci došli k závěru, že je teorie verše důležitá, jsou vyzváni, aby utvořili dvojice a společně doplnili první dva sloupce v tabulce V – CH – D.



Vyplněná tabulka V – CH – D.

- *Vím*: čo vieď o poezii, o rýmu, o verši (anebo si myslí, že vieď o poezii, rýmu, verši atď.)
- *Chci se dozvědět*: čo je zajímá, čo by se o poezii rádi dozvěďeli apod.

Jako pomůcka jim sloužil tištěný text balady o Tomanovi a lesní panně, a tak měli možnost všimnout si nejen obsahové, ale i formální stránky básně. Někteří studenti si již v této fázi označovali v textu rýmy, jednotlivé verše či sloky.

<i>vím</i>	<i>chci se dozvědět</i>

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Práce s textem

Pokud má dvojice první dvě políčka vyplněná, dostane každý z žáků k dispozici „teoretický list“ s vysvětlením základních jevů (je k dispozici na: www.kriticke-mysleni.cz), který si přečte svým tempem.

REFLEXE

Do třetího sloupce své tabulky si žáci samostatně vpišují informace, které jim připadají nejvýznamnější.

<i>vím</i>	<i>chci se dozvědět</i>	<i>dozvěděl(a) jsem se</i>

- Žáci porovnají, zda to, co napsali do 1. sloupce (vím), našli v teoretickém listu a zda byly jejich vědomosti správné
 - Odpověděl teoretický list na otázky, které si každá dvojice zapsala do 2. sloupce (*chci se dozvědět*)?
- Pokud odpovědi nalezeny nebyly, žáci mi své otázky nadiktovali a já jim slíbila, že se k nim během celého projektu *Země poezie* postupně dostaneme.

Ve zbytku dvouhodinového bloku měli studenti za úkol nakreslit svou mapu Země poezie, přičemž byli

vyzváni, aby do ní nezapomněli zanést následující města: Řečov vázaný, Gregérie, Lhota surreální, Kaligramy, Město poetismu, Dadaismus. Žádná jiná omezení nebyla, studenti volně pracovali se svou fantazií.

V další vyučovací hodině žáci získávali „osvědčení“ pro vstup do Země poezie (navazovalo se tím na úvodní Holanův citát: „Něco pro někoho, nic pro všechny.“). Cílem této hodiny bylo zjistit, zda si všichni dostatečně osvojili základní informace o verši.

Studenti byli rozděleni do šesti skupin podle toho, jaké písmenko si vylosovali (k dispozici byla písmena K, L, E, D, Á, S).

V obálce označené písmenem své skupiny obdrželi rozstříhaný text jedné básně (Sládkova *Lesní studánka*) a následující úkoly:

1. Pokuste se složit rozstříhanou báseň.
2. Odhadněte, jak autor svou báseň pojmenoval.
3. Doplňte následující tabulku:

Kolik je v básni veršů?	
Kolik je v básni strof?	
Je báseň rytmická? Svě tvrzení doložte.	
Můžeme o básni tvrdit, že je rýmovaná?	
Pokud ano, jaké je její základní rýmové schéma a o jaký druh rýmu se jedná?	

Ještě před tím, než se studenti pustili do práce, byl z každé skupiny náhodně vybrán jeden žák, který na hodnotící list zapisoval, jak ostatní členové při práci postupovali. Sledoval, zda spolužáci využívají své dosavadní znalosti o verši (rytmus, rým, verš, strofa), stavbě vět (čárky, tečky, velká písmena) a významu slov; zároveň si však také všímal, jak spolupracují jednotliví členové skupiny a zda se všichni zapojují do práce. Tento „pozorovatel“ se skládání neúčastnil ani je nijak nekomentoval.

Poté, co většina skupin složila báseň a splnila zadané úkoly, došlo ke společné kontrole, po níž dostali slovo „pozorovatelé“. Shrnuli, jak pracovali jednotliví



Žáci si vytvořili svoji mapu Země poezie.

Foto: z archivu autorky.



členové skupiny, jak fungovala skupina jako celek a zda došlo při práci k využití znalostí o verši.

Na závěr hodiny jsme se vrátili k písmenům K, L, E, D, Á, S. Napsala jsem je na tabuli a vyzvala žáky, aby se z nich pokusili složit jméno autora básně, se kterou celou hodinu pracovali. Po velmi krátké době bylo jméno spisovatele (Sládek) odhaleno a studenti obdrželi kýžné osvědčení. Příjemně strávenou hodinu jsme uzavřeli poslechem básně *Lesní studánka*, při kterém se děti spontánně pustily do recitace společně s nahrávkou.

Hodiny, které následovaly, jsme již věnovali „putování“ po Zemi poezie, přičemž jsme navštěvovali jednotlivá její města a plnili různé aktivity (tvořili dadaistickou báseň, kaligram, vytvářeli řetězce asociací, psali gregérie...).

Každá hodina byla doplněna literárněhistorickými (o autorovi, směru) a poetologickými informacemi, ty však žáci v převážné většině vyvozovali ze samotných ukázek či je sami z různých zdrojů zjišťovali (práce se slovníkem, literárními příručkami, internetem).

Tento projekt vznikl za účelem přiblížit dětem svět poezie. Než jsme se mu začali věnovat, studenti považovali verše za nudná slova „o ničem“, tvrdili, že jim nerozumějí, že mladé lidi nemůže poezie bavit. Proto jsem se snažila představit jim básně v jiném světle, záměrně jsem vybírala taková témata, o kterých jsem byla přesvědčená, že je svou hravostí zabaví a dokážou jim, že i při čtení poezie se člověk může pobavit, aniž by byl bůhvíjaký učenec.

Projekt v těchto dnech spěje ke svému konci, užvřen bude prezentací vlastní četby některé básně či básnické sbírky, neboť mnozí ze studentů si ze své vlastní iniciativy v knihovně vypůjčili Morgensterna, Seiferta, Nezvalova *Edisona* či *Manon Lescaut* a chtějí se o své zážitky podělit.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu Nový PORG.

Život kočky domácí

Lenka Veisová

Vzdělávací obor: svět kolem nás, český jazyk a literatura, 1. třída

Průřezová témata: EV, OSV

Kompetence: vyhledávání informací, vzájemné učení, spolupráce, hodnocení a sebehodnocení

Rozvíjené dovednosti: žák nachází v textu podstatné informace, propojuje informace, učí druhé, přijímá odpovědnost za společný výsledek

Čas: 2 hodiny

Metody: brainstorming pomocí obrázků, skládkové učení, myšlenková mapa

Cíle:

- žáci se učí spolupracovat
- naslouchat druhým
- rozdělit si role ve skupině
- učit se navzájem
- vytvoří si vlastní myšlenkové mapy
- hovoří o životě kočky
- porovnávají potřeby kočky s jinými, jim známými živočichy

EVOKACE

Brainstorming: Namaluj vše, co se ti vybaví, když se řekne kočka.

Žáci mají desky na psaní, kam malují, co je napadne. Ve dvojicích si obrázky popsali a odpovídali na otázku, zda se na něčem shodli.

Pak jsem dala žákům hádanku, kterou jsme si zároveň předváděli společně (tichá chůze, sekání, vrnění, chrnění).



Chodí tiše, třeba ve tmě,
když se zlobí, třeba sekne.
Když je spokojená, vrní,
Je-li unavená, chrní.

Poté jsem se ptala: *Proč chodí tiše?* Děti odpovídaly: Protože má měkké tlapy. *Kdy toho využije?* Když loví. *Co znamená, když sekne?* Vystrčí dráčky. *Kdy asi vystrčí dráčky?* V ohrožení...

Když jsme si vysvětlili celou hádanku, zeptala jsem se, co taková kočka může celý den dělat.

Děti mapovaly kočičí den a zároveň předváděly různé kočičí činnosti (spaní, lovení, hraní, mazlení, pití mléka).

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Žáci se vylosovali do domovských skupin. Do skupiny dostali text rozdělený na čtyři části. Každá část je označena jinou barvou. Na pokyn se přemístili podle barev do expertních skupin, ve kterých nastudovali pouze určitou část textu. (Využila jsem dětí, které už

1. Lidé dříve věřili, že kočky mají kouzelnou moc. Kočka má výborný zrak, čich, tichou chůzi a jemnou srst.
2. Malé kotě se narodí hluché a slepé. Pije mléko od maminky. Hraje si, běhá, skáče, poznává okolí. Když se zlobí, naježí hřbet.
3. Kočka loví myši, má zatahovací dráčky, umí lézt po stromech. Je-li kočka spokojená, přede a mazlí se.
4. Kočka si značkuje své území tím, že se otírá. Kočka je příbuzná s tygrem a lvem. Umí se plížit za kořistí.

uměly číst. Ty předčítaly text a ostatní děti informace zopakovaly podle namalovaných obrázků.) Po nastudování se žáci vrátili zpět do domovských skupin a dávali dohromady vše, co se naučili o kočkách.

REFLEXE

Po nastudování dostala každá skupina plakát s nalepenou kočkou uprostřed. Žáci namalovali vše, co si zapamatovali, že ke kočce patří (tvorí jednoduchou *myšlenkovou mapu*).

Každá skupina svoji práci odprezentovala.

Na závěr hodiny jsme seděli v kruhu na koberci a hodnotili jsme, jak se nám práce povedla a co nového jsme se naučili. V závěrečné reflexi děti shrnuly to, co již věděly: kočka vidí ve tmě; má zatahovací drápy; když má radost, přede; když se zlobí, naježí hřbet; a zároveň zopakovaly, co se dozvěděly nového o kočce: když se kotě narodí, je hluché a slepé; kočka značkuje své území tím, že se otírá; plíží se za kořistí; je příbuzná s tygrem a lvem.

Žáci hodnotili svou práci podle kritérií napsaných na tabuli.

- *Co jsem se naučil(a)?*
- *Jak jsem pracoval(a) ve skupině a čím jsem pomohl(a)?*
- *Jak jsme si rozdělili úkoly?*
- *Pracovali jsme v klidu?*
- *Co bychom měli příště zlepšit?*

Práci jsem realizovala koncem října. Někteří žáci už uměli číst, a tak jsem se rozhodla využít jejich schopností. Probírali jsme domácí zvířata a zároveň měli pohádkový měsíc s *Kocourem v botách*, a tak se mi kočka zdála přímo ideálním námětem. Při brainstormingu pracovali žáci aktivně. Při předvádění kočky se zapojili žáci i já. Při skládkovém učení všechny žáky práce zjevně bavila, protože se jí věnovali se zaujetím. Na myšlenkové mapě se podíleli také všichni. Vzájemně se dokázali dohodnout na tom, kdo co bude dělat. Prezentovala opět celá skupina. Při hodnocení práce dokázali žáci vyjádřit, co se jim povedlo.



Myšlenková mapa na téma kočka.



Žáci do mapy nakreslili nové informace.

jak se jim pracovalo, čím sami přispěli ke zdatu práce a co by měli propříště zlepšit.

Z této lekce jsem měla dobrý pocit. Všichni pracovali celou dobu se zájmem.

*Autorka je učitelka prvního stupně
ZŠ v Praze-Kunraticích.*

Maryša

Eva Kokešová

Lekce *Maryša* a *Kryšar* vznikly původně jako součást projektu filmové výchovy SSŠ v Uherském Hradišti v roce 2006. V současné době je celý projekt zveřejněn na portálu školství Zlínského kraje (www.zkola.cz). Můžete zde najít metodické materiály k vybraným asi dvaceti filmům, ke každému filmu čtyři, vždy dva od filmových odborníků a dva od učitelů. Já jsem spolupracovala na metodických materiálech k deseti filmům. Pro *Kritické listy* jsem vybrala *Maryšu* proto, že místo obtížně sehnatelného filmového zpracování lze využít poslechu CD, a tudíž je celá lekce snadno využitelná v běžné dvouhodině literatury, navíc je

mnohokrát úspěšně ověřena nejenom v hodinách literatury na gymnáziu, ale i v seminářích pro učitele. Některé aktivity z lekce o Krysařovi je možné rovněž využít ve výuce, i když nebudeme mít k dispozici film, protože i v tomto případě nastává problém s jeho sháněním, projekcí a autorskými právy. Bez toho se ovšem filmová výchova ve školách neobejde. Nabízí se také možnost využít tuto látku pro celodenní projekt mediální výchovy.

Návrh aktivity žáků před filmem *Maryša*

...nejlépe, aniž by věděli, o jaký film se jedná

Foto: z archivu autorky.

Foto: z archivu autorky.



Úkol

Jedno z deseti biblických přikázání zní: Nezabiješ!, a přece se toto přikázání porušuje. V kterých případech se tak děje?

Žáci vyjmenovávají případy, učitel zapisuje na tabuli. Ze zkušenosti vím, že i když tento začátek práce vypadá dost morbidně, žáky zaujme a do této aktivity se zapojí i ti, kteří normálně v hodinách moc nemluví. Poté, co se na tabuli objeví dostatek případů, učitel dá pokyn, aby žáci vybrali ty, které jsou v podstatě legální nebo které právo neodsuzuje, a označí je (sebeobrana, policie, vojáci apod.). Pokud žáci do výčtu zahrnují i domácí násilí a jeho možné tragické následky, lze na to navázat a uvést následující film. Ale není nutno říkat nic, všechny tato možnost během filmu jistě napadne.

Projekce filmu *Maryša*

(1935, 92 min., režie: Josef Rovenský, hrají: Jiřina Štěpničková, František Kovářík, Hermína Vojtová, Jaroslav Vojta a další)

Je problematické zmíněný film sehnat, proto využívám k níže zmíněné lekci poslech CD, které vydal Radioservis v roce 2004. Existuje také záznam divadelní hry z roku 1981 (režie: Jan Grossman), který vyšel na DVD v edici Reflexu.

Ideální je, aby bezprostředně poté mohla následovat diskuse.

Po filmu

Pokud je to nutné, shrneme obsah filmu. Pak učitel vyzve žáky, aby se vrátili k případům napsaným na tabuli a zhodnotili, jestli na podobný případ, jako byl ve filmu, také mysleli.

Pak požádáme žáky, aby se zamysleli nad vinou Maryši a, i když je jasné, že ji soud odsoudí, aby sami za sebe rozhodli, jak velké je z lidského hlediska její provinění, jak je chápou. Toto se nejlépe projeví na názorové ose: předem se určí čára přes celou třídu nebo na chodbě tak, že uprostřed čáry bude pomyslný neutrální bod a na jednu stranu od středu bude vina Maryši (čím dál od středu, tím větší vina). Druhá strana je určena pro její nevinu (opět v závislosti od středu čáry). Žáci se postaví na čáru podle svého uvážení, jak cítí Maryšinu vinu na celém neštěstí. Na středu by neměl stát nikdo. Pokud se najde někdo natolik nerozhodný, přidá se k některé ze skupin po prvním kole následující diskuse. Jakmile se žáci rozeštaví a podívají se, kde stojí ostatní, utvoří se z nich dvě skupiny podle toho, na které straně od středu stáli. Ve skupině si určí mluvčího (popř. jej mohou později podle potřeby vyměnit) a ujasní si důvody, proč si vybrali zrovna tu část čáry, shromáždí tedy argumenty pro obhajobu či obžalobu před pomyslným soudem.

Pravidla pro následující diskusi

Mluvčí jedné skupiny sdělí druhé skupině argumenty, aniž by na ně někdo reagoval (opoziční skupina si je může zapsat, ale nekomentuje je). Pak přednese své důvody i protistrana. Poté se obě skupiny poradí (zhruba 5–10 minut, podle situace) a hledají k uvedeným tvrzením protiargumenty.

Mluvčí skupiny je pak sdělí protistraně tak, že parafrázuje jejich výrok a napojí svůj protiargument. Opět bez možnosti protistrany reagovat (praktická rada: dodržte tyto pokyny, pokud by dostali všichni možnost hned reagovat, strhne se okamžitě velká hádka). Totéž učiní mluvčí druhé skupiny. Pak následuje zase čas na společnou domluvu ve skupině a další kolo vzájemné argumentace.

(Nejčastější argumenty „obhájců“ Maryši se týkají skutečnosti, že byla k sňatku přinucena a potom vlastně všemi opuštěna, že jí nikdo nebyl ochoten pomoci, když jí bylo nejhůř. Přitom si musela být svého činu vědoma – to svědčí o míře jejího zoufalství. „Odpůrci“ zase argumentují možností odejít s Franckem, byť i to bylo proti tehdejší konvencím, ale menší zlo než vražda.)

Počet kol diskuse závisí na úrovni skupiny a na „rozložení sil“. Po každém diskusním kole má každý možnost změnit skupinu, přejít do opačného tábora, ale musí říct, který argument ho přesvědčil.

Celá diskuse by měla být zakončena písemnou reflexí, např.:

1. *Před začátkem diskuse jsem si myslel(a)…, protože…*
2. *Nejsilnější argumenty protistrany byly: …*
3. *Teď si myslím…, protože…*

Je pravděpodobné, že většina žáků svůj názor nezmění a napíše, že po diskusi si myslí totéž, co na začátku. Cílem diskuse tady vlastně není přesvědčit ostatní, ale tvořit si vlastní názor a dokázat si jej obhájit. Vyžadujeme proto jasné a srozumitelné formulace argumentů, ne zdůvodnění typu: *Protože si to tak myslím*.

Velmi často se stává, že první kolo diskuse vychází z reality konce 19. století (postavení ženy ve společnosti, poměry a konvence na venkově…), ale v dalších kolech se objevuje srovnání s dneškem. To je také jeden z cílů diskuse – uvědomit si postavení žen v současné společnosti.

Autorka je učitelka na gymnáziu v Zastávce u Brna, lektorka KM.

Další náměty pro práci s filmem:

<http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/kabinetprovyuzitifilmuvevyuce/marysa/default.aspx>

„Studenti dnes žijí v prostředí, ve kterém je čtení a psaní, ať už tradičních textů, nebo těch, které jsou zprostředkovány digitálními médii, všudy přítomné.“



Krysař

Eva Kokešová

Novela Viktora Dyka (1877–1931) *Krysař* patří svým námětem k romantickým textům, vznikla však až v roce 1915. Autor v ní osobitě interpretuje starou německou legendu ze 13. století o městě Hameln, která byla kvůli nadčasovosti podstaty příběhu častokrát zfilmována či zdramatizována. Animovaný film **Jiřího Barty** z roku 1985 je určen spíše dospělým divákům, ale starší žáky nebo studenty středních škol určitě zaujme.

Před filmem

Pokud žáci neznají obsah novely (filmu), lze využít metodu *klíčová slova*, ale podle mé zkušenosti je děj žákům většinou známý.

Projekce filmu

Celodenní projekt po filmu

Žáci se rozdělí do pracovních skupin po čtyřech až pěti osobách a každá skupina má za úkol sestavit jedno číslo novin (časopisu) města Hameln z doby, kdy město sužují krysy. Podle úrovně žáků lze zadat i zaměření periodika – bulvár, odborný tisk, časopis pro mládež apod. Studenti vymyslí název novin, napíší texty na uvedené téma (zprávy, komentáře, fejetony, interview, reportáže...) a ilustrují noviny „fotografiemi“. Osvědčila se mi spolupráce s kolegy, kteří učí využití počítačů – výsledné práce žáci zpracovávali na počítačích. Po skončení práce si skupiny navzájem předvedou svá díla. Tato aktivita by mohla být ideálním završením slohových hodin věnovaných různým publicistickým útvarům, s propojením na výtvarnou výchovu a s využitím ICT prostředků.

Pokud bychom nemohli této práci věnovat tolik času, stačilo by napsat jen některé texty (např. inzerát na jed na krysy, eventuálně navrhnout design čísla).

Další možnosti využití

Vzhledem k tomu, že ve filmu nejsou dialogy (postavy jen vydávají zvuky), je možné toho využít k následujícímu úkolu: studenti napíší dialogy k vybraným scénám. Pracují jednotlivě na stejné scéně a potom si výtvary porovnají, nebo ve skupinách zpracovávají různé scény. Je na učiteli, která varianta se mu v dané třídě bude zdát nejvhodnější. Jedná se v podstatě o dramatizaci, ale s možností delšího promýšlení dialogů. Studenti si tak musejí dobře uvědomit, o co vlastně ve filmu šlo a jak to vtělit do přímé řeči postav.

Další úkoly

Úkol pro jednotlivce: *Byl krysař kladná, nebo záporná postava?* Uveďte minimálně tři jeho kladné vlastnosti a tři záporné.

Po několika minutách přemýšlení znovu stejná otázka. *K jaké odpovědi se nyní kloníte?* Postavte se ve třídě na pomyslnou čáru, kde uprostřed bude neutrální bod a na jednu stranu od středu bude prostor pro ty, co říkají *kladná* hodnocení (čím dále od středu, tím větší míra přesvědčení), a na druhou stranu se postaví ti, kteří trvají na *záporném* hodnocení postavy krysaře (názorová osa). Následuje diskuse podle známých pravidel (viz lekci *Maryša* na s. 28).

Autorka je učitelka na gymnáziu v Zastávce u Brna, lektorka KM.

Další náměty pro práci s filmem:

<http://www.zkola.cz/zkeu/pedagogictipracovnici/kabinetprovyuzitifilmuvevyuce/krysar/default.aspx>

„Používat zpětný projektor, internet, interaktivní tabuli a DVD není samo o sobě mediální gramotností. Mediální gramotnost vyžaduje vyučovat o médiích.“

„Webové stránky doporučené takzvanými slabými čtenáři obsahují komplikovanou slovní zásobu a syntax. Tito ‚slabí čtenáři‘ k nim tíhnou, protože je zajímá jejich obsah.“



E-inkluzie v praxi

Bořivoj Brdička

Učitel 4. třídy v základní škole Agnes Risleyové z předměstí Rena v Nevadě Brian Crosby se přibližně před dvěma lety dostal do zcela neočekávané situace. Do třídy mu přidělili novou žačku Celest s tím, že je značně pravděpodobné, že do školy nikdy chodit nebude. Celest totiž byla vážně nemocná. Trpěla leukemií a podstupovala chemoterapii. Její imunitní systém byl narušen, a tak za ní musel chodit učitel domů. Registrace dětí ke školní docházce je však i v tomto případě v USA povinná.



Právě třída pana Crosbyho byla zrovna v předmi-nulém školním roce zařazena do experimentálního ověřování využití počítačů 1 : 1, to znamená, že všechny děti dostaly k osobnímu využití sedm let starý Apple iBook, připojení k internetu během vyučování a jejich učebna byla vybavena interaktivní tabulí. Pan učitel byl pochopitelně plně zaujat snahou o maximálně přínosné zapojení všech těchto technologií do výuky. S odstupem je možné konstatovat, že byl v této snaze velmi úspěšný.

Pomocí služby *Class Blogmeister* známého projektu Landmark Davida Warlicka zřídil třídní blog (*Risley Roarer's Blog*), v němž se publikují výsledky školní práce. Tak se mu podařilo děti zaujmout činností, která má značný výukový efekt. Děti začaly tvořit příspěvky reflektující jejich osobní vztah k věcem majícím pro ně význam. Navázaly spolupráci s jinými podobně vybavenými třídami a začaly si své příspěvky s dohledem učitele vzájemně komentovat. Zároveň používaly i jiné technické prostředky – wiki web, podcasting, digitální video apod. Zúčastnily se projektu *The Mysteries of Harris Burdick*, v němž děti na základě příběhu ze stejnojmenné knihy Chrise Van Allsburga vymýšlely k existujícím ilustracím vlastní obsah. Pracovaly ve dvojicích, jako prostředí pro komunikaci i tvorbu používaly *Google Docs*.

Ale vraťme se k příběhu Celest. Briana Crosbyho samozřejmě okamžitě napadlo, že by mohlo být velmi užitečné pokusit se novou žačku zapojit do činnosti třídy pomocí technologií. Stačilo několik telefonátů a místní poskytovatel nabídl zadarmo vysokorychlostní připojení k internetu, nemocnice vybavila Celest počítačem s webkamerou, a pak už bylo třeba jen spustit Skype.

Brian Crosby je ale natolik zkušeným učitelem, že dobře věděl, že je nutné děti na novou aktivitu předem připravit. Začal tím, že je nechal napsat článek o tom, jak by se cítily, kdyby nesměly opustit domov z jiných důvodů než kvůli návštěvě u lékaře. A kdyby je navíc nemohl žádný kamarád ani přijít navštívit. Teprve poté, co danou situaci ve třídě důkladně rozebrali, oznámil dětem, že mají novou spolužačku, které se přesně to přihodilo. Následovala lekce o leukemii s využitím *Flashem* podporované animované výukové aplikace,

v níž se děti dozvěděly, co je to za nemoc, jak se léčí a jaký vliv má na organismus. Záměr se plně zdařil – děti se staly aktivními účastníky experimentu a měly osobní zájem Celest pomoci.

Po několika drobných technických problémech se spojení se třídou podařilo a Celest se stala její součástí. Vše fungovalo velmi dobře. Po prvotním představení se zapojila do běžné školní práce. Sledovala i slyšela téměř vše, co se ve třídě dělo, a mohla proto plnit všechny úkoly stejně jako ostatní. Zapojila se do psaní článků do blogu (první z nich *My First Experience* má nyní přes 3000 přečtení a mnoho komentářů), tvořila wiki stránky, diskutovala se spolužáky, spolupracovala na týmové tvorbě a reagovala na práci jiných. Během přestávek měla Celest volno. Jen výjimečně se stalo, že musela účast přerušit během výuky – třeba kvůli potřebné léčebné proceduře.

Ve třídě Briana Crosbyho sedí žáci kolem stolů po třech nebo po čtyřech. Celest byla přiřazena do skupiny sedící nejbližší katedře. Kamera byla při výkladu nasměrována na učitele, při práci skupiny na skupinu a při používání interaktivní tabule na tabuli. Učitel mohl během výuky sledovat na displeji detail jejího obličeje a celkem snadno rozeznal, kdy rozumí a kdy ne.

Hned po prvním týdnu se třída rozhodla, že vyrobí video popisující příběh této jedinečné inkluze. Scénář byl připravován pomocí interaktivní tabule. Práce na něm vedla k diskusi o významu vyprávění příběhů a o tom, co vlastně chtějí děti sdělit. Pro natáčení byla použita školní kamera a pro editaci program *iMovie*. Vzhledem k tomu, že pro několik žáků ve třídě není angličtina mateřským jazykem, bylo třeba dialogy předem nacvičit a komentáře nahrát zvlášť. Žáci brali úkol velmi vážně, protože věděli, že výsledek uvidí mnoho lidí po celém světě. A to se také stalo. Celkový počet jeho zhlédnutí se v této době blíží ke 100 tisícům!

Video mělo opravdu velký ohlas, bylo na něj množství reakcí z celého světa a dostalo cenu na školním filmovém festivalu. Díky tomu se o třídu pana Crosbyho začali zajímat novináři a místní TV stanice natočila o aktivitě reportáž.

Pro všechny zúčastněné však bylo vůbec největším zadostiučiněním, když se jednoho krásného jarního dne, po kratší přestávce zaviněné vyšetřením v nemocnici, Celest najednou dostavila do školy osobně a stala se plnohodnotným členem kolektivu. Bylo velmi milé sledovat, že od počátku zná zvyklosti třídy a oslovuje spolužáky jménem. To, co neznala (jídelnu a knihovnu), jí děti rády ukázaly. A tak tím největším problémem, který Celest zpočátku měla, byl přechod od myši, kterou používala doma, na touchpad, jímž je vybaven školní iBook.



V přednáškách, na něž je Brian Crosby po zásluze zván, vždy na závěr připomíná, že za všemi inovativními školními aktivitami vždy musí v pozadí být výukový obsah (čtení, psaní, počítání atd.). Technologie nejsou samostatným předmětem ale všudypřítomnou součástí výuky – takovou, která umocňuje výsledky a pomáhá žákům nastartovat proces celoživotního učení.

*Autor se věnuje zkoumání toho,
jak mohou být vzdělávací technologie
co nejvhodněji využity ve výuce.*

*Snaží se s problematikou seznamovat veřejnost
a především učitele.*

*V současné době působí na katedře informačních
technologií a technické výchovy PedF UK Praha.*

Poznámka:

Převzato z webových stránek: <http://www.spomocnik.cz>.

Zdroje:

Crosby, B.: Video conferencing, web 2.0 apps help distance learners feel included, eSchoolNews, 25. března 2008. Dostupné na: <http://www.eschoolnews.com/news/top-news/news-by-subject/technologies/index.cfm?i=53234>.

Sprankle, B.: Reflection on Brian Crosby's Keynote: „The Why's and Wherefores“. Bit By Bit, 22. února 2008. Dostupné na: http://bobsprankle.com/bitbybit_wordpress/?p=360.

Webové stránky, o kterých se v článku píše:

<http://www.arisleyschool.org/Inclusion.mov> (zde je možné si stáhnout video o inkluzi)

<http://www.classblogmeister.com>

<http://classroombooktalk.wikispaces.com>

<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/tutorials/leukemia/html/index.htm>

<http://www.flickr.com/photos/34879177@N00>

Nikdo není dokonalý

Hana Prchlíková

V kurzu kritického myšlení se mě jedna mladá kolegyně s úžasem zeptala, jak TO všechno stáhám. Tím TO myslela propracované přípravy, nově pojaté hodiny.

Uf, tak to ale není, řekla jsem jí. Není každá hodina báječná a novátorská. Jsou i obyčejné, až klasické hodiny.

Bývala jsem (a bývám) na tom ale stejně. V každém novém kurzu či na školení obdivuji někoho, kdo dělá úžasné přípravy a má skvěle propracovanou hodinu, načtenou všechnu literaturu světa, žádné pravopisné pravidlo mu není cizí. Připadám si pak nemožná, hloupá a neschopná.

Možná to bude tím, že ve většině kurzů a tréninků téměř nikdo neventiluje svoje neúspěchy, o obyčejné výuce nemluví, vytahuje z rukávu jenom trumfy. Vlastně až v kurzech KM jsem poznala lektorku, která má snahu vytáhnout z nás i to špatné – ne pro výsměch, ale pro posun vpřed. Sama určitě ví, že na jeden trumf případnou dva neúspěchy a každý učitel se občas dostane do slepé uličky a lapá po dechu.

Zpočátku je to dáno tím, že učitel je elév. Vše je pro něj nové a začátečník se musí rozkoukat. Není tedy divu, že špatně odhaduje čas. Jeho vyučovací hodiny jsou buď nenaplněné, nebo naopak předimenzované. To se většinou časem srovná. Větším oříškem je selekce informací. Zpočátku jich chceme do žáků nacpat co nejvíc. Zejména v základní škole se z objemného ranku jen těžko vybírají ty, které jsou pro žáky opravdu potřebné a kterým skutečně rozumí. Čím je informací víc, tím větší zmatek v hlavách dětí probíhá. Najít správnou míru není těžké jen pro



nováčky. Člověk nerad ustupuje ze svých pozic a smířit se s tím, že žákům prostě nemohu říct každou odchylku, výjimku a nepravidelnost, bývá velmi těžké. To se člověk musí naučit.

Stejně tak si učitel musí přijít na to, jaký způsob práce mu vyhovuje, zažít si metody a smířit se s tím, že ta, kterou si vyzkoušel na posledním školení, nemusí být zrovna ta pravá a vhodná. Učitel musí hledat a odhadovat, číst, zkoušet a měnit. A to je nikdy nekončící proces, neboť metody zůstávají, leč žáci se mění.

Často mě napadá, že vedle různých nápadníků, příkladů dobré praxe a metodických portálů by měly vzniknout ještě průvodce špatnou cestou či sumáře Kudy cesta nevede.



Foto: O. Hausenblas.



Kdyby se mi totiž před jedenácti lety, kdy jsem s učitelováním začínala, něco podobného do ruky dostalo, mohla jsem být o pěkný kus cesty dál.

Jediné, co jsem slyšela, byla rada tehdejší paní ředitelky: „Vejdí do třídy, třískni třídnicí, zařvi... Víš, děvenko, dolů můžeš dát latku vždycky, nahoru nikdy.“

Neudělala jsem to. Ale křičela jsem ze začátku hodně – možná vlastně sama na sebe. Možná i proto došlo k následujícím chybám:

Na začátku hodiny jsem špatně odhadla, jaký způsob práce použít v úvodu hodiny. Už tak aktivní třídu jsem zahřívala fyzickými činnostmi (házení míčku, cvičení...). Místo samotné práce jsem musela po zbytek hodiny žáky uklidňovat a přitáhnout je, přiznávám, že pod hrozbou trestu, ke spolupráci. Její výsledek si asi umíte představit. Řešení se ale nakonec našlo. Necvičíme již tělo, ale ducha, pomocí ryze intelektuálních činností (rébusy, doplňovačky, dialog...).

Ve stejné třídě jsem narazila ještě jednou. Tehdy 7. třídu jsem převzala v pololetí a vůbec jsem nepředpokládala, že žáci neumějí pracovat ve skupinách, neznají základní principy společné činnosti.

Nemohla jsem uvěřit vlastním očím (a uším). To jsem ještě nezažila! Ti tvorové byli na sebe neskutečně sprostí, práci si neuměli rozdělit, nedokázali si navzájem pomoci, o prezentaci výsledků práce nemohla být ani řeč. Neúspěch házel jeden na druhého. To, že byl ve třídě neskutečný binec, snad ani nebudu zmiňovat. Zkrátka děs.

Naštěstí i tady existovalo řešení, jen trvalo o rok a půl déle. Začali jsme od nuly. Žáky jsem do skupin rozdělila já, tím jsme eliminovali první vlnu neklidu. Skupiny dostaly opravdu triviální úkol. Společně jsme pak přišli na to, co bylo špatně a co fungovalo. Žáci sami vydedukovali, že musí nechat jeden druhého domluvit, vyslechnout se, práci si rozdělit, sledovat čas a projít si výsledky. Vše jsme sepsali na velký papír, který od té doby visel ve třídě. Obtížnost úkolů ve skupině se postupem času stupňovala. Po každé práci jsme museli rozebrat, jak skupina a jednotlivci v ní pracovali. Několikrát jsem přikročila i ke známkování individuální práce ve skupině. Teprve po dvou letech společné práce si mohu dovolit říci: „Sedněte si do skupin, tady máte zadání, dejte se do toho.“

Třetí problém – světe, div se, opět ve stejné třídě – byl nedostatek fantazie, která je nahrazována vulgarismy, oplzlostmi a stupidními poznámkami.

Tady konkrétní řešení zatím vyslovit nemohu. Vím jen, že musím jít pomalu, krůček po krůčku. Poskytnout ukázkové texty. Před každou slohovou prací zaútočit na všechny smysly – poslechnout si (hudbu, mluvené slovo), namalovat, prohlédnout, vzít do rukou. Zabírá to samozřejmě víc času, jenže sluchové vnímání světa je u současných žáků potlačeno, převládá zrakové vnímání. Proto se mi při povzbuzování fantazie velmi osvědčily

vizuální pomůcky – obrázky, fotografie, ale také nevšední zážitky (průzkum školní půdy, noční vyučování). Vulgaristy bývají totiž zástěrkou pro to, že žák tápe, hledá, neví, co se po něm chce. A tak místo vyslovení žádosti o pomoc, vysloví zkrátka to české jaderné *do...*

Když teď dostanu novou třídu, místo třískání třídnicí a křiku si zkusím zjistit, kdo učil žáky na 1. stupni. Odvíjí se od toho způsob práce, na který jsou zvyklí. Pokud jsou odkojeni *klasikou*, budou se muset všechno nové (dialog, skupinová práce apod.) naučit, pokud pracovali *ponovu*, pak juchú, mohu v tom jen pokračovat, rozvíjet to.

Už se taky snažím nebýt hrr, proto školní rok rozjždím komunikačními hrami a cvičeními, abychom se navzájem poznali a porozuměli si. Nejde totiž jen o to, abyste poznali vy žáky, ale také oni vás – aby věděli, jak se ptáte, co od nich očekáváte, jaký přístup k práci vyžadujete atd. Školní *soužití* nepřichází samo od sebe. Musí se na něm pracovat a budovat ho. Tvrdím, že nejkratší časová jednotka je pololetí. Nejdříve po pololetí můžeme prohlásit *známe se a víme, co od sebe očekávat*.

Ve své praxi se snažím dávat žákům jasná pravidla a mantinely, sama pro sebe mám několik, řekněme, pravidel.

- Jsem konkrétní. Děti chtějí slyšet, co bude a co za to bude.
- Snažím se mluvit pravdu. Často něco nevím, zapomenu, neumím. Přiznám se, nehraji si na „superúcu“. Stejně to žáci poznají. Mají svůj vnitřní zrak a prokouknou vás skrz naskrz.
- Ráda se se třídou směji, proto připravuji hodiny tak, aby mě bavily. Když baví mě, baví i žáky.
- Ventiluji, když se něco nepovede. Vypovídám se a někdy sama, někdy s kolegy přijdu na řešení. Víc hlav opravdu víc ví. Nestydím se.
- Mám svoji práci ráda a držím se hesla *Jaké si to uděláš, takové to máš*.
- A především! Jsem obrněna trpělivostí, neboť už vím, že jakákoli práce s dětmi je běh na dlouhou trať. Pokud chci měnit zaběhané pořádky a přístupy, je to dřina. Ale chci-li změnu, pak nastane. Já sama jsem si při přípravě tohoto článku uvědomila, jaký kus cesty ušla třída, o které se zmiňuji. Ale věřte, že jsem si při práci s ní mnohokrát připadala nemožná, hloupá a neschopná. Nečekám výsledky hned.

Děkuji lektorce Katce Š. a *Kritickému myšlení*, že nezavírají oči před nedostatky a chybami, naopak, počítají s nimi, chtějí, aby se ventilovaly.

Vám všem, kteří zkoušíte, hledáte a narážíte, přeji hodně sil. Věřte, že opravdu *Nikdo není dokonalý!*

*Autorka je učitelka ZŠ T. G. Masaryka
v Hrádku nad Nisou.*

„Mnoho dětí narozených kolem roku 2000 přichází do vzdělávacího prostředí, které není připraveno využít jejich počítačové gramotnosti a dovedností.“



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

EVA KOKEŠOVÁ



Eva Kokešová studovala v letech 1980–1984 na Gymnáziu v Zastávce u Brna, po maturitě nastoupila ke studiím na Filozofickou fakultu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (dnes Masarykovu univerzitu), obor český jazyk – německý jazyk. Studia ukončila v roce 1991. V roce 1996 se vrátila na své „původní“ gymnázium do Zastávky u Brna, kde působí dodnes.

Kurz *RWCT* absolvovala v roce 2000 v Třebíči s lektory Hankou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. Lektorovat začala v roce 2006 a její kolegyní je Svatka Klimková. Kromě kurzů kritického myšlení se věnuje ještě tématům čtenářství, mediální výchova a tvorba školního časopisu. Se školním časopisem má praktickou zkušenost, neboť ve škole vede jeho redakci (www.scool-mag.net). Zřejmě svůj studentský tým řídí velmi dobře, neboť v listopadu 2008 se svým časopisem zvítězili v celostátní soutěži. Velkým koníčkem Evy Kokešové je filmová výchova. Na toto téma má akreditovaný i seminář. Pro své gymnázium i pro veřejnost připravuje ve spolupráci s kinem Panorama v Rosicích a nově i s Kinematografickým muzeem v Rosicích filmové projekce (hromadná představení, filmové festivaly, projekce filmů Projektu 100) a besedy s umělci. Ve spolupráci s kolegyní ze školy připravily projekt *Mediální výchova ve vyučování*, který je právě na svém začátku. Eva se zajímá o dramatickou výchovu, od roku 2001 ji pravidelně můžete potkat na prázdninových kurzech DV, které pořádá PF UP Olomouc a NIDV Ústí nad Labem.

Máte svůj učitelský vzor? Kdo to je a proč?

Velkou osobností, která mě ovlivnila, byl profesor Zdeněk Kožmín¹. Jeho jméno i knihy, které napsal (*Tvořivý sloh* apod.), zná asi většina češtinářů, já jsem ale měla to štěstí setkat se s ním čtyři roky na zastávce gymnáziu, kde jsem studovala a kam byl on z politických důvodů „odejit“ z brněnské univerzity po roce 1968. A pak se naše cesty znovu propojily po roce 1989, kdy se pan Kožmín směl vrátit zpět na univerzitu a já tam v té době studovala.

Hodiny češtiny na gymnáziu s panem profesorem nemám uložené v paměti nijak detailně, nezkoumala jsem je tehdy okem budoucího profesionála, jestli tam bylo nějaké E – U – R jsem si nevšímala. Byly to ale hodiny, které nás bavily. Často jsme pracovali s texty, hodně jsme psali, své výtvary jsme si pak četli a diskutovali jsme o nich, zveřejňovali jsme je ve „školních novinách“. To byly čtyři velké nástěnky na



Foto: z archivu autorky.

Účastnice Evina kurzu si povídají o knihách.

chodbě, na kterých se studentské práce všech ročníků pravidelně objevovaly. Každé nové „vydání“ novin bylo očekáváno s nadšením a doprovázeno velkou tlačenicí před oněmi nástěnkami. Když jsem se na toto gymnázium po několika letech studia vrátila v roli učitele, zjistila jsem, že „noviny“ ani po odchodu pana Kožmína neskončily, a dostala jsem za úkol v jejich připravování pokračovat. Jejich tradice se tak udržela dodnes i přes to, že díky modernější technice vydáváme už třetím rokem studentský časopis také v tištěné podobě. Je zaměřen na odborné texty studentů, ale ukázky z hodin slohu zde také nechybí. Je to práce, která studenty těší, zvlášť když se nám podařilo s naším časopisem zvítězit v celostátní soutěži školních časopisů, kterou pořádala Asociace středoškolských klubů ČR.

Účastníci našich kurzů z 2. stupně si stěžují, že nemohou s metodami *RWCT* začít, protože děti tak na 1. stupni nepracovaly a je těžké je to učit. Začínat s tím ve střední škole musí být ještě těžší...

Přesvědčila jsem se, že na střední škole lze všechny metody *RWCT* naučit a používat. Vždyť i my učitelé jsme se s těmito metodami seznámili v pozdějším věku. Spíš narážím na to, že si studenti myslí, že učení musí být dřina. A když je hodiny baví, mají pocit, že to není úplně ono. Jednou jsem zaslechla na chodbě po dosti zábavné, ale intenzivní hodině češtiny rozhovor: „Co jste dělali?“ – „Ale nic...“ Nějakou dobu mě to trápilo, ale pak jsem se při rozhovorech s absolventy přesvědčila, že jim teprve později došlo, jak to všechno fungovalo, a velmi tento způsob práce oceňovali.

S čím je ale podle mě na střední škole už většinou pozdě začínat, to je budování vztahu ke čtení. Učím na vyšším stupni gymnázia, studenti v tom věku už mají dost uspořádaný žebříček hodnot, a pokud na něm nestojí čtenářství nijak vysoko, těžko se na tom během dalších let něco změní.



Jak a kde vybíráte texty ke svým hodinám i lekcím v kurzech?

Za těch téměř deset let, co uplatňuji metody *RWCT*, jsem si vytvořila portfolio textů, které se mi osvědčily a které pravidelně používám. Zdroje textů jsou různé, často jsem využila doporučení kolegyně a kolegů na seminářích *RWCT*, lektorů jiných seminářů a samozřejmě z vlastní četby. Ráda také používám nahrávky, které lze běžně koupit (např. Radioservis), nebo si je sama pořizuji, většinou ze stanice Vltava, kde lze najít velké množství použitelných textů, nejen beletrie. Úskalím je ovšem časová a technická náročnost takovéto přípravy: je třeba sledovat program, hlídat konkrétní hodinu, kdy se pořad vysílá, a zařídit kvalitní nahrávku. Taky si nejsem úplně jistá, jestli to není porušování autorských práv, byť není nahrávka využívána komerčně a často užívám jen její část. Proto jsem také přivítala projekt Českého rozhlasu Čtenářský deník (www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/), kde je možné ve formátu mp3 stáhnout kvalitně připravené nahrávky různých klasických děl české i světové literatury. Vítám to i z toho důvodu, že se i v naší škole vyskytuje množství studentů s dyslexií, pro které je poslech textů schůdnější než jejich četba. Zvláště v současné době, kdy je státní maturita z českého jazyka založena na rozboru přečtených knih. Ne, že by dřív nebyla, ale i dyslektičtí studenti se naučili mluvit o literárních směrech a konkrétních knihách, i když je nečetli. Měla jsem studenta, který za celé čtyři roky nedokázal sám přečíst ani jednu knihu. Půjčovala jsem mu nahrávky, zajímal se o zfilmovaná literární díla a dnes s úspěchem studuje vysokou školu technického typu. Zatím se mi nepodařilo vypátrat, jestli při současném návrhu státních maturit se nějakým způsobem zohledňují dyslektičtí studenti. Z tohoto důvodu nabízím v hodinách literatury především texty ze seznamu literatury ke státní maturitě a některé právě ve formě poslechu. Osvědčilo se mi využívat dvou hodin (na moji žádost je mám v rozvrhu již několik let), lze tak použít i delších textů. Pro někoho by to na první pohled mohlo vypadat jako ztráta času, vždyť přece mohou poslech či přečtení zadat za domácí úkol a ušetřím tak drahocenný čas. Jenže stejně by se ve třídě vždycky našlo několik žáků, kteří by to nesplnili, celá lekce by pro ně byla zbytečná a vyrušovali by ostatní. Ostatně metody *RWCT* jsou založeny na používání textu při práci v hodinách.

Kdyby učitelé v ČR měli vždy po pěti letech praxe rok volna, co byste dělala?

To je nádherná představa. První myšlenka mě napadá, že bych si konečně pořádně odpočinula. Ale nejspíš bych stejně většinu toho času strávila činnostmi nějak souvisejícími s učním. Určitě bych začala tím, že bych si uspořádala to množství materiálů

nasbíraných a vytvořených na různých seminářích. S tímto nejspíš bojuje většina kolegů. Pak bych se pustila do věcí, které v běžném pracovním kolotoči nestíhám dokončit. Těšilo by mě ve větším klidu si promýšlet a připravovat materiály k vyučování.

Jak nejraději relaxujete?

Pokud to jde, tak nad knihami nebo u dobrého filmu. Také ráda cestuji. Ale vzhledem k tomu, že jsme se vloni přestěhovali a spravujeme domeček, není na cestování čas, knihy vystřídal katalogy stavebních materiálů a nábytku, a když se dívám na filmy, často se přistihnu, že místo příběhu postav sleduji, jak mají vybavený byt, obloženou koupelnu či vyřešenou zahradu.

Jaké kurzy byste chtěla absolvovat? Případně – co byste se chtěla naučit?

V posledních několika letech mě hodně zajímá myšlenka filmové výchovy. Ve škole má literatura, hudba i výtvarné umění svůj předmět, ale filmovému umění, přestože naši žáci jistě viděli víc filmů, než četli knih, se systematicky nevyučuje. Podle mého názoru by měla škola učit žáky rozumět i náročnějším filmům, tak jako se učí rozumět textům. Jestli v dospělosti budou tito žáci vyhledávat umělecky zajímavé filmy, nebo ne, bude záležet na nich, ale cestičku k nim by jim škola měla pomoci proslápnout. Chtěla bych proto umět naučit své studenty vnímat filmy².

Souhlasíte s názorem, že studenti jsou čím dál tím horší?

Studenti na našem gymnáziu jsou v drtivé většině z vesnic. I naše škola je prý jediné gymnázium v České republice, které není ve městě (Zastávka je původně hornická obec, statut města nikdy neměla). Proto mám asi trochu zkreslené měřítko. O chování studentů z větších měst vím jen z doslechu, ale připadá mi, že u nás ve škole jsou ukázněnější. Ale otázka se asi netýká jen chování. Nemohu tvrdit, že jsou studenti horší, než jsme třeba byli v jejich věku my, ale každopádně jsou jiní – asi povrchnější, ale ne vlastní vinou. Mají kolem sebe tolik podnětů, že nejsou schopni je vstřebat a věnovat se jim do větší hloubky, na to není čas.

*Evy Kokešové se ptala
Saša Dobrovolná.*



Foto: z archivu autorky.

*Studenti v redakci
školního časopisu SCOOOL!*

Poznámky:

- ¹ Více informací o Zdeňku Kožmínovi najdete na: www.kritickemysleni.cz/KL_č.35/Co_se_do_čísla_nevešlo.
- ² Lekce filmové výchovy od Evy Kokešové najdete na s. 28 a 30.



PŘÍPADY Z PRAXE

Mobilní telefon – poslední kapka a první pomoc

Šárka Miková

Nakupuji v supermarketu. Volá neznámé číslo. U pultu s mléčnými výrobky se mi díky překotnému vyprávění zoufalé maminky začíná odvíjet hrůzný příběh.

„Viděli jsme vás v televizi a máme ve vás důvěru, jen vy nám můžete pomoci! Jiným psychologům už nevěříme, nepomohli nám, když to syn nejvíc potřeboval. Víte, on se stal zase obětí šikany. Není to poprvé. Už v základní škole byl šikanován. Tenkrát jsme to řešili s odborníkem, psychologem, ale nepomohl mu, takže se kluk dokonce pokusil o sebevraždu. Pak se z toho sice dostal, ale sotva přišel na gympl, situace se po několika měsících opakovala. Přestože měl v základní škole velmi dobré známky, tady se mu moc nedařilo, v pololetí to vypadalo na čtyřky. On z toho byl sice nešťastný, ale mnohem horší bylo, že se zase velmi rychle dostal na okraj kolektivu, nějak mezi ně nezapadl. Posmívali se mu, pak mu i vyhrožovali, nakonec se rozhodl, že odejde, už to nechtěl dál snášet.“

Paralelně s tím, jak na mě maminka chrlila jednu informaci za druhou, jsem se snažila skládat si o celé situaci nějaký obrázek; hlavou mi běželo, co o šikaně vím. Naskakovalo mi, jaký její syn asi je? Z jakých dětí se vlastně rekrutují oběti šikany? Jsou to větší děti, které neumějí skrývat strach a zároveň nedovedou využívat strachu druhých. Jejich bojácnost a zranitelnost jsou jakýmsi „magnetem“ pro ubližování. Navíc nedokážou reagovat sebevědomě v situacích zátěže – ve střetech s agresory ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze. Často jsou to děti, které snadno podléhají výčitkám svědomí a jsou vůči sobě příliš kritické. Zároveň to nemusejí být děti, které jsou slabé fyzicky, nemusejí mít tělesný handicap, jejich odlišnost může spočívat právě v „křehčí“ psychické výbavě nebo v jakékoliv odlišnosti od zbytku skupiny. Šikanován může být premiant třídy (bývá trestán za to, že je šprt a šplhoun), žák, jehož rodiče mají nízký socioekonomický status (nemá moderní oblečení nebo technologické vymoženosti, dostává malé kapesné apod.), anebo dítě, které se prostě odmítá podřítit skupinovým normám. Obzvláště v pubertě hraje tenhle faktor významnou roli. Puberta s sebou přináší nutnost vytvořit si vlastní, individuální identitu. Navenek se to projevuje jako demonstrace volnosti, svobody, popř. nerespektování pravidel a hranic, uvnitř však pubescent prožívá pocity ohrožení – jeho identita je teprve v zárodku a on musí někde hledat oporu.

V rodině ji již hledat nemůže, a tak mu v tomto obtížném „přechodném“ období pomáhá vazba na skupinu vrstevníků. Proto, aby bylo plnoprávným členem nějaké skupiny, je dítě schopno udělat téměř cokoli, až nekriticky se podřizuje mínění ostatních a tlaku skupinových norem. Pokud se podřítit odmítá, dostává se rychle na okraj skupiny a odtud je už blízko k šikaně. Zdálo se mi, že tohle by mohl být právě ten případ.



„Roman přestoupil na soukromou střední školu. Učitelé nám velmi vyšli vstříc, zpočátku to vypadalo všechno velmi idylicky... Jenže brzy jsme na Romanovi poznali, že se zase trápí. Nechtěl nám nic říct. Nechtěl nám zase dělat starosti. Dlouho to tajil. Ale předevčírem to všechno prasklo. Představte si to... to je opravdu strašné, co mu udělali... Víte, oni totiž všichni v té třídě prý kouří trávu a asi šest spolužáků je na pervitinu. Mají bohaté rodiče, mohou si to dovolit. Škola to ví a toleruje, protože bohatí rodiče platí a drží školu nad vodou. Roman od začátku školního roku všechno, co bylo spojeno s drogami, odmítal. Do kolektivu ho kvůli tomu vůbec nepřijali. Vydřel to půl roku. Předevčírem ho donutili si něco vzít. Neví, co to bylo. Ví jen, že pak byl tak nějak mimo sebe, ale nemohl se bránit... A oni, oni ho vozili dvě hodiny v metru a dělali s ním různé opičárny – zvedali mu ruku, jako že hajluje, nutili ho se obnažovat a natáčeli to na mobil... pak ho dovedli domů a nechali sedět před dveřmi, tam jsme ho našli. Když se z toho trochu dostal, všechno nám řekl. Co teď ale máme dělat? Už dva dny nebyl ve škole, budeme to muset nějak řešit. Máme zavolat nebo zajít do školy a stěžovat si vedení? Musíme ho přece poslat do školy, bude mít neomluvené hodiny... On ale do školy jít nechce a k psychologovi taky ne, to prý se raději zabije. A víme, že to myslí vážně, vždyť už se o to jednou pokusil. Co máme dělat? Nemohli bychom se s vámi někde sejít? Bydlíme v Praze, ale dojedeme za vámi kamkoli. Prosím, pomozte nám!“

Bylo mi chlapce nesmírně líto a jeho rodičů taky, zároveň jsem začínala být vyčerpaná nepřetržitým vodopádem slov. Přesto jsem se snažila koncentrovat



na nějaké konstruktivní řešení. Bylo jasné, že já tenhle případ z Krumlova řešit nemohu, ani se na to necítím odborně kompetentní. Bylo jasné, že Roman rozhodně nemůže jít druhý den do školy, že už pravděpodobně do téhle školy nikdy znovu nepůjde. Pokud je pravda to, co maminka říká, tak se jedná o čtvrtý, nebo dokonce pátý stupeň šikany, při kterém není šance na to, aby se vztahy ve třídě nějak „narovnaly“, skupinové normy jsou jednoznačně nastaveny do polohy – „kdo nehulí, nepatří mezi nás a my mu to pěkně osladíme“. Zároveň bylo jasné, že Roman potřebuje pomoc psychologa, přestože se jí úporně brání. Jenže koho? Když jsem maminku přesvědčila, že já nejsem ta pravá, zmínila se ještě o jednom psychologovi, kterého taky viděla v pořadu *Rodina, škola a já*, prý jim taky připadal důvěryhodný. Slíbila jsem, že jim na něj seženu kontakt a že bude potřeba nejprve za ním zajít bez Romana a domluvit se s ním na dalším postupu. Ale hlavně, hlavně nesmí Romana poslat do školy a vystavit ho tak dalšímu nebezpečí. Maminka mi s úlevou poděkovala a já jsem doufala, že najdou účinnou pomoc jinde a vše nakonec dobře dopadne.

Leželo mi to však v hlavě několik dní. Řešila jsem ve své praxi několik případů šikany, ale zatím nikdy kyberšikanu, byť vím, že se stává v našich školách stále častějším fenoménem. Zjistila jsem, že MŠMT vydalo v lednu tohoto roku nový metodický pokyn týkající se šikany ve školách. Poprvé je v takovém typu dokumentu zmíněn pojem kyberšikana. V odstavci o charakteristice šikany se píše: „Šikanování je jakékoli chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, SMS zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod.“

Četla jsem pak na internetu o několika případech, kdy se natáčení na mobilní telefon stalo „efektivním“ prostředkem šikany. Tato varianta šikany může být extrémně nebezpečná – pokud je nějaká velmi ponižující situace zveřejněna pro velké množství lidí, třeba na internetu, mnohonásobně zvyšuje utrpení a trauma oběti, což na ni může mít extrémně neblahý dopad. Říkala jsem si, že snad měl Roman štěstí a ponižování v metru bylo dostatečnou potravou pro agresivní choutky jeho spolužáků. Bohužel nebylo... Zhruba za týden se na mém telefonu objevilo teď už známé číslo. Chvilí jsem bojovala sama se sebou – nejraději bych ten telefon nezvedla, abych se nemusela znovu nořit do toho složitého a dramatického případu... Přemohla mě potřeba pomoci.

„Paní Miková, pomozte nám, my vůbec nevíme, co máme dělat! Oni ti hajzlové dali ty nahrávky na internet! Kdybyste to viděla! Je to strašné! Okamžitě jsme na ně podali trestní oznámení. Jenže policie chce, aby šel Roman svědčit. Ale on to neví! On neví, že je to na tom internetu! Kdyby to zjistil, určitě by se pokusil zabít. Co máme dělat? My mu to nemůžeme říct, ale policie na tom výslechu trvá. Co máme dělat?“

Hlavou mi běželo, co vím o chování oběti – oběť šikanování většinou nedokáže při vyšetřování zásadněji pomoci především proto, že se jí těžko mluví o tom, jak byla týrána; hrozí jí ztráta posledních zbytků sebeúcty a rozbití osobní integrity. K tomu už u Romana pravděpodobně došlo. I kdyby ho přesvědčili, aby na policii šel, patrně by stejně nebyl schopen nic říct. Co se dá v takové situaci dělat? Vůbec jsem nevěděla. Bylo však potřeba něco vymyslet. Intuitivně mě napadlo, že Roman možná k podání vysvětlení na policii nemusí, alespoň prozatím, v důsledku svého vážného psychického stavu. Tahle informace Romanově mamince stačila. Poděkovala a pak už se neozvala. Nevím tedy, jak to s Romanem dopadlo. Protože mě ale zajímalo, jak to s možností odmítnutí podání vysvětlení před policií je, zeptala jsem se na to známého právníka.

Dozvěděla jsem se, že podání vysvětlení před policií v takovém případě prakticky není možné odmítnout. Lze ho odložit s ohledem na zdravotní stav (doložit příslušným lékařským potvrzením). Těžké situaci postiženého lze u soudu vyjít vstříc v tom, že může svědčit jako utajený svědek nebo, pokud se zjistí, že psychický stav postiženého je velmi vážný, lze zařadit, aby se podání vysvětlení před policií účastnil soudce. Postižený pak už před soudem nemusí svědčit.

Vypadá to jednoduše... pro člověka, který nikdy nebyl obětí šikany, nezažil ty neuvěřitelně ničivé pocity ponížení... A Roman tohle zažíval ve svém životě už potřetí. Už nikomu nevěří. Nechce nic řešit. Nechce být znovu vystavován situaci, kdy bude muset mluvit o těch hrůzách, které musel zažít. Stejně nevěří, že by mu někdo pomohl.

Pro jeho rodiče je tato situace naprosto zoufalá. Tím, že podali na agresory trestní oznámení, chtěli udělat alespoň něco... Jenže podaří se jim Romana přesvědčit, že je potřeba se léčit a situaci řešit?

Autorka je psycholožka, lektorka KM.

Literatura:

Kolář, M.: *Bolest šikanování*. Portál, Praha 2005.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Stanovisko *Kritického myšlení* k profesnímu standardu práce učitele

Lektoři, učitelé a ředitelé škol sdružení v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* vítají a podporují tvorbu a zavedení standardu kvality profese učitele za předpokladu, že budou vytvořeny nutné podmínky pro jeho smysluplné využívání.

Předpokládáme, že standard má sloužit především jako nástroj podpory a pomoci učitelům v jejich práci. Je třeba zamezit zbytečnému zvyšování stresu učitelů nebo formálnímu přístupu k práci se standardem.

Proč se domníváme, že standard kvality profese učitele je pro české školství užitečný

1. Standard umožňuje cílenou individuální podporu v profesním růstu každému učiteli podle jeho aktuálních profesních potřeb.
2. Standard usnadňuje autonomii učitele v jeho profesním růstu, slouží sebereflexi a pomáhá stanovit cíle dalšího vzdělávání učitele.
3. Standard usnadňuje spolupráci v profesním růstu (s kolegy, mentory, supervizory, ředitelem...). Umožňuje vzájemné porozumění, zakládá společný jazyk.
4. Standard stanovuje priority v práci učitele z hlediska odborného a didaktického, z hlediska společenských potřeb a potřeb dítěte (vzdělávacích cílů). Umožňuje předat neodborné činnosti jiným pracovníkům (např. dozory, organizace škol v přírodě).
5. Usnadňuje porozumění pro práci učitele ze strany veřejnosti, brání nekvalifikovaným požadavkům a kritice, poskytuje argumenty pro objasnění učitelovy práce.
6. Standard umožňuje cílené další vzdělávání učitelů, a tím zvyšuje efektivní využití prostředků i času vynaložených na DVPP.
7. Standard umožňuje fakultám připravujícím učitele definovat profil absolventa v souladu se společně přijatým pojetím kvality.
8. Standard umožňuje spravedlivější ocenění dobré učitelovy práce.



Podmínky pro dobré fungování standardu

1. Nastane široký společenský konsenzus o tom, že společnost chce dobré vzdělání pro každé dítě a že je ochotná je zaplatit. Aby taková shoda nastala, je potřeba vyvinout účinné vyjednávací i osvětové strategie a realizovat je.
2. Učitelé přestanou sponzorovat zbytek společnosti, školství bude financováno odpovídajícím způsobem. Průměrný nástupní plat se zvýší, bude přijata nová mzdová stupnice umožňující platový postup v závislosti na profesním růstu.
3. Standard bude legislativně ukotven.
4. Bude finančně a organizačně zajištěna systémová podpora pro dosahování standardu. Každý začínající učitel bude mít možnost spolupracovat s kvalifikovaným uvádějícím učitelem (mentorem). Každá škola bude mít svého metodika (pedagogického lídra), který bude schopen poskytovat odbornou podporu učitelům v profesním růstu.
5. Standard nebude jednoúrovňový, ale bude popisovat více úrovně kvality tak, aby učitelé měli nástroj k zlepšování.
6. Standard nebude popisovat ideál, ale reálně dosažitelnou úroveň kvality.
7. Kromě učitelského standardu bude vyvinut a zaveden standard pro ředitele.
8. Bude ujasněn vztah mezi seberozejovovou a podpůrnou funkcí standardu a mezi jeho funkcí kontrolní.

Stanovisko vzniklo 21. března na setkání učitelů, ředitelů a lektorů *KM* v hotelu Akademie v Hrubé Vodě. Na www.standarducitele.cz jsou zveřejněny další výstupy ze setkání v podobě strukturovaného dotazníku.





CO SE DĚJE JINDE

Technologie dramaticky změnily způsob výuky

Saša Dobrovolná

Proměna jedné školy

V roce 1994 jsem se ocitla zase v roli učitelky. Ve škole jsem našla několik starých počítačů a papírové třídní knihy. Znamky jsme zapisovali na papíry, ze kterých je pan zástupce přepisoval do formulářů. Vysvědčení psali třídní ručně nebo na stroji. S rodiči jsme komunikovali jen na třídních schůzkách, kam jsme je zvali papírovými pozvánkami. Jen ve výjimečných případech jsme rodiče kontaktovali telefonicky. Vrcholem technického vybavení školy byly dva počítače: jeden pro vedení školy, druhý pro zástupce. Dále dva staré meotary, které si střežili fyzikář a chemikářka ve svých pracovnách, potom videopřehrávače nedobytně uzamčené v jazykových učebnách a magnetofony, které jazykáři zásadně nikomu nepůjčovali.

Za těch patnáct let se ve škole mnoho změnilo. Technika administrativy se učí stále – ovšem na počítači s využitím speciálního softwaru, který sleduje pokrok žáka a informuje učitele, případně i rodiče. Škola má vlastní webové stránky, a to oficiální i studentské. Rodiče mají kdykoli on-line přístup ke klasifikaci, plánům akcí, učebním plánům, absenci. V řadě tříd je k dispozici interaktivní tabule, standardem je dataprojektor a počítač. Učitelé mají počítače v kabinetech – každý, kdo o něj požádá, má svůj vlastní. Mnozí učitelé mají své blogy či webové stránky, kam umísťují studentům podklady pro výuku – prezentace, plány, texty, zadání písemných prací, kritéria klasifikace, zajímavé odkazy, seznamy literatury... I studenti chodí často do výuky s vlastním notebookem. Škola musela vyřešit jejich připojení na internet. Jsou zvyklí být on-line, otevřeně komunikovat, technologie berou jako prostředek a hračku k radostnému tvořivému životu.

Informační propast

Informační technologie jsou fenoménem, který ovlivňuje život každého z nás. Zatímco pro děti školou povinné a mladé lidi jsou počítače, mobily, ICQ, Skype a další informační technologie běžnou součástí života, mnoho starších lidí má z počítačů, mobilů apod. obavy. Žáci jsou v obsluze počítačů a různých technických zařízení většinou zručnější než jejich učitelé, což s sebou následně nese řadu problémů ve využití těchto technologií při výuce. Tou největší překážkou zpravidla bývá, že učitelé/učitelky nemají dostatek znalostí a dovedností v této oblasti a nechtějí se před žáky ztrapnit. Z obavy, že vyjde najevo, že něco umějí hůř než oni, raději volí „klasické“ metody a způsoby výuky.

Když jsem se o téma informační technologie a škola začala zajímat, byla jsem svými ICT učiteli upozorněna na to, že se v poslední době v odborných kruzích mluví o tzv. net-generation – populaci asi 90 milionů mladých lidí, kteří vyrůstají ve stálém kontaktu s digitálními technologiemi a internetem. Dokonce se v souvislosti s využíváním informačních technologií začínají používat termíny „digital immigrant“ (to jsme prý všichni my, co jsme se do internetového a PC věku nenarodili) a „digital natives“ (to jsou ti, co esemeskovali dříve, než psali, a internet je jejich pískoviště). Mohlo by se zdát, že nás, učitelů, se tyto vesmírné debaty počítačových šilenců netýkají, ale opak je pravdou. Už se objevily teorie, které dokazují, že současným dětem, které s internetem a počítači rostou, se jinak utváří mozek, a pak, co je ještě důležitější, se způsoby, kterými tato generace přemýšlí, učí se, prostě žije, souvisejí i způsoby, kterými chce být vzdělávána.

Záchranná brzda

Aby se informační propast mezi učiteli a žáky ještě více neprohlubovala, o to se od ledna letošního roku starají také dva projekty *Metodika II* a *Kurikulum G* Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. „V rámci projektu *Kurikulum G* připravujeme aktivitu *Virtuální hospitace*, která umožní učitelům gymnázií sdílet profesní zkušenosti pomocí moderních informačních technologií,“ tvrdí manažerka aktivity Podpora učitelů projektu *Kurikulum G* Zdeňka Švecová. „Vyučující budou moci prostřednictvím monitoru PC sledovat záznam vyučovací hodiny vzdáleného kolegy. Natočené hodiny budou zveřejňovány na stránkách *Metodického portálu* www.rvp.cz. Budou doplněny on-line diskusí s učitelem, takže návštěvníci se ho budou moci zeptat na případné další souvislosti, které jsou pro pochopení jeho sledované hodiny důležité. Diskuse se zúčastní také externí odborník, který může pomoci zobecnit některé procesy nebo přítomné učitele obohatí o další způsoby využití. Vzniklá databáze videozáznamů bude využitelná pro další vzdělávání učitelů ve školách i pro přípravu budoucích pedagogů.“

Výzkumný ústav pedagogický v Praze se snaží v rámci projektů otevřít hlavně komunikační rovinu. „Naším cílem je, aby učitelé poznali, že komunikace po internetu je stejně bezpečná – nebo nebezpečná – jako komunikace na ulici,“ míní manažer *Kurikula G* Tomáš Pavlas.

Bez používání informačních technologií se dnes školy neobjedou. „Důsledkem by měla být akcentace



této oblasti – nikoli jen deklarovaná – a především uvolnění finančních prostředků. Není sice pravda, že peníze pomohou vyřešit vše, ale bez prostředků ICT ve školách to prostě nepůjde,“ poznamenává náměstek ředitele VÚP Ondřej Neumajer, který v ústavu pomáhal metodický portál vyvíjet.

Cenná zkušenost

„Vystudoval jsem učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ve svých pedagogických začátcích jsem využíval informační technologie naprosto běžným způsobem. To se změnilo po mém návratu z Anglie, kdy jsem začal učit anglický jazyk na SOŠ a SOU v Praze-Čakovicích,“ vypráví Jindřich Strejček, který zakládal první českou wiki pro učitele a stal se garantem nově vznikajícího modulu *Wiki* na metodickém portálu.

„Měl jsem díky tamní paní ředitelce denně možnost využívat interaktivní tabuli s počítačem připojeným k internetu. Nejdříve jsem začal používat interaktivní tabuli, pak jsem si také založil svůj první učitelský blog, na kterém jsem dával své prezentace k dispozici žákům. Webové technologie mě v mé učitelské praxi zaujaly natolik, že jsem se jimi rozhodl zabývat i v disertační práci. Možná také proto, že jsem si v Anglii prožil, jakou pomocí může být pro pedagogy vzájemná spolupráce, začal jsem se zabývat možnostmi webu právě v této oblasti. Zaujaly mě wiki webové aplikace, které se pro spolupráci na internetu dosud osvědčují velmi dobře, jak je známo například z Wikipedie.“

Strejček v současné době pracuje v týmu, který hledá cesty, jak webovou technologii zužitkovat na metodickém portálu, který se stále vyvíjí. „Před třemi lety jsme stáli na začátku a dali jsme dohromady portál, který měl především učitelům nabízet inspirace jiných kolegů,“ konstatuje Zdeněk Slejška, který od roku 2006 působí jako manažer projektu *Metodika* a spoluvytváří jeho podobu s ohledem na reformu školství. „Tehdy bylo přínosem, že jsme přispěli k tomu, že učitelé začali být ochotni se o svoje know-how dělit a zároveň je hledali na internetu. V současné době jsme již dále. Reálně pracujeme na novinkách portálu, které uživatelům nabídnou nové nástroje a možnosti. Nepůjde již pouze o usnadnění samotné výuky, ale také o podporu profesního a osobnostního

rozvoje. Připravujeme moduly, kde budou moci učitelé společně vytvářet učební materiály, dokumentovat si svou praxi, vyměňovat si názory a doporučení k řešení různých problémů,“ dodává.

Autorka je manažerka aktivity Komunita a Poradna v projektu Kurikulum G.

Vysvětlivky:

Metodický portál www.rvp.cz je volně přístupná elektronická databáze aktuálně zhruba tří tisíc metodických příspěvků a tisíce digitálních učebních materiálů využitelných při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů. Jeho cílem je poskytovat učitelům metodickou podporu při tvorbě a realizaci vlastních ŠVP, vytvořit živý prostor, v němž budou sdílet své zkušenosti a nápady, a zprostředkovávat informace o metodických a didaktických trendech u nás i v zahraničí.

Digitální učební materiály dum.rvp.cz jsou prvním z modulů vzniklých v rámci metodického portálu. Nabízí učitelům prostor pro sdílení drobných materiálů (pracovních listů, zvukových a filmových ukázek, prezentací atp.) určených do hodiny. Zveřejněné dokumenty jsou honorované a procházejí odbornou recenzí, registrovaní uživatelé mohou materiály hodnotit a komentovat.

Modul *Digifolio* bude učitelům i školám nabízet možnost zpracování vlastního on-line CV či portfolia školy, mapování osobního a profesního rozvoje a růstu se snadnou archivací a přenositelností, prostor pro sdílení myšlenek, materiálů i pracovních výsledků a zázemí pro vznik virtuálních pracovních týmů.

Modul *Wiki* má nabízet prostor pro sdílení dokumentace fungující jako elektronická knihovna plná návodů, postupů, výukových aktivit a výukových metod. Vedle toho nabídne prostor pro tvorbu a úpravy tematických plánů, konkrétních příprav na vyučovací hodinu a ostatních učebních textů. V neposlední řadě umožní sdílení obrázků, videí a podobných multimediálních objektů do výuky.

Doporučené odkazy:

<http://www.rvp.cz>

<http://www.rvp.cz/gympliste>

<http://netmoderator.cz>

<http://www.lupa.cz>

<http://www.etwinning.cz>

<http://www.secondlife.cz>

„Filmové klipy, webové stránky, fotografie, komiksy, hudba, karikatury, texty písní a reklamy mohou být jednak zdrojem informací, jednak mohou žáky motivovat. Slabá odezva zejména chlapců na čtené texty a výuku obecně je často výsledkem výběru nevhodných a nepodnětných textů.“

„Žijeme obklopeni médii, které nás bombardují informacemi v podobě textů, obrázků a zvuků. To, že jsme obklopeni médii, však nutně neznamená, že rozpoznáváme a chápeme jejich obsah a záměr.“



ZAJÍMAVÉ OTÁZKY

Otázky ze zpětných vazeb III

Ondřej Hausenblas

V kurzech kritického myšlení se účastníci vždy mohou k průběhu semináře vyjádřit formou tzv. zpětné vazby. Většinou to bývá krátký dotazník, ve kterém se objevuje i otázka: **Co mi vrtá hlavou, na co bych se chtěl/a zeptat?**

Jeden takový dotaz jsme vybrali a pokusili se na něj odpovědět.

Jak co nejpřesněji a nejvýstižněji popsat indikátory hodnocení, aby mě studenti pochopili? (Formuluji často dost složitě.)

Žák má dobře porozumět tomu, co mu indikátory vlastně nakazují, když se při práci snaží plnit dané kritérium kvality. K tomu je potřeba, aby každý indikátor co nejvíce „měl před očima“. Abychom mu ho tedy vyjádřili tak, jak ho uvidí přímo ve svém díle.

Jak dosáhnout toho, aby žák indikátory doslova viděl?

Jednak by si učitel měl...

- vytvářet **vlastní příklady** dobré podoby požadované práce nebo takovou kvalitu přímo na sobě modelovat: „Dám vám příklad...“
- střídat **příklady ze studentských prací** – okopírovat si citaci v dost velkém kontextu, na kterou učitel může ukázat prstem, třebaš „tady žák použil podrobnou informaci, která byla nutná k objasnění pojmu, o němž píše“ nebo „tímhle slovem a tímhle a tímhle jsou přesně nazvány jednotlivé kroky v návrhu jeho řešení a vidíme, že jdou po sobě v správném pořadí“. Atp. Ale než si to nastrádáme, bude to trvat...
- do té doby si můžeme pomoci tak, že sami sebe donutíme **znát dobré rady** – tedy odpovědět na žákovskou otázku: „A jak to teda mám dělat, paní učitelko, aby to bylo dobře?“ – aby například pojednání o zkoumaném přírodním jevu bylo přehledné. Když mu k tomu dáme dobrou radu, jednak uvidíme, zda sami víme, jak se to dělá – to je důležité, protože jinak toto kritérium a indikátor nemáme k práci zadávat. Musíme se to nejdříve sami naučit...
- dále, když to sami umíme, můžeme radit postup, který přináší konkrétní, **pozorovatelné výsledky**: „V myšlenkové mapě, kterou sis předtím nakreslil, si podtrhni rovně ty body, kterými se v pojednání budeš opravdu zabývat, a k nim si přidej jinou barvičkou, jaké zjištění o nich chceš říct. Ty výrazy si

očíslovat za sebou do pořadí, v kterém je rozumné o nich pojednávat. Pak piš o každém z nich tak, že každým z nich začneš nový odstavec, v němž ten jev nebo pojem popíšeš nebo vysvětlíš či dokážeš (tam rozvedeš ty své barevné přípisky, podle povahy úkolu).“

Jak obecně máme indikátory formulovat?

Jedním z konkrétněji formulovaných indikátorů přehlednosti bude pak to, že „v textu jsou pojmenovány hlavní body, o které se jedná, vždy na začátku odstavce, a odstavec pojednává vždy právě o tom vstupním pojmu či jevu“.

Může to být formulováno i obecněji, když už žáci umějí takové postupy používat: „Hlavní zkoumané jevy jsou vytištěny polotučně, jsou podávány jeden po druhém a každý je vždy hned objasněn...“ nebo „O tom, jak navzájem souvisí právě objasňovaný pojem/jev s ostatními jevy, se v textu píše vždy až na konci jeho odstavce, a pak jsou zjištěné souvislosti sepsány jedna po druhé na konci celého textu.“

Kolik indikátorů patří k jednomu kritériu?

Naše rada, „jak to máš dělat, aby bylo dané kritérium splněno“, se může týkat vícera různých prostředků v té práci využitých – bude tedy více indikátorů. Přehlednost dělají také například *shrnující mezititulky* vkládané mezi úseky textu, anebo třebaš (1) desetinné číslování odstavců podle toho, jak (1.1) přináší informaci jednu po druhé a (1.2) jak k nim přináší podrobnosti, případně dělení textu na a), b), c) – jako zde v článku, atd. Samozřejmě pro zadanou práci obvykle vybíráme jen některá z kritérií celkové kvality a k nim zase jen některé indikátory, aby to žák či student vůbec zvládl i vše sledovat a zpracovávat. V příštím zadání k práci budeme hledět na některé z ostatních kvalit práce pomocí zase dalších kritérií a indikátorů.

Proč se s indikátory tolik trápit?

Tím, že si vyvodíme zřetelné indikátory toho, zda kritérium je v práci splněno, si nejen usnadníme práci s hodnocením a nejen poradíme žákovi, jak má postupovat úspěšně, ale také šíříme spolehlivou a spravedlivou atmosféru výuky. A mimoto připravujeme žáky na to, aby v dospělosti věděli, že práce mívají svou kvalitu, že ta se dá osobně budovat i společně poznávat a že to může přinášet lepší uspokojení než nějaké líné uhýbání náročnějšímu výkonu...



ŠKOLA V LITERATUŘE

Hráčský instinkt

Juli Zeh

(...)

Když zvrátil hlavu nazad, uviděl druhý obličej, metr za jejím. Nejdřív se mu zdálo, že se obličej vznáší ve vzduchu jako fata morgána, potom se situoval nad hřbet koženého gymnastického koně. Soustředěná byla i tahle tvář s přivřenýma očima, ale pohled se neupínal do prázdna, ale na zadní stranu stříbrné krabičky, jejíž přední straně dominovalo vypouklé skleněné oko zamířené přímo na Smutkovo pohlaví. Smutek vykřikl a sám se výkřiku lekl. Padl na Adu, Alev vyskočil, přitiskl si krabičku na prsa a hnál se kolem bradel a spuštěných hrazd napříč tělocvičnou a na druhé straně vyběhl ven.

(...)

S Adou a Alevem se Smutek setkal až v úterý ráno. Seděli klidně mezi hřmotícími a šustícími spolužáky a vypadali i bez plášťů a slunečních brýlí jako agenti cizí mocnosti. Smutek očekával profesionalitu, a přesto byl oslněn. Žádná dvojmyslná poznámka, ani výzývavý úsměšek nebo vědoucí kosý pohled. Výuka proběhla hladce. Ať už plánovali cokoli, mohl se spolehnout na chirurgickou čistotu. Ulevilo se mu. Každý normální člověk se dá raději zabít v dobře organizovaném souboji než vrahem ze zálohy.

(...)

Počítačová místnost byla jako vždycky mimo hodiny informatiky málo navštívená. Alev prošel kaňonem stolů a vybral si jeden z počítačů vzadu, jejichž obrazovky byly otočené ke zdi. Pár dalších studentů, kteří pomocí přípojky ISDN museli doma platit vlastní telefonní účty, se usadilo před plochými obrazovkami počítačů Pentium 4 v přední části, přičemž mezi sebou zachovávali co největší odstup jako diváci v prázdném kinosále. Jen co sem ze zkušebny dolehly Rocketovy kytarové rify, po stranách hlav jim vyrostla kulatá sluchátka. Ada si přitáhla vrzající židli a napůl vleže se rozvalila v Alevově blízkosti, aniž by nastartovanému počítači věnovala přehnanou pozornost. Internet ji nezajímal. Byl přecpaný variacemi na tři pořád stejná témata lásky, peněz a války. Podle jejího mínění nevznikají nové a nosné myšlenky ve svobodné otevřené diskusi, ale v co nejvíc reglementovaných a represivních systémech. Ada neměla nic proti svobodě, internet ji prostě jen nudil. Kupte. Podívejte. Klikněte.

Dnes odpoledne stejně nepotřebovala ke zkažení nálady hektické míhání reklamních pásů. Po škole ji matka přivítala zdrceným pohledem, seděla u jídelního stolu ohnutá jako stařena. Ado, holčičko, čekají nás těžké časy. Můj obhájce to konečně rozjel. Rozvod.

„A dál?“

Víc toho Ada neřekla, ale k vytáhnutí zátky z neustále plného rezervoáru starostí a problémů to stačilo. Zazněly všechny rejstříky. I tebe zničí. A ti soudci. Slib mi, že! Mám přece jenom tebe.

Alev špičkou nohy rytmicky podupával do země, jako by musel počítač udržovat v pohybu pedálem po způsobu staromódního šicího stroje. Vedle ležel na stole pomuchlaný lístek popsaný neznámou holčičí rukou a Alev občas přestal bušit do klávesnice, uhladil papír třemi prsty a sehnul se nad ním jako archeolog nad papyrem pokrytým hieroglyfy.

Ada se na židli posunula ještě víc do vodorovné polohy a cítila, jak jí úsměv uvolňuje svaly ve tváři. Co udělají dva obvinění před soudem? Jeden druhého bonzne. V podstatě bylo rozvodové řízení jakousi názornou výukou. Hlavně aby se školné započítalo do výživného.

„Tak se přece podívej!“

Alev prudce přitáhl její židli k sobě, blíž, ještě blíž, dokud obrazovka neoddělovala jejich hlavy od zbytku místnosti. Úvodní strana oficiálních stránek školy vyplňovala okno do mezisvětů. Alev ji jednou rukou objímal kolem ramen, ústa přitiskl těsně k jejímu pravému uchu, cítila vůni jeho vlasů, postrádal jsem tě, jeho šepot byl jako šum, od Höfiho smrti spolu nepromluvili.

Za zdí nasadil Olaf k sólu, studenti si posunuli sluchátka. Alev se naklonil mimo obrazovku a zařval: „Heil Hitler!“ Nikdo se ani nepohnul, žádné zdvižené oči nebo ruka u sluchátek. Ušklíbli se na sebe. Fajn. Jsme sami.

Alev vyndal z aktovky fotoaparát a kabel. Při pohledu na stříbrnou věcičku by Ada nejradši prudce couvla jako splašený kůň. Zrovna vůči nevinnému aparátu pociťovala odpor, ale Smutkovi se s naprostým klidem koukala do očí. Dívali se na sebe tak bezvýrazně a zběžně, že Ada začala pochybovat, jestli oba mysleli na totéž.

Alev s pokrčeným čelem propojil fotoaparát s USB portem v počítači, do nově založené složky nateklo třicet fotek.

„Chceš je vidět?“

„Ne,“ řekla Ada okamžitě.

„Jestli nechceš vůbec nic vidět, tak jdi domů. Ty vybrané fotky se musejí otevřít.“

Ada neodpověděla a zůstala sedět. Na tři ze souborů jpg klikl Alev myší a přejmenoval je.

„Dobry,“ pronesl, „teď připravíme úkryt.“

Vytáhl odněkud disketu, strčil ji do počítače a na instaloval malý program. Do volných políček *session profiles* přenesl údaje z lístku: *host name*: ernstbloch.de, *host type*: automatic detect, *user ID*: zase ernstbloch.de.

„A teď to přijde. Na tomhle jsem makal celý dny. Vidíš to?“



Na dolním okraji lístku byla napsaná šestimístná kombinace čísel a písmen, každý znak byl pečlivě vypsaný do jednoho čtverečku papíru.

„Co to je?“

„Heslo FTP.“

„Jaký FTP?“

„*File transfer protocol*. Přenesení data na server nebo je odtamtud stáhne. Takovej listonoš, co se prohání na internetu.“

„Ty chceš dát fotky na oficiální stránky školy?“

„Zlatíčko, řek' jsem ti už někdy, že jsi neuvěřitelně rychlá?“

V koutcích úst a očí mu zaplátl úsměv. „Internet vymyslel Ďábel, je přesně podle jeho gusta. Informace, sex, poznání. Kdyby internet existoval už před pěti sty lety, bůh by už koncem středověku odešel do exilu.“

Zatímco mluvil, vytukal heslo do příslušného řádku, šest hvězdiček skrývalo, co se počítač dozvěděl. Na pravé straně rozděleného okna se objevilo menu stránek gymnázia. Alev založil novou složku a nazval ji *ReadMe*.

„Takhle jednoduchý to je. Trezor je hotový.“

„Nezakopáš ho?“

„To není nutné.“

„Zamkneš ho?“

„Zamknout se nedá. Ale napadla nás jedna možnost, jak jeho obsah znepřístupnit.“

„Nás?“

„Alev spustil ruce do klína, otočil se i se židlí k Adě a jako psychiatr se na ni pronikavě podíval.“

„Co myslíš, odkud mám to heslo? Tenhle kód je žezlo a říšské jablko v minikrálovství domovských stránek. Něco takového získáš pouze jediným způsobem.“

Ada se přes něj naklonila a jako při čtyřruční hře na klavír sáhla do kláves. Domovské stránky školy naběhly v zářivě oranžové kombinované s intelektuální šedí. *Webmaster: Mail to Linda88*.

„Stejný ročník jako já.“

„Miluju naši generaci,“ prohlásil Alev. „Už brzo budou patnáctiletí experti koordinovat výrobní proces firmy Mercedes-Benz.“

„Miluje tě?“

„Jasně.“ Alev odstrčil Adu a zase se naklonil k ploché obrazovce. „Však pochopíš, že při souhře našich schopností jsme my dva neporazitelní. Mimochodem, četlas Poea?“

„Jasně. Chápu. Nikdo se nebude dívat na soubor, který se jmenuje *ReadMe*.“

„Navíc použijeme nejjednodušší kódovací princip na světě. Ten byl už ve Wordu 6.0.“ Založil nový soubor, nazval ho rovněž *ReadMe* a aktivoval ochranu souboru heslem HRÁČSKÝ PUD. „Naše památeční fotky připojíme k souboru jako grafiku. Drž se, už to jede.“

Ada se předklonila a sevřela ruce mezi stehny. Stanoviště k fotografování zvolil Alev dobře. Smutek byl jasně k poznání, i když zíral na její prsa a vlasy mu padaly do očí. Ada byla krajina, kterou tvořily vlasy, tvář, břicho a stehna, vše vlastní tíhou rozložené do stran, hlavu měla jako ve mdlobách stočenou ke straně. Matně se lesknoucí louže masa na modrém

pozadí, Ada si připadala ohyzdná. Na další fotce se Smutek narovnal a díval se přímo do kamery. Paže měl napjaté, na hrudníku se blyštěl pruhovaný vzorek světél a stínů, hrudní koš byl nádechem vypjatý.

„Vadí ti dívat se na to?“

„Nejstrašnější asi je, že mi nic nepřipadá strašné.“

Ada sáhla po myši a prohlédla si celou sadu fotek. S rozplzlým masem na fotkách měla stejně málo společného jako s vlastními vzpomínkami, a protože se znala, věděla, že chybějící kongruence mezi přítomností a minulostí u ní není vedena snahou se chránit, ale je to spíš technický problém. Jakmile něco prožila a stalo se to minulostí, vychladlo to a bylo cizí jako šaty, které si člověk na chvíli půjčí a zase je odloží.

„Máš v úmyslu si ho při těch fotkách vyhonit?“

„To má být chyták?“

Zasmáli se.

(...)

Alev přenesl vytvořený soubor pomocí programu FTP na server.

„A teď si to vyzkoušej.“ Popojel se židlí dozadu a Ada si na stránkách Gymnázia Ernsta Blocha vybrala *ReadMe* a napsala požadované heslo. Obrazovku zaplnila dvě těla těsně přimknutá k sobě na modrém pozadí.

„Perfektní,“ řekl Alev. „Tahle metoda zaručuje, že dokonce ani naše webmasterka nemůže soubor otevřít.“

(...)

Zatímco Ada po běhání seděla mezi žulovými kameny ve tmě a drhla si tvář vodou Rýna tak prudce, jako by si chtěla oči, nos a uši smýt a poslat je po řece vonící chemií a velkou vodou směrem k Severnímu moři, Smutek se na domácím počítači díval, jestli dostal elektronickou poštu. Počítal s dopisem, s požadavky nebo s prvními vtípkami, ale našel jen internetovou adresu www.ernstbloch.de/ReadMe/ReadMe.doc z webových stránek školy. Pod ní bylo udané heslo HRÁČSKÝ PUD. Smutek vstal, otočil klíčem ve dveřích pracovny a napsal do vyhledávače uvedenou adresu. Automaticky se otevřel word a Smutka zamrazilo. Počítač pro něj byl vždycky jen elektrický psací stroj. Byl dotázán na heslo. Když si prohlédl fotografie, onanoval do starého trička a nakonec se rozplakal, nehlasně, s chvějícími se rameny a obličejem v dlaních, pak si šel lehnout. Od téhle chvíle se mohl každý člověk na planetě, který získá jednoduché heslo, podívat na internetové stránky jedné vážené soukromé školy a prohlédnout si kompromitující fotografie, jejichž nešťastným protagonistou byl on sám. Smutek spal osm hodin, beze snů a těžce a vydával pach zpustlosti, jehož pozůstatky se ráno našly na prostěradle. Hra začala.

*Juli Zeh: Hráčský instinkt. Přel. Jana Zoubková.
Odeon, Praha 2006, str. 254–255, 260,
261–264, 265–266
a 268.*



NABÍDKY

Základní kurz **KM** pro učitele českého jazyka v roce 2009/2010

Již potřetí se koná kurz zaměřený na možnosti využití **kritického myšlení ve výuce českého jazyka a literatury**. Hlavním cílem je nabídnout vám metody aktivního učení využitelné právě ve vašem předmětu a zároveň společně s vámi vytvořit zásobník lekcí a dalších materiálů, které jsou ověřené praxí a souvisejí s obsahem učiva českého jazyka.

Orientační obsah kurzu

- třífázový model učení jako rámec pro aktivní učení studentů
- metody využitelné při zprostředkovávání znalostí o literatuře a jazyce: poslední slovo patří mně, I. N. S. E. R. T., tabulka I. N. S. E. R. T., učíme se navzájem, podvojný deník, trojitý zápisník, řízené čtení, čtení s předvídáním, čtenářské kluby, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, srovnávací tabulka, argumentativní esej, skládkové učení, kostka atd.
- hodnocení jako součást učení: sady kritérií pro kvalitní práci, uznání/otázka, popisný a posuzovací jazyk
- práce s vlastní četbou účastníků
- drobné aktivity, ledolamky a hry využitelné pro zpestření hodin ČJL

Termíny: 3. října, 7. listopadu, 5. prosince, 16. ledna 2010, 20. února, 20. března, 17. dubna (vždy v sobotu od 9.30 do 15.00 hodin)

Rozsah kurzu: 40 hodin

Místo konání: FZŠ Trávníčkova 1744 (metro B Luka)

Lektorka: Kateřina Šafránková

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

Pokračovací kurz **KM** pro učitele českého jazyka v roce 2009/2010

Pokud učíte **český jazyk a literaturu** a máte již **zkušenosti s metodami aktivního učení**, v tomto kurzu můžete načerpat novou inspiraci, diskutovat s kolegy a naučit se nové postupy.

Orientační obsah kurzu

- metody, které jsou vhodné pro výuku českého jazyka a literatury
- jak rozvíjet u žáků čtenářské dovednosti
- jak modelovat čtenářské strategie, jak poskytovat žákům oporu
- hodnocení v ČJ (jak psát slovní hodnocení)
- příprava sad kritérií pro konkrétní zadání
- Bloomova taxonomie kognitivních cílů – jak zařadit do výuky ČJ vyšší myšlenkové operace
- jak plánovat výuku (nosné myšlenky, zásadní otázky, trvalé porozumění)
- DVD záznamy z povedených hodin ČJ – rozbor
- drobné aktivity, ledolamky a hry využitelné pro zpestření hodin ČJL

Termíny: 10. října, 14. listopadu, 12. prosince, 23. ledna 2010, 27. února, 27. března, 24. dubna (vždy v sobotu od 9.30 do 15.00 hodin)

Rozsah kurzu: 40 hodin

Místo konání: FZŠ Trávníčkova (metro B Luka)

Lektorka: Kateřina Šafránková

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



Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech 2009–2010

Především pro vyučující z **Libereckého kraje** (a nejen učitele českého jazyka) otevíráme ve školním roce 2009/2010 nový 64hodinový kurz. Kurz je koncipován jako základní, to znamená, že je primárně určen účastníkům, kteří obdobným kurzem neprošli. Vychází z kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, tedy z principů konstruktivistické pedagogiky a pedagogiky zaměřené na dítě. Základní rámec tvoří třífázový model učení a metody podporující aktivní učení žáků.

Předběžný program

- třífázový model učení jako rámec pro aktivní učení žáků
- metody práce s textem ve všech předmětech, čtenářské strategie a dovednosti (práce s naučnými i beletristickými texty): metoda a tabulka I. N. S. E. R. T., řízené čtení, podvojný deník, skládkové učení, poslední slovo patří mně, argumentativní esej, učíme se navzájem, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, čtenářské kluby, otázky vedoucí k vyšším myšlenkovým operacím a další aktivizační a kooperativní strategie
- hodnocení a sebehodnocení: portfolio, uznání/otázka, popisný a hodnotící jazyk, sady kritérií
- práce s cíli výuky (formulace, smysl)

Deset setkání tohoto kurzu (vždy od 8.30 do 15.00 hodin) se uskuteční od září 2009 do dubna 2010 v **Základní škole Na Výběžku 118, Liberec-Harcov**.

Termíny: úterý 29. září, 13. a 27. října, pondělí 16. listopadu, úterý 8. prosince, 5. ledna, pondělí 1. a 22. února, úterý 16. března, čtvrtek 1. dubna

Spojení: MHD bus č. 15

Lektorky: Hana Antonínová Hegerová a Kamila Bergmannová

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz

či na e-mailu: kamibe@seznam.cz

nebo: hanahegerova@centrum.cz

Gramatiku učíme při slohu (kurz s dílnou psaní a videem)

Lektor: Ondřej Hausenblas

Konání: od podzimu 2009 do jara 2010, série pátečních setkání

Pro češtináře všech stupňů, kteří prošli aspoň základním kurzem *RWCT*.

Cílem kurzu bude...

- najít přístup, který usnadní žákům, aby se chtěli naučit spisovně češtině (jako mateřštině)
- do své výuky zapojit metody, které žákům umožní, aby poučení o tvarech slov, o skladbě, ale také o slovo-
votvorbě nebo významu slov dostávali ve chvíli, kdy ho potřebují pro své vyjadřování, hlavně psané
- ujasnit si, co učivo češtiny (gramatika, slovní zásoba, sloh i pravopis) znamená při žákově vyjadřování a rozumění
- sestavit si a vyzkoušet si minilekce o mluvnické ve slohu
- v dílně psaní získat postupy, které mohou získat žáka pro „slohy“

Orientační obsah kurzu

- dílna psaní
- analýza videonahrávek z hodin češtiny
- způsoby práce s textem při výuce mluvnice
- analýza jazykového učiva a rozbor učebnic i osnov mateřštiny (domácích i zahraničních) z hlediska vyja-
dřování a rozumění
- vytváření vlastní osnovy výuky a plánů hodin pro rozvoj spisovného vyjadřování
- sdílení zkušeností a lekcí, rozbor žákových prací

Sledujte nabídku a přihlášky na webu: www.kritickemysleni.cz.



SES, SEbe-Spolu
www.sebespolu.net
 Praha 6, Na Kuthence 11/826
 IČO: 26629691
 číslo účtu: KB: 51- 2310030247/0100
 tel. 739 073178
ses@sebespolu.net



Chcete zlepšit práci a odbornost vašeho týmu?

Zabýváte se ve vaší škole tématy nemotivovanosti žáků a studentů?

Řešíte problémy ve vztazích mezi dětmi ve skupině školní třídy?

Je váš tým vyčerpan a potřebuje nové podněty a čerstvou energii?

Chcete se seznámit s novými metodami vzdělávání a práce se skupinou?

Již šest let nabízíme školám speciální program pro tým školních pracovníků

SES TEACHER

Kurz je akreditovaný MŠMT ČR pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Zaměřujeme se především na zvládání každodenních zátěžových situací při práci se skupinou a třídním kolektivem, přispíváme k harmonizaci školního týmu.



Pomůžeme vám s tématy:

práce s odporem a nemotivovaností
 zvládání odporu a agrese
 pravidla a práce s nimi jako nedílná součást všech aktivit ve skupině (třídě)
 interaktivní hry včetně know-how pro didaktické využití k rozvoji osobnosti
 způsoby motivace a naladění skupiny formou tvořivých dílen
 způsoby komunikace v týmu pro lepší nastavení hranic, kompetencí a pravidel

kooperativní učení a praktické poznatky pro řízení projektu ve třídě.

Jak získat další informace?

Kurzy jsou tvořeny „na klíč“ podle zakázky zadávající organizace (obsah, cena, objekt, počet účastníků). Na našich stránkách www.sebespolu.net lze najít podrobnější informace, například o našich lektorech či dosavadních klientech.

Kdo může poskytnout případné reference?

ZŠ Petřiny - jih Praha, ZŠ Nám. Svobody Praha, ZŠ Hanspaulka Praha, ZŠ Interbrigády Praha, ZŠ Volenice, SG Altis Praha, SSZŠ Litvínov, SHŠ Píseň, ZŠ Praha -Radotin, ÚMČ Praha 6, Dům dětí a mládeže Praha, Dětský domov Ostrov, Dětský domov Holice



V případě zájmu nás kontaktujte: Mgr. Ondřej Bárta, +420 739 073 178

www.sebespolu.net

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 Safránková a Hana Košťálová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

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 červnu 2009. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. července 2009**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2009.

Přední obálka: Mapy Země poezie od studentů gymnázia Nový PORG.

Zadní obálka: Foto ze setkání lektorů *KM* v Hrubé Vodě.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující organizace.

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

Jazyková korektura: Jana Křížová.

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