Kritické listy 38

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2010

Naše téma:
PŘEDŠKOLNÍ
VZDĚLÁVÁNÍ

Rostoucí význam
předškolního
vzdělávání

Čteme s nečtenáři

Šimpanz

Jak čteme dětem

Žbluňkův
ztracený knoflík

Dobrá praxe
v 1. a 2. třídě

Pomocné karty
v matematice

Jak pomoci Vojtovi?

Knihy pro děti a mládež

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 zvídavost a lásku k vědění 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.

Vzhledem k tomu, že budu poprvé v životě učit prvňáčky, zajímaly by mne zkušenosti ostatních učitelů s použitím metod KM *právě u prvňáků. Jsem nějak v koncích.*

Nesmírně si vážím vaší práce a KL *mi pomáhají v běžných školních situacích. Netrpělivě čekám na další čísla. Texty nabízím kolegům – jdou v oborech „na dračku". Líbí se mi, že* KL *nejsou jednostranné.*

Z ankety o KL

Úvodník

Nejen v České republice, ale i jinde v Evropě a ve světě se odborníci už dlouhou dobu přou, zda má být předškolní vzdělávání přípravou na školu nebo zda máme tyto prvky z mateřských škol odstraňovat a rozvíjet herní aktivity dětí, které jim umožní rozvíjet se spontánně a přirozeně. Přestože se zdá, že jsou tyto koncepty vzdělávání zásadně odlišné, je možné najít i kompromisní způsob vzdělávání předškoláků. Respektovat individuální vývoj každého dítěte a nabízet mu takové činnosti, ke kterým je vnitřně motivováno a které mu pomohou osvojit si důležité dovednosti pro budoucí učení. Vytvářet přirozené prostředí, podněcující ke hře, během které budou děti předstírat, že čtou a píšou. Když si budou hrát na doktora, budou mít k dispozici vybavenou ordinaci: nejen doktorský kufřík s teploměrem a stetoskopem, ale i formuláře receptů, tužky, razítka, telefon, psací stroj či počítač. Copak existuje lékař, který by toto všechno nepotřeboval? Když si budou hrát na železniční nádraží, budou mít po ruce nejen čepici průvodčího, píšťalku, ale i jízdní řád a lístky. Když se ocitnou na chvilku v obchodě, budou vybaveny nejen funkční váhou a umělohmotným (případně i skutečným) ovocem, ale i kasou, která vydává účtenky, razítkem a penězi. Děti se učí nenásilně a samy, že čtení, psaní a schopnost komunikace jsou v dnešním světě klíčové dovednosti, bez kterých se prostě neobejdeme. Tištěné texty jsou všude kolem nás a děti jsou podněcovány k tomu, aby je „četly“ a také aby „psaly“.

Čtení a psaní dětí v mateřských školách není většinou opravdové. I tříleté děti jsou však schopny psát některá tiskací písmena, opsat, později i samostatně zapsat své jméno. I čtyřleté děti dokážou číst nápisy nad obchody či jiná známá slova. I mezi nimi jsou nadprůměrně inteligentní děti, které už samy čtou. Nejen tyto děti budou profitovat z toho, když i paní učitelka bude často psát a číst, bude dětem modelovat všechny čtenářské strategie a bude na ní vidět, že má ze čtení potěšení a z psaní užitek.

Klíčem k úspěchu v životě je vzdělání a klíčem ke vzdělání je schopnost číst s porozuměním a zapsat své myšlenky a potřebné informace. Pokud se naše děti nenaučí zpívat, kreslit nebo cvičit, což jsou nejčastější činnosti, které v MŠ trénují, bude to jistě škoda a jejich talent se možná patřičně nerozvine. Pokud však nebudou schopny číst a psát (nebudou čtenářsky gramotné), budou handicapované na celý život. I když si děti techniku čtení a psaní osvojují až v 1. třídě, můžeme u nich už v předchozím období pěstovat kladný vztah a přístup ke čtenářství a „písmáctví“. Času není nazbyt. Podle některých výzkumů jen do osmi let věku dítěte. Pokud si do té doby neosvojí potřebné čtenářské techniky, zvyky, strategie, dovednosti a pozitivní postoj ke čtení, je odsouzeno k tomu, že bude neustále o krok pozadu za spolužáky, kteří pocházejí z podnětnějšího rodinného prostředí či z lepší mateřské nebo základní školy.

Kateřina Šafránková

Naše téma: PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Úvodník, *K. Šafránková*

Rozhovor

Rozhovor s Radanou Sedláčkovou, majitelkou nakladatelství Thovt, *K. Šafránková* 4

K úvaze

Rostoucí význam předškolního vzdělávání, *J. Straková* 6
Možnosti a meze odborných praxí studentů učitelství, *O. Hník* 9
Interaktivní výukové metody v matematice, *E. Vulaová* 11

Lekce a komentáře

Čteme s nečtenáři, *K. Šafránková* 16
Šimpanz, *K. Krüger*, *K. Šafránková* 20
Jak čteme dětem, *N. Tuháčková* 23
Žbluňkův ztracený knoflík, *M. Kašparová* 26
Dobrá praxe v 1. a 2. třídě, *H. Mašková* 28
Pomocné karty v matematice, *Z. Šíma* 32

Případy z praxe

Jak pomoci Vojtovi?, *Š. Miková* 35

Co se děje jinde

Místo pro život, *E. Zirhutová* 38
Učíme kompetence kompetentně, *H. Prchlíková* 41

Škola v literatuře

Houby kariéra, *N. Rutová* 44

Přečetli jsme

Knihy pro děti a mládež 46

Nabídky

Soutěž o značky odpovědné spotřeby 50

Citáty

Lauren B. Resnick – Sally Hampton: *Reading and writing grade by grade.* IRA, Newark 2009 . . . . . 8, 21, 22, 25, 37, 43
Lori Jamison Rog: *Early literacy instruction in kindergarten.* IRA, Newark 2005 . . . . . 10, 14, 15, 22, 25, 34

Na *www.kritickemysleni.cz/KL č. 38/Co se do čísla nevešlo* najdete:

– další příklady pomocných karet, jejichž využití popisuje Z. Šíma v textu *Pomocné karty v matematice*

ROZHOVOR

Rozhovor s Radanou Sedláčkovou, majitelkou nakladatelství Thovt

Proč jste založila nakladatelství pro děti?
Protože jsem sama dyslektik a měla jsem ke čtení odpor. Dovedu si představit, jak se cítí začínající čtenáři, zavalení obrovským množstvím písmen, knížek a textů, jak se pod tím hroutí. Proč nezačít pomaličku, od začátku, přirozeně, od příběhu? Tímto stylem by se ke čtení mohlo přivést více dětí. Německo nedávno prošlo krizí čtenářství, ale pomocí práce s dětmi se to podařilo zvrátit a dnes jsou na tom německé děti ve srovnávacích testech daleko lépe než my.

První, co mě zaujalo, byly knížky z německého nakladatelství *Loewe*. Jejich systém už funguje čtyřicet let a je velmi propracovaný. Se čtením se začíná už od nejmenších dětí. Nejprve se používá tzv. obrázkové písmo – maminka se ptá: *Co to je?* – Dítě doplňuje *lev*, *zámek* a uvědomuje si, že se něco dá vyjádřit slovy a že existují písmena. Oči drží na řádku, jde po smyslu. Už se tedy v dětech upevňuje to, že čteme proto, abychom se něco dozvěděli. To je první stupeň nazvaný *Svět ukrytý v abecedě*. Když poznáš písmenka a abecedu, poznáš i význam, který je v nich skrytý.

Další stupínek se jmenuje *Zkusíme číst spolu*. Tyto knihy jsou určeny pro společné čtení rodičů s dětmi. Při čtení se střídá rodič a dítě. Text určený pro hlasitou četbu rodičů je psán menším písmem, je složitější, zatímco kratší text určený dětem je vytištěn písmeny větší velikosti. Dítě přečte svou část a při četbě rodičů si odpočine. Upevňuje se tím vztah rodiče s dítětem, jsou spolu, je to čas pro ně, čas, kdy si čtou. Dítě potřebuje v začátku podporu, aby začalo číst samo.

Další stupínek je *Zkusím číst sám*. V knize jsou jenom čtyři příběhy, velká písmena a návodné obrázky.

Zkusíme číst spolu.

Zkusím číst sám.

I když dáme pryč text, každý je schopen podle obrázků vypovědět, o čem příběh bude. Dítě, kterému dá velkou námahu, než překoktá písmenka, a unaví se tím, přesto chápe smysl, protože vidí obrázek. Pomáhá to čtení s porozuměním. Není to obrovské množství textu, které by ho předem úplně odradilo, textu je málo, v několika slovech obsáhne čtenář celý příběh a má z toho uspokojení. Přečte čtyři příběhy a přečetl celou knihu. Už to je samo o sobě motivující.

Vycházíme vstříc i dětem, které se učí genetickou metodou, tedy knihy vycházejí ve dvou variantách – pro analyticko-syntetickou metodu i pro genetickou.

Většina učitelů texty pro genetickou metodu přepisovala. Dalo jim to hodně práce. Nedávno jsem mluvila s jednou paní učitelkou, jež učí genetickou metodou a která mi říkala, že má ve třídě kluka, který už verzálkami nechce číst, protože už umí číst i minusky. Byla z této řady nadšená a říkala, že mu teď může dát vybrat.
Připravujeme i pracovní listy pro učitele. Některé děti jsou rychlejší, už dokážou něco číst, pro ně budou určeny úkoly, aby se paní učitelka mohla věnovat těm, které čtou pomaleji. Připravujeme tři varianty pracovních listů pro každý příběh, budou tam třeba obrázky, které mají děti poskládat a upevňovat si čtenářské strategie. Aby věděly, že čtou proto, aby se něco dozvěděly nebo aby si prožily nějaký příběh.

Pak už máme *Šikovného čtenáře*, sice je tam stále hodně barevných ilustrací, ale už nejsou návodné, spíše dokreslující. Je tady více příběhů, ale taky už daleko víc textu.

Posledním stupínkem v našem systému *První kroky ke čtení* je *První čtení*. Máme dvě varianty: *…pro zábavu* a *…s poučením*. Už nejde v prvé řadě o obrázky, ale o čtení. Ve variantě s poučením je část, která obsahuje reálie k příběhu. V sérii pro zábavu se jedná o napínavé a zábavné příběhy. Rádi bychom připravili jedno téma, např. piráti, napříč tímto systémem. Aby byla k dispozici kniha o pirátech ve všech úrovních systému. Možná by to podpořilo i vnitřní motivaci dětí (já už jsem taky šikovný čtenář!).

Jakým způsobem knihy propagujete a distribuujete, aby se dostaly k co nejširšímu publiku?
Je to práce s jednotlivými knihkupectvími. Málokterý knihkupec je nakloněn tomu, aby vychovával budoucí čtenáře. Chovají se ke knížkám pro děti jako k beletrii pro dospělé – titul je jeden týden zajímavý a druhý už ne. Některá knihkupectví neodebírají jiné knihy než ty, po kterých je poptávka. Vždycky jde o personál daného knihkupectví – zda je schopen rodičům poradit a vybrat knihu vhodnou pro konkrétní dítě. My máme vlastní distribuční síť, jezdíme po republice, přesvědčujeme, vysvětlujeme. Pracujeme s odbory školství jednotlivých obecních úřadů, navštěvujeme pedagogicko-psychologické poradny, které naše knihy doporučují, líbí se jim. Jsme na trhu teprve čtyři roky a snažíme se být úplně všude, ale pokud knihkupec přes všechno vysvětlování knihy odmítne, nedá se nic dělat.

Nejlepší zkušenosti máme s knihkupectvím Neoluxor. Tam knihy mají, i pěkně vystavené, a dovedou poradit. Také řada menších knihkupectví po republice prodává naše knížky perfektně.

Spolupracujeme rovněž s knihovnami a připravujeme se na spolupráci přímo se školami.

Vydáváte jen překlady nebo i knihy od českých autorů?
Připravujeme hodně knížek z vlastní produkce, nejen překladové. Vydali jsme knihu *O červeném autíčku*, to je pro kluky, protože na našem trhu je málo publikací o autíčkách, přitom kluci a autíčko – to je rovnítko. Patnáctiletá autorka, studentka gymnázia v Karlových Varech, napsala *Otazníkovou říši*, je to fantasy pro děti deseti- až dvanáctileté. Křest měla i kniha *Nalin Algabram* od Kateřiny Blažkové. A chystáme další…

Jak vyhledáváte ilustrátory k českým knížkám?
Hledáme si sami. Kvůli časopisu *Dupito* potřebujeme spoustu ilustrátorů. Přes internet a na výstavách kontaktujeme ilustrátory, nebo se nám ozývají i sami. U každé knížky máme představu, jaké ilustrace by se tam hodily, u knihy *Čerti nikdy nespí* jsme chtěli najít nového Ladu, protože je to typicky české. Podařilo se nám najít ilustrátorku Evu Pulcovou, která dovede Ladu navodit.

Protože mám syny, všimla jsem si, že témata vašich knih jsou pro ně zajímavá – piráti, dinosauři, rytíři, strašidla…
Máme i sérii knih pro holky *Vanda*. Holčičí duše je tam krásně vystižena. Myslím, že se v tom leckterá maminka najde. Je to plné humoru a moc se mi to líbí. Jsou to čtyři knížky a měly velký ohlas. Připravujeme pro holčičky knihy o koních a o mořské panně.

Vydáváte i řadu velkoformátových, bohatě ilustrovaných publikací, které jsou určené asi pro úplně nejmenší děti…
V tomto už pokračovat nebudeme, protože český trh na to není připraven. Každý chce za nějaké peníze tlustou knihu a hodně textu. Zatímco na mezinárodních výstavách dětské knihy v Boloni je 80 procent knížek pro děti zpracováno touto formou, náš čtenář po těchto knihách nesahá.

Je těžké přesvědčit rodiče, že si mají knížku koupit, protože je kvalitní?
Určitě. Záleží na rodiči, co preferuje. Pokud kniha stojí 160 korun a je 32stránková, tak už má rodič pocit, že je to málo, že cena neodpovídá. My však musíme platit autorská práva a ta jsou u celosvětově proslulých ilustrátorů drahá. Záleží na tom, čemu dává rodič přednost. Je to spíš generační záležitost, která se nemění z roku na rok.

Pokud to není tajemství, v jakém nákladu vycházejí vaše knížky?
U knihy *Rytíři*, která je velmi úspěšná, už byl dotisk a vytisklo se 6000 knížek. Záleží, jak která knížka.

Máte ještě nějakou dlouhodobou nakladatelskou vizi?
Vizí je strašně moc. Chceme pokračovat v dalším sortimentu časopisů, máme připravené učebnice. Jednali jsme s Literární agenturou ohledně práv na vydávání CD speciálně připravených pro výuku hudební výchovy.

Časopis *Kritické listy* je určen učitelům. Mohla byste našim čtenářům více přiblížit vizi, která se týká učebnic?
V současné době máme připravené z velké části učebnice dějepisu od 5. do 9. třídy. Jedná se o učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku, což je v našem pojetí učebnice pro učitele, která bude obsahovat jak materiály, které má žák v učebnici, tak i metodické pokyny.

Oba moji rodiče jsou učitelé a znám školní prostředí důvěrně, proto máme koncept připraven tak, aby se nejednalo o jeden díl, ale o více dílů. Aby si učitelé podle konkrétního ŠVP mohli vybrat a knihy přeházet, jak budou potřebovat. Plánujeme učebnice pro všechny předměty. Máme tým lidí i externistů a je to veliký úkol.

Děkuji za rozhovor.

Radany Sedláčkové se ptala Kateřina Šafránková.

Poznámka:
Ukázky pocházejí z knih vydaných nakladatelstvím Thovt v Praze:
Schröder, P.: *Lukášův dračí kamarád* (2009).
Thilo: *Příběhy rytířů a jejich hradů* (2007).

K ÚVAZE

Rostoucí význam předškolního vzdělávání

Jana Straková

Ve všech vyspělých zemích se v poslední době těší předškolní vzdělávání mimořádné pozornosti. Je to způsobeno zejména zvyšující se zaměstnaností žen provázenou rostoucím důrazem na rovné pracovní příležitosti žen a mužů a rostoucí péčí o spravedlivé vzdělávací příležitosti pro všechny děti. Tento text diskutuje oba tyto důvody z pohledu veřejných politik zemí OECD a ukazuje zajímavé příklady předškolních programů pro sociálně znevýhodněné děti u nás i v zahraničí.

Předškolní péče a rovnoprávnost žen

Rostoucí zaměstnanost žen je obecně považována za žádoucí nejen z důvodů genderové rovnosti, ale i z důvodů ekonomických. Ženy jsou na pracovním trhu žádány kvůli zvyšujícímu se podílu sektoru služeb a také proto, že představují levnou pracovní sílu (ve všech zemích OECD mají ženy nižší mzdy než muži bez ohledu na vzdělání a kvalifikaci). Větší zaměstnanost žen s sebou nese potřebu zajistit péči o děti alternativním způsobem, respektive zabránit tomu, aby se ženy musely rozhodovat mezi dítětem a kariérou, neboť aktuálním problémem většiny vyspělých zemí je nízká porodnost.

Vyspělé země se liší z hlediska délky rodičovské dovolené i z hlediska pobídek, které mají podpořit zapojení otců do rané péče. V docílení spravedlivějšího dělení péče o děti a domácnost jsou jednotlivé země různě úspěšné. Například v Nizozemsku byly vytvořeny matkám i otcům stejné podmínky pro práci na tříčtvrtinový úvazek, aby mohli péči o děti sdílet, přesto této možnosti využívají téměř výlučně ženy (v Nizozemsku pracuje 60 % zaměstnaných žen na částečný úvazek, v ČR je to jen 5 %). Nejúspěšnější je spravedlivá dělba práce ve Švédsku, kde si 35 % otců bere půlroční rodičovskou dovolenou. Zatímco v Japonsku stráví muži domácími pracemi v průměru 13 minut denně, ve Švédsku jsou to tři hodiny.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že mají-li mít ženy příležitost k plnohodnotnému uplatnění na pracovním trhu, není možné spoléhat pouze na sdílení péče v rodině, ale je třeba zajistit kvalitní předškolní programy. Nejvyšší zaměstnanost žen s dětmi ve věku do tří let je v Dánsku (77 % žen) a ve Švédsku (72 % žen), kde také největší podíl dětí v tomto věku navštěvuje akreditovaná předškolní zařízení (83 %, respektive 66 % dětí). V ČR je zaměstnanost žen s dětmi v tomto věku ve srovnání zemí OECD nejnižší, 14 %, a předškolní zařízení zde navštěvuje pouze 0,5 % dětí. Pro široce dostupné předškolní programy svědčí i analýzy dopadů opatření podporujících rodinnou politiku na porodnost, které ukázaly, že rodinné příplatky a příznivé pracovní podmínky pro mladé rodiče samy o sobě nedokážou zvýšit porodnost, nejsou-li provázeny kvalitní předškolní péčí. Snahou je vytvořit takové služby, které by zajistily nejen hlídání dětí, ale také jejich kvalitní vzdělávání.

Zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělání

Kvalitní předškolní péče je klíčová nejen z hlediska rovnoprávnosti žen, ale zejména z hlediska spravedlivého přístupu ke vzdělání. V posledních letech dochází k zvýšení přílivu imigrantů do všech vyspělých zemí. Děti přistěhovalců jsou často znevýhodněny kvůli obtížným ekonomickým podmínkám v rodinách (problémy rodičů získat dobré zaměstnání) i kvůli neznalosti jazyka a kultury dané země, a z toho důvodu jsou ohroženy předčasným odchodem ze vzdělávání. Předčasný odchod ze vzdělávání má za následek nedostatečnou kvalifikaci vedoucí k obtížím s uplatnitelností na trhu práce, a tedy neschopnost uniknout z prostředí chudoby. Mezinárodní komparativní výzkumy vzdělávacích výsledků žáků opakovaně upozorňují na skutečnost, že děti přistěhovalců mají ve většině vyspělých zemí výrazně horší vzdělávací výsledky než děti starousedlíků.

Situace přistěhovalců jen upozornila na důsledky znevýhodnění, kterými dlouhodobě trpí i děti ostatních menšin (typicky Romové) a rodičů s nízkým vzděláním a špatným finančním zajištěním. Statistiky ukazují, že v téměř polovině zemí OECD přesahuje podíl dětí žijících v chudobě 10 % (v ČR se jedná o zhruba 7 % dětské populace). Přestože výzkumy opakovaně ukazují korelaci mezi socioekonomickým statusem dítěte a jeho vzdělávacími výsledky, některým zemím se daří kompenzovat znevýhodnění způsobená rodinným zázemím dítěte lépe než jiným. Mnohé studie prokázaly, že účast znevýhodněných dětí na kvalitním předškolním vzdělávání pozitivně ovlivňuje kognitivní a sociální rozvoj dětí a významně zvyšuje jejich šance na školní úspěch. Pozitivní efekty přetrvávají po celé povinné vzdělání i do vzdělání středoškolského, i když v pozdějších letech jsou efekty slabší, než byly na počátku povinného vzdělávání. Nejúčinnější jsou programy, které začínají pracovat

s dětmi velmi záhy a provázejí je i na počátku povinného vzdělávání.

Většina ekonomů i odborníků na vzdělávání hodnotí ranou péči o děti jako mimořádnou příležitost pro investice do lidského kapitálu. Předškolní období je považováno za klíčové, neboť investice do vzdělání v tomto období vykazují nejvyšší návratnost, protože se zhodnocují po celou dobu života. Kvalitní vzdělávání v předškolním a raně školním období pozitivně ovlivňuje vzdělávání na vyšších úrovních. Rovněž výzkumy mozku ukazují, že díky neurologickému vývoji, ke kterému dochází v raném období života, je nejúčinnější raná intervence.

Dvě odlišná pojetí předškolního vzdělávání

Odborníci jsou přesvědčeni, že předškolní intervence je nejúčinnější tehdy, když je provázána se školou. K této spolupráci však přistupují různé systémy různě podle toho, jak pojímají úlohu předškolního vzdělávání. Francie a anglicky mluvící země přistupují ke spolupráci z pozice školy. Předškolní vzdělávání zde slouží jako příprava pro školu, v rámci které mají děti získat dovednosti potřebné pro školní vzdělávání. Severské země a země střední Evropy naopak vnímají předškolní instituce jako pomoc rodině a podporu širšího rozvoje dítěte. Do této skupiny zemí patří i Česká republika.

I když i zde se zpravidla v předškolním kurikulu objevují cíle zaměřené na rozvoj jazykových a matematických dovedností, upřednostňovány jsou cíle osobnostní, např. rozvoj osobnosti a posílení sebeúcty, rozvoj zvídavosti a schopnosti hrát si, učit se a podobně. V těchto zemích se domnívají, že naopak první ročníky povinného vzdělávání by měly ještě kombinovat školní výuku s pedagogickými přístupy předškolní výuky. V některých zemích s touto tradicí zajišťují přechod do školy přípravné ročníky, které kombinují oba přístupy. Kritici tohoto pojetí předškolní péče argumentují tím, že mnoho příležitostí ke kognitivnímu rozvoji dětí je zde promeškáno, neboť pedagogové vyučující v předškolních zařízeních nemají dostatečnou kvalifikaci a neumějí rozpoznat příležitosti k učení.

V zemích, kde chápou předškolní vzdělávání primárně jako přípravu na školu, jsou v rámci předškolní výuky používány obsahy a metody primární školy. Stále častěji jsou i pro předškolní věk formulovány standardy, které definují řadu vědomostí, dovedností a postojů, jež mají děti získat v rámci předškolní výuky a které rostoucí měrou odpovídají požadavkům školní výuky (kupř. rozvoj čtenářských, matematických a badatelských dovedností). Cílem předškolní výuky je, aby děti vstupovaly do školy připraveny číst i psát a přizpůsobit se běžnému školnímu režimu. Učitelé v těchto zemích nejsou vzděláváni specificky pro předškolní vzdělávání, ale pro předškolní vzdělávání a primární školu (např. věk 2–11 let). V těchto zemích bývá přechod mezi předškolním zařízením a školou často usnadněn tím, že se obě instituce nacházejí ve stejných budovách a učitelé se vzájemně znají. Kritici tohoto přístupu argumentují tím, že s konceptem „školní připravenosti“ ztrácí předškolní příprava svůj důraz na žáka, který má být aktivní a stát v centru všech výukových aktivit. Moderní výzkumy nicméně ukazují, že nejlepších výsledků je dosahováno při kombinaci obou přístupů, tedy tehdy, je-li holistický přístup kombinován se školní přípravou. Moderní předškolní pedagogika se tedy snaží skloubit oba přístupy.

Dostupnost kvalitního předškolního vzdělávání

Přestože ve většině zemí OECD navštěvují předškolní zařízení obvykle děti starší čtyř let, stále ještě není možné říci, že by se kvalitní předškolní péče dostala všem, kteří ji potřebují. I tam, kde je relativně vysoká účast na předškolním vzdělávání, je často nenavštěvují děti fyzicky či mentálně handicapované a děti sociálně a kulturně znevýhodněné. Právě pro tyto děti je však včasná předškolní péče zvlášť důležitá a může velmi pozitivně ovlivnit jejich fyzický, sociální a kognitivní vývoj, jakož i začlenění jejich rodin a jich samých do společnosti. Vzdělávací systémy se tedy zaměřují zejména na to, aby zajistily pro každé dítě takovou předškolní péči, kterou potřebuje, aby zvýšily dostupnost péče pro děti mladší tří let a aby zabezpečily spravedlivý přístup všem dětem bez ohledu na jejich specifické potřeby, finanční poměry, etnicitu či zaměstnanecký status rodičů.

V předškolní péči o děti s fyzickým či mentálním handicapem, která se dříve odehrávala ve specializovaných zařízeních, jsou nyní uplatňovány inkluzivní přístupy. Ty vyžadují pomocný personál, vysoce kvalifikované pedagogy, specializované vybavení, dostatek času na spolupráci s rodiči a odborníky i pečlivou přípravu individuálních plánů. I když se ve většině zemí OECD předškolní péče o takto postižené děti výrazně zlepšuje, není zdaleka dostupná všem dětem, které by ji potřebovaly.

V případě dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí se rozvíjejí specializované programy s širokou nabídkou služeb, které pomáhají odstranit bariéry bránící rodinám ve využití předškolní péče. Většina zemí provozuje ve znevýhodněných lokalitách komplexní služby, které mají často multikulturní charakter, aby byly přijatelné pro přistěhovalecké komunity. Výzkumy nicméně ukazují, že komplexní péče stále ještě není pravidlem. Ukazuje se, že i když děti docházejí do předškolních zařízení, často jim nejsou poskytovány takové zdravotní a rodinné služby, které by umožňovaly optimalizovat jejich učení. Tyto děti potřebují zařízení s vyšším počtem pedagogů a s inovativními pedagogickými metodami přizpůsobenými jejich potřebám. Velkou pozornost je také třeba věnovat diskriminaci a předsudkům, kterým tyto děti čelí ve školách i mimo ně.

Zajímavé programy předškolní péče v zahraničí

V některých zemích mají předškolní programy pro znevýhodněné děti plošný charakter. Například ve Spojených státech je dlouhodobě realizován projekt *Head Start*, který poskytuje komplexní služby pro americké děti předškolního věku pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí a pro jejich rodiny. Do

projektu je zapojeno zhruba 1400 nevládních organizací, poskytuje služby zhruba 3 % amerických dětí od narození do pěti let a zhruba 60 % znevýhodněných dětí ve věku tři až pět let.

Ve většině zemí mají služby lokální charakter. Například v německém Mannheimu, který má přibližně 12 % přistěhovalců, funguje ve znevýhodněných lokalitách projekt *Mannheim pro děti*, který integruje vzdělávací, zdravotní a sociální služby s prací policie a úřadů práce. Poskytuje preventivní programy pro děti zaměřené na kvalitní celodenní předškolní péči, vzdělávací a poradenské služby pro rodiče, jejichž cílem je naučit rodiče dobře pečovat o své potomky a poskytovat jim odpovídající rodinné prostředí, i aktivity na zlepšení životních podmínek v celé oblasti. Centra péče o děti tvoří stěžejní část programu, neboť chudoba má na malé děti mimořádný dopad. Předškolní programy nejen poskytují bezpečnost, péči a rané vzdělávání dětem, ale zlepšují fungování rodin a sociální zapojení rodičů, kteří jsou ve většině případů nezaměstnaní.

Kvalitní programy v ČR

Řada kvalitních lokálních předškolních programů existuje i v České republice. Tyto programy se zaměřují zejména na péči o romské rodiny. Některé z nich pracují pouze s dětmi, jiné s rodiči nebo s celými rodinami.

Například *Projekt Schůdky* občanského sdružení *Vzájemné soužití* učí romské matky, jak podporovat své děti na počátku školního vzdělávání. Matky pracují s pracovními sešity, které jsou koncipovány tak, aby po jejich dokončení byly dostatečně seznámeny se vzděláváním v prvním ročníku a vybaveny pro podporu svých dětí. *Projekt Kukadla – Jakhora* organizace *Step by Step* usiluje o zvýšení docházky romských dětí do mateřských škol. Zaměřuje se zejména na spolupráci s terénními pracovníky, kteří se snaží získat romské rodiny pro předškolní vzdělávání, na vzdělávání pedagogických sborů mateřských škol v metodách vhodných pro práci s romskými rodinami a na spolupráci zapojených mateřských škol se základními školami v okolí tak, aby byla romským dětem zajištěna potřebná podpora při následné integraci do běžných základních škol.

Řada organizací se snaží připravit romské děti na školní docházku, popřípadě jim pomáhá s plněním školních povinností. Předškolní kluby se snaží rozvíjet dovednosti dětí podobně jako běžná mateřská škola, nicméně nevyžadují pravidelnou docházku a podporují přítomnost matek, případně dalších sourozenců dítěte. Například *Projekt Klubíčko* občanského sdružení *Ponton Plzeň* je zaměřen na předškolní přípravu dětí ze sociálně vyloučených romských komunit v rámci předškolního klubu. Je určen dětem od tří let do zahájení povinné školní docházky. Výchovnou a vzdělávací práci v klubu zajišťuje kvalifikovaná pedagožka zaměřená na předškolní vzdělávání a asistentka pedagoga, které dobře znají domácí prostředí dětí. Cílem projektu je pomoci dětem a rodinám, které z nejrůznějších důvodů nechtějí nebo nejsou připraveny umístit své děti do mateřských škol, získat potřebné dovednosti a návyky pro úspěšný start v hlavním vzdělávacím proudu. *Komunitní centrum Ambrela* v Třebíči poskytuje služby nízkoprahového zařízení dětem a mládeži ve věku od dvou do osmnácti let a je většinou využíváno dětmi a mládeží ohroženými sociálním vyloučením. Provozuje klub pro předškoláky s programem zaměřeným na přípravu na školní docházku, odpoledne poskytuje dětem z prvního a druhého stupně základní školy pomoc při přípravě na vyučování a pomoc při psaní domácích úkolů. Pedagogičtí pracovníci zde tak mají možnost s dětmi pracovat kontinuálně několik let. Klub spolupracuje se základními školami v okolí a s místními odbornými a poradenskými pracovišti. Přestože je v ČR k dispozici řada podobných iniciativ, jejich velkým nedostatkem je malá vzájemná koordinovanost a malá koordinovanost s ostatními službami.

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

Literatura:

OECD: *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.* OECD, Paris 2006.

„Stejně jako se děti naučí mluvit, číst nebo plavat napodobováním lidí, kteří vědí, jak na to, naučí se i psát napodobováním strategií a zvyků těch, kteří dokážou psát. Učitelé při tom hrají nezastupitelnou roli. Modelováním strategií pro čtení a psaní ukazují žákům, že čtení a psaní jsou důležité aktivity, vyžadující jejich čas a pozornost."

* * *

„Čtení pomáhá dětem objevit, kým jsou a kým se mohou stát."

Možnosti a meze odborných praxí studentů učitelství

Ondřej Hník

Odborné praxe v přípravě budoucích učitelů

Nedílnou součást přípravy budoucích učitelů tvoří *odborné praxe*. Těch je v průběhu jejich studia na pedagogických fakultách hned několik, třeba na Pedagogické fakultě UK v Praze v rámci oboru učitelství pro první stupeň základní školy existují praxe průběžné a souvislé, studenti učitelství druhého stupně základní školy a školy střední absolvují v magisterském studiu tři bloky praxí, náslechovou část v tzv. klinickém semestru, čtyřtýdenní praxi na druhém stupni základní školy (popřípadě v příslušných nižších ročnících víceletých gymnázií; při standardním studiu dvou oborů, např. českého jazyka – francouzského jazyka, připadá studentům 14 dní praxe na každý aprobační předmět) a čtyřtýdenní praxi na střední odborné škole nebo gymnáziu.

Někteří studenti se praxí obávají, jiní se na ně těší. Názory na délku praxí i jejich vlastní podobu jsou u studentů, odborných asistentů, kteří praxe vedou, odborníků i učitelů příslušných škol, kde studenti praxi vykonávají (tzv. fakultních učitelů), různé a liší se samozřejmě i jejich související argumenty.

Protože mám jako oborový didaktik rovněž možnost se na zajišťování praxí našich studentů podílet a praxi na jedné z pražských fakultních základních škol vedu již sedmým rokem, vede mě to k neustálému zamýšlení se nad smyslem praxí, jejich možnostmi i mezemi.

Své skromné závěry jsem se pokusil pro přehlednost shrnout do několika zestručněných tezí. Prosím čtenáře *Kritických listů*, aby je považovali za závěry mé osobní, jiní vedoucí praxí, jiní pedagogové, učitelé, ale i studenti mi samozřejmě nemusejí dát v některých bodech za pravdu a mohou mít zcela odlišné zkušenosti a zcela odlišný pohled na věc.

Rovněž je třeba brát zřetel na skutečnost, že jiné fakulty mohou mít zcela odlišný systém studentských praxí i jiný systém spolupráce se školami, kam své studenty posílají.

Pokus o sumarizaci možností a omezení studentských odborných praxí obecně

Možnosti a výhody praxí

- Praktikujícím studentům se nabízí autentické prostředí, školní realita.
- Praxe zřetelně ukazují přednosti, ale i rizika učitelského povolání.
- Studenti na základě toho, že se ocitají v autentickém prostředí školy, které jim ukazuje přednosti i rizika, mohou odpovědně učinit konečné rozhodnutí o své budoucí profesi. Takzvaně „vědí, do čeho jdou“. *To je osobním přínosem pro ně, ale i významným přínosem pro společnost. Do učitelské profese totiž často nakonec nenastupují ti studenti učitelství, kterým již praxe ukážou, že „tudy jejich cesta nevede“.*
- Praxe v autentickém prostředí představují prostor pro empirii a praktickou didaktiku. *Té se v průběhu studia studentům (kromě praxí) téměř nedostává, oborové didaktiky jsou vyučovány převážně teoreticky a trpí krizí obsahu. Teoretické poznatky z přednášek oborových didaktik se ukazují jako málo aplikovatelné.*
- Studenti se setkávají s více učiteli, mohou s nimi mluvit, vyptávat se, radit se, konfrontovat jejich názory se svými.
- Studenti si mohou vyzkoušet své vlastní směřování, ověřit své vlastní postupy, hledat vlastní cesty. *To je stokrát cennější než kopírovat postupy jiných učitelů, byť zkušených. Mnozí učitelé však studentům v současném systému praxí nedávají na hledání vlastních cest prostor.*

Omezení, rizika, nedostatky

- Škola může mít pocit, že je její „harmonický chod“ i její samotný zaběhlý systém studentskými praxemi narušován. Doba studentských praxí je skutečně narušením jistého „rytmického“ stereotypu školy.
- Mnozí učitelé považují čas, během kterého praxe probíhají, za zdržování výuky. To sice není vlastní riziko nebo nedostatek praxí, ale postoj učitele se na dalším profesním vedení studentů kvalitativně odráží.
- Žáci mohou mít pocit, že jsou tzv. pokusnými králíky.

Pokus o kritický pohled na stávající systém studentských odborných praxí

Omezení, rizika a nedostatky stávajícího systému odborných praxí studentů učitelství

- Vedoucí oborových praxí studentů si sami nemohou učitele vybrat. Není tak vždy zajištěn dobrý učitel – kouč a lídr.
- Fakultní učitel (učitel na příslušné fakultní škole) mnohdy studenty „tlačí“ do svých vlastních postupů; nedává jim možnost hledat vlastní cesty. Fakultní učitel často nepustí studenty k řadě činností, které jsou nedílnou součástí učitelské profese, např. k hodnocení žáků, zápisu do žákovské knížky, opravě testů.
- Učitelé, u kterých studenti praktikují, se nemohou plně věnovat potřebám praktikujících studentů, potřebám žáků a následným rozborovým hodinám.
- V současném českém vzdělávacím systému není nikým zajišťována komunikace a spolupráce mezi fakultou a fakultní školou, vše záleží na dobré vůli,

ochotě a dovednosti improvizace obou stran. Například vedoucí praxí z fakulty musí každoročně obvolávat více škol a prosit o možnost praxí pro své studenty a každý případný problém řešit na své náklady ve svém volném čase. Fakultní školy zase musejí na poslední chvíli přizpůsobovat rozvrh požadavkům praxí atp.
- Odborné praxe jsou časově velmi omezené, studenti nemají možnost poznávat žáky delší dobu a pozorovat některé výsledky svého působení. Některé typy praxí probíhají jen dopoledne; to vylučuje možnost, aby se studenti účastnili např. pedagogických rad, třídních schůzek.
- Škola neposkytuje, popř. nemůže poskytovat praktikujícím studentům a vedoucím jejich praxí odpovídající materiální zázemí (kabinety, PC, možnost tisku či kopírování, místnost ke společnému rozboru atp.).

Návrh systémových inovací studentských praxí
- Zavedení standardů v učitelské profesi; ty by umožňovaly efektivněji vybírat „dobré“, tzn. inovující, ale třeba i zkušené učitele, zkrátka takové, kteří mají studentům co ukázat a zároveň je dokážou kvalitně vést. Zavedení systému výběru fakultních učitelů, v rámci něho i třeba nějaký typ databáze.
- Vytvoření nového statutu fakultního učitele a zřízení zvláštního úvazku pro tento typ profese; popřípadě snížení běžného učitelského úvazku fakultnímu učiteli na takovou míru, aby mohl praktikující studenty kvalitně vést (v rámci jiného, specificky definovaného úvazku).
- Vytvoření statutu koordinátora; ten by zprostředkovával všechny kroky mezi fakultou a příslušnou školou, případně více školami.
- Prodloužení doby praxí. To předpokládá nutné systémové kroky jak na straně fakulty (úprava kurikula, studijních požadavků atp.), tak ze strany příslušné základní či střední školy.
- Revize stávajícího statutu *fakultní škola*. Mnohé školy mají tento statut jen formálně a užívají ho jako prostředku propagace, soutěže s konkurenčními školami a jako nálepku prestiže. Zřízení funkčních fakultních škol. V rámci nich by fungoval fakultní učitel a částečně i koordinátor. Skutečné fakultní školy by poskytovaly praktikujícím studentům odpovídající materiální i duchovní zázemí pro výkon učitelské profese.

Závěr

Studentské odborné praxe jsou jedním z pilířů přípravy budoucích učitelů. Náročným systémovým krokem ze strany státu, zdaleka však nikoli nereálným, který by zásadní problémy této klíčové části vzdělávání budoucích učitelů vyřešil, by bylo **zřízení** opravdových, plnohodnotných **fakultních škol**, fakultních svou podstatou, nikoli jen úředně, formálně.

Zřízením fakultních škol by především studenti dostali dostatečný „zkušební“ prostor a s ním i podstatný nástroj pro svůj profesní růst. K tomuto morálnímu zázemí by mělo ve skutečných fakultních školách přibýt i zázemí materiální – důstojné podmínky pro praktikování: vlastní nebo alespoň sdílený kabinet, možnost práce na PC, možnost tisku a kopírování, možnost používat techniku a učební pomůcky atp.

Se zřízením fakultních škol by muselo jít ruku v ruce i zřízení statutu „opravdového“ **fakultního učitele** (fungujícího na příslušné základní či střední škole) či **koordinátora** (mezi školou / školami a fakultou).

Fakultní učitel by vedení studentských praxí zajišťoval v rámci fakultní školy (spolu s vedoucím praxí z fakulty a s koordinátorem) a měl by na kvalitní profesní vedení studentů vyhrazen úvazek. V době praxí by tak odpadlo přetěžování některých učitelů. Ti jsou současným systémem české školy již tak vyčerpáváni a demotivováni.

Jsem přesvědčen, že zkvalitnění studentských odborných praxí ve fakultních školách by významně zkvalitnilo vzdělávání budoucích učitelů, a přispělo by tak k rozvoji vzdělanosti v našem státě.

Autor je oborový didaktik katedry české literatury Pedagogické fakulty UK v Praze. Kromě jiného vede různé typy studentských praxí. Do června 2009 působil zároveň jako učitel ZŠ.

Poznámka:

K nutnosti zřízení funkčních fakultních škol (analogicky třeba poplatných fakultním nemocnicím) se v minulých letech vyjadřovalo několik odborníků z oblasti vzdělávání, kupř. i někdejší děkan Pedagogické fakulty UK v Praze prof. Zdeněk Helus.

„Základní strategie, která je společná čtenářům jakéhokoli věku, je hledání souvislostí s osobní zkušeností. Otázky typu: Co vám příběh připomíná? Zažili jste někdy něco podobného? – pomáhají žákům uvědomit si souvislost textu se svým životem nebo s jinými texty, které znají.“

Interaktivní výukové metody v matematice

Eda Vulaová

Úvod

Přes všechny problémy, s nimiž se Kosovo v poslední době potýká, proběhla v jeho vzdělávacím systému v průběhu posledních deseti let řada kvalitativních i kvantitativních změn. Jednou z hlavních příčin těchto pozitivních změn byla otevřenost Kosova světu. S podporou kosovského ministerstva vzdělání a technologie se na oblast vzdělávání zaměřila spousta místních i mezinárodních jednotlivců, agentur a nevládních organizací. Jednou z předních místních organizací, které přispěly obrovskou měrou k profesnímu rozvoji učitelů, je Kosovské vzdělávací centrum, které iniciovalo po celém Kosovu řadu vzdělávacích projektů a programů. Mezi nejúspěšnější programy patří *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, jehož implementace začala v roce 2000.

Výzkumné otázky

Cílem tohoto článku je objasnit dopad interaktivních učebních metod na přístup učitelů a žáků k matematice a k řešení slovních úloh. Výzkum se zaměřil na zodpovězení následujících dvou otázek:

Jaký je dopad interaktivních učebních metod na přístup učitelů a žáků k matematice?

Jaký je dopad interaktivních učebních metod na přístup k řešení slovních úloh?

Do studie se zapojilo šest učitelů 7. ročníků. Tři z nich byli učitelé, kteří se nezúčastnili žádných školení. Používali tradiční učební metody. Ostatní se plně účastnili ročního kurzu programu *RWCT*. Pro studii bylo vybráno 54 žáků ze 176 v šesti třídách 7. ročníku, tedy devět žáků z každé třídy. Byli vybráni svými učiteli na základě matematických výsledků: tři z nich dosahovali výborných výsledků, tři z nich dobrých výsledků a tři z nich projevovali malý zájem o předmět. Třídy, rozdělené na tradiční třídy – TT (třídy, v nichž byly používány tradiční metody výuky) a experimentální třídy – ET (učitelé těchto tříd se zúčastnili programu *RWCT* a používali nové metody), byly vybrány ze dvou různých městských oblastí Kosova. Data byla získána pozorováním ve třídách, analýzou úloh řešených zúčastněnými žáky a rozhovory s učiteli a žáky.

Postoje učitelů byly hodnoceny pomocí samostatných rozhovorů. Byli tázáni nejen na názory na matematiku, ale i učební metody. Rovněž dostali otázky týkající se řešení slovních úloh. Postoje žáků byly hodnoceny prostřednictvím diskusních skupin žáků všech šesti tříd zapojených do studie. Byly použity otevřené otázky, např.: *Co si myslíte o matematice?Je matematika podle vás důležitý předmět? Pokud ano, proč? Co se vám líbí/nelíbí v matematice?*

Zjištění

Program *RWCT* ovlivnil přístup učitelů k jejich profesnímu rozvoji, k výuce i k vnímání úlohy školy a role učitele (Vula a Shala, 2006). I při výuce matematiky „učitelovy názory, postoje a záliby v matematice ovlivňují jeho učební praxi“ (Thompson, 1984, s. 125). Tento výzkum ukázal, že učitelé ve třídách, ve kterých probíhala tradiční výuka, nahlížejí na matematiku jako na předmět založený na pravidlech, vzorcích, rovnicích a postupech (Ernest, 1988).

Matematika vyžaduje systematickou práci. Tu také vyžaduji od svých žáků. Myslím si ale, že učitelem je ten, kdo dokáže jasně vysvětlit nové koncepty, matematická pravidla a postupy k řešení matematických problémů. (Učitel TT)

Učitelé používající interaktivní učební postupy naopak nahlížejí na matematiku jako na předmět, který se lze naučit prostřednictvím řešení otevřených problémů (Ernest, 1988 a 1989).

Jedním z hlavních důvodů výuky matematiky je umožnit žákům samostatně řešit problémy. Osobně dávám přednost tomu, předložit nové koncepty pomocí příkladů a zajímavých problémů, protože žáci jsou pak motivovanější a raději se učí. (Učitel ET)

Z mezinárodních zdrojů je známo, že názory a postoje učitelů přímo ovlivňují přístup žáků k matematice. „Pozitivní přístup žáků k matematice značně ovlivňuje jejich sebehodnocení, ochotu zapojit se do matematických úkolů a jejich matematický talent.“ (Národní rada učitelů matematiky – National Council of Teachers of Mathematics, 1989, s. 233) Žáci s pozitivním postojem k matematice se více snaží, věnují více času splnění úkolů a jsou úspěšnější než žáci s méně pozitivními postoji.

Postoje žáků k matematice

Pozitivní postoj žáků k matematice byl charakterizován následujícími tvrzeními: *líbí se mi*, *mám ji rád*, *podněcuje zvědavost*, *uspokojuje* apod.; negativní postoj vyjadřovala tato tvrzení: *nudná*, *nepochopitelná*, *štve mě*, *děsí mě* apod. Neutrální postoj charakterizovaly výroky: *„Matematika je sada pravidel a postupů, vzorců a příkladů…“* nebo *„Matematika jsou vědomosti, je to moudrost…“*

Z výsledků vyplývá, že většina žáků v tradičních i experimentálních třídách měla pozitivní postoj k matematice (44 %, resp. 51 %). Žáci považovali matematiku za velmi důležitý předmět, který přispívá k rozvoji v mnoha profesích a je nezbytná pro náš život. Negativní postoj zaujímalo 33 % žáků v TT a 23 % v ET. Neutrální postoj se projevil u 23 % žáků z TT a 26 % žáků z ET.

Postoje žáků v tradičních třídách (TT)

Pozitivní postoj

Matematika je nejdůležitější předmět ve škole. Má uplatnění v ostatních vědách a v každodenním životě. Matematika je důležitá pro moji budoucnost a je třeba se ji učit. Bez znalosti matematiky je těžké uspět. Matematika rozvíjí logiku a mozek. Je to dobrý předmět. Hodně pomáhá. Je přitažlivá a zajímavá, často jsem díky ní zvědavý. Pokud ji máte rádi, není těžké se ji naučit.

Negativní přístup

Matematika je těžký a nudný předmět. Je velmi těžké se ji naučit. Je často nepochopitelná, a když neznáte výsledek, naštve vás to. „Nechápu ji." Ne všechno má v matematice smysl. Je často těžké si všechno zapamatovat, proto nemůžete uspět. Rozrušuje a děsí mě, obzvlášť při zkouškách, protože nevím, jak vyřešit úkoly.

Neutrální přístup

Matematika je sada pravidel a postupů, vzorců a úkolů. Zabývá se čísly, nikoli slovy. Mám rád všechno, co je matematika, ale ne teorie. Matematika jsou vědomosti, je to moudrost. Slouží k počítání, měření.

Postoje žáků v experimentálních třídách (ET)

Pozitivní přístup

Matematika je důležitou vědou. Je to hlavní předmět, který rozvíjí mozky žáků a zvyšuje jejich zájem. Je to nástroj, který pomáhá řešit problémy v každém jiném oboru a je základem pro každé povolání. Je obzvláště důležitá v informatice a pro objevy, které podporují lidský život. Bez matematiky není život.

Matematika je zajímavý předmět. Je přitažlivá a zajímavá. Pokud víte, jak řešit matematické úlohy, líbí se vám a uspokojuje vás to. Pokud znáte matematiku, nejsou žádné bariéry. Matematika vás přiměje ji mít rádi, protože se týká praktických životních problémů.

Negativní přístup

Matematika je obtížná. Není vždy srozumitelná. Je často nudná, obzvlášť, pokud má obtížné úkoly, a když je třeba naučit se funkce a vzorce, které obsahují slova. Nemám ji rád, protože jí nerozumím; je to obtížný předmět, proto nechci mít žádnou matematiku.

Neutrální přístup

Matematika je logický předmět. Má uplatnění zejména v geometrii a statistice. Týká se talentu a inteligence, protože rozvíjí mysl. Ale pro dosažení nejlepší známky musíte mít talent nebo velmi pilně pracovat.

Systematická pozorování ve třídách účastnících se výzkumu a analýza problémů řešených žáky těchto tříd ukazují, že žáci v tradičních třídách mají omezené možnosti řešit slovní úlohy. Úkoly, které řeší v hodinách matematiky, mají spíše rutinní povahu, žáci si mají osvojit jisté techniky, které jsou jim prezentovány učitelem. V tradičních třídách se žáci obvykle nejprve naučí základní matematické dovednosti a pak se snaží řešit další úlohy.

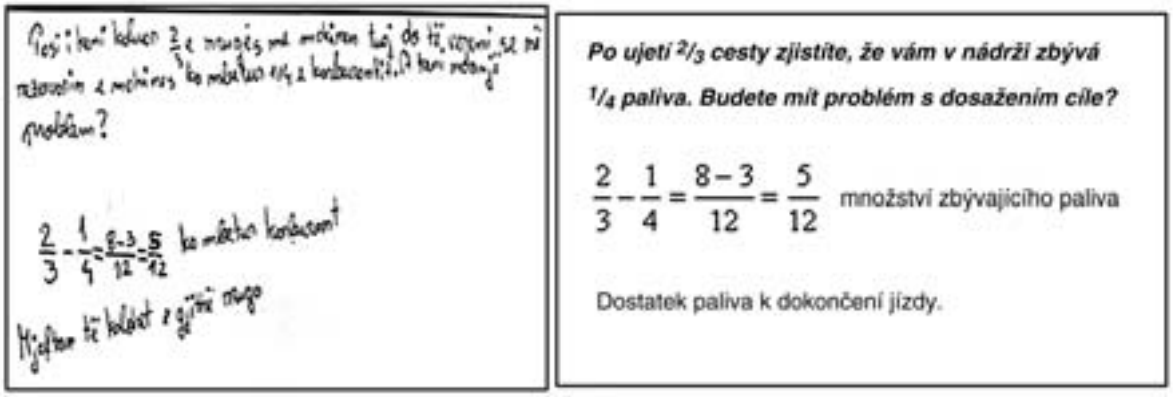
Je důležité, aby si žáci nejprve procvičili způsob, jakým by měli pracovat s čísly, a pak se naučili, jak tyto vědomosti použít pro řešení různých úloh. Proto v prvním pololetí rozvíjím aritmetiku a algebru a v druhém pololetí geometrii. (Učitel TT)

V experimentálních třídách je výuka naopak založena na řešení slovních úloh.

Opakovaně pozoruji, že žáky baví řešit problémy z každodenního života. Proto se snažím jim předkládat takové problémy, ve kterých mají možnost pracovat s čísly. (Učitel ET)

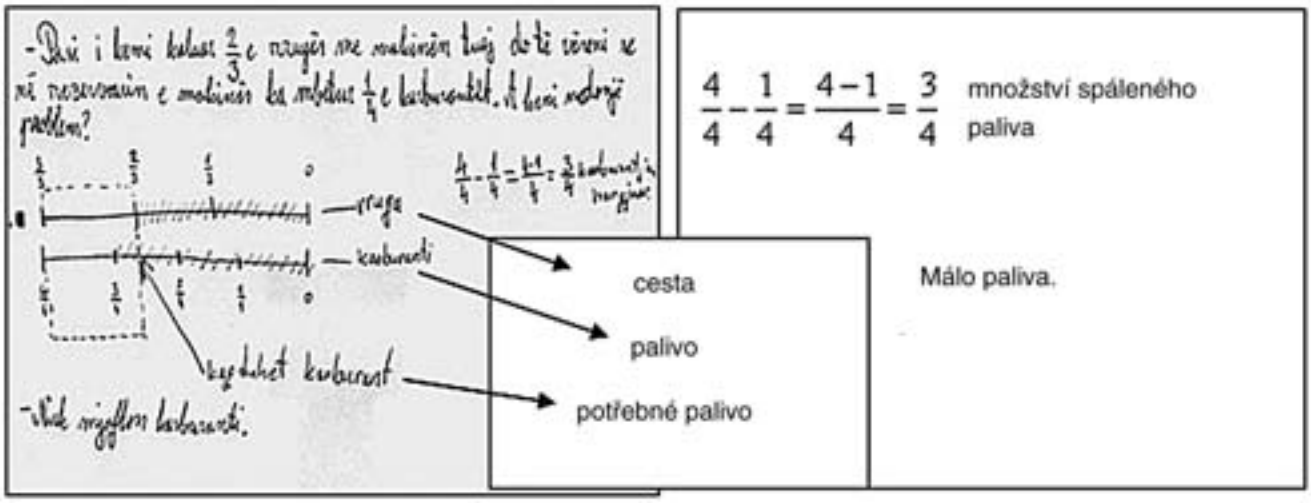
Výsledky žáků jsou často závislé na jejich postojích k matematice (Schoenfeld, 1992; Thompson, 1992). Přístup žáků, podle kterého je matematika o číslech, a ne o slovech, ovlivňuje jejich přístup k řešení problémů. Proto se často vyskytují řešení nalezená pomocí práce s čísly bez četby a analýzy zadání a vymezení toho, co se v dané úloze vyžaduje. Následuje ukázka řešení úlohy A žákem TT.

Úloha A



Žáci ve třídách, v nichž byla výuka matematiky založena na řešení problémů, použili různé metody k řešení slovních úloh. Nejprve pozorně přečetli text úlohy, zanalyzovali ho, použili smysluplné strategie k přeložení běžného jazyka a číselných informací do matematických symbolů a následně vytvořili plán pro řešení úlohy.

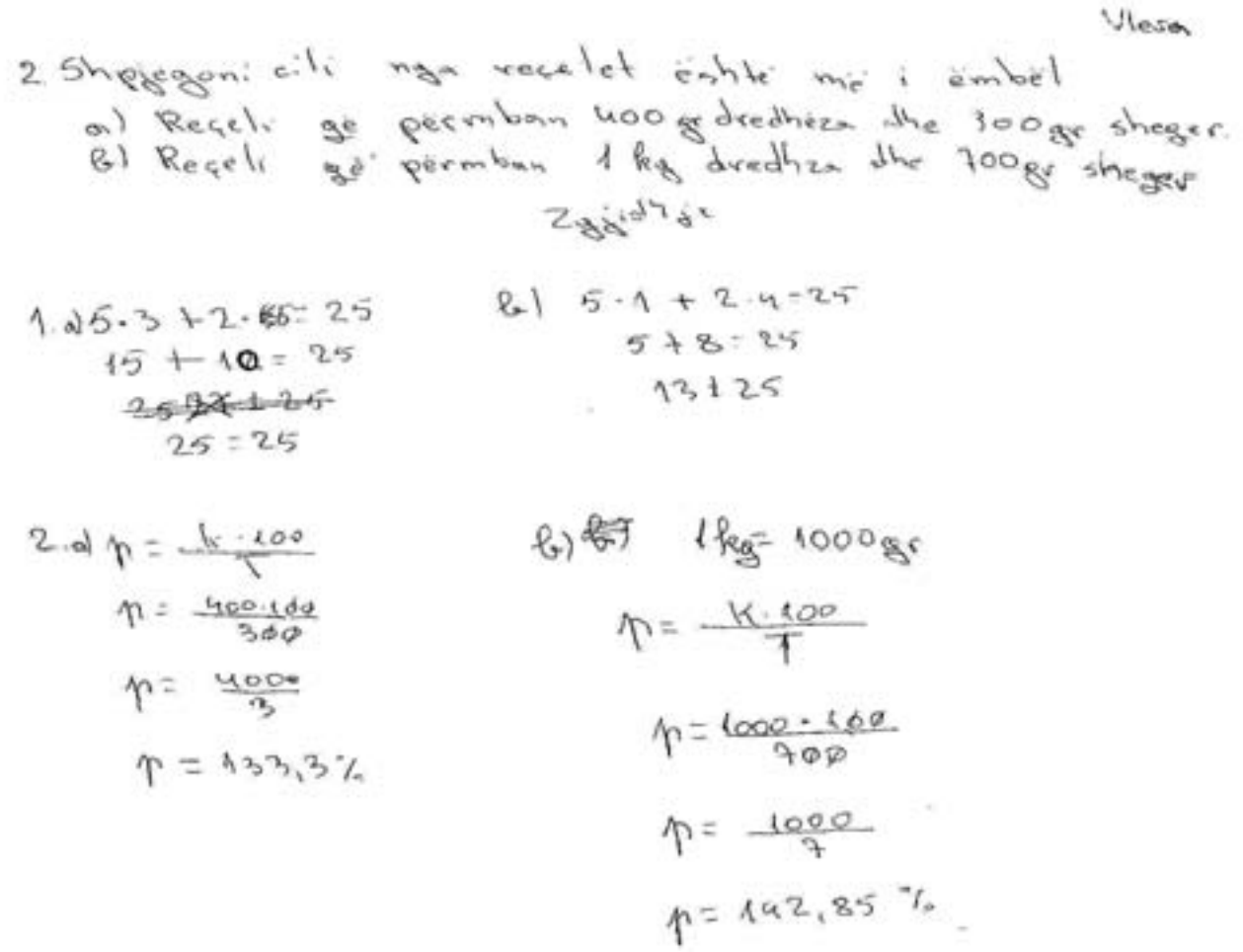
Následuje metoda použitá k řešení úlohy A žákem ET.



Úloha B

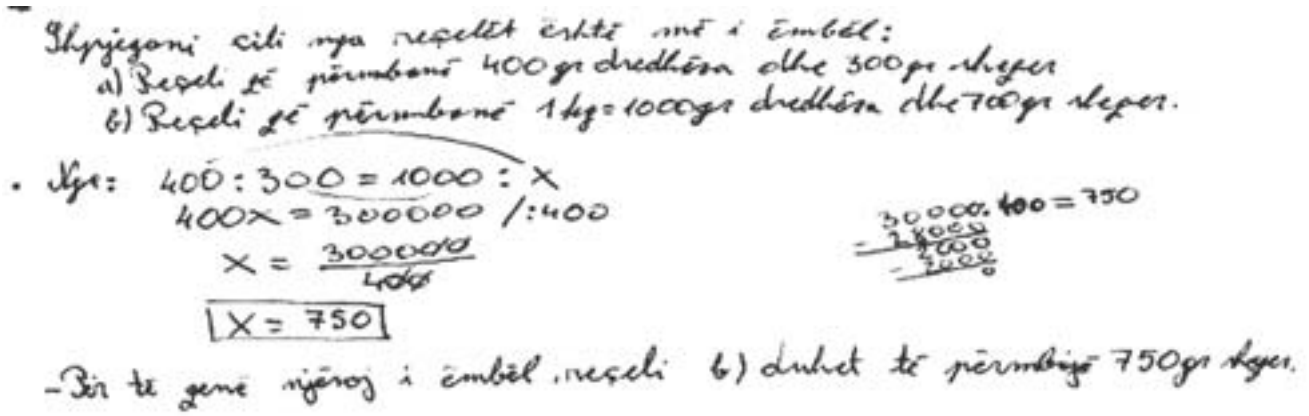
Žáci často věří, že pro řešení úloh existuje jenom jedna správná cesta. Nechápou matematiku jako intelektuální a kreativní činnost, ale věří, že matematika je sada pravidel a postupů, které je nutné se naučit nazpaměť a použít k získání správného výsledku. Následující příklad ukazuje použití zapamatovaného vzorce k nalezení výsledku.

Rozhodni, který džem je sladší: ten, který obsahuje 400 g jahod a 300 g cukru, nebo ten, který obsahuje 1 kg jahod a 700 g cukru?



…po mnoha výše uvedených výpočtech žák z ET dokázal, že marmeláda, která obsahuje 1 kg jahod a 700 g cukru, je sladší.

Stejná úloha byla řešena žákem TT takto:



…žák došel k tomuto výsledku: Pro získání stejné sladkosti musí marmeláda B obsahovat 1 kg jahod a 750 g cukru.

Úloha C

Drita je pětkrát starší než její neteř. Pokud je jejich věkový rozdíl 40 let, jak stará je její neteř?

Tato úloha se rovněž vztahuje ke každodennímu životu. K jejímu řešení vede sestavení rovnice. Pro vyřešení této úlohy museli žáci použít své dovednosti k propojení běžného jazyka a jazyka algebry. Žáci obvykle prokázali lepší výsledky v této úloze než ve dvou předešlých. Důvodem je to, že školní učebnice takovéto úlohy obsahují, a žáci jsou proto s podobnými úlohami obeznámeni.

Závěr

Pozorování v hodinách matematiky naznačuje, že interaktivní metody přímo ovlivňují přístup žáků k matematice a přístup k řešení slovních úloh a problémů

každodenního života. Hodina matematiky začínala v tradičních třídách vždy stejně. Jeden nebo dva žáci řešili na tabuli úlohy, které měli předem zadané jako domácí úkol. Žáci, kteří nedělali domácí úkol, měli možnost opsat je z tabule. Následně byla probírána nová látka. Pak byly předvedeny jedna nebo dvě úlohy, týkající se probírané látky, ke kterým dal učitel jasné instrukce. Nakonec měli žáci za úkol provést totéž co učitel. Vše bylo završeno obvyklou otázkou: Je vám něco nejasné? Hodina končila zadáním domácích úkolů.

Účast učitelů experimentálních tříd v programu *RWCT* ovlivnila jejich obecný přístup k výuce. Od začátku pozorování první fáze hodiny matematiky v experimentálních třídách bylo možné zhlédnout celou řadu učebních metod. Zatímco v jedné třídě začala výuka otevřenou otázkou, v jiné učitel vyzval žáky, aby pro začátek našli řešení tajemné úlohy, napsali krátkou esej nebo vytvořili skupinovou aktivitu. Další fáze hodiny byly tvořeny v podobném duchu a zahrnovaly aktivní účast žáků, jejich spolupráci, zapojení se do otázek a vysvětlení mezi spolužáky a mezi žáky a učitelem.

Řešení slovních úloh, jedno z hlavních témat této práce, činilo žákům v tradičních třídách problémy. Žáci tradičních tříd, jak bylo zmíněno výše, řešili pouze takové slovní úlohy, jež jim předtím předvedl učitel a ke kterým jim zadal pokyny. Proto po zadání pokynů žáci následovali učitelův postup. Toto bylo možné pozorovat v ukázce výsledků úlohy C, v níž žáci postupovali mechanicky: věděli, jak zapsat a vyřešit rovnici. V experimentálních třídách to ovšem byli často žáci,

„Nejužívanějším prostředkem získávání gramotnosti u dětí předškolního věku je kniha. Děti si mohou knihy prohlížet, opisovat z nich, kreslit podle nich obrázky. Přitom sledují písmo a vnímají knihu jako stabilní hodnotu.“

kdo se s úlohou potýkali jako první. Byli vyzýváni učitelem, aby vymysleli co nejvíce nápadů a co nejvíce se nad úlohou zamysleli, aby zjistili, jestli pochopili, co se od nich vyžaduje. Byli motivovanější a neměli potíže navrhovat nápady, i když byly nesprávné.

Vzhledem k tomu, že tato studie bezprostředně navazovala na vzdělávání učitelů, se zdá, že i po velmi krátkém období implementace interaktivních metod proběhla změna v přístupu žáků k matematice a řešení slovních úloh. Dalším důležitým aspektem byla svoboda projevu a interaktivní zapojení žáků v hodinách matematiky, které byly zjevné v jednotlivých fázích hodiny v experimentálních třídách a neobvyklé v tradičních třídách. Pokud mají žáci řešit neobvyklé úlohy a pokud se s nimi rádi potýkají, vždy dojde k rozvoji nezávislého myšlení. Naproti tomu memorování matematických pravidel a postupů, patrné v tradičních třídách, oslabuje připravenost žáků na řešení problémů, se kterými se setkávají ve škole, doma a v průběhu celého života.

Počet učitelů používajících tradiční metody výuky naneštěstí převyšuje počet těch, kteří podporují interaktivní učební metody ve třídě. Přístup ke slovním úlohám je stále překážkou. Je pravda, že řešení slovních úloh experimentálním postupem má svůj začátek a konec, své úspěchy a neúspěchy i postupy potvrzení a zamítnutí některých výsledků. Jako profesorka matematiky a lektorka v programu *RWCT* doporučuji učitelům matematiky, aby tento postup ve svých hodinách vyzkoušeli a spolupracovali při hledání řešení se svými žáky. Tímto způsobem podporují své žáky, aby dělali totéž, což jim pomáhá získat nové zkušenosti při řešení problémů. Rozvoj těchto dovedností – ochoty zkusit nové věci, vyzkoušet nové vztahy či rozvinout obecné myšlenky – vyžaduje jistý čas; je však neoddiskutovatelným faktem, že: „Pokud si ušetříme čas nyní, jenom ztrácíme čas v budoucnu."

Autorka je učitelka matematiky
na Pedagogické fakultě Univerzity v Prištině
a lektorka RWCT.
Přeložil Ondřej Vágner.

Literatura:

Becker, J. P. – Shimada, S. (eds.): *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics.* NCTM, Reston 1997.

Creswell, J. W.: *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* SAGE Publications, Thousand Oaks 1998.

Ernest, P.: *The impact of beliefs on the teaching of mathematics.* Paper presented at the Sixth International Congress of Mathematical Education. Budapest 1988. – Též: P. Ernest (ed.), *Mathematics teaching: The state of the art.* Falmer Press, London 1989, s. 249–254. Dostupné na [on-line]: *www.ex.ac.uk/~PErnest/impact.htm* [cit. 26. 6. 2000].

Handal, B.: Teachers' mathematical beliefs: a review. *The Mathematics Educator* 13, 2003, č. 2, s. 47–57.

Higgins, K. M.: The effect of long instruction in mathematical problem solving on middle school students' attitudes, beliefs and abilities. *Journal of Experimental Education* 66, 1997, č. 1, s. 5–24.

MASHT: *Plani dhe Programi mësimor* 6. MASHT, Prishtinë 2003.

National Council of Teachers of Mathematics – NCTM: *Curriculum and evaluation standards for school mathematics.* NCTM, Reston 1989.

Owens, D. T.: *Research ideas for the classroom: middle grades mathematics.* MacMillan, New York 1993.

Pupovci, D. – Taylor, A.: Critical thinking in Kosovo – a framework for change. *Metodika* 5, 2003, č. 8, s. 7–22.

Schoenfeld, A. H.: Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In: D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning.* Macmillan, New York 1992, s. 334–369.

Thompson, A. G.: Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning.* Macmillan, New York 1992, s. 127–146.

Thompson, A. G.: The relationship between teachers conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics* 15, 1984, č. 2, s. 105–127.

Vula, E. – Shala, M.: Critical thinking and the Kosovan educators' views and beliefs about education, teaching and professional development. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 11, 2006, č. 1.

„Základy rozvoje gramotnosti v předškolním věku se tvoří na základě příležitostí, v nichž děti nenásilným způsobem poznávají souvislosti mezi skutečnými předměty a nápisy. Začíná-li dítě vnímat obrysy, schémata a znaky, které zachycují skutečné předměty, fotografie a kresby, spojí si tak grafické a předmětové jevy v ucelené souvislosti."

* * *

„V běžném životě jsou děti obklopeny nápisy a písmem; ignorováním této skutečnosti dochází k odtržení od reality."

LEKCE A KOMENTÁŘE

Čteme s nečtenáři

Kateřina Šafránková

Přijď si s námi číst

V mateřském centru v Dobříši jsme s Květou Krüger loni na podzim začaly vést program pro čtyř- až pětileté děti s názvem *Čteme s nečtenáři*, který se koná jednou týdně a trvá dvě hodiny. V názvu se nejedná o oxymóron, domníváme se totiž, že schopnost dekódovat text, tedy přečíst jednotlivá písmenka a slova, není přímo úměrná schopnosti pochopit, o čem text pojednává. Rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie a dovednosti mohou děti už ve věku, kdy ještě neovládají techniku čtení. K tomu jim pomáhá, když dospělý přerušuje hlasitou četbu a s dětmi o knihách diskutuje. Správným kladením otázek a zadáváním úkolů se děti trénují v předvídání, vysuzování, shrnování nebo kladení otázek. Jak vypadá zapojení čtenářské strategie, dospělý dětem modeluje – ukazuje jim, jak on předvídá, shrnuje, vysuzuje, jaké otázky si nad textem klade.

Pohodlně se posaď

Příjemné a podnětné prostředí považujeme při čtení s dětmi za nezbytnou podmínku. Přestože herna mateřského centra je využívána k mnoha různým akcím, které nemají se čtením nic společného, splňuje mnoho z podmínek tzv. center čtení i centra *Knihy a písmena* z programu *Začít spolu*: na zemi je koberec, dětem dobře slouží různobarevné čtvercové polštářky, „paní učitelka“ může při hlasitém čtení využít křeslo, jsou zde i stolky a židličky odpovídající velikosti, výtvarný materiál a bílá magnetická tabule. Navíc je zde také mnoho hraček (po většinu času schovaných za závěsem), které slouží dětem k odreagování o přestávce. Během ní si také povídají a svačí.

V mateřských školách mohou být centra čtení využívána každý den, a proto by měla být nastálo vybavena mnoha různými druhy knih pro děti. Neměly by zde chybět např. velkoformátové knihy, jejichž ilustrace děti uvidí i na větší vzdálenost, a mohou tedy hlasité četbě paní učitelky naslouchat i ve větším počtu, knihy s jednoduchým textem, komiksy, knihy poezie a říkanek, knihy bez textu, tradiční pohádky a jiná dětská literatura, informační a naučné texty, encyklopedie a také noviny a časopisy. Jak uvádějí Morrowová, Freitagová a Gambrellová (2009), v centru čtení by knihy měly být vystaveny, aby na ně děti viděly, v poličkách hřbetem ven, případně by měly být roztříděny kupř. v košících podle tématu či žánru. Nové knihy jsou umístěny tak, aby upoutaly pozornost dětí (je vidět jejich obal) a jsou minimálně jednou měsíčně obměňovány. Děti mají možnost si knihy z centra čtení půjčovat i domů. Jak dokládá výzkum, děti si nejčastěji půjčují knihy, které jim byly hlasitě předčítány (Martinez a Teale, 1988). Toto všechno jsme dětem v mateřském centru zajistit nemohly, přesto jsme se snažily některé výhody centra čtení dětem zpřístupnit.

Ukaž mi svou knihu

Abychom umožnily dětem seznamovat se s novými knihami a abychom se my seznámily s jejich „čtenářským vkusem“, pracujeme v programu i s knihami, které si děti samy vyberou a přinesou. Na začátku setkání tedy vzniká na koberci hromádka knih a kolem ní sedíme my – dospělí a děti v kroužku. Jednou z nejoblíbenějších aktivit je varianta metody *poslední slovo patří mně*. Každý si ze své knihy (nebo z jakékoli jiné, která ho zaujala) vybere nějaké místo, které se mu líbí (při jiném setkání pro změnu to, které je něčím zajímavé apod.). Může to být obrázek, ale i cokoli jiného. Děti nějakou dobu tiše vybírají svoje „místo“ v knize, a pak ho postupně jedno po druhém ukazují beze slov a jakéhokoli komentáře všem ostatním tak, že natočí knihu na dané stránce směrem k nám (dětem i dospělým), abychom všichni dobře viděli. Když tuto aktivitu děláme poprvé, ukáže nejprve jedna z nás, co si vybrala. Druhá „paní učitelka“ se pokusí o svůj odhad. Tím zajistíme, že děti chápou, co mají dělat. Ještě to však neznamená, že se jim to napoprvé či napodruhé podaří.

Těžkým úkolem, který děti postupem času zvládly, je neprozradit ostatním, jaké pěkné místo jsem si vybral a proč, předčasně. Ostatní musejí totiž hádat, proč si právě Ondra vybral např. obrázek Tyrannosaura rexe. S tipováním začínáme my a modelujeme, podle čeho se rozhodujeme, jaká jsou naše vodítka a jak svůj tip formulujeme: *Ondro, já si myslím, že sis tento obrázek vybral proto, že máš rád dinosaury. Ze všech nejvíc se ti asi líbí tenhle, je to Tyrannosaurus rex, viď? Možná proto, že je to masožravý predátor a má obrovské zuby. Co myslíte vy, ostatní? Proč si Ondra vybral tento obrázek?* Majitel knihy o dinosaurech, Ondra, je jistě velkým fanouškem druhohorního světa, proto velmi dobře rozuměl všem slovům (masožravý, predátor). Ostatní děti se pak také pokoušejí zformulovat svůj odhad. Teprve ve chvíli, kdy už nikdo nechce nic dodat, Ondra odhalí svůj důvod (líbí se mu velké zuby). Zpočátku děti uvádějí spíše důvody, proč se obrázek líbí jim samotným, proto jim můžeme

ukázat, jak se od sebe liší, když říkáme, co se líbí na obrázku nám, a když skutečně odhadujeme, co se asi líbí tomu, kdo si obrázek vybral. Modelování „učitelem“ pak může vypadat takto: *To je pěkný obrázek. Mně se líbí, že tyrannosaurus vypadá trochu jako drak, ale znám Ondru a vím, že má rád všechny šelmy a predátory, tak si myslím, že se mu určitě líbí tyrannosaurovy zuby a obrovská tlama.* Při této aktivitě se děti trénují v řadě dovedností, zejména v hledání souvislostí mezi knihou (obrázkem) a jejím „čtenářem“.

Podařilo se nám docílit toho, že některé atraktivní knihy si děti mezi sebou (po dohodě s rodiči) půjčovaly. V mateřské škole by bylo pravděpodobně nutné zavést nějaký jednoduchý výpůjční systém, v mateřském centru to ale kvůli nižšímu počtu dětí dělat nemusíme.

Kdo tu knihu napsal? Kdo nakreslil obrázky?

Jak uvádí L. Jamisonová-Rogová (2005), děti by se před začátkem hlasité četby měly dozvědět nejen to, jak se kniha, kterou vyslechnou, jmenuje, ale i kdo je jejím autorem a ilustrátorem, kdy vyšla (resp. zda se jedná o nový příběh, nebo už mnohokrát opakovaný). Pomáhá jim to zařadit si četbu do kontextu a začínají chápat, že kniha je výtvor konkrétních tvůrců, že je možné si přečíst i jiné knihy od stejného autora, pokračování příběhu nebo příběh na podobné téma. Aby děti začaly tyto skutečnosti vnímat, na příkladu knih, které si přinesly z domova a dobře je znají, jim vysvětlíme a ukážeme, že na obálce bývá uvedeno, jak se kniha jmenuje, kdo ji napsal a kdo k ní nakreslil obrázky: *Největším písmem je napsán název knihy, najdete i vy na své knížce název? Jakým písmenem začíná? Pamatujete si, jak se kniha jmenuje?* Podobně postupujeme i u autora a ilustrátora. Ptáme se dětí, kdo je spisovatel, co dělá a proč jsou v knížkách obrázky. Přineseme s sebou do mateřského centra různé knihy ilustrované stejným ilustrátorem (třeba Adolfem Bornem ilustrované knihy *Mach a Šebestová*, *Cour a Courek*) a různé knihy od téhož autora (kupř. knihy A. Lindgrenové *Dráček s červenýma očima*, *Já ještě nechci jít spát*, *Petr a Petra*). Potom děti hledají v hromadě knih ty, které napsal nebo ilustroval stejný člověk. Poznají to tak, že písmena ve jméně autora se shodují, resp. že obrázky v knihách jsou podobné (to bylo napoprvé pro děti obtížné).

O čem budeme číst a jak?

Díky knihám, které děti do programu nosí, poznáváme jejich opravdový zájem. Ten je pro nás jedním z kritérií výběru tématu dalšího setkání.

Protože se programu účastní zejména chlapci, korespondují námi zvolená témata s jejich zájmy. Kromě těchto atraktivních námětů (rytíři, dinosauři) volíme i témata o přírodě (jírovec maďal a kaštan, šimpanz). K některým tématům nás vybízejí knihy, které jsme koupily nebo vypůjčily v knihovně a považovaly jsme je za kvalitní (*Hrej, Mozarte* od P. Síse), nebo publikace, které měly největší úspěch u našich synů (výborná kniha slovenského autora Ľ. Paľa *Haló, haló, pani Mačka*, kterou dětem překládáme do češtiny). Jednotlivá témata strukturujeme buď do lekcí s třífázovým modelem učení E – U – R (příkladem je lekce *Šimpanz* na str. 20), nebo do lekcí, v nichž se střídá hlasité čtení a poslech hudebních ukázek, sledování krátkých filmových ukázek, tělesná či výtvarná aktivita dětí (viz níže uveřejněný program o Mozartovi). Vždy se však snažíme o to, aby byla práce s knihou rozčleněna do fází:

a) aktivity před četbou
b) aktivity během četby
c) aktivity po četbě

Tyto tři fáze nám umožňují učinit z hlasitého čtení textů, zdánlivě odsuzujícího posluchače jen k pasivní roli, interaktivní proces, který pomáhá rozvíjet u dětí kritické myšlení a povědomí o procesu čtení.

V první fázi před započetím četby dětem poskytujeme základní informace o knize a zjišťujeme, jaké jsou jejich dosavadní znalosti o tématu. U naučných textů nás zajímají konkrétní fakta (prekoncepty, se kterými děti přicházejí), u příběhů je jedním z nejúčinnějších postupů, který po dětech požaduje zapojení vyšších hladin myšlení a rozvíjí čtenářské strategie, předvídání. S dětmi knihu prolistujeme, ukážeme jim obálku, sdělíme jim název knihy a necháme je předvídat, o čem by kniha mohla být, co bychom se v ní mohli dozvědět, jaké budou hlavní postavy apod. Dětem poskytujeme oporu tím, že první odhady učiníme my:

Tady máme knížku, která se jmenuje Zpátky do Afriky!… *Na obálce vidím několik zvířat, která někam jdou, některá z nich poznávám, třeba slona a žirafu. O těch vím, že v Africe určitě žijí. Podle názvu se ale zdá, že zvířata jsou na cestě do Afriky. Zajímalo by mě, odkud se tam vracejí…*

Děti získají touto předpovědí nejen vzor, jak mohou při předvídání postupovat, ale zjistí i cíl či důvod čtení a naslouchání, jejich pozornost bude následně konkrétně zacílena, nasměrována.

Poslouchej a ptej se

Za nejdůležitější součást našeho programu rozvíjejícího čtenářské strategie u nečtenářů považujeme hlasitou četbu, kterou přerušujeme, aby se děti mohly do čtení zapojit a my zjistily, jak textu rozumí. Jak vyplývá z našich zkušeností ze seminářů pro dospělé, někteří učitelé i rodiče se domnívají, že dítě si potřebuje vyslechnout celý příběh a teprve potom o něm s dospělým diskutovat. Podle našeho názoru však tímto způsobem promarníme mnoho cenných příležitostí k rozvoji dětí. Sipe (1998) zjistil, že reakce dětí na příběh, které se objeví v průběhu čtení, jsou mnohem kvalitnější a početnější než reakce po čtení.

Při hlasité četbě držíme knihu tak, aby na ni děti dobře viděly. Většinou tedy musíme mít text přepsaný, abychom dokázaly knihu zároveň číst. Udržujeme s dětmi oční kontakt, ukazujeme jim detaily na obrázcích, které jim mohou pomoci pochopit příběh nebo jiný text.

Pokud nám text v knize tzv. nejde z pusy, přizpůsobíme si ho podle sebe (změnou slovosledu, vynecháním slov, nahrazením slova jiným). Nebojíme se improvizovat, pracujeme s hlasem, měníme barvu hlasu a hlasitost, používáme při čtení mimiku, abychom zvýraznily důležité momenty v knize (překvapení, radost, strach).

Vysvětlujeme dětem obtížná slova nebo se jich ptáme, jak jim ony rozumí. Neustále monitorujeme jejich porozumění a přizpůsobujeme další průběh čtení tomu, jak děti reagují. Je to živoucí proces, jehož průběh se nedá odhadnout. Vždy se ale snažíme co nejlépe se připravit na možné překážky či potíže. Proto si knihu několikrát přečteme samy, než ji dětem předložíme a promyslíme si, co důležitého knížka dětem říká, jaké je její poselství nebo nosná myšlenka. Podle toho si připravíme místa vhodná k zastavení i otázky či úkoly, které dětem zadáme.

Ty jsi génius!

Typickým příkladem knihy, která se nedá předčítat klasickým způsobem, a nutí tedy učitele nebo rodiče k interaktivnímu hlasitému čtení, je *Hrej, Mozarte, hrej* od P. Síse. Dítě v předškolním věku (asi i starší) není schopné si bez pomoci dospělého s knihou poradit, nemůže ji samo pochopit. Pokud mu však rodič pomůže, může se s knihou ztotožnit, může o ní přemýšlet, a dokonce i porozumět fenoménu jménem Mozart. Tento paradox je způsoben tím, že kniha obsahuje minimum textu, ilustrace nejsou návodné, naopak vybízejí k pátrání, k otázkám spíše než k odpovědím a k vlastní interpretaci a také tím, že pojednává o Mozartovi v dětském věku. Autor nám přibližuje Mozartův každodenní režim, plný cvičení a hraní na různé hudební nástroje, cestování a koncertování. Děti si tedy mohou snadno porovnat svůj způsob trávení času s Mozartovým, kniha jim přináší mnoho příležitostí k hledání souvislostí mezi informacemi v ní obsaženými a jejich vlastním životem, jejich zkušeností. Jakým způsobem tedy postupovat, abychom s dětmi pracovali i před čtením, v jeho průběhu i po něm a vedli je k porozumění textu? Jak docílit toho, aby se děti nezačaly nudit a vydržely u tématu delší dobu? Jak rozvíjet jejich čtenářské dovednosti?

Před četbou si děti mohou vyzkoušet, jaké by to bylo hrát na hudební nástroje bizarními způsoby jako Mozart. Podíváme se na kraťoučkou ukázku z filmu M. Formana *Amadeus*, ve které malý Mozart právě toto předvádí. Každé z dětí si vybere jeden hudební nástroj a zkusí si na něj zahrát:

1. se zavázanýma očima
2. s rukama přikrytýma dekou
3. s rukama za zády
4. na židličce

Povídáme si o tom, zda to bylo snadné, či obtížné – a proč.

Pak „čteme“ knihu. Na první černobílé stránce je vidět Mozartův pokoj a děti říkají, co všechno v něm Mozart má (koberec se šneky, na obraze slona, svícen atd.).

Pak ukážeme dvoustranu, kde jsou tyto předměty „zhudebněny“. Děti hledají, které všechny předměty hudbou „ožily“.

U dalšího černobílého obrázku se ptáme: *Bavilo Mozarta hraní na klavír? Proč jsou věci rozházené? Kdo vstupuje do dveří?*

Dočteme knihu. Objasníme si s dětmi slovo génius, které se objevuje na první straně. Děti samy přicházejí na to, že Mozart dokázal věci, které nikdo jiný nezvládl, a byl výjimečný tím, že už v dětském věku hrál na tolik nástrojů a sám skládal hudbu.

Rozšiřující aktivity

Děti se s knihou mohou seznámit a prožít ji nejen prostřednictvím hlasité četby, ale také dalších činností. V předškolním věku to mohou být např. aktivity hudební, výtvarné a tělesné. Do světa W. A. Mozarta tak děti mohou nahlédnout také takto:

- Podíváme se na ukázku z opery *Kouzelná flétna* (milostný duet Papagena a Papageny) staženou z *YouTube*. Děti ukázku s naší pomocí interpretují. (*Mají se ti dva rádi? Jak jste to poznali? Co dělají? Jsou veselí, nebo smutní? O čem si asi povídají?*)
- Každé dítě dostane svoji barevnou kopii obrázku z knihy *Opera nás baví* zachycující uspořádání divadla. Ptáme se dětí: *Co tam vidíte? Kam byste umístily Papagenu a Papagena? Kde sedí diváci?* Atd. Děti si osvojují některá nová slova, třeba *jeviště*, *hlediště*, *lóže*.
- Rozdáme barevnou kopii dvoustrany z encyklopedie Larousse *Jak se co dělá*, na které jsou vyobrazeni lidé hrající na různé hudební nástroje (housle, kytara, harfa, trubka, klavír apod.). Děti ukazují ty nástroje, jejichž název znají. Mohou se poradit s kamarádem, zda on nezná ty ostatní.
- Poslechneme si ukázku z CD *Karneval zvířat* (vydal Supraphon v roce 1999), na které jsou v *Průvodci mladého člověka orchestrem* postupně představeny jednotlivé skupiny nástrojů. Každá skupina zahraje stejnou melodii od B. Brittena a děti hádají, jaké nástroje právě slyší. Poté zazní skladba celá v podobě, jak ji Britten napsal (se zapojením všech nástrojů).
- Přečteme pohádku *Datel a bubeníček* z publikace I. Hurníka *Jak se hraje na dveře* a trénujeme strategii předvídání.
- Zpíváme píseň *Hojačky* a ve zvolené poloze hrajeme na vybraný hudební nástroj. (*Hojačky, hojačky, zahrajte mi muzikanti klekačky nebo lehačky nebo…*)

Na závěr

Děti jsou v předškolním období, kdy samy ještě nečtou, odkázány na pozorný poslech hlasité četby. Ta má zásadní význam při rozvíjení jejich čtenářských dovedností a je pro učitele nebo rodiče významnou příležitostí k tomu, aby dětem zprostředkovala myšlenky a informace, které samy získat ještě nedokážou. Měli bychom vycházet z dosavadních znalostí dětí a dále je rozvíjet. Prostřednictvím kladení otázek a citlivého vedení diskusí nad příběhem můžeme postavit most, po kterém mohou posléze i ti nejmladší žáci přejít k vyšším hladinám myšlení (Jamisonová-Rogová, 2005).

Autorka je lektorka KM a programů pro děti.

Citované knihy:

Dvořák, J.: *Zpátky do Afriky!* Baobab, Praha 2005.
Hrnčíř, S. – Born, A.: *Cour a Courek.* Knižní klub, Praha 2008.
Hurník, I.: *Jak se hraje na dveře.* Albatros, Praha 1989.
Lindgrenová, A.: *Dráček s červenýma očima.* Albatros, Praha 2007.
Lindgrenová, A.: *Já ještě nechci jít spát.* Albatros, Praha 2007.
Lindgrenová, A.: *Petr a Petra.* Albatros, Praha 2009.
Marková, J. – Novotná, A.: *Opera nás baví.* Práh a Národní divadlo, Praha 2005.
Moje první encyklopedie Larousse – Jak se co dělá. Mladá fronta, Praha 2008.
Paľo, Ľ.: *Haló, haló, pani mačka.* Artforum, Bratislava 2006.
Sís, P.: *Hrej, Mozarte, hrej.* Labyrint, Praha 2006.

Literatura:

Jamison-Rog, L.: *Early literacy instruction in kindergarten.* International Reading Association, Newark 2005.
Martinez, M. – Teale, W.: Reading in a kindergarten classroom library. *The Reading Teacher* 41, 1988, s. 568–572.
Morrow, L. M. – Freitag, E. – Gambrell, L. B.: *Using children's literature in preschool to develop comprehension.* International Reading Association, Newark 2009.
Sipe, L. R.: The construction of literary understanding by first and second grades in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quartely* 33, 1998, s. 376–378.

Komentář koordinátorky mateřského centra

Jako maminka Ondry, který se programu pravidelně účastnil, a příležitostně my oba společně, jsem velmi uvítala nápady, jak lépe zaujmout čtením své děti, jak si získat jejich pozornost a ověřit pochopení textu. V naší rodině sledování TV již dříve nahradilo hraní her a hlasité předčítání, které jsme nyní obohatili o nové hry a techniky, které ho činí pro nás všechny ještě zábavnější. Jako koordinátorka MC jsem moc ráda, že jsme mohli podpořit realizaci tohoto pilotního projektu pro předškoláky právě u nás. Spolupráce s lektorkami byla výborná a děti se na program vždy moc těšily.

Petra Štěpová, koordinátorka MC v Dobříši.

Šimpanz

Květa Krüger, Kateřina Šafránková

Můžeme pracovat metodami KM *s dětmi předškolního věku? Jak využít třífázový model učení při vzdělávání malých dětí? Jak překonat potíž plynoucí z toho, že děti tohoto věku nedokážou samy číst a psát?*

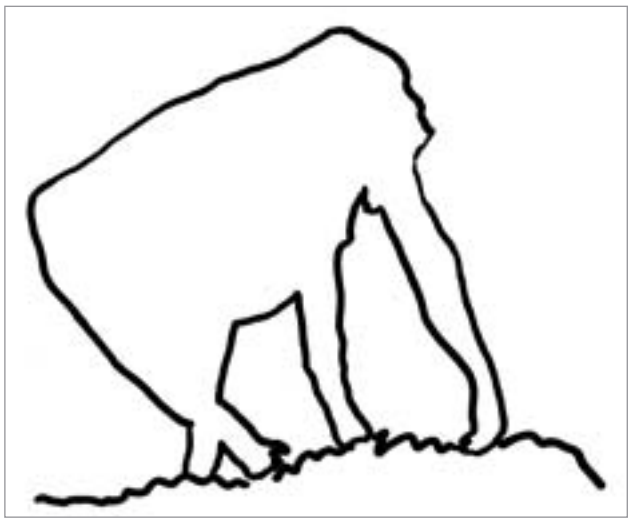
To byly otázky, která nás začaly zajímat ve chvíli, kdy naši synové dorostli do věku čtyř až pěti let. V mateřském centru v Dobříši, které je vedeno osvícenými lidmi, jsme společně nabídly odpolední dvouhodinový program *Čteme s nečtenáři*. Do mateřského centra docházeli i naši synové, kromě nich pak vždy různý počet dětí (zejména chlapců). Následující lekci jsme realizovaly nejen s nimi, ale i se skupinou vlídných učitelek z mateřských škol na Liberecku, které se zúčastnily semináře o environmentální výchově předškoláků. Jejich příznivé reakce nás přesvědčily, že tato forma práce má i v mateřské škole své místo a smysl.

EVOKACE

Tajemný obrys

Dětem jsme rozdaly obrázkem dolů papír s obrysem zvířete. Ve chvíli, kdy měly všechny děti před sebou materiál k přemýšlení, mohly si ho otočit. Podařilo se nám tak zabránit tomu, aby některé děti nezačaly vykřikovat svoje tipy dříve, než se nastartuje myšlení všech.

Naše otázka zněla: *Co by to mohlo být za zvíře?*



Určete, o jaké zvíře se jedná.

Děti odhadovaly nejčastěji opici, gorilu, šimpanze a slona. U některých tipů jsme vyžadovaly zdůvodnění nebo jsme se o něj samy pokusily (*aha, ty myslíš, že tahle trubice by mohla být chobot?*).

Záznam odhadu

V další fázi evokace jsme využily metodu, která se v anglicky psaných knihách označuje termínem *anticipation guide**, což volně přeloženo znamená „záznam odhadu“. Žáci se vyjadřují k několika pravdivým i nepravdivým tvrzením o tématu, kterým se budou v příštích chvílích s učitelem zabývat, o kterém si budou číst apod. Zapíšou si ke každému výroku, zda ho považují za pravdivý (P), či lživý (L), nebo si označí věty jinak (např. si zaškrtnou jenom pravdivé výroky). U dětí předškolního věku jsme zvolily jednodušší variantu – děti používaly označení A, které znamenalo *ano*, *to je pravda*, *souhlasím s tím*, *je to tak*, a N, které bylo opakem – *ne*, *není to pravda*, *nesouhlasím s tím*, *není to tak*.

Pracovaly jsme jen s pěti tvrzeními, a to:

1. Šimpanz je všežravec.
2. Šimpanz má rád vodu a rád plave.
3. Šimpanz se bojí hadů a šelem.
4. Šimpanz se pohybuje po zadních končetinách.
5. Šimpanz žije v pralese.

Výroky jsme měly napsané verzálkami a označené číslicemi 1–5 jednak na flipu, jednak jsme dětem rozdaly pracovní listy velikosti A4 se stejným textem a dostatkem místa pro nalepování samolepek.

Ujistily jsme se spolu s dětmi, že text na flipu a na jejich listech je totožný (*Máte taky na papíře napsané číslo 1? Znáte tohle první písmenko? Je to Š, máte ho na papíře taky? Ukažte nám ho.*)

Nejprve jsme dětem modelovaly, co se od nich očekává. Přečetly jsme první výrok: Šimpanz je všežravec… a „myslely“ jsme nahlas, odhalovaly jsme dětem, co se nám odehrává v hlavě, když se rozhodujeme, zda je tvrzení pravdivé, či nikoli: *Tady se píše, že šimpanz je všežravec.*

Všežravec, co to znamená? Aha, asi že žere všecko, maso i rostliny, různé broučky, kořínky, listy. Opice určitě jedí to, co roste na stromech, různé ovoce. To vím jistě. To by mohly být býložravci. Ale že by opice žraly maso? To se mi nějak nezdá… Ale teď si vzpomínám, že jsem jednou viděla v televizi takový film o šimpanzích a tam říkali, že šimpanzi se někdy tlučou navzájem, že jedna tlupa napadne druhou a zabijou se. Pak se někdy i snědí. Tak to vypadá, že je šimpanz opravdu všežravec, když žere i maso. Tak já si myslím, že je to pravda. Odpovídám tedy ano, je to tak. Napíšu si tedy na tuhle samolepku A jako ano a nalepím ji sem, vedle čísla 1. Co si myslíte vy?

Postupně jsme s dětmi procházely jednotlivá tvrzení a poskytovaly jsme jim oporu při zvládání tohoto úkolu.

Práci se samolepkami jsme zvolily záměrně, protože máme osobní zkušenost, že děti manipulace se samolepkami velmi baví. Naším záměrem také bylo

zajistit dětem dostatek času na přemýšlení a dodat jejich rozhodnutí patřičnou váhu.

Záznam odhadu od čtyřletého chlapce.

Jiný chlapec – jiný záznam odhadu.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Hlasitá četba

Nahlas jsme dětem předčítaly text o šimpanzovi z knihy *Malý šimpanz*. Tato kniha vyšla v edici *Já a moje rodina* v nakladatelství Knižní klub spolu s dalšími knihami o zvířatech (např. *Slůně*, *Lední medvídek* nebo *Lvíče*), které jsou vyprávěny z pohledu zvířecího mláděte a realisticky zachycují obrazem i slovem situace ze světa divoké přírody. Knihy jsou bohatě ilustrované, většina ilustrací zabírá téměř celou dvoustránku. V předškolním věku jsou pro děti ilustrace velmi důležité, protože se jejich porozumění neopírá o psaný text. Jsou odkázané na naši hlasitou četbu a pomocí obrázků si kontrolují, zda je jejich pochopení slyšenému správné.

Příběh o šimpanzovi je prostý – mládě se učí lézt samo na stromy –, ale text je bohatý na informace ze života zvířat. V následující ukázce se děti dozvědí, že šimpanzi nemají rádi vodu:

> Vodu nemám rád. Maminka taky ne. Vlastně nikdo z nás šimpanzů. Proto jsme se otočili a vydali se na druhou stranu náhorní planiny. Jenže tam nás čekalo podobné překvapení. Voda se rozbíhala údolím v několika prudkých korytech. Začal jsem se bát.
>
> Někteří šimpanzi raději honem vylezli na strom. Na stromě je totiž šimpanz v bezpečí. I před vodou. Ze skály voda padat umí, ale na strom nevyleze. Tedy aspoň doufám.
>
> (str. 8–9)

Film na DVD

Součástí knihy je také DVD, které obsahuje asi dvacetiminutový film o životě šimpanzů. Vtipný a srozumitelný komentář je namluven lidským „mládětem" – chlapcem, který představuje mládě šimpanzí. Děti se mohou s vypravěčem ztotožnit, protože mluví jejich „jazykem". Také si myslíme, že komentář čtený dítětem může být dětským uším příjemnější.

> Ukázka komentáře z DVD:
>
> „Koukám, Chocholka je pěkný číslo! A ten druhý si s ním chce hrát. Jojo, se šimpanzema je legrace. Honí se kolem dokola, jak praštěný klackem po hlavě. Až to tu starou zvedlo, aby se podívala, co se děje, a ta malá je zvědavá po mámě. No jo, jen se dívej, aby ti náhodou něco neuteklo. Hele, hele, jak Chocholka tohoto druhého mydlí. Ty provokuješ, mladej! Tak co tam vidí. Á, jedno ukázkové zhoupnutí obouruč a pak jen na levé ruce s obratem. Hmm, to umí každý, tedy každý šimpanz s obratem.

Děti se z filmu dozvědí, co všechno šimpanzi ve volné přírodě dělají, jak si obstarávají potravu, jak spolu komunikují, jak odpočívají.

Sledování televize je oblíbeným a častým způsobem trávení času pro většinu dnešních dětí. V některých mateřských školách televizor nenajdeme – učitelé, ředitelé či zřizovatelé tím dávají rodičům najevo, že u nich ve školce děti nesedí pasivně před obrazovkou, ale aktivně si hrají nebo pracují (kreslí, tvoří, cvičí, tančí, zpívají atd.). Nejsme zastánkyně toho, že by výbavou školek měly být televizory. Pokud by zřizovatel měl finanční zdroje, raději bychom hlasovaly pro zakoupení knih, které však budou umístěny ve třídě tam, kde je to dětem dostupné. To znamená, že dětské knihy nebudou v regálu ve výšce dosažitelné

„Už od mateřské školy by děti měly hodně číst – samostatně i s pomocí – knihy beletristické i naučné, poezii i prózu různých žánrů."

pouze pro paní učitelky nebo v jejich kabinetě, ale někde, kde si je děti budou moci prohlížet a „číst“ vždy, když budou mít k tomu příležitost.

Práci s filmem jsme zvolily proto, abychom dětem ukázaly, že je možné sledovat televizi cíleně, protože chci něco zjistit, vypátrat. Nemyslíme si, že touto lekcí je to jasné a uzavřené. Chystáme další program, kde film využijeme k získávání informací a jejich ověřování.

REFLEXE

Po zhlédnutí filmu jsme s dětmi prošly všechna tvrzení a děti samy uváděly, zda jsou opravdu pravdivá, či nikoli. U výroku, které si dítě označilo správným písmenem, si nakreslilo nějakou značku dle vlastního výběru (hvězdičku, srdíčko ap.). Opět jsme modelovaly, jak vypadá správný postup práce: *Já jsem si tady napsala A, myslela jsem si tedy, že šimpanz je všežravec. Je to opravdu tak? Ve filmu říkali, že to tak je. Vzpomínáte si, malý šimpanz říkal, že jsou všežravci, ale že to neznamená, že sežerou úplně všechno. Vybírají si, co jim chutná. Nakreslím si tady hvězdičku, protože to mám správně.*

Děti si velmi dobře vybavovaly, v jakém kontextu se informace objevila. Diskutovaly jsme o tom, zda se šimpanzi pohybují po zadních nohách. Ve filmu je totiž mnohokrát záběr na opice, které na zadních nohách stojí. Vždy se ale o něco opírají, nechodí po nich ani neběhají. Děti tento argument přijaly.

Přesunuly jsme se ke stolkům a rozdaly jsme dětem pracovní materiál – nůžky, papíry, lepidla a pastelky. Předem jsme měly z knihy barevně okopírované obrázky

Závěrečná výtvarná práce.

Šimpanzi na stromě.

šimpanzů, které jsme nastříhaly a rozdaly vždy celou sadu každému dítěti. Jeden obrázek nebyl vystřižen pro případ, že některé z dětí rádo stříhá. Děti měly za úkol nakreslit si kus pralesa nebo strom a na něj či kolem něj umístit obrázky pohybujících se šimpanzů. Děti se pustily s vervou do práce a povídaly si při tom o šimpanzích, opakovaly některé „hlášky“ z filmu.

Naše ohlédnutí

Tuto lekci jsme zhodnotily jako velmi úspěšnou. Děti se na práci aktivně podílely, učily se odhadovat pravdivost výroku a porovnávat tento svůj předpoklad s informacemi v textu a ve filmu, udělaly první krok k zvládnutí jedné ze základních čtenářských dovedností – oddělování důležitých a vedlejších informací.

Květa Krüger je učitelka na 1. stupni,
Kateřina Šafránková je učitelka na gymnáziu,
obě jsou lektorky KM.

Poznámka:

* Tato metoda je prezentována např. v knize D. Buehla: *Classroom strategies for interactive learning.* IRA, Newark 2009.

„I poté, kdy děti čtou samostatně, je důležité předčítat jim nahlas z kvalitních knih. Naslouchání pomáhá žákům rozvíjet porozumívací strategie, které potřebují k zdokonalení svého samostatného čtení.“

* * *

„Hlasitá četba má zásadní význam při výuce čtenářských dovedností. Je pro učitele příležitostí k tomu, aby dětem přiblížili slova a myšlenky, které si samy přečíst nedokážou.“

Jak čteme dětem

Naděžda Tuháčková

Poté, co mne redaktorka *Kritických listů* Kateřina Šafránková oslovila, zda bych se se čtenáři tohoto časopisu nepodělila o některé postupy rozvíjející u našich ještě předškolních dětí zájem o knihy, říkala jsem si – no, přece jim čteme, ale co o tom psát? Pak jsem přemýšlela, vzpomínala a vznikl tento článek. Snad bude alespoň pro některé z vás inspirující.

Prvně se pokusím nastínit několik snad dobrých zásad pro čtení s dětmi:

- **Buďme s nimi, ne vedle nich.** Nemysleme u toho na své věci, ale vnímejme text a posluchače. Nikdo nestojí o to, jít na koncert nebo do kina s tím, kdo tam jde jen kvůli nám. Děti to cítí podobně.
- **Udělejme si pohodlí.** Když nás bolí záda, děti se cítí také špatně, cítí vinu, že je to kvůli nim. Když čte někdo mně, chci, aby se cítil dobře.
- **Vybírejme texty, které nám připadají dobré. Hledejme texty nové.** Jak moc jsem ráda, že jsem pro své děti hledala nové knihy, jak mnoho zajímavých krásných knih jsem objevila spolu s nimi. (Některé z nich později zmíním.)
- **Přizpůsobujme texty nám a našim posluchačům.** Nebojme se měnit části textů, vynechávat pasáže, které se nám nelíbí.

Jak to u nás chodí?

Začínala jsem s dětmi (asi podobně jako vy) písničkami a říkankami, doprovázela je pohybem, mimikou, doteky, zvuky, hrou na hudební nástroje. Důležitá je samozřejmě také barva, měkkost hlasu, kterou je potřeba měnit podle toho, jestli zpíváme ukolébavku, nebo jde o laškovnou říkanku. U starší dcery jsem hodně přibírala „do hry" maňásky – hltala každé jejich slovo. Děti postupně intonaci a pohyb začaly napodobovat. Pak přišla na řadu leporela a knihy. První otevírání knih může být malým obřadem, kterým dítěti naznačíme, že nás čeká nějaké překvapení. Není úplně snadné najít knihu, u níž je člověk spokojený i s textem i s ilustracemi, za všechny bych zmínila ilustrovaná leporela s lidovými písničkami od Vlasty Baránkové, která se u nás doma velmi dobře ujala, a z těch starších – knihy s říkadly ilustrované Adolfem Zábranským.

Říkanky a písničky doprovázené pohybem neznamenají jen rozvoj řeči, probouzení zájmu o knihy a mluvené slovo, ale leckdy přinášejí mnohem víc – například při hře *Kolo, kolo mlýnský* už roční dítě může zažít, jaké to je s mámou nebo tátou něco tvořit, dokončit to a společně se nad tím zaradovat. Děti tak sbírají první zkušenosti, že **prostřednictvím slov a textu lze něco zajímavého prožít**.

U dětí starších dvou let jsme si začali s texty více hrát. Pozměňovali jsme jejich části, zaměňovali jsme daná jména za jejich, na známé melodie jsme vymýšleli vlastní texty, většinou o našich dětech nebo jim blízkých lidech a věcech. Starší dcera nám to bohatě „oplácela" a byla to ohromná legrace.

Jakmile děti začaly být schopné vnímat veršované pohádky, krátké příběhy, hledala jsem knihy bohatě ilustrované. Z nejoblíbenějších bych jmenovala příběhy medvídka Larse od Hanse de Beera. Vyšly tři díly těchto příběhů pod různými názvy. Na každé straně je velký obrázek a krátký text. Při čtení s malými dětmi se nám vyplatilo zdůrazňovat některá slova, doprovázet

je gesty, zvuky – děti lépe udrží pozornost, navíc citoslovce, mimika a gesta zesilují prožitek. Když fouká vítr, napodobíme ho podle intenzity, kterou asi měl, stejně tak když vrčí pes nebo se zklidní moře, někdo tiše našlapuje – musí být patrné, co se děje. Nepřerušujeme však čtení, pokud ho nemají potřebu přerušit děti, vše probíhá plynule, aby byl zážitek umocněn. Jindy si děti pohrávají s textem s námi, napodobují bouři, volání atd. Tam, kde si někdo zpívá, text zpíváme na melodii, která nás právě napadne. (Děti samozřejmě někdy vyžadují, abychom jim při opakovaném čtení zpívali stejnou melodii, čehož nejsme vždy schopni, ale takový je život.)

Přirozený zájem o čtení se rozvíjí prostřednictvím **vyprávění**, neboť je živé, učí nás soustředit se na text a na vypravěče, vypravěče naopak na posluchače.

Pokusím se pro lepší přehlednost rozdělit „naše příběhy“ do několika skupin:

Malované příběhy

Dětem lze příběhy malovat. (Dcera se i díky tomu naučila velice brzy trpělivě sedět na nočníku. Zůstal jí z toho ovšem jistý zlozvyk – bez knihy nebo časopisu se v určité malé místnosti neobejde.) Všechny malované příběhy byly jednoduché, některé se týkaly našeho běžného života, jiné byly trochu fantazijní. Před dítě rozložíte papír, začnete malovat a u toho vyprávíte. Uvedu heslovitě příklad: *Sousedův pes – soused se vrací z práce domů – pes běží naproti – neskákej! neskákej! – skočil – díra v kalhotách – ach, jeje – jehla a nit – díra zašitá – plůtek pro psa, ať si skáče*. (Sama maluji spíše špatně, ale dětem to tak nepřipadá, tyto příběhy dceru velice bavily a svým jednoduchým jazykem si je někdy spolu s obrázkem zpětně vyprávěla: „*Haf haf. Ne ne. Hop hop.* (záchvat smíchu) *Jeje jeje.*“ Takto lze děti připravit na věci, které je čekají (babička s dědou jedou vlakem na návštěvu, někdo bude mít narozeniny, půjdeme nakupovat…), nebo si s nimi takto můžeme vyprávět o tom, co jsme společně zažili.

Příběhy rozvíjející fantazii

Hele, slyšela jsi? … Viděla jsi? … Tam, v té skulině… Děti často uslyší, uvidí, nebo alespoň touží uslyšet, uvidět, a tak pokud jim to nejde samo, budou rády, když uslyší a uvidí skrze nás. Často k nám při tomto typu vyprávění a představování přijdou pohádkové, snové postavy. Nechávejme je s námi žít, počítejme s nimi na výletech, buďme připraveni.

Využívejme míst, kde se často nacházíme. Bydlíme-li například blízko nádraží, můžeme kromě vyhledávání knih o mašinkách a vlacích sami vymýšlet s dětmi příběhy. Co dělají vlaky, když nejezdí? Spí? Já náhodou vím, že si povídají, jednou jsem je slyšela… Cože, ty taky? Tak si můžeme navzájem vyprávět…

Z knih, které ohromně podporují fantazii dětí, bych za všechny zmínila *Knihu foss* od Marky Míkové z nakladatelství Baobab.

Příběhy na přání

Naše dcera u nás doma zavedla několikaměsíční cyklus příběhů *Jak se ztratil/a/o…* Začalo to náhodně vymyšleným příběhem, jak se něco ztratilo. Příběh se povedl, a tak jsme večer co večer slýchali: *„Vyprávěj mi, jak se ztratil… den, velká černá bunda, dveře, dům, holčička, moře, pudink, jméno atd.“* Nikdy bych nevěřila, kolik jsem schopna vymyslet příběhů během jediného měsíce. Některé samozřejmě nebyly nejzdařilejší, jiné mě samotnou překvapovaly, jak se mi zdály zajímavé, ačkoli vznikaly během chvíle, bez jakékoli přípravy. Trochu lituji, že jsem si příběhy nezaznamenávala, neboť dnes si matně vzpomenu jen na málokterý z nich. To nejcennější se mi však uchovalo – velký zážitek. Vzpomínka na dychtivé oči mé dcery, které se těšily, jak se vypořádám tentokrát s jejím bláznivým nápadem, i napětí a očekávání mne samotné. Byly to pro nás obě mimořádně krásné večery, které nás velmi sblížily. Myslím, že i manžel to prožíval podobně.

Příběhy, které pomáhají zvládnout náročnější životní období, a příběhy, jež mohou posílit děti v tom dobrém

Strach a pasivita:

- příběh *O malém tygrovi* od L. Palečkové vhodný pro menší děti (z velkého strašpytle se stane statečný tygr)
- pohádkový příběh *Bílá lilie* od D. Mrázkové z knihy *Auto z pralesa* (princezna se cítila bezmocná, vymýšlela, proč nemůže změnit svůj těžký osud, čekala na pomoc odjinud, přesto nakonec nechtěla svůj život promarnit a odhodlala se něco podniknout)
- *Hloupý lev* (příběh ze stejné knihy vyprávějící o tom, jak lze svůj život prohrát)
- převyprávěné známé silné příběhy, v nichž hrdinové svůj život nevzdali, naopak i přes velké útrapy překonávali strach, bojovali za sebe, za svůj život

bez jakékoli jistoty, přesto však s vírou, že to dobře dopadne: *Robinson Crusoe*, *Mauglí*, …

Ztráta blízké osoby:
– *Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak všechno dobře dopadlo* z nakladatelství Thovt (knihu považuji za velice špatně přeloženou, ale vynikající svým poselstvím – překlad lze během čtení poměrně snadno upravit do dobré češtiny, stejně jako změnit příšerná jména Fred a Ben pro sloní hrdiny)

Hledání vlastních cest:
– *Velká procházka malého plšíka* z knihy *Auto z pralesa* od D. Mrázkové
– *Kudy chodí malý lev* H. Doskočilové

Příběhy podporující kladný vztah k přírodě a k lidem, příběhy směřující k větší vnímavosti
– L. Štíplová: *Příhody malého Kořínka*
– D. Mrázková: *Můj medvěd Flóra*
– T. Horváthová, E. Volfová: *Kočička z kávové pěny*

Kňourání, vzdor:
Zde jsme si příběhy vymýšleli, neboť jsme žádný vhodný nenalezli, ale zoufale jsme nějaký potřebovali. (Pokud nějaké takové knihy někdo z vás, milí čtenáři, znáte, dejte mi, prosím, vědět, neboť mladší dcera roste. Tuším, že se nám ještě budou hodit.) Dbali jsme přitom na to, aby příběh nebyl mravoučný, nebo dokonce vyčítavý, aby ho dcera mohla přijmout, občas se s hrdinou (hrdinkou) ztotožnit, pobavit se a zároveň nahlédnout určité možnosti, jak z toho ven, aniž by se cítila pokořena. Navíc jsme skrze postoj k postavám z příběhů mohli dát své dceři najevo, že při hrdinovi stojíme, že mu fandíme, že ho nijak neodsuzujeme ani ve chvílích, kdy se chová příšerně. Víc nám pak, myslím, věřila, že ani ji nijak neodsuzujeme, i když ne vždy jsme schopni ustát její „koncerty".

Na závěr příběhy milé, něžné nebo jen tak k pobavení
– *Medvědí pohádky* H. Doskočilové, *Kouzelná baterka* O. Černé, *Haló, Jácíčku* D. Mrázkové, *Kocour Modroočko* J. Koláře, *Kočička z kávové pěny* E. Volfové a T. Horváthové

Co s příběhy dál?
Můžeme různě výtvarně zpracovávat postavy a děje nebo přesouvat postavy do konkrétních prostředí; lesní bytosti například očekávat v lese, stavět pro ně z mechu obydlí, nechávat jim na cestách znamení. Obyčejný výlet do okolí nebo prázdninová výprava se může rázem změnit v dobrodružnou výpravu, když využijeme příběhy a postavy a putujeme například po stopách lva Alana. Na takovýchto výpravách je možné nalézat různá znamení, úkoly, překvapení. Další možností je vymýšlet nové příběhy o oblíbených postavách i hry inspirované příběhy – ať už pro hraní doma, nebo venku – a vyrobit s dětmi loutkové nebo třeba jen prstové divadlo na hraní nejmilejších příběhů.

Jsem si vědoma, že výběr knih a způsoby, které jsem spolu se svým manželem používala a zde popsala, jsou zcela ovlivněny námi a osobností našeho staršího dítěte, navíc tím, že je dcera. Je tedy docela možné, že pro mnoho z vašich dětí budou naše postupy méně využitelné a výběr knih bez slibované odezvy. Přesto doufám, že pro mnohé z vás naše snažení a hledání může být přínosem. Ať tak či onak, přeji vám všem krásné chvíle prožité s vašimi dětmi a knihami.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Orbis Pictus v Táboře.

Literatura:
Beer, H.: *Lední medvídku, kam pluješ?* Kentaur, Praha 1991.
Beer, H.: *Lední medvídku, vezmi mě s sebou!* Kentaur, Praha 1991.
Černá, O.: *Kouzelná baterka.* Baobab, Praha 2003.
Doskočilová, D.: *Kudy chodí malý lev.* Amulet, Praha 2000.
Míková, M.: *Kniha foss.* Baobab, Praha 2007.
Mrázková, D.: *Auto z pralesa.* Albatros, Praha 1975.
Mrázková, D.: *Haló, Jácíčku.* Albatros, Praha 1972.
Mrázková, D.: *Můj medvěd Flóra.* Baobab, Praha 2007.
Palečková, L.: *O malém tygrovi.* Albatros, Praha 1985.
Štíplová, L.: *Příhody malého Kořínka.* Olympia, Praha 2000.
Volfová, E.: *Kočička z kávové pěny.* Baobab, Praha 2006.
Weitze, M.: *Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak vše dobře dopadlo.* Thovt, Praha 2005.

„Opakovaná četba by měla být nedílnou součástí celého programu rozvoje čtení. Velký význam má druhé, třetí i čtvrté čtení stejné knihy, protože nám umožní nový pohled na příběh. Opětovné čtení pomáhá žákům pochopit vztah mezi písmenem a hláskou, strukturu vět i jazyka."

* * *

„Výzkumy prokázaly, že diskuse o knihách a jiných textech jsou efektivním způsobem, jak jim porozumět a dospět tak ke konečnému cíli čtení."

Žbluňkův ztracený knoflík

Marie Kašparová

Knihu Arnolda Lobela *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi* velmi ráda předčítám svým vlastním dětem, a tak jsem se rozhodla, že s ní seznámím i své prvňáčky, neboť je to kniha svým obsahem i formou vhodná právě pro začínající čtenáře.

Záměrně jsem zvolila kapitolu *Ztracený knoflík*, kde jsem navíc s dětmi procvičovala dovednosti třídění, porovnávání (hledání shod a rozdílů) a z toho plynoucí vyřazování. Děti také vysuzovaly či dovozovaly, dávaly dohromady pojmy malý – velký, barevný – bílý, tedy opozita na koncích škály.

Předmět: Čtení
Téma: Ztracený knoflík
Třída: 1.
Počet žáků: 19
Čas: 90 minut
Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova
Cíle: Hlavním cílem této hodiny bylo seznámit žáky s danou knihou, povzbudit zájem o další získávání čtenářských dovedností a pokračovat v procesu rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení, ke knize. Dalším cílem bylo rozvíjet výše uvedené dovednosti (třídění, porovnávání, vyřazování), dovednost vyhledávání informací v textu a jejich zpracování, dovednosti jazykové, prezentační.
Pomůcky: knoflíky, kniha A. Lobela *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi* (vydalo nakladatelství Albatros v roce 1977)

EVOKACE

Co je to knoflík? K čemu slouží?

Děti se na základě vlastní zkušenosti snažily popsat a definovat funkci knoflíku. Dokonce přišly i na knoflíky, které neslouží jen na oblečení, ale slouží k zapínání a vypínání některých elektrospotřebičů.

Diskusi jsem uzavřela tím, že dnes se zaměříme na knoflíky k oblečení.

Čím se mohou knoflíky lišit?

Vysypala jsem všelijaké knoflíky z krabičky, děti tak mohly zapojit více smyslů (prohlížely, ohmatávaly) a spojovaly vjem s vlastní představou a zkušeností.

Závěry dětí: barva, tvar, velikost, počet dírek, materiál, ozdoba, na jaké oblečení se hodí.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Ukázala jsem dětem knihu, na základě obrázků představila hlavní postavy.

Řízené čtení

(Pokud čteme přímo z knihy, je třeba vynechat věty, ve kterých Žbluňk popisuje svůj knoflík.)

> Žbluňk a Kvak se vydali na dlouhý výlet. Procházeli se po rozlehlé louce. Potulovali se po lesích. Šli podél řeky. Nakonec se vrátili domů, ke Žbluňkovi do domečku.
>
> „A safra," zarazil se Žbluňk. „Nejenže mě bolí nohy, ale ještě jsem taky ztratil z kabátku knoflík."
>
> *(pauza)*

Úkol

Vyber z hromádky knoflíků ten, který by mohl patřit Žbluňkovi.

Děti vybíraly jen na základě citu, zatím bez možnosti opřít se o nějaký důkaz. To samozřejmě činilo některým dětem potíže, pomáhala jsem otázkou: *Který by se ti pro Žbluňka líbil?* Nakonec si všichni vybrali a někteří chtěli svou volbu i zdůvodnit.

Například: *Zelený – hodí se k žabákovi barvou, malý – velký by se na kabátek žabáka nevešel, ozdobený – byl mu cenný, litoval jeho ztráty.*

Předvídali jsme, jak bude příběh pokračovat.

> „Nic si z toho nedělej," utěšoval ho Kvak. „Vrátíme se na všechna ta místa, kudy jsme prošli. Uvidíš, že tvůj knoflík brzy najdeme."
>
> Šli zpátky na rozlehlou louku. Začali knoflík hledat ve vysoké trávě.
>
> „Tady je tvůj knoflík!" vykřikl Kvak. „To není můj knoflík," odporoval Žbluňk. „Tenhle knoflík je černý."
>
> *(pauza)*

Otázka

Co jsme zjistili o Žbluňkově knoflíku?

Teď bylo pro děti těžké zpracovat zjištěnou informaci, jelikož vypovídala o nalezeném knoflíku, a nikoli přímo o Žbluňkově. Bylo nutné pomoci otázkou: *Proč nalezený knoflík nebyl Žbluňkův?* Děti odpověděly, protože byl černý. *A co tedy víme o Žbluňkově knoflíku?* A to už se děti chytly, že není černý.

Zjištěnou informaci děti zapsaly na tabuli, ty šikovnější zvládly i samy na papír. (Tyto zápisy slouží později jako kritéria hodnocení kreseb.)

Možná bych příště tuto otázku vynechala a vedla děti rovnou přes otázku: *Proč nalezený knoflík nebyl Žbluňkův? nebo Podle čeho Žbluňk poznal, že nalezený knoflík není ten jeho?…*

Úkol

Vyřaďte ty vaše knoflíky, které už být Žbluňkovým knoflíkem nemohou, tedy černé.

Žbluňk si černý knoflík zastrčil do kapsy. Přilétl k nim vrabec. „Dovolte," oslovil je vrabec. „Vy jste ztratili knoflík? Jeden jsem právě našel."

„To není můj knoflík," mrzel se Žbluňk. „Tenhle knoflík má dvě dírky."

(pauza)

Úkol
Postupujeme stejně jako u předchozí části textu. Dětem už se rychleji podařilo informaci zpracovat.

Žbluňk si knoflík se dvěma dírkami zastrčil do kapsy. Vrátili se do lesa a hledali po tmavých cestičkách. „Tady je tvůj knoflík!" řekl Kvak. „To není můj knoflík!" vykřikl Žbluňk. „Tenhle knoflík je malý."

(pauza)

Úkol
Stejný postup. U vyřazování nastal menší problém s daným kritériem, nechala jsem to na dětech, aby samy rozhodly při porovnání s ostatními o velikosti svého knoflíku.

Žbluňk si malý knoflík zastrčil do kapsy.

Zpoza stromu vylezl mýval. „Zaslechl jsem, že hledáte knoflík," řekl. „Tadyhle ten jsem zrovna našel." – „To není můj knoflík," zanaříkal Žbluňk. „Tenhle knoflík je čtverhranný."

(pauza)

Úkol
Vysvětlili jsme si s žáky pojem čtverhranný (ukázali si takový knoflík v naší hromádce) a postupovali stejně.

Žbluňk si čtverhranný knoflík zastrčil do kapsy. Kvak a Žbluňk se vrátili k řece. Hledali knoflík v bahně.

„Tady je tvůj knoflík," volal vítězně Kvak.

(pauza)

Jen jsem nechala děti instinktivně rozhodnout a většina ihned reagovala větou: „To není můj knoflík!" Dál jsem to nerozebírala, jen jsem chtěla vědět, jak postup příběhu vnímají.

„To není můj knoflík!" křičel Žbluňk. „Tenhle knoflík je tenký."

(pauza)

Úkol
Postupujeme stejně. S tímto kritériem opět nastaly trochu potíže, ale nakonec jsme se všichni shodli a našli mezi dětmi pouze jeden opravdu tenký knoflík.

Žbluňk si tenký knoflík zastrčil do kapsy. Moc se zlobil. Skákal sem a tam a křičel: „Celý svět je plný knoflíků, a ani jeden z nich není můj!"

Běžel domů a práskl dveřmi. A doma na podlaze uviděl svůj knoflík.

(pauza)

Otázka a úkol

Jak mohl vypadat Žbluňkův knoflík?

Znovu jsme si přečetli vypsané informace a žáci se snažili tyto informace převést do obrázku a nakreslit Žbluňkův knoflík. Pomohla jsem jim informace ještě roztřídit podle postupu při kresbě. Čím začneme? Shodli jsme se, že tvarem a velikostí, a pak jsme postupovali přes dírky k barvě. Kritérium tloušťky jsme se rozhodli vynechat, protože by se nám do obrázku špatně zanášelo.

…není malý, není čtverhranný, nemá dvě dírky, není černý

Hodnocení vzniklých obrázků na koberci
Žáci se hodnotili navzájem, vycházeli jsme opět z vypsaných informací a porovnávali je s obrázkem. Všechny obrázky „prošly", z čehož jsme měli radost. Jen ve dvou případech došlo k tomu, že se dětem nakreslené knoflíky zdály malé (většina dětí velkým knoflíkem rozuměla knoflík přes celý papír), ale jak nám autoři „malých" knoflíků vysvětlili, v porovnání se skutečnými knoflíky jsou i ty jejich velké, a tak jim děti daly za pravdu.

Děti si také cenily nápadů s barvami (duhové knoflíky), s počtem dírek (pěti- a vícedírkové).

Sebehodnocení probíhalo metodou diskuse: *Co se ti dařilo nakreslit snadno, nad čím ses musel více zamyslet?*

Hodnocení zbylých knoflíků
Pěti dětem zbyly ještě knoflíky, které si vybraly na začátku čtení. Také ty žáci podrobili hodnocení a opět bylo vše pořádku – i tyto knoflíky mohly patřit Žbluňkovi.

Který z nakreslených knoflíků je ten pravý Žbluňkův? Děti správně došly k tomu, že vlastně stále nevíme. *A proč to nevíme? Co bychom potřebovali vědět, abychom ho mohli nakreslit přesně?* Děti váhaly, tak jsme znovu všichni četli získané informace a říkali si, co nám vlastně sdělují. Říkají nám, jaký není, ale ne, jaký je, a to nám nestačí.

A doma na podlaze uviděl svůj bílý, čtyřdírkový, velký, kulatý, tlustý knoflík. „Jé," divil se Žbluňk. „On byl celou dobu tady. A co já se kvůli němu Kvaka natrápil."

(pauza)

Otázka

Je mezi vašimi nakreslenými knoflíky Žbluňkův knoflík?

Opět jsme porovnávali a zjistili, že nikdo nenakreslil Žbluňkův knoflík. Nikdo nenechal knoflík bílý.

Předvídání závěru příběhu

Co se stalo s knoflíky, které Žbluňk při hledání našel?

Děti si vzpomněly, že si je schovával do kapsy.

Co myslíš, že s nimi udělá? Ovlivní to nějak závěr příběhu?

Návrhy dětí:
- *schová si je do krabičky, mohou se mu hodit*
- *našije si je všechny na kabátek, aby byl veselejší*
- *vytvoří z nich přišitím na látku obrázek a pověsí si ho nebo ho donese Kvakovi*
- *donese knoflíky Kvakovi pro radost*

Některé děti správně vycítily, že Žbluňk cítí vůči Kvakovi jisté provinění a potřebu to napravit, a proto k tomu směřovaly závěr příběhu.

> Žbluňk vytáhl z kapsy všechny knoflíky. Sundal z poličky krabici se šitím. Potom knoflíky porůznu našil na kabátek. Druhý den věnoval svůj kabátek Kvakovi. Tomu připadal kabátek báječný. Oblékl si ho a začal skákat radostí. Žádný knoflík neulétl. Žbluňk je přišil velice důkladně.

Úkol
Porovnejte závěr příběhu se svou předpovědí.

Foto: z archivu autorky.

Knoflíků je spoustu, každý je jiný.

REFLEXE
Otázky, co se žákům v příběhu líbilo, co je zaujalo.
V kroužku jsme ještě nechali příběh doznít.

Otázka byla jedna: *Proč si nenašil hned ten první knoflík?* Přidaly se i další děti, připadalo jim to hledání příliš marné, nechtělo by se jim. Ale odpověď jsme našli (*měl svůj knoflík rád… bylo mu ho líto… od někoho ho možná dostal…*).

Žáci si cenili zejména opravdového přátelství mezi žabáky (*Kvak se na Žbluňka nenaštval… Kvak se hned nabídl, že mu pomůže… Žbluňk mu dal svůj kabátek, i když ho měl rád… šli spolu ven*).

Na mou otázku, zda by si chtěli přečíst další příběh, odpověděli kladně, a tak jsme si slíbili, že to brzy splníme. Odkázala jsem je také do školní knihovny, kde si mohou knihu vypůjčit.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ a MŠ Zákupy.

Dobrá praxe v 1. a 2. třídě

Hana Mašková

Na naší škole působím jako „elementaristka“. Učím tedy první a druhé ročníky. Pokouším se do výuky zařazovat některé metody *KM*. Překážkou či problémem se zdají činnosti, při kterých žáci mají používat čtení a psaní. V první a druhé třídě chápu „psaní“ jako přípravu na psaní, jako schopnost smysluplného vyjádření myšlenky před ostatními, zatím jenom ústně. Postupně se žáci učí zapisovat heslo, pak větu, pak dopis. Snažím se žáky vést k pohledu na věc z více úhlů. (*Popiš váš vánoční stromek, pak ho porovnej s třídním stromkem, pak vymysli, jak může váš stromek vypadat příští Vánoce…*) „Čtení“ chápu jako přípravu na čtenářství. Snažím se, aby žáci pochopili, že zvládnutí techniky čtení je základní stavební kámen pro čtenářství, proto jim čtu, kdykoli je to možné. Metody *KM* používám v té nejzákladnější podobě. Z hlediska *KM* je výhoda u prvňáčků ta, že s nimi poprvé začínáte objevovat čtený a psaný text. Můžete jim hned od začátku vštěpovat pravidla, jak se na psané a čtené dívat.

Uspořádání třídy
Během let jsem si zvykla na několik typů uspořádání lavic a koberce, a to podle toho, jakou práci budou žáci následně vykonávat.

Tradiční uspořádání lavic po dvou ve třech řadách využívám v případě, když vykládám pomocí tabule nějakou novou látku a potřebuji, aby se na mě žáci soustředili, nebo když zpracovávají písemnou práci.

Rychlou změnou dosáhneme uspořádání do čtveřic. Vždy dvě lavice za sebou se přisunou k sobě. Tyto čtveřice využívám ke skupinové práci. Žáci mají větší pracovní prostor. Pracují na své společné prezentaci, vytvářejí plakáty.

Náročnější na přestavbu třídy je uspořádání tzv. na **dva svatební stoly**. Používám ho při činnostech, kdy potřebuji třídu rozdělit dlouhodobě na dvě skupiny. Na dlouhých stolech mohou být připraveny encyklopedie, které se pak nemusejí přenášet, mohou být otevřené a jenom se posunují. Je možné takto uspořádat třídu při projektovém dni, kdy ve třídě vyrábíme dva různé výrobky. Na stolech jsou pak připraveny společné výtvarné pomůcky.

Mimořádně zařazuji uspořádání na tzv. **dvě elka**. Jde o lavice po obvodu třídy, vznikne čtverec, uprostřed je koberec. Všichni žáci na sebe vidí, je to náhrada diskusního kruhu. Při skupinové práci může část žáků pracovat na zemi, být tak pohyblivým článkem ve skupině, podávat ostatním různé předměty a pomůcky. Uvnitř čtverce se také dá hrát divadlo. „Dvě elka" jsou velmi oblíbená, zařazuji je např. o Vánocích. Kvůli stále většímu počtu žáků ve třídách je někdy nemožné toto uspořádání docílit. Stojí však za to si ho vyzkoušet.

Prezentace vlastních myšlenek

Máme-li se s žáky cítit ve třídě dobře, musíme pro to s nimi vytvořit podmínky. Pro prvňáčka je vše nové. První třída je specifický druh kolektivu. Někteří se těší na každý školní den, někteří mají „svou hlavičku" a nechtějí se ničeho účastnit. Je vhodné soustavně cvičit žáky ve vzájemném sdílení myšlenek a zážitků, v naslouchání, a postupně vnášet do dětského kolektivu základní pravidla diskuse. Myslím si, že by měl učitel projevovat zájem o dětské problémy, vyptávat se žáků a vnímat i útržkovité vyprávění žáků o přestávce, pak si žák bude vědom své důležitosti ve školním procesu a bude odpovědnější za svou práci.

U malých žáčků se objevuje přirozená dětská sobeckost. Mezi žáky je také běžně velký věkový rozptyl. V současné době je v naší třídě věkový rozdíl mezi nejstarším a nejmladším žákem 14 měsíců, což je pro mladší dítě v období mezi pátým a sedmým rokem života velký handicap. Žáci se občas vysmívají, když něco druhému nejde. Neuvědomují si, že z psychologického hlediska jsou každý někde jinde na startovní čáře. Ten umí číst a jiný nepozná písmenka. Od začátku je potřeba nabádat bystřejší žáky k pomoci a pomalejší žáky povzbuzovat a učit vnímat dobře míněnou pomoc od ostatních. Ze zkušenosti vím, že utváření dětského kolektivu je obtížné. Do běžné výuky se hned od první třídy snažím zařazovat společné diskusní chvilky.

Ranní rozhovor v komunitním kruhu

Žáci sedí v kruhu na podložkách. Učitel položí otázku, např. *Co jste dělali o víkendu?*, otevře téma (*Vzpomeňte si na nějaké zvíře ze ZOO…*). Po položení otázky pošle míček po kruhu. Odpovídá jen ten, kdo má v ruce míček. Kdo odpovídat nechce, pošle míček sousedovi. Žáci se tím učí poslouchat ostatní. Mohou případně položit zpřesňující otázku. Právě mluvícího žáka tím povzbudí. Než k žákovi dojde míček, může si v hlavě utřídit, o čem bude vyprávět.

Ranní hry s pexesem

Žáci sedí v kruhu na podložkách. Každý má kartičku pexesa. Učitel zadá první úkol (kupř. *Řekněte dvěma slovy, co máte na obrázku…*). Pošle opět míček po kruhu. Žák se musí co nejpřesněji vyjádřit. Učitel zadá druhý úkol (např. *Vytvořte s někým dvojici a pak všem sdělte, co mají vaše obrázky společného…*). Znamená to tedy, že žáci musejí dávat pozor již v prvním kole. Sledovat, jak se ostatní popisují, a již si vyhledávat obrázek, který má něco společného s jejich obrázkem. Někdy se stane, že ten, na koho si myslí, si vybere někoho jiného. Musejí tedy přemýšlet, jaký jiný obrázek by byl vhodný k jejich obrázku. Po utvoření dvojic každá sdělí svůj společný znak.

Tvoření hádanek

Opisným způsobem popiš svůj obrázek, máš limit půl minuty. Žáci se navzájem hodnotí. Ostatní mohou podle popisu obrázek kreslit. Po této aktivitě je vhodné, aby si žáci navzájem obrázky ukázali a domluvili se, jakou radu propříště dají tomu, kdo popis předváděl.

Vzájemné sdělování zážitků

Žáci utvoří dvojice. Učitel zadá úkol (např. *Sdělte si navzájem nějaký zážitek z víkendu…*). Po uplynutí limitu mají žáci přetlumočit zážitek toho druhého. Při této aktivitě se směje celá třída. Vyprávějící motá všechny informace dohromady.

U zdatnější skupiny se žáci vzájemně navštěvují a sdělují si navzájem, co se dozvěděli. Snaží se vše sdělit co nejvíce žákům. Úkolem je zapamatovat si

co nejvíce zážitků ostatních. Pak je mohou dokonce stručně sepsat na papír. Prvňáčkové jsou schopni napsat jméno a jedno slovo, které si zapamatovali, ale i to je pokrok. Hra je úspěšná. Jejím cílem je okamžité zapamatování informací, cvičení se v dovednosti zachovat posloupnost vyprávěného a správně přetlumočit vyslechnutou událost.

Prezentace práce

Od druhého pololetí první třídy je možné zavést prezentaci své práce před třídou. V prvouce probíráme roční období *jaro*. Společně si tvoříme pracovní listy. Jsou to zápisky z hodiny, ale ne psanou formou, ale kreslenou. Někteří žáci však psaní používají a chápou ho jako usnadnění práce. Na některých pracovních listech je vidět již strukturovanost, žáci zařazují pojmy, píšou si je do sloupečků, kreslí jarní květiny, znalosti o Velikonocích apod. Vše zkratkovitě, někdo má jeden, někdo tři pracovní listy. Po probrání učiva udělá učitel spolu s žáky rozpis prezentace. Každý žák tedy ví, kdy půjde povídat před třídu. Pracovní listy ukazuje, čte z nich, vypráví. Ostatní poslouchají a pak hodnotí. Posluchači nejprve dají konkrétní uznání a pak podají otázku. Otázka směřuje k tématu, na které prezentující zapomněl, tím mu pomáhají, aby prezentace obsahovala všechna povinná témata. Zpočátku žáci chválí za to, že se nestyděl, že mluvil nahlas atd. Postupně si vymýšlejí originální uznání, prezentující si chválu vždy rád poslechne. Ocení položené doplňující otázky. Žáci, kteří se stydí, postupně získávají odvahu nebát se mluvit před třídou, protože vědí, že jim ostatní pomohou. Na prezentaci má žák osm minut. K dodržení časového limitu používám přesýpací hodiny. Žáci v tomto věku nemají ještě představu, jak dlouho trvá pět nebo deset minut. Je to velmi krátká doba na odhad. Zpočátku žáci berou přesýpací hodiny spíše jako atrakci, někteří posluchači se zaměří jen na hlídání času a nevnímají obsah mluveného. Postupně přicházejí na výhody. Pro prezentujícího je dobré vědět, kolik minut mluví, kolik mu zbývá, kdy má prezentaci ukončit, vyslechnout si otázky a doplnit, na co zapomněl.

Od druhé třídy žáci prezentují stejným způsobem přečtenou knihu.

Ahoj Baryku jak se máš doufám že dobře já jse mám dobře já chodím do školy. chodíš taky do školy? jestly já pak umíš číst a psát a počítat? Brzy bude Mikuláš doufám že si ho neodneseš. ja jse bojím. a by. Ahoj Terka PS odepiš. pá.

Dopis pro Baryka – hrdinu knihy.

Práce s textem

V první a v druhé třídě trénuji s žáky především techniku čtení, dbám na znalost písmenek, na spojování slov, na vázanost předložky se jménem, na dodržení tečky za větou atd. Často se stává, že po společném přečtení textu nezbude čas si o obsahu povídat. (Vždyť trénujeme techniku čtení a nesoustředíme se příliš na porozumění.) Myslím si však, že má-li být text pro žáky přínosem, musí být prožitý. Žáci si ho mají takzvaně osahat. Mohou si ho vyslechnout od jiného čtenáře, vyzkoušet si zapamatovat důležité informace. Mohou papír, na kterém je text napsaný, roztrhat a následně sestavit apod. Není potřeba každý text probírat zdlouhavě, stačí vhodně položit několik otázek a vybídnout žáky k dalšímu čtení (třeba *Teď jsme si četli o veverce – a co zajíc? Nebylo by dobré si přečíst o zajíci?*). Někdy mám pocit, že žáci z vyšších ročníků čtou, protože musejí. Čtení nadarmo žáky přece nebaví.

Poslech s úkoly

Je přínosné předčítat žákům, i těm starším. Před předčítáním zadá učitel úkoly, které mají žáci v průběhu poslechu zjistit. Mohou je i napsat. Předčítání nebo vyprávění můžeme zařadit jinam než jen do českého jazyka, třeba do tělesné výchovy. Nečtenářům čte učitel pohádku (např. známou Červenou karkulku). Na dohodnuté slovo *karkulka* si dají nohu přes nohu. I v tělocvičně může učitel vyprávět pohádku. Žáci sedí na čáře a jsou rozděleni na Karkulky, vlky, myslivce a babičky. Jakmile učitel při vyprávění vyřkne některou osobu, musí daná skupina přeběhnout na druhou stranu tělocvičny. V tomto případě nejde o rozvoj čtenářství v pravém slova smyslu. Jde o aktivitu podporující soustředěnost při poslechu. Jedná se o poslech spojený s pohybovou aktivitou.

Práce s textem v českém jazyce

Žáci si přečtou vhodný text ve *Slabikáři*. Pak se rozdělí na dvě skupiny. Skupiny se ve třídě fyzicky přemístí tak, aby stály proti sobě. Střídavě si pod vedením učitele pokládají otázky z textu. První skupina podá otázku, když druhá skupina odpoví, pokládá otázku zase ona. Pokud nikdo ze skupiny nedokáže odpovědět, dostává tázající se skupina jeden trumf v podobě knoflíku. Hra končí tím, že obě dvě skupiny již vyčerpaly všechny možné otázky. Žáci se tím učí velmi pozorně číst text, již při čtení si připravují otázky, snaží se zapamatovat všechny viditelné informace. Zdatnější žáci pak volí otázku a záměrně ji obměňují a získají tím tři otázky na jedno téma (kupř. *Kdo šel do lesa? – Myslivec. Kam šel myslivec? – Do lesa. Co dělal myslivec? – Šel do lesa*). Zpočátku pokládá otázky učitel, žáci pouze odpovídají. Na konci první třídy jsou schopni si tuto aktivitu řídit sami.

Prvňáčky baví číst tzv. párovým čtením – učitel a žák. Učitel sleduje žákovo tempo čtení a je nepatrnou chvilku před žákem, tím odbourává nejistotu ve čtení a podporuje ho, aby se nebál.

Vybraný žák se může také v kratším textu pokusit číst pouze liché věty. Tříbí si tak orientaci v textu. Ostatní poslouchají a po dočtení domýšlejí text. Rozhodují se, zda dával text ještě smysl.

Metodu *čtení s předvídáním* používám zhruba jedenkrát měsíčně. Zpočátku žáci pouze domýšlí konec. Prvňáčci již dokážou sepsat vymyšlený příběh na zadaná klíčová slova, píšou tiskacím písmem.

Nově jsem začala v druhé třídě „velmi pomalu" se čtenářskou dílničkou. Poprvé jsme pouze vyhledávali knihy z třídní knihovničky, prohlíželi a vzájemně si ukazovali náhodné obrázky. Knížky si pak někteří vyměňovali. Druhý den si již našli vhodnou knihu, vhodné místo a započali na deset minut potichu číst. Povedlo se, četli a vyžadovali další den znovu. Žáci, kteří mají s technikou čtení problém, pouze prohlíželi a je jasné, že přečetli o mnoho méně. Alespoň něco.

Psaní problém není

Aktivitami se žáci učí pěstovat zájem o třídění svých myšlenek. Už u malých prvňáků je možné cvičit přísloví „třikrát měř, jednou řež". Pořádně si promysli, co ostatním sdělíš. V ranním rozhovoru položí učitel otázku, námět k rozhovoru a dá dětem minutu na rozmyšlenou. Během přípravy nesmí nikdo mluvit a snaží se soustředit.

Problémem prvňáků je, že neumí psát. Umí. Ke konci prvního pololetí znají velkou tiskací abecedu a ta je dostačující. Slova, myšlenkovou mapu, pětilístek, dopisy pak píšeme tiskacím písmem. K rozvíjení myšlení, k urovnání si myšlenek v hlavě je možné žáky vést již od začátku školní docházky. Když neznají písmena, jistě poznají, co je na obrázku.

Velkým pomocníkem jsou kartičky pexesa. Pexesa jsou na různá témata (rostliny, živočichové, dopravní prostředky, i ministerstvo zemědělství má krásné naučné pexeso). S obrázky lze vymyslet mnoho různých hrátek, třídění, jaký obrázek do řady nepatří a podobně. Žáci argumentují, co mají společného zdánlivě nesourodé obrázky. V časovém limitu popisují obrázek. Komentují své asociace k obrázku. Vypovídají se. Jeden žák např. dostal citrusové plody, které nemá rád. Měl tedy za úkol podívat se na citron, udělat grimasu a vést s citronem rozhovor, který zakončil usmířením se s citronem. U posluchačů měl velký úspěch a nabudil ostatní k přípravě dalších imaginárních rozhovorů. Veškeré shody a rozdíly v obrázcích a jakékoli zadané úkoly lze vyjádřit písemně.

Postupně lze v druhém pololetí první třídy zařazovat volné psaní. Žáci píšou nejraději dopisy kamarádovi, mamince, mimozemšťanovi. Úspěch měl dopis předškolákovi do MŠ, na téma *Co tě čeká ve škole*. Prvňáci měli na konci první třídy zavzpomínat, co se u nich změnilo po nástupu do školy. Utřídit a pak napsat. Psaní jsme po dohodě s žáky vystavili a předčítali před ostatními. Jednou prvňáčci psali maminkám dopis. Maminky jim na stejný papír odepsaly a děti odpověď s chloubou přinesly zpět do třídy. Vyměňovaly si dopisy a se zájmem četly.

Dopis pro kamaráda psaný v 1. třídě.

Práce prvňáčka z března.

Práce s textem v českém jazyce.

Aktivity, které jsem popsala, nejdou žákům hned. Jsou tací, kteří se ještě v druhé třídě nezapojí, nedovedou popsat cokoli písemně. Myslím si ale, že vidí vzor ostatních, a věřím, že i oni budou později dobrými čtenáři.

Všem nadšencům z řad učitelů přeji vnímavé děti.

Autorka je učitelka 1. stupně na ZŠ Litvínovská 500 v Praze.

Komentář Jany Dočkalové

U kolegyně Hanky Maškové jsem byla na praxi. Já i žáci jsme poprvé pracovali metodami *V – CH – D* a *čtení* naučného textu *s otázkami*. Při dvouhodinovce prvouky byly naším tématem *Stromy, keře a byliny* (*Na čem roste ovoce*). Zaměřili jsme se hlavně na části rostlin a jejich funkce.

Osobně bych dala přednost starším žákům, druháků jsem se bála. Nemám zkušenosti s druhou třídou (jak jsou žáci schopni číst, psát, soustředit se…). Špatně odhaduji časový harmonogram. U metody *V – CH – D* jsem měla pochybnosti, zda budou žáci schopni formulovat své vědomosti a otázky i pracovat ve dvojicích, u *čtení s otázkami* mě zajímalo, zda žáci dokážou vymyslet otázky na text, či dokonce tzv. za text.

Třída mě ale mile překvapila zájmem a nadšením. Děti dychtily po poznání. Uměly výborně tvořit otázky k textu – je vidět, že jsou k tomu vedené. Třída byla rozdělena prostřední uličkou na dvě poloviny. Otázky létaly střídavě z jedné skupiny do druhé. Spontánně vznikaly i otázky za text, např. *A na jakém stromě roste kaki? Jaký druh plodu je banán?* Hlídali jsme přesnost otázek a odpovědí.

Paní učitelky Maškové si velmi cením pro její poctivý a tvořivý přístup k práci a lidem. Kromě známkování používá také slovní hodnocení, místo „hromadných" třídních schůzek se schází s rodiči a žáky individuálně a organizaci výuky podřizuje její kvalitě (např. prvouku učí v dvouhodinových blocích). S radostí bych k ní poslala své děti.

Autorka je učitelka 1. stupně na ZŠ.

Pomocné karty v hodinách matematiky

Zdeněk Šíma

Zatímco při tradičním vyučování soustředěném okolo učitele jsou žákům vysvětlovány pojmy, principy či metody a pak se od nich očekává, že budou tuto novou látku používat a pamatovat si ji, při učení metodou objevování se od žáků očekává, že na dané principy budou přicházet sami. Když je metoda objevování dobře naplánována a provedena, představuje aktivní formu učení a předpokládá se, že žák její pomocí porozumí učivu. Pokud se má žák ze zkušeností něco naučit, musí se z nich poučit, přemýšlet o nich, vztahovat je k teorii a naplánovat si, jak příště provede danou věc lépe. Tvořivost je dovednost, a proto se musíme zamyslet nad tím, jaké jsou potřeby žáků při tvůrčí práci. Žáci se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností nám zajistí, že všichni plně využijí svých možností. Nic nemotivuje žáka tolik, jako pocit vnitřního uspokojení, když správně zvládne zadanou problematiku. Nelze opomenout důležitost procvičování osvojených poznatků.

Procvičování patří mezi významné vyučovací metody, protože téměř všechny své schopnosti a dovednosti jsme získali právě zásluhou kontrolovaného procvičování. Jestliže má být procvičování efektivní, je třeba se na ně předem náležitě připravit.

Mým cílem je vybudovat u žáků správný přístup ke společnému tvořivému učení. Pokud mohu soudit, daří se mi odstranit u žáků návyk osvojovat si nové poznatky s minimálním vlastním úsilím. Žáci mají tři možnosti v případě, že potřebují pomoc při samostatné práci:

- mohou si pomoci sami tím, že si na katedře vezmou „kartu" s návodem k řešení
- mohou požádat o radu vedoucího libovolné pracovní skupiny (V)
- mohou požádat o pomoc učitele (U)[1]

Jak pracujeme s pomocnými kartami

Chtěl bych se podělit o své zkušenosti s využíváním pomocných karet. Karty jsou odstupňované. Je na nich pouze základní pokyn (S_1), část naznačeného postupu (S_2), nebo orientační body postupu (S_3). Nápověda S_1 je tedy „menší" než nápověda S_2 a než nápověda S_3. S_1 slouží k nastartování žáka. Většině žáků stačí tento druh pomoci. Na druhé straně je vždy i několik žáků, kterým tato nápověda nestačí, a proto volí pomoc S_2 až S_3. Pokud žáku nestačí pomoc S_n, pak se má možnost obrátit na vedoucího skupiny (žáci třídy jsou rozděleni do pěti skupin, v každé je jeden vedoucí; jedná se o žáka s výborným prospěchem v matematice) nebo učitele.

Hlavním smyslem nápověd je snaha docílit toho, aby každý žák zadanou úlohu vyřešil, vybavil si potřebné informace. Schopnost vybavit si určité informace lze získat prostřednictvím korigované praxe. Postupně převádím zodpovědnost na žáky a poskytuji individuální oporu (scaffolding).

Ukázka pomocných karet[2]

Řešení trojúhelníka

Žáci mají řešit trojúhelník, tzn. určit výpočtem chybějící rozměry stran, úhlů, velikost poloměru kružnice trojúhelníku opsané a vepsané. Řešte trojúhelník ABD, je-li dáno:

a) a = 16,5 cm, $\beta = 48^\circ 10'$, $\delta = 50^\circ 40'$
b) a = 7 cm, b = 4 cm, $\delta = 38^\circ$
c) a = 15 cm, b = 16 cm, d = 17 cm
d) a = 120 mm, b = 800 mm, $\alpha = 50^\circ$
e) S = 54,4 cm^2, b = 18,3 cm, $\alpha = 32^\circ 40'$

Pro úlohu jsou pomocné karty:

S_1:

a) urči velikost úhlu α pomocí věty o součtu úhlů v trojúhelníku, využij sinové věty k výpočtu stran b, d i velikosti poloměru kružnice opsané r, poloměr vepsané kružnice získáš pomocí vztahu r = S : s, kde s je polovina obvodu trojúhelníka
b) využij kosinové věty $d^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\delta$
c) využij nejprve kosinové věty k výpočtu jednoho z úhlů trojúhelníka, dále sinové věty

$$\frac{a}{\sin\alpha} = \frac{b}{\sin\beta} = \frac{d}{\sin\delta} = 2r$$

d) využij sinové věty

$$\frac{a}{\sin\alpha} = \frac{b}{\sin\beta}$$

e) využij vzorce $S = \frac{1}{2} b.d.\sin\alpha$, vypočítej velikost strany d, dále kosinové věty k výpočtu velikosti strany a a sinové věty k výpočtu úhlu β

S_2:

a) $\alpha = 180^\circ - (48^\circ 10' + 50^\circ 40')$

$$b = \frac{a \cdot \sin\beta}{\sin\alpha}$$

$$s = (a + b + c) : 2,\ S = \frac{1}{2} ab \sin\delta$$

b) $d^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\delta$

$$\frac{a}{\sin\alpha} = \frac{d}{\sin\beta} = 2r,\ \beta = 180^\circ - (\alpha + \delta)$$

c) $d^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\delta$, $\frac{a}{\sin\alpha} = \frac{d}{\sin\beta} = 2r$

d) $\sin\beta = \frac{b \cdot \sin\alpha}{a}$

e) $d = \frac{2 \cdot S}{b \cdot \sin\alpha}$, $a^2 = b^2 + d^2 - 2bd\cos\alpha$, $\sin\beta = \frac{b \cdot \sin\alpha}{a}$

S_3:

a) $\alpha = 180^\circ - 98^\circ 50'$, $b = \frac{16{,}5 \cdot \sin 48^\circ 10'}{\sin 81^\circ 10'}$,

$$s = 0{,}5 \cdot (16{,}5 + 12{,}4 + 12{,}9)$$

$$S = \frac{1}{2} 16{,}5 \cdot 12{,}4 \cdot \sin 50^\circ 40',\ \rho = S : s$$

b) $d^2 = 7^2 + 4^2 - 2 \cdot 7 \cdot 4 \cdot \cos 38^\circ$, $\sin\alpha = \frac{a \cdot \sin\delta}{d}$

c) $\cos\delta = \frac{a^2 + b^2 - d^2}{2 \cdot a \cdot b}$, $\sin\alpha = \frac{a \cdot \sin\delta}{d}$

d) $\sin\beta = \frac{8 \cdot \sin 50^\circ}{12}$

e) $d = \frac{2 \cdot 54{,}4}{18{,}3 \cdot \sin 32^\circ 40'}$, $a = \sqrt{b^2 + d^2 - 2bd\cos\alpha}$,

$$\sin\beta = \frac{b \cdot \sin\alpha}{a}$$

Exponenciální rovnice

Řešte v R:

a) $5^{x+1} \cdot 25^{x-3} = 125^{2x-1}$

S_1: na každé straně rovnice musí být základ 5, aby se pak základy mohly „vynechat“

S_2: $5^{x+1} \cdot 5^{2(x-3)} = 5^{3(2x-1)}$

S_3: $5^{x+1+2x-6} = 5^{6x-3}$

b) $\left(\frac{2}{3}\right)^{5-x} = \left(\frac{9}{4}\right)^{x+2}$

S_1: využijeme věty $a^{-1} = \frac{1}{a}$

S_2: $\left(\frac{2}{3}\right)^{5-x} = \left(\frac{2}{3}\right)^{-2(x+2)}$

S_3: $5 - x = -2x - 4$

c) $7^{x+3} = 5$

S_1: nelze-li rovnici upravit na stejný základ, logaritmujeme obě strany rovnice

S_2: $(x+3) \log 7 = \log 5$

S_3: $x + 3 = \frac{\log 5}{\log 7}$

d) $2^{x^2 + 2x - 3} = 1$

S_1: využijeme věty $a^0 = 1$

S_2: $2^{x^2 + 2x - 3} = 2^0$

S_3: $x^2 + 2x - 3 = 0$

e) $16^x - 4^x = 2$

S_1: využijeme substituce $4^x = a$

S_2: $(4^x)^2 - 4^x - 2 = 0$

S_3: $a^2 - a - 2 = 0$, $(a-2)(a+1) = 0$

f) $\sqrt[4]{3^{x+3}} \cdot \sqrt[2x]{3^{x-2}} \cdot \sqrt[8]{9} = 9$

S_1: upravíme obě strany rovnice na stejný základ 3, využijeme věty $\sqrt[r]{a^s} = a^{\frac{s}{r}}$

S_2: $3^{\frac{x+3}{4}} \cdot 3^{\frac{x-2}{2x}} \cdot 3^{\frac{2}{8}}$

S_3: $\dfrac{x^2 + 3x + 2x - 4 + x}{4x} = 2$

Pomocné karty mám na katedře a ten, kdo potřebuje pomoc, si vyzvedne kartu z hromádky (každou mám pětkrát okopírovanou).

Práci každý žák odevzdá na konci hodiny, já si zaznamenávám do tabulky, jaký druh pomoci žák potřeboval.

Záznamník mi umožňuje sledovat pokrok žáka v procesu učení a jeho potřebu pomoci. Na základě svých záznamů pak sleduji klady a nedostatky jednotlivých žáků. Jestliže vyhodnotím situaci ve třídě, pak mohu konstatovat, že největší část žáků, kteří potřebují pomoc při učení, se pohybuje mezi pozicemi S_1 a S_2. To, že žáci upřednostňují karty s návody před radou spolužáka či učitele, ukazuje podle mého názoru na jejich potřebu autonomního učení.

Pokud žák potřebuje pouze pomoc S_1, signalizuje to základní neznalost a nutnost doučit se základní vztahy do příští hodiny. Jedná-li se o více žáků, pak je žádoucí konzultace.

Pokud potřebuje pomoc S_2, pak automaticky přinese na další hodinu dobrovolný domácí úkol, kde dokladuje, že si problematiku doma sám osvojil a procvičil. Pokud potřebuje pomoc typu S_3, pak si připraví alternativní cvičení ze sbírky úloh či z úloh uvedených na: *www.moje skola.cz*.

Nestalo se mi, že by některý z žáků jen práci opsal od spolužáka, situaci bychom hodnotili jako „podvod sám na sobě“. Rada od spolužáka či učitele není penalizována. „Nápovědu“ chápou žáci jako formu práce s cílem pochopit probíranou problematiku. Práce žáky baví, snaží se podat co nejlepší výkon a já poznávám, že se skutečně chtějí učit, problematiku zvládnout. Víme-li, jak žáky motivovat, dokážeme tempo jejich učení zvýšit. Motivace roste spolu s vytrvalostí a snahou. Na nástěnce máme napsáno: „Věci, které se učím, se mi hodí, jsou zajímavé. Dobré výsledky při učení mi zvyšují sebevědomí. Poctivým studiem získám kvalifikaci, která se mi hodí v dalším studiu. Úspěch při učení aktivuje lidské schopnosti. Každý má možnost dosáhnout úspěchu.“ Chválím proto i částečný úspěch žáků, dávám možnost opravit si neúspěch, a proto jsou žáci s touto formou práce velice spokojeni.

Tento způsob práce se mi osvědčil, i když je příprava pomocných karet náročná. Čas tomu věnovaný se však vyplatí. Odstraňuji tak průběžně vědomostní nedostatky u žáků.

Když zjistím, že žáci potřebují nějakou formu pomoci, změním způsob vyučování, který jsem si naplánoval a považoval pro danou situaci za nejvýhodnější. Dochází třeba k tomu, že s jednou skupinou pracuji sám a vedu ji k pochopení učiva, zatímco zbytek třídy pracuje formou diskuse. Řídím se zásadou, že aktuální problémy a potřeby žáků mají vždy přednost před naplánovaným cílem.

Autor je učitel matematiky na gymnáziu v Aši.

Poznámky:

[1] Popsaný systém souvisí s metodou *trojkroku*, která byla popsána v *KL* 30. Stupeň potřebné pomoci si volí žák ve fázi *já*.

[2] Další příklady pomocných karet najdete na: *www.kritickemysleni.cz/KL* č. 38.

Foto: z archivu autora.

„Málokdy poskytujeme dětem příležitost, aby reagovaly na text v průběhu čtení, spoléháme se příliš na to, že děti chtějí znát nejdřív celý příběh. Reakce dětí na příběh, které se objeví v průběhu čtení, jsou mnohem kvalitnější a početnější než reakce po čtení.“

PŘÍPADY Z PRAXE

Jak pomoci Vojtovi?

Šárka Miková

Celý případ se pro mě začal odvíjet telefonátem ředitele – v první třídě došlo ke konfliktu mezi tatínkem Vojty a maminkami jeho spolužáků. Počkaly si na něj na třídní schůzce a téměř hodinu jej pranýřovaly za to, jak se jeho kluk chová – šikanuje děti, jedna maminka má dokonce lékařskou zprávu, že jejímu synovi způsobil zranění – strčil do něj, kluk spadl a bouchl se do hlavy, která ho pak hodně bolela. Tato maminka žádá vyloučení Vojty ze školy. Ředitel mě žádal o schůzku s rodiči, na které bych celou situaci „uklidnila“. Některé rodiče a jejich děti z této třídy jsem znala, připadalo mi ale důležité spojit se nejprve s rodiči Vojty, zjistit jejich názor na celou situaci a udělat s Vojtou psychologické vyšetření.

O co v případu jde? Proč Vojta ubližuje ostatním? Co je toho příčinou?

Máme nějaké pochybnosti ohledně toho, co se ve škole stalo?

Co bychom dále potřebovali vědět?

Vojtovi rodiče mě požádali o posouzení celé situace – je možné, že je jejich syn skutečným iniciátorem potyček mezi dětmi? V mateřské škole se sice občas popral, ale vždy proto, že bránil slabší. Doma s ním nemají vážnější problémy – uvědomují si, že má velkou sílu, kterou by mohl snadno zneužít, nezdá se jim ale, že by byl agresivní, navíc jej od útlého věku učili, aby se v situaci, kdy jej někdo provokuje nebo mu ubližuje, snažil situaci řešit nejdřív slovně. Uvědomují si, že Vojta není žádný svatoušek, ale vždycky bylo možné se s ním domluvit.

Rodiče pak začali opatrně hovořit o svých pochybnostech ohledně způsobů výuky v 1. třídě. Nezdá se jim dobré, že diktát a pětiminutovky z matematiky píšou děti zásadně na čas a kdo je první, dostane bonbon – Vojta samozřejmě nikdy první není. Dle rodičů měla třídní učitelka na děti velké nároky už od počátku, stále psala vzkazy rodičům, co Vojta nezvládá, co mají procvičovat, rodiče měli pocit, že je na zvláštní škole. Vojta opravdu měl zpočátku problémy s výukou, ale teď se zdá, že se to srovnalo. Hodně s ním doma pracují. Od třídní učitelky se ale dozvěděli, že se Vojta špatně soustředí, lajdá, otáčí se na děti (třídní učitelka si ho posadila do první lavice, aby ho měla nablízku), snadno ho něco vyruší – jakmile se něco ve třídě děje, Vojta má okamžitě snahu vše řešit. Snadno tzv. vystartuje a řeší konflikty s dětmi silou – je robustnější postavy, a tak i lehké postrčení může způsobit pád dítěte a případné zranění.

Tatínek také podrobně vyprávěl o tom, jak proběhla ona třídní schůzka, která nastartovala konflikt mezi rodiči. Probíhala formou individuálních konzultací, čtyři maminky si na tátu Vojty počkaly a za přítomnosti třídní učitelky mu začaly vyčítat, jak Vojtu vychovali, že je hrozně agresivní a měli by si ho dát na jinou školu. Nejaktivnější byla maminka Aleše, kterého údajně Vojta strčil tak, že spadl na hlavu a bolela ho natolik, že raději navštívili dětského lékaře. Během celého rozhovoru byl Aleš spolu s mladší sestřičkou přítomen ve třídě – čekali na maminku.

Co si nyní myslíme o příčinách problémů Vojty? Jaké nové informace podle vás přinese psychologické vyšetření?

Vojta během psychologického vyšetření velmi ochotně spolupracoval, snažil se podávat co nejlepší výkony. Byl velmi vděčný za ocenění, záleželo mu na výsledku, bylo vidět, jak moc chce být dobrý. Zároveň se ale v důsledku neúspěchu moc nehroutil – když něco nezvládl, rád přijal moje zlehčení situace (že to asi bylo moc těžké, pro starší děti apod.), vlastní selhání negativně neovlivňovalo jeho další práci. Pracoval velmi vytrvale, snažil se na řešení přijít, i když mu to vůbec nešlo, např. u složitějších skládaček.

Jednotlivé výkony v testových zkouškách byly velmi nevyrovnané – prokázal výbornou slovní zásobu a pohotovost k vyjadřování (velmi dobře mu šlo zobecňování, tj. tvoření nadřazených pojmů), dařilo se mu také tzv. kódování (obkreslování značek podle předlohy na čas) a při řazení obrázků podle časové a logické následnosti. Potíže měl v početních úlohách, obtížně při nich zaměřoval svou pozornost. Při skládání abstraktních obrazců z kostek podle předlohy i při skládání skládaček bez předlohy se ukázalo, že má oslabené zrakové vnímání a prostorovou představivost. Celkově se aktuální výkon v testu rozumových schopností nacházel v pásmu průměru.

Čtení jsme testovali pouze orientačně – prozatím slabikoval, obsah popletl, pamatoval si jen některé izolované informace z textu. Ve zkoušce psaní se snažil o úhlednost, občas zapomněl háček či čárku. V sešitech se objevovaly chyby hlavně v diktátech – nezvládal zatím psaní delších slov či souhláskových shluků. Ve specifických zkouškách percepčně-moto-

rických funkcí se potvrdilo oslabení ve zrakovém vnímání, prostorové představivosti a také v oblasti sluchové, a to jak v analýze a syntéze, tak v rozlišování hlásek. Vzhledem k tomu, jak výrazná oslabení měl, bylo překvapující, že problémy ve čtení a psaní nejsou nijak výrazné – potvrdilo se tedy, že rodiče s chlapcem skutečně doma pravidelně pracují.

Abych si udělala o celé věci ještě lepší obrázek, vyrazila jsem do školy na pozorování. Ve třídě sice právě učila praktikantka, předpokládala jsem však, že Vojtovo problémové chování se tak jako tak projeví.

Co se ve třídě dělo? Jak se choval Vojta?

Absolvovala jsem první vyučovací hodinu – český jazyk. Ve třídě bylo 18 dětí. Hodinu vedla praktikantka, třídní učitelka seděla vzadu, výuku sledovala, občas do ní vstoupila a nějak zareagovala. Podle jejích reakcí na děti bylo jasné, že to není ten typ učitelky-maminky, která v první řadě poskytuje dětem lásku a péči, spíš dbá na rychlé a přesné plnění úkolů, jejichž splnění odměňuje bonbonem. Praktikantku to trochu vyvedlo z míry, když děti opisovaly cvičení a postupně za ní začaly běhat s tím, že už to mají, že jsou první a… že chtějí bonbon.

Vojta se ve výuce skutečně hůř soustředil, snadno jej od práce něco odvedlo. Když praktikantce něco spadlo, hned vyrazil jí to sebrat – srazil se přitom s Vaškem, který vyrazil taky. Byl však velmi vděčný za každý projev náklonnosti a ocenění jeho práce, za zpětnou vazbu, reagoval bez problémů na upozornění, ať se vrátí k práci. Sledovala jsem jednak práci celé třídy, ale také jsem obcházela jednotlivé děti. Bylo zřejmé, že si Vojta ke mně vytvořil silnou vazbu, protože mě stále v hodině sledoval a toužil po tom, abych k němu přišla.

Po pozorování v hodině jsem mluvila s třídní učitelkou. Podle ní stojí Vojta za většinou konfliktů ve třídě, je agresivní, v poslední době navíc čím dál tím drzejší, odmlouvá jí a pořád s ní o něčem diskutuje. Snažila se celou situaci řešit tím, že informovala rodiče prostřednictvím týdenních plánů, ale zatím to nepřineslo efekt.

Po dohodě s třídní učitelkou a ředitelem jsem iniciovala schůzku rodičů této třídy – zejména kvůli pročištění vztahů a znovunavázání důvěry mezi rodiči.

Jak myslíte, že schůzka probíhala? K čemu tam došlo? Co jsem se od rodičů dozvěděla?

Přišla většina rodičů, rodiče Vojty a Vaška v páru. Maminka Aleše ne – rodina se odstěhovala a Aleš přestoupil na jinou školu. Nechtěla jsem, aby v centru pozornosti byl Vojta a jeho problémy, šlo mi o třídu jako celek. Požádala jsem rodiče, aby si nejprve každý sám sepsali, co pozitivního a negativního vidí ve třídě jednak v oblasti vztahů, jednak v oblasti výuky. Pak sdíleli ty pozitivní věci ve skupinách a sepisovali jsme to na flip. Rodičům se líbí, že děti ve třídě nejsou i přes občasné potyčky zákeřné, vyhovují jim týdenní plány – když jsou nemocní, přesně vědí, co mají s dětmi doma dělat. Postupně se ale začala objevovat negativa, kterých bylo podstatně víc – v týdenních plánech se objevují neustálé poznámky k chování dětí kvůli hloupostem, rodičům se také nelíbí, jak třídní učitelka plýtvá známkami – známkuje všechno a často velmi přísně (včetně výchov), nelíbí se jim, že vše dělají na rychlost a za bonbony, děti pak práci odbývají, rodiče se také domnívají, že to způsobuje rivalitu mezi dětmi a může to postupně zhoršovat vztahy ve třídě.

Rodičům je také divné, že paní učitelka většinou neví, co přesně se mezi dětmi stalo – o přestávkách odchází do kabinetu, a když se ve třídě něco semele, ptá se dětí, jak to bylo. Rodiče také začali uvádět konkrétní situace, ve kterých se podle nich učitelka nezachovala profesionálně. Například děti při tělocviku trénovaly šplh, když holčička nevyšplhala, učitelka jí řekla, že to je proto, že má velký zadek a neměla by tolik jíst. Vojtovi rodiče se přidali – prý kontrolovala Vojtovi svačinu a říkala mu (před ostatními dětmi), že si toho nemá do školy tolik nosit, že bude tlustý. Rodičům se svačina přehnaná nezdá, když chodí ještě do družiny.

Dostali jsme se tím k Vojtovi a jeho „problému“. Někteří rodiče byli překvapeni, co se vlastně stalo, vyjadřovali podporu Vojtovým rodičům a shodovali se na tom, že řešení situace nebylo správné, že třídní učitelka neměla dopustit konflikt na třídních schůzkách. Zpochybňovali také samotný incident mezi Vojtou a Alešem – podle toho, co vyprávěly doma jejich děti, to vypadalo, že Vojta přepadl přes Alešovu aktovku, a jak padal, srazil Aleše, který se bouchl hlavou do lavice. Rodiče, kteří maminku Aleše znají, se shodli v tom, že určitě problém velmi zveličila, že ji několikrát slyšeli, jak mluví s Alešem o tom, jak je Vojta hrozný, jaký je Alešek chudák a že to tak nenechá. Jedna maminka, která se „pranýřování“ Vojtova tatínka také zúčastnila, bohužel odešla těsně před tím, než jsme problém Vojty otevřeli, druhá z maminek vysvětlovala, že se k celé situaci dostala náhodou, spíš se přidala, protože skutečně byla jednou svědkem toho, že se Vojta účastnil nějaké šarvátky na chodbě.

Celou schůzku jsme uzavřeli s tím, že promluvím s třídní učitelkou a pokusím se jí vysvětlit negativní dopad některých jejích výukových, hodnotících a komunikačních strategií na děti a vztahy ve třídě.

Na základě všech zjištěných informací jsem konstatovala, že se u Vojty jedná o ADHD – **poruchu pozornosti s hyperaktivitou**. Zároveň bylo ale čím dál tím jasnější, že to není zdaleka jediná příčina problémů ve třídě.

Jaké jsou symptomy ADHD, jak se projevuje v chování, v sociálních kontaktech, ve škole?

Jaké jsou další příčiny problémů ve třídě?

Projevy ADHD

• **impulzivita** – reakce na podněty jsou rychlé, často bez rozmyslu a zbrklé (vyhrkne odpověď dřív, než byla dopovězena otázka, je pro něj těžké čekat, oddálit uspokojení svých potřeb, přerušuje ostatní, skáče do řeči apod.) – tyto projevy nejsou příliš patrné v individuálním kontaktu (při vyšetření), v kolektivu vrstevníků se pojí s potřebou seberealizace a upevňování pozice mezi vrstevníky, a tím se zvýrazňují

• **hyperaktivita** – mimovolní pohyby, neschopnost vydržet v klidu delší dobu, rychle nastupují projevy únavy, která však není únavou ve smyslu omezení činnosti; jedná se o nadbytek energie, který se prostřednictvím hyperaktivity samovolně uvolňuje
• **porucha pozornosti** – může mít potíže udržet pozornost nepřetržitě u jednoho úkolu, může mít potíže organizovat si úkoly a činnosti, nechá se snadno vyrušit, obtížně udržuje pořádek ve věcech (souvisí také s hyperaktivitou); hůře se soustředí bez opory o názorný materiál, v aktuální paměti udrží omezené množství informací

V tomto vývojovém období (počátek školní docházky) se od dítěte vyžaduje nutnost osamostatnění, přijetí odpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Dítě se nachází v nových neznámých situacích, setkává se s novými lidmi. Aby byla uspokojována potřeba bezpečí, snaží se navázat vztah s třídním učitelem – vazba na něj totiž posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat se na školní systém. Dítě se snaží učiteli udělat radost, být za to oceněno a akceptováno. Adaptace na školu navíc zahrnuje zvládnutí role spolužáka. V rodině mělo dítě zatím výsadní postavení, nyní musí své egocentrické tendence potlačit a podřídit se požadavkům celé skupiny. Protože mu však vývoj jeho myšlenkových operací dosud nedovoluje realisticky hodnotit sebe a ostatní, bezvýhradně a nekriticky přejímá názory autority-učitele – a to jak na sebe samého, tak i na jednotlivé spolužáky.

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

Co z toho vyplývá pro učitele první třídy?
Co z toho vyplývá pro situaci ve Vojtově třídě?
Co by potřeboval Vojta a ostatní děti z této třídy?

Děti by místo pravidelného přídělu bonbonů potřebovaly užší kontakt s učitelkou – aby si všímala jejich práce, poskytovala jim průběžnou zpětnou vazbu, popisovala, co se jim už povedlo a jak, nabízela jim korekci, návrhy na zlepšení atd. Ale hlavně – aby jim dávala najevo, že je má ráda.

Přestože jsem se pokusila toto paní učitelce vysvětlit, měla jsem obavu, že nebude schopná moje doporučení aplikovat. Její vztah k Vojtovi byl už výrazně narušen, podobně jeho vztah k ní – ona nedokázala změnit své chování k němu, on se kvůli tomu nemohl začít chovat jinak k ní – choval se v souladu s nálepkami, které od paní učitelky od počátku školního roku dostával. A přestože se rodiče jeho spolužáků snažili svým dětem doma vysvětlit, že Vojta za své chování částečně nemůže a není příčinou všech problémů ve třídě, nestačilo to k tomu, aby se Vojtova pozice ve třídě zlepšila. Rodiče se po dohodě s vedením rozhodli přeřadit Vojtu do vedlejší třídy. Má šanci začít znovu. S novými dětmi, s novou učitelkou.

Je šance, aby v nové třídě byla situace jiná? Jaké podmínky by pro to musely být splněny?

Paní učitelka si dala práci i s tím, aby na Vojtův příchod připravila děti. Nebylo to zase tak obtížné, protože ve třídě panovalo velmi příznivé klima, mezi dětmi byly vytvořeny pěkné vztahy kamarádství a spolupráce, děti byly zvyklé si povídat o svých prožitcích a pocitech. Nepřekvapilo je tedy, když si s nimi paní učitelka povídala o Vojtovi – o tom, jaké má potíže, proč se chová tak, jak se chová, v podstatě jim vysvětlila příznaky ADHD a že Vojta za to, jak se chová, částečně nemůže, protože jeho impulzivita je jen obtížně ovladatelná. Pak se dětí ptala, jak by všichni společně mohli Vojtovi pomoci, aby se mu ve třídě líbilo – děti navrhovaly, že se budou snažit ho neprovokovat, když on zareaguje impulzivně či agresivně, tak mu to nebudou vracet, budou se mu snažit pomáhat s úkoly.

Vojtovo chování ve třídě samozřejmě nebylo bez problémů, jeho impulzivita i nadále komplikovala práci ve třídě a jeho spolupráci a komunikaci s dětmi. Setkával se ale s úplně odlišnými reakcemi svého okolí. Děti se snažily jej neprovokovat, a naopak jej zapojovaly do společných činností. Třídní učitelka reagovala na jeho chování empaticky ve chvílích, kdy bylo zjevné, že se jedná o obtíže se sebeovládáním, ale zároveň připomínala společně ustanovená pravidla. Snažila se chlapce „přistihnout“ při dobrém chování (např. když se dokázal ovládnout) a popisně to oceňovala. A hlavně neustále dávala chlapci najevo, že jí na něm záleží, že ho má ráda.

Autorka je psycholožka, lektorka KM.

„Malé děti napodobují čtenářské zvyky dospělých a starších dětí. Pokud jim dospělí čtou nahlas, malé děti budou předstírat, že čtou, a napodobovat intonaci, kterou slyšely. Když děti uvidí dospělé číst si, budou si knihy shromažďovat a otáčet v nich stránky.“

CO SE DĚJE JINDE

Místo pro život

Eva Zirhutová

Nejsou dvě historie – lidská a přírodní, ale jen jedna, která je posledních pár milionů let společná.

„Pane Cílku," zeptali jsme se autora výše uvedených řádků, geologa, spisovatele a filozofa: „Kudy vede cesta k obnovení vnímání krajiny jako důležité hodnoty pro život?" – „Začněte u dětí. Učte je vnímat to, co mají kolem sebe, strom, potok, studánku, cestu do školy… Ekologické systémy naučené z knížek v lavicích mají svůj význam, ale vztah ke krajině neprohloubí."

Tato myšlenka byla popudem k vytvoření programu, jehož cílem je vytvořit podmínky pro větší propojení života lidí s místní krajinou – přírodní i urbanizovanou. Součástí programu je program didaktický, který kromě jiného hledá a ověřuje zajímavé výukové metody a formy zvýšení zájmu dětí o prostředí, ve kterém vyrůstají, navštěvují školu a následně mnozí i žijí.

Kromě bohaté nabídky didaktických seminářů a dílen pro učitele, kteří program realizují, vzniká jako součást programu i netradiční didaktický internetový portál *Místo pro život*. Bude přístupný na adrese: *www.mistoprozivot.cz* – a má čtyři části. Jednou z nich je *Dětská encyklopedie*. Jde o diferencovaně koncipovanou část portálu – má různé úrovně obtížnosti. Umožňuje ucelený pohled na dílčí heslo (strom, studánka, středověké město…) a kromě informací a odborného obrazového materiálu poskytuje prostřednictvím poezie, uměleckých fotografií, filmových dokumentů a zvukových záznamů i pohled umělecký.

Další částí portálu je metodická sekce. Metody aktivní výuky, které jsou v současné době na portálu rozpracovávány, budou mít jednoho společného jmenovatele: jednoduchost, srozumitelnost, snadný přenos do praxe.

Za inovativní část portálu považujeme sekci *Lokální informace*. Obsahuje mapy, fotografie, historický textový a obrazový materiál, rozhovory atd. z lokalit v blízkosti škol, které se programu účastní. Do sekce přispívají jednak pracovníci programu a občané z regionů, jednak učitelé a žáci.

Čtvrtou sekci nazýváme *Proud*. Název není zvolen náhodně, odráží charakter této části portálu. Učitelé sem umisťují konkrétní praktické ukázky metod a výukových činností, které ve školách vznikají. Příspěvky tam zůstanou po určitou dobu. Ty z nich, které se ukážou jako následováníhodné, budou přesunuty do sekce *Metody – praktické ukázky*. Ostatní proud odnese do archivu, aby uvolnily místo dalším příspěvkům.

Bonusem programu by bylo, kdyby do *Proudu* výhledově přispívaly i děti a jejich rodiče, kdyby byla témata nastíněná ve škole rozpracovávána i doma a jejich zajímavé zpracování obohacovalo výuku i portál.

Program stručně popsaný výše realizují tři vesnické školy středního Povltaví (Nečín, Nový Knín a Kamýk nad Vltavou) prostřednictvím projektu *Environmentální prvek* financovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky prostřednictvím operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Více informací o programu můžete obdržet na adrese: *eva.zirhutova@rozhled.cz*.

Autorka je členka realizačního týmu projektu.

Jehličnany u školy
Ukázka integrovaného didaktického tématu (z *Proudu*), které bylo realizováno v ZŠ Kamýk nad Vltavou.

U školy v Kamýku nad Vltavou máme skupinu jehličnanů, jejíž dominantou je krásný stříbrný smrk. Šestá třída má v našem školním vzdělávacím programu botaniku, a tak se tato skupina stromů stala podkladem pro výuku jehličnanů. Chtěli jsme vyzkoušet didaktické činnosti, které umožňují vnímat skutečnost více smysly. Téma bylo realizováno v sedmi předmětech. Shodou okolností jsme se mohli sejít v časovém harmonogramu tak, že začlenění do jednotlivých předmětů bylo nenásilné a smysluplné. Výuku jsme otevřeli literárními ukázkami v českém jazyce, pokračovali jsme v přírodopise, téma rozvinuli ve fyzice, matematice, informatice a výtvarné výchově, zajímavou odbočku jsme udělali do občanské výchovy a celý blok jsme uzavřeli po třech týdnech v přírodopise.

Jehličnany v krásné literatuře (český jazyk, literatura)
V literární výchově jsme celé téma *Jehličnany před školou* otevírali, takže děti ještě nevěděly, co je čeká. Hodinu jsem začala otázkou, zda žáci vědí, kolem jakého stromu chodí denně do školy. Pak jsme diskutovali o tom, jestli se stromy objevují v literatuře a v jaké roli.

Pro četbu jsem využila ukázky z knihy Jaroslava Spirhanzla Duriše *O našich stromech*. Konkrétně

jsme se zabývali články o borovici, modřínu a tisu. Žáci se rozdělili do dvojic a podle vlastní vůle si vybrali strom, který je nejvíce zajímal.

Zvolila jsem skupinovou práci. Každý text byl rozdělen na čtyři díly. Žáci si vždy potichu pro sebe přečetli část textu, pak si ve dvojici sdělili nejzajímavější dojmy a jedním heslem nebo větou je zaznamenali do sešitu.

Po tichém přečtení celého článku děti vytvořily skupinky, v nichž se sešli vždy ti žáci, kteří četli o stejném stromu. Každá skupinka dostala za úkol co nejlépe ostatním dětem představit vybraný strom a přečíst z článku místo, na kterém se celá skupina shodla, že jim připadá nejzajímavější.

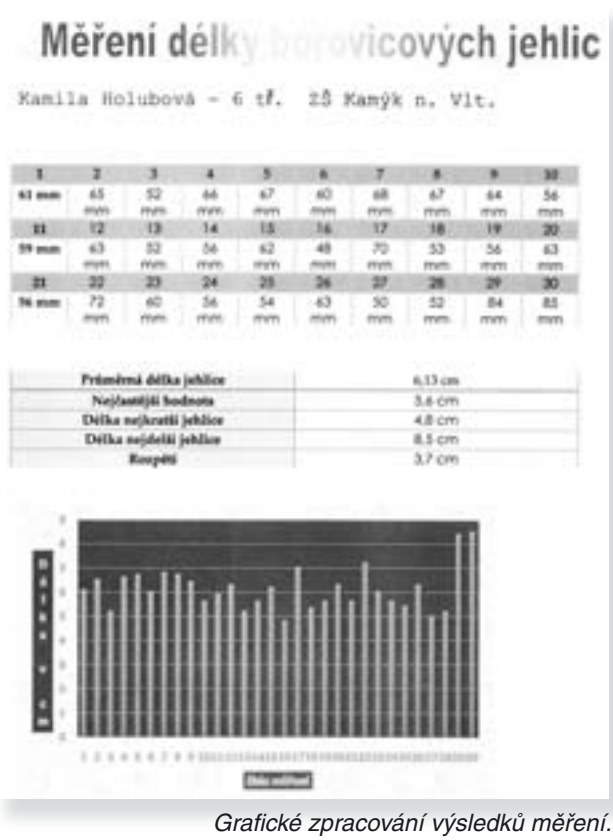
Děti tato hodina velice bavila. Jednotlivé skupiny dokázaly skutečně poutavě představit ostatním svůj strom. Žáci odcházeli z hodiny s tím, že se chtějí o jehličnanech dozvědět víc, což byl hlavní záměr. Nejzajímavější jim připadal jedovatý tis.

Zkoumání botanických znaků (přírodopis)
Přinesla jsem do třídy větve sedmi druhů jehličnatých stromů (většina z nich byly druhy, které jsou zastoupeny ve skupině před školou). Děti měly za úkol pomocí zjednodušeného botanického klíče určit podle jehlic všech sedm jehličnanů. Tuto činnost zvládly všechny bez problémů. Následně si podle vlastní volby zvolily čtyři druhy, jimž se věnovaly podrobněji. Dostaly pracovní list, do kterého zaznamenávaly detaily jehlic, popisovaly znaky, tiskly malé šablonky siluet stromů a zakreslovaly umístění šištic na větvičce. Kromě těchto exaktních poznatků měly děti možnost do pracovních listů zaznamenávat i informace o vůni a také poznatky získané při určování bez zrakové kontroly. Dále si mohly do tabulky vypsat i zajímavé ukázky z literárních textů, informace získané z portálu *Místo pro život* nebo z vlastní zkušenosti.

Tím, že jsme zařadili do nabírání informací i ty, které se získávají hmatem a čichem, se nám, myslím, podařilo probudit větší zájem i těch dětí, pro které není botanika přitažlivá.

Stanovení délky borovicové jehlice (fyzika, matematika, informatika)
Cílem činností v těchto předmětech bylo naučit žáky pracovat s biologickým souborem: získat data a podklady, zaznamenat je, zpracovat a vyhodnotit. Práce začala ve fyzice. Děti se v té době právě učily měřit. Zadání znělo: *Změř a zvaž vše kolem sebe.* Mezi měřené předměty jsme umístili i borovicové jehlice. Matematické zpracování získaných číselných údajů (operace s desetinnými čísly a převody jednotek) bylo také pouze jedním z úkolů, které děti v hodině řešily.

Zatímco ve fyzice a matematice byla práce s jehlicemi pouze dílčí částí hodiny, v informatice se stala hlavní náplní. Žáci se učili získaná data zpracovat v programu Excel. Zhotovovali tabulky, vyplňovali je získanými údaji a vytvářeli grafy. Součástí jejich práce byla i celková grafická úprava stránky.


Měření délky borovicových jehlic

Kamila Holubová – 6 tř. ZŠ Kamýk n. Vlt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63 mm	65 mm	52 mm	66 mm	67 mm	60 mm	68 mm	67 mm	64 mm	56 mm
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
59 mm	63 mm	52 mm	56 mm	62 mm	48 mm	70 mm	53 mm	56 mm	63 mm
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
56 mm	72 mm	60 mm	56 mm	54 mm	63 mm	50 mm	52 mm	84 mm	85 mm

Průměrná délka jehlice	6,13 cm
Nejčastější hodnota	5,6 cm
Délka nejkratší jehlice	4,8 cm
Délka nejdelší jehlice	8,5 cm
Rozpětí	3,7 cm

Počet jehlic

Délka jehlice v cm

Foto: z archivu ZŠ Kamýk nad Vltavou.

Grafické zpracování výsledků měření.

Les, alej nebo hájek (výtvarná výchova)
Žáci měli z přírodopisu připravené pracovní listy a v nich vybrané a popsané čtyři druhy stromů. Nyní

Foto: z archivu ZŠ Kamýk nad Vltavou.

Ukázka hotového pracovního listu.

Foto: z archivu ZŠ Kamýk nad Vltavou.

Habity stromů – tisk ze šablony.

doplňovali, jak vypadají jednotlivé jehlice, celé části větviček a habity (siluety) těchto stromů.

Předem jsem měla připravené větvičky sedmi druhů jehličnanů (od každého druhu vždy několik). Každý žák si postupně vybral větvičky všech „svých" stromů a do pracovních listů co nejpřesněji a nejvěrněji nakreslil nejprve jednotlivé jehlice a pak celé větvičky.

V druhé části dvouhodinového bloku jsme se soustředili na siluetu jehličnanů. Na tabuli jsem pověsila obrázky všech sedmi zvolených druhů jehličnanů. Připravila jsem dětem malé šablonky habitů stromů. Děti si postupně obkreslily, vystřihly, nabarvily temperou a obtiskly do pracovních listů všechny „své" stromy.

V druhém dvouhodinovém bloku jsme se opět věnovali siluetám stromů, ale tentokrát jsme už zapojili fantazii a žáci tvořili své vlastní lesy, aleje podél cest, hájky a remízky. Na tabuli jsem opět pověsila obrázky už známých sedmi druhů jehličnanů. Každý žák si jeden vybral a s ním pak pracoval až do konce hodiny.

Nejprve jsme si na čtvrtku vytvořili špachtlí (stačí i obdélníček silnějšího kartonu) podmalbu. Použili jsme temperové barvy. Na výběr ale byly jen ty, se kterými se můžeme setkat v lese. Každý žák si vybral dvě barvy (např. žlutou a zelenou), rovnou z tuby je na několika místech nahodile vymačkal na čtvrtku a pomocí špachtle je rozetřel po celé čtvrtce. Tak vzniklo pozadí lesa nebo lesní cesty, paseky…

Pak si žáci na tvrdý karton vytvořili svoji vlastní šablonu vybraného stromu (asi 10 cm vysokou). Nabarvili ji temperou – teď už měli k dispozici všechny barvy – a otiskli na připravenou podmalbu. V tom pokračovali tak dlouho, dokud si nevytvořili les, okolí cesty, hájek nebo paseku podle vlastních představ.

Nad hotovými pracemi jsme se pak pokoušeli zjistit, který strom si autor vybral a co chtěl zobrazit, jde-li o les, či např. dlouhou alej. Někdy jsme na odpověď přišli snadno, jindy jsme se museli snažit víc…

Kůrové srdce (občanská výchova)
Prostřednictvím krátkého zajímavého textu sochaře Martina Patřičného *O kůrovém srdci* jsme mohli zařadit téma jehličnany dokonce i do občanské výchovy. S textem jsme pracovali v 6. a 7. ročníku. Svým obsahem naplňoval učební látku *Život mezi lidmi*.

Podle klíčových slov (řeka Lužnice, zamilovaný kluk, borová kůra, dárek – nedárek) si měli žáci nejprve vymyslet samostatně vlastní příběh, potom utvořili skupinky a v nich se mezi sebou s příběhy seznámili. Poté je poskládali dohromady, vytvořili příběh za celou skupinu a sepsali ho na papír.

Kůrové srdce.

O kůrovém srdci

Kamila Holubová, Lucie Novotná, Petra Ridzáková (6. třída)

Byla jednou jedna holka, jmenovala se Lila. Bydlela u řeky Lužnice. Na řeku Lužnici jezdili každý rok vodáci a mezi nimi byl kluk Iran, on byl tajně zamilován do Lily, ona samozřejmě taky. Jednou, když vodáci měli zase jet na řeku Lužnici, tak Iran chtěl Lile naznačit, že ji má rád, proto jí vyřezal srdce z kůry a na srdci ležel lístek s milostnou básničkou. Lilu dárek potěšil a příští rok mu poslala po vodě ona mobilní číslo.

S příběhy jsme seznámili celou třídu.

Rozdala jsem dětem první část příběhu Martina Patřičného. V hodině si text přečetly a za domácí úkol měly vymyslet jeho pokračování a závěr.

O kůrovém srdci
Martin Patřičný

Ten příběh se stal na řece. Kdysi dávno jsme s partou sjížděli Lužnici a jeden kluk se tam zamiloval. Mně se ta holka nijak zvlášť nelíbila, ale když jsem ji měl na háčku (vpředu v kánoi), tak byla dobrá. Zdála se mi příliš praktická a měla na můj vkus trochu hrubší obličej i slovník.

Každý večer si zadáci vytahovali sirky, koho budou mít další den vpředu. Tomu klukovi se při losování touhou klepaly ruce, tak moc si přál zrovna ji. Ale měl smůlu. Nebo neměl?

Holky to umí, a tak omotávaly hlavičky sirek nití nebo vlasem…

Jednoho dne byla cesta krátká, jen čtrnáct kilometrů. Dorazili jsme brzy, sehnali dříví na oheň, postavili tábor a pak si každý dělal, co chtěl.

Jeden kluk šel do lesa a tam do večera vyřezával z borové kůry srdce. Já to srdce viděl, když ještě nebylo hotové, a už tehdy to byla překrásná, čistě propracovaná věcička.

Když jsme pak seděli u ohně a zpívali, on šel a potajmu srdce zasunul té slečně do spacáku.

V následující hodině seznámili žáci ostatní s vlastním pokračováním.

Bylo zajímavé porovnat závěry příběhu vytvořené dětmi obou ročníků. Zatímco v 6. třídě končil vždy pohádkově, nebylo podstatné, že dívka měla hrubší výrazy a chování, děti si přály, aby se do sebe hlavní postavy příběhu zamilovaly a žily spolu šťastně až do smrti, v 7. třídě zvláště chlapci někdy řešili pokračování tragicky či nadsázkou – utopením ap.

Po přečtení závěrečné části autorovy ukázky…

> Šlo se spát až k ránu a tu se ozval hrubý nezaměnitelný hlas: „Do pr…, kterej blbec si hraje…“
>
> Holka na půl vylezla ze stanu, klekla si v rozepnutém vchodu, rozmáchla se, na srdce se ani nepodívala a už letělo do řeky.
>
> Nevěděla, co zahazuje. Myslím to i symbolicky.
>
> Řeka ten opovržený dárek přijala, kolébala a odnášela tam, kam už nebylo vidět.

…se rozproudila diskuse. Zatímco šesťáci za žádnou cenu nechtěli připustit, že by příběh neskončil happy endem, sedmáci dokázali skutečný konec příběhu přijmout a posoudit ho více rozumově.

Co se podařilo

Klíčovým momentem pro úspěch celého tématu byla práce se zajímavými texty v literatuře. Zájem žáků vzbudil především článek o tisu. Přestože kolem něj několikrát za den projdou, vůbec netušili, jak tato zajímavá dřevina vypadá a kde vlastně roste. Když jsme nesli na hodinu větve, volali jeden přes druhého: „Paní učitelko, máte také tis? A který to je?“ Místo odpovědi jsem jim dala určovací klíče.

Překvapilo mě, že ačkoli si každý žák mohl vybrat ze sedmi jehličnanů jen čtyři, které měl podrobněji zkoumat, nakonec zvládli žáci určit a popsat všechny druhy.

Zajímavé bylo, jak děti dokázaly aplikovat získané poznatky při určování nových druhů. Donesla jsem jim jako hádanku větvičku se šiškou jedle douglasky. Někdo řekl: „To je jedle! Má placatý jehlice a hladkou větev.“ Jiný zase: „To bude asi smrk, protože má šišku dolů a jehlice jsou sice placatý, ale jsou špičatý!“

Některé děti se více realizovaly při tvorbě grafů, někoho zaujalo zkoumání detailů jehlic lupou, kreslení či barevný tisk. Děvčata si zapisovala básničky a poznávání hmatem bavilo všechny.

Také si myslím, že se vylepšily naše vzájemné vztahy, lépe jsme se poznali. Tato malá proměna se stala nejspíše díky úspěšnému společnému dílu. Spoluprací ve více předmětech. Najednou na vlastní oči vidíte, jak ten žáček, který je ve vašem předmětu neohrabaný, je úspěšný při práci na tématu v jiné oblasti a díky tomu se nakonec zlepší i u vás.

Dnes tedy dobře vědí, kolem jakých stromů chodí každý den do školy.

Na tématu spolupracovali vyučující
ZŠ Kamýk nad Vltavou
P. Halada, L. Kalivoda, P. Lhotecká,
V. Synková a J. Tyrmerová.

Učíme kompetence kompetentně

Hana Prchlíková

Naše školství prochází změnou. Bohužel, veřejnost je o ní pramálo informována, my učitelé ještě stále nedostatečně připraveni.

Žádá se po nás, abychom žáky připravovali na život. Výborná idea, naprosto souhlasím, jen… jen jsem si myslela, že to činím od nástupu do praxe.

Dnes už vím, že ne tak docela.

S přípravou ŠVP vznikla na naší škole akutní potřeba dalšího vzdělání v oblastech, které jsou nezbytné pro úspěšné předávání klíčových kompetencí, jakož i kompetencí samotných.

Rozhodli jsme se proto využít výzvy operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost Evropského sociálního fondu a podali projekt. Prošel a díky finančním prostředkům z ESF a Státního rozpočtu ČR je od října 2008 úspěšně realizován. Nemalý podíl na úspěšnosti projektu a spokojenosti účastníků má liberecká společnosti Aperta, dodavatel vzdělání.

V rámci projektu nazvaného *Učíme kompetence kompetentně* pedagogové šesti zainteresovaných škol prošli – a projdou – několika tréninkovými moduly.

Celé učitelské sbory mají za sebou čtyřdenní trénink týmové spolupráce. Kromě řešení modelových situací, netradičních her a rozborů považuji za největší přínos, že jednotlivé pedagogické sbory dostaly návod a vyzkoušely si v praxi, jak využít potenciálu svých členů, jak vést tým, jak řešit zátěžové situace, zkrátka, jak týmově fungovat.

Úžasné bylo pozorovat téměř osm desítek pedagogů v „akci“, jejich vzájemnou výměnu zkušeností i pohledů.

Loni v říjnu proběhl další trénink. Cílem bylo připravit skupinu tzv. interních lektorů. Jde o zástupce jednotlivých pedagogických sborů. Jejich úkolem bude školit kolegy v klíčových kompetencích. Náplní tréninku byly lektorské, prezentační a moderační dovednosti. Možná právě tady jsme odhalili své největší slabiny a konečně definovali, co nového si žádá práce současného učitele.

V těsné návaznosti na lektorské dovednosti jsme zvládli i první klíčovou kompetenci – kompetenci k učení. Budou následovat všechny zbývající. Pedagogické sbory čeká opět týmová spolupráce.

Foto: V. Štrupl.

Stavíme most – nesmíme mluvit.

Foto: V. Štrupl.

Zapeklitý týmový úkol.

Hmatatelným výstupem bude *kuchařka klíčových kompetencí* – tedy jakýsi manuál, do kterého bude možné sáhnout pro radu či nápovědu.

Projekt bude ukončen v roce 2011. Výsledky budou ověřovány v pilotní třídě.

Zatím mohu nabídnout jen výsledky „nehmatatelné". Většina z nás chápe nutnost změny. To není málo. Cítím velký posun v našem pedagogickém sboru. Je pro nás mnohem jednodušší domluvit se, organizovat, zastoupit se a navzájem si pomoci. Což je možná víc, než jsme čekali. Víme, kam se obrátit. Lektoři společnosti Aperta jsou ve všech směrech profesionálové – a tak máme i vzor. Co si přát víc, než jimi být také – nejen pro naše žáky.

(Více o projektu na: *www.zstgm.skoly.net*.)

Pro inspiraci nabízím výňatek z modulu *Lektorské dovednosti aneb Co? Jak? Pro koho?*

V rámci tohoto modulu získávali interní lektoři dovednosti, díky nimž budou schopni efektivně předávat informace svým kolegům.

V hlavách mnohých z nás možná zněla otázka potřebnosti tohoto školení, neboť:

„Jsem přece učitel, tohle všechno zvládám…," mysleli jsme si.

Po úvodní „zážehové" aktivitě (ledolamce) přišel na řadu první úkol.

Do podobné osy jsme měli zaznamenat svou nynější úroveň zvládnutí uvedených dovedností. Většina z nás byla v tuto chvíli ještě velmi sebevědomá…

Označte podle vašeho mínění současnou úroveň zvládnutí následně vyjmenovaných dovedností:

1 2 3 4 5

slabě zvládnutá úroveň dovedností → *výborně zvládnutá úroveň*

Zaznamenejte tyto dovednosti:

– zaujmout druhé
– formovat cíle vzdělávacího procesu
– srozumitelně vysvětlovat
– být kreativní při volbě metod vyučování
– prezentační dovednosti
– pracovat s časem během výuky
– přizpůsobit svůj pedagogický styl různým typům vyučovaných
– porozumění probíranému tématu

Následoval úkol č. 2…

Ze skript, která jsou součástí programu, jsme vybrali kapitolu, a tu jsme měli následně představit kolegům.

„*Pohoda…*," mysleli jsme si. Jenže už samotný fakt, že posluchači nebudou děti, ale kolegové, nám trochu vzal dech. Dali jsme se však do práce a zvažovali, jak úspěšně téma odprezentovat. Pracovali jsme ve dvojicích. Nápad stíhal nápad. Všichni sestavili scénář svého postupu. Červ pochybností však opět

Foto: V. Štrupl.

Porada před stavbou mostu.

Foto: V. Štrupl.

Lektorské dovednosti – Berušky.

hlodal. *„Nebudeme trapní? Řekneme vše správně? A co vlastně budeme říkat?… Srdce tluče, dlaně se potí. Co udělám, když nebudou poslouchat? Jak budu reagovat na dotazy? Jsem to vůbec já? Vždyť tohle je přece moje každodenní práce! Nebo ne?“*

Ne tak úplně.

Děti – dospělí. Není to zcela stejné.

Prezentovat dospělým je trochu jiný šálek kávy. Potenciální možnost, že posluchači dané téma již zvládají (a možná lépe), vědomí absence „mocenských“ nástrojů (zvýšený hlas, křik, žákovská, pětka) a dětské spontaneity, to vše na nás všechny dolehlo v plné síle. Učitelská suverenita vzala za své. Nebylo o co se opírat – jen sám o sebe a své prezentační dovednosti.

Po jednotlivých vystoupeních následovalo vždy hodnocení, zpětná vazba od kolegů a lektora.

První nedostatky byly rozkryty.

„Co jste tím vlastně chtěli říct? Vaše gesta naprosto nekorespondovala s výrazem tváře a tématem. Zpevněte nohy, čiší z vás nejistota. Nepochopil jsem, na co tolik aktivit, vždyť směřovaly k stejnému cíli. Jsem zmatený, nevím, co si mám vybrat. Nejasně formulujete. Tolik parazitujících výrazů…“

Bylo – a je – co cvičit, pilovat a opravovat. Uvědomili jsme si, že to, co z nás dělá učitele v očích veřejnosti, je vlastně samotný fakt, že pracujeme s dětmi ve škole. Ale v tom, co by z nás ve skutečnosti mělo dělat učitele – umění prezentovat, motivovat, řídit, vést, umění využívat čas, efektivně předávat informace atd. –, velmi pokulháváme. Učitel 21. století se už nemůže opírat o rákosku, byť v humánnější podobě. Zkusit si lektorovat své kolegy, jiné dospělé, to je možná cesta k tomu pochopit, jak moc jsme na ní ještě stále závislí. S důtkami v ruce svobodného, samostatně myslícího člověka nevychováme.

Autorka je učitelka ZŠ T. G. Masaryka v Hrádku nad Nisou, koordinátorka projektu.

UČÍME KOMPETENCE KOMPETENTNĚ

EVROPSKÁ UNIE esf MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost Liberecký kraj ZŠTGM

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

---

„Zatímco čtení je proces porozumívání psanému jazyku, psaní je způsob komunikování prostřednictvím písma. Čtenáři se snaží dobrat smyslu, který do textu vložil pisatel, pisatel se snaží předat čtenáři své myšlenky co nejpřesněji. Jednoduše řečeno – čtení a psaní jsou provázané, neoddělitelné procesy.“

* * *

„Děti musejí číst, číst a číst a znovu číst, aby pocítily rozkoš z kultivovaného, bohatého jazyka a dobře napsaných příběhů.“

ŠKOLA V LITERATUŘE

Houby kariéra

Nina Rutová

„Organismy zde nejsou proto, že provádějí výměnu látkovou a že se množí, nýbrž to vše činí, aby existovaly a aby estetickými prostředky projevovaly svou niternost, dávaly najevo svou svébytnost.“[1]

Věnováno prof. RNDr. Z. Neubauerovi, DrSc.
Ještě nikomu z lidí se nepodařilo zjistit, z jakých příčin se podhoubí zviditelní tu kozákem, tu závojenkou olovnatou, hřibem kovářem, satanem nebo třeba bedlou vysokou, kotrčem nebo pýchavkou atd. Z vědců-mykologů dělá to stále neodhalené tajemství většinou lidi skromné, tiché, nenabubřelé. A pokud jim chybí pokora i odvaha prezentovat na vědecké půdě i pouhé empirické zkušenosti, pro které však nemají žádné vysvětlení, odejdou mnohdy k jinému, možná příbuznému oboru nebo jsou za svůj striktně vědecký přístup a pýchu trestáni, aniž vědí za celý život o houbách více než průměrný houbař, který jde alespoň párkrát za rok do „svého“ lesa.

Školometský přístup renomovaných přírodovědců k něčemu tak tajemně krásnému, jako jsou houby, se projevuje zvláště v učebnicích:

„HOUBY“ (říše)
Houby se pravděpodobně vyvíjely z řas, které ztratily **chloroplasty**. V přírodě plní houby velmi důležitou úlohu. Některé druhy hub (podobně jako bakterie) rozkládají **organickou** hmotu, kterou převádějí opět na **anorganické látky**. Nazýváme je **destruenti** (rozkladači). Tento rozklad je důležitou podmínkou pro oběh látek v přírodě. Jiné druhy hub přijímají organické látky ze živých organismů. Nazýváme je **paraziti** (cizopasníci).

Podobně jako jednobuněčné houby kvasinky, **nemají** ani mnohobuněčné houby **chloroplasty** a nejsou schopné **fotosyntézy**. Od živočichů se liší tím, že jejich buňky mají buněčnou stěnu a že živiny **nepohlcují**, ale přijímají je z prostředí v podobě roztoků.[2]

* * *

Prof. RNDr. Patrik Ouřada, CSc., vzal své žáky do lesa dnes proto, aby jim v praxi předvedl, *že najdeme-li na nějakém místě jeden exemplář určitého nejedovatého druhu houby, pak si můžeme být téměř stoprocentně jisti, že v okruhu jednoho až pěti metrů najdeme další exempláře téhož druhu a dle jistých zákonitostí objeví se ještě dva až tři další nejedovaté (nikoli vždy chutné!) druhy, ale nikdy jich není více!*… Za dílčí poznatky v této oblasti získal Ouřada kdysi doktorát, z množství předložených důkazů vytěžil o několik let později docenturu na přírodovědecké fakultě, a jelikož svůj objev dostatečně dlouho šířil na akademické půdě i mezi studenty, stal se dnes konečně také profesorem. Už zase si „tím pádem“ může dovolit běhat po lesích déle a častěji než jeho podřízení z přírodovědecké fakulty celkem slušné a kdysi i věhlasné univerzity. Jejím jménem se profesor může pyšnit na zahraničních mykologických kongresech a univerzita se pak zase může naopak pyšnit jménem pana profesora Ouřady. „Nikdy těch celkem bezpečně požitatelných druhů nenajdete na jednom, okem přehlédnutelném místě, více. …vysočiny ráj!“ (Pan profesor dělal občas v řeči zdánlivě nelogické skoky v souvětích, což se některým jevilo jako vada řeči, jiným jako proděravělá paměť. Časem se ale těm skokům budou učit studenti ve všech didaktikách svých oborů, neboť nic neudrží bystrost a pozornost posluchačů lépe, nežli to, že si musí nalézt logické přemostění od jedné k druhé větě sami!)

Pan profesor momentálně již týden běhá se svými studenty po lese. Dokazuje právě svou teorii a ukazuje místo poseté houbou Strobilomyces floccopus (šiškovec černý). Na vymezeném prostranství jsou pak ještě dva exempláře hřibu Tylopilus felleus (hřibu žlučníku), Megacollybia platyphylla (penízovky širokolupenné), ale nic dalšího. A pan profesor nutí studenty, aby přece jen něco ještě našli a jeho soustavu poznatků se pokusili vyvrátit, neboť jen nalézáním jiných paradigmat jde věda kupředu.

Když se to nikomu nepodaří, pokročí všichni s panem profesorem v systematické obhlídce o kus dál. „Táák – tu je Amanita rubescens (růžovka neboli masák) a co najdete poblíž? A studenti hledají, až najdou v okruhu asi pěti metrů nějakou tu babku a hříbky. Požitatelného již nic víc.

Od šesti od rána běhají studenti za panem profesorem. Schyluje se k poledni. Skupinka patnácti mladých lidí s přihrblým starcem v čele udělala z „výzkumné oblasti pana profesora Ouřady“ pořádnou paseku. Dosud vodil pan profesor na „svá místa“ nanejvýš dva tři důvěryhodné kolegy z oboru. Ouřadovo odhalení však konečně vyšlo v impaktovaných časopisech *Science* i *Nature*, pan profesor získal za něj čestný doktorát na Sorbonně, v Oxfordu i v Columbii a na Harvardu, už se nemusí obávat, že by mu byl objev zcizen, a tak konečně, dalo by se říci zaslouženě, může v lese spočinout. Uhnané žactvo spolu s ním. Je poledne. Padli a jen mlčky vychutnávají sluneční paprsky. Jsou nasvíceni jako na divadelní scéně. Prohlédněme si je:

Dva mládenci se skautskou minulostí, v košilích okrově hnědých s koši plnými jedlých exemplářů si našli své místo nikoli v mechu, ale na dvou zpola vyčnívajících kulatých kamenech a opřeni zády jeden o druhého, pokračují v zápiscích do svých studijních deníků.

Pod nosem orosená plavovláska, rozhodnutá přinášet vědě oběti již od mlada, silnější, nevýrazných

rysů, ovoněná deodorantem, který v kombinaci s jejím potem vydává ředkvičkový odér, si každou chvíli mimovolně opražuje neviditelný prach z bílých kalhot. Statný introvert šlechtického původu si sedl do písku opřev se o vzrostlou borovici a mrzí mne, že v tomto textu se nebudeme zabývat tím, co mu jde hlavou.

Staropanenská dívka chránící se před úžehem žlutohnědým širokým kloboukem z Vietnamu trčí nad ostatními na svých téměř do hladka oholených nohách kysele a s nezvladatelnou strnulostí závidí spolužačkám, z nichž každá zaujala místo po jednom z kyprých boků pana profesora.

Když všichni pospolu (ač velmi různorodí) vychutnají až posvátnou chvíli mlčení, studentky usazené po obou profesorových bocích poruší ticho otázkami. Profesor vidí, že děvčata mají důležitými informacemi k zápočtu již popsané zápisníčky vyrobené z chorošů březovníku obecného, a tak (dosud v soukromých věcech nesdílný) překvapuje sám sebe a ochotně odpovídá. Nemá nakonec co tajit, neboť jeho jediný skutečný život se odehrál zde, v lese, kterému místní říkají „pyramida“, a pak už jen v laboratořích a přednáškových sálech čím dál věhlasnějších univerzit čili veřejnosti na očích. „Smaženici jsem přestal jíst ve dvanácti, když jsem poprvé pod mikroskopem uviděl, čím se i nečervavé houby hemží. Je to i bez hmyzu velmi živoucí říše,“ směje se a dívá se chlapcům do košíků. Po otázce, jestli ho rodina v jeho zájmech podporuje, chvílí přemýšlí, a pak řekne: „Ano.“ Tu chviličku potřeboval, aby si uvědomil, že sice má někde ženu a děti, které nikdy neopustil, a oni jeho také ne, akorát se už dost dlouho (možná i několik let?) neviděli. Studentky nervózně poposednou a s povzdechem, jímž chtějí dát najevo, že i ony jsou připraveny k obětem v osobním životě, nosem nasají pach dvou spolužáků, kteří se posadili poněkud nepohodlně na tenkou větev porostlou vlhkým mechem a hledí na vyzývavé spolužačky poněkud tupě a znaveně, neboť jsou to městem odchovaní jedinci s knihomolskými sklony a šestihodinovou túru nutnou k zápočtu berou jako ne zcela nezbytné zlo. Vypadají, jako by tu nebyli, neboť, upřímně řečeno, přemýšlejí teď oba o tom, jestli nepřejdou na makro- či mikromolekulární výzkum, který by jim umožnil neopustit již nikdy hlavní město a neztrapňovat se před děvčaty vlhkem na zadní části kalhot a štípanci po hmyzu. Obojího si všiml kamarád, a jako by toho všeho nebylo již dosti, koření situaci peprnými poznámkami. Zbylí čtyři věčně uhrovití studenti si posedali jeden vedle druhého kolem pařezu a jen čekají na povel, kterým dá pan profesor konečně najevo, že se jde domů.

Panu profesorovi se však tentokrát domů nechce. Jako by vrchol jeho kariéry pojednou nespočíval v titulech a v množství článků publikovaných v prestižních vědeckých časopisech, ale odehrával se právě tady a teď, v čase kýženého odpočinku a ve společnosti těch, o nichž doufá, že ponesou plody jeho výzkumu dál, a jednoho dne dá ne už on, ale tento tým budoucích doktorandů dohromady několikasvazkový atlas, v němž budou popsány všechny variace, v nichž se nejedovaté houby v přírodě vyskytují, vždy však jen po dvou třech, zcela výjimečně po čtyřech druzích na pět metrů čtverečních. Je si skoro jist, že na základě týdenního takřka prožitkového semináře zakončeného každý večer přednáškou s ukázkami vznikl zde zárodek kolektivu, kterému za několik let podstrčí výzkumný záměr s výstupem „vytvořit kompletní encyklopedii skupin nejedovatých hub, jež se v přírodě vyskytují pravidelně poblíž sebe“. Panu profesorovi je dobře. Poprvé je mu na světě tak dobře, že by ho uměl s klidem opustit a zemřít. Jeho život pravděpodobně nebyl marný. Spočívá v kroužku svých nejbližších, neboť nikoho bližšího, než jsou studenti, vlastně kolem sebe nemá. Odpočívá doopravdy snad poprvé v životě a nemůže se toho nabažit. Studenti vycítili vzácnost i nádheru té chvíle a bezmála až do setmění se nikdo neodváží navrhnout odchod. Ostatně čeká je stejně už jen společná večeře v domě pana profesora a ranní odjezd. Pan profesor zůstane na vsi. Potřebuje si po několika náročných letech na vrcholu kariéry dát generální pauzu. Dost výzkumu, dost objevů, dost psaní, čekají ho první nepracovní prázdniny, volno, které nechce zasvětit houbám, ale četbě beletrie, plavání, cyklistickým výletům, chození se sousedy na pivo a zanedbané zahrádce.

Večer dá všem studentům zápočet, ráno je doprovodí k vlaku až do Světlé a poprvé v životě se vrací lesem nikoli s hlavou při zemi, ale v oblacích.

Je to dobře. Je to moc dobře. Přejme mu to. Přece mu nepokazíme celou vědeckou kariéru tím, že mu ukážeme, že na těch několika metrech čtverečních, na nichž včera se studenty odpočíval, vyrostlo přes noc 10 druhů poživatelných hub: Dva **hřiby příživné** s neobvyklým způsobem života, neboť rostou na plodnicích **pestřce obecného**, **slzivka oprahlá**, s bělavým jakoby pomoučeným povrchem třeně, jejíž kapky čiré tekutiny na ostřích lupenů vydávají pach podobný ředkvi nebo kokosu, na písčitém pahorku sedící **hřib siný**, jehož dužnina i rourky se po poranění zbarvují chrpovou modří, **penízovka kořenující** s poněkud slizkým a radiálně vrásčitým kloboukem a dlouze kořenujícím, téměř lysým třeněm, vzrostlý mírně již bílým povlakem potažený, rozpraskaný a červivý **suchohřib sametový**, s dvěma příjemně žlutomasými svěžími **babkami** s kloboučky ještě nerozpukanými, dvě jodoformově páchnoucí **helmovky Oortovy** rostoucí především na zbytcích mechem porostlých větví, **ryzec kravský** a čtyři **psivky obecné**, zatím ještě v podobě **čertových vajec**.

(Z připravované knihy Mytologie hub aneb Atlas hub a příběhů.)

Poznámky:

[1] In Zdeněk Neubauer: *O houbách (Meditace lesní či autobiologická)*. Ze sborníku Laudatio Z. N., CTS UK, Praha 1992.

[2] Černík, V. – Bičík, V. – Martinec, Z.: *Přírodopis 1 pro 6. ročník základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií.* SPB – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, Praha 2002.

PŘEČETLI JSME

Knihy pro děti a mládež

Následující knihy jsou určeny pro děti a mládež. Přesto – a právě proto – si je přečetli i dospělí, učitelé českého jazyka, a sepsali k nim tyto recenze.

Josef Hiršal, Petr Nikl: Hiršalův skicák
(Meandr 2009)

Radim Kopáč vytvořil retrospektivu Hiršalovy básnické tvorby pro děti. Vybral 31 básniček z 11 knížek, které Hiršal psal od čtyřicátých do konce šedesátých let. K jednotlivým textům předkreslil Petr Nikl domalovánky. Ke knize napsala doslov Bohumila Grögerová.

Výjimečnost knihy je právě v propojení kreativity dvou experimentátorů, hračičků, kteří by mohli být dětem sympatičtí, obzvláště když jsou vyzýváni, aby se k autorům samy připojily, aby přidaly vlastní fantazii a staly se třetím autorem v partě: „Nenechej mě polopustou,/ vezmi pastelku a zkus to,/ můžeš kreslit, můžeš psát,/ bude ze mne unikát!/ Tvoje knížka P. N.“

A knížka v tom dětem vychází vstříc. Má skutečně podobu skicáku, tvoří ji totiž jednotlivé pastelově barevné listy, tvrdé čtvrtky 28×28 cm, které jsou svázány kroužkovou vazbou. Někdy jsou básničky do vazby vloženy na samostatných kartičkách, takže plochy pro domalování je opravdu hodně. Básník Hiršal píše dětem říkadla, příběhy ve verších, rozhovory ve verších tak, jak to mají rády, tedy s rytmem a rýmem, slovním kouzlem, někdy s humorem, ale někdy taky stínem zádumčivosti, vždyť svět nejsou jenom taškařice. Třeba když „stromy žloutnou. V srdíčku je smutně./ Nebe je jak zamazaná sukně.“ nebo když „…jedna hvězda malá/ za svítání umírala.“ Ale více je svět radost, hraní a poznávání, třeba i dospěláckých povolání. Co básník dětem v básničce vypráví a říká, to kreslíř Nikl nikoli ilustruje, spíše dotváří tak, že svými bláznivými nápady provokuje k fantazírování, k trumfování a dalšímu hraní s podobou zvířátek, věcí a lidí, protože třeba hroch, kterého svědí jeho hroší hedvábíčková kůže, když ho bodláčí popíchalo, se může škrabat ještě takhle a dělat při tom tohle a tohle. Stačí namalovat ho čtyřikrát do čtyř volných bílých bublin a najednou ze všeho škrábání hroch tancuje.

V tom je Hiršalův skicák úžasný. Dovoluje, co rodiče obvykle zakazují. Čmárat do knihy už neznamená kazit ji a ničit ji, ale číst ji, jak nejlépe to jde.

(M. Pelcová)

Ivona Březinová: Holky na vodítku
(Albatros 2007)

Holky na vodítku je cyklus knih pro mládež, který obsahuje tři knihy: *Jmenuji se Ester, Jmenuji se Alice, Jmenuji se Martina.*

Ilustrace na obálkách vytvořil Jozef Gertli Danglár a knihy vydalo nakladatelství Albatros.

Již při pohledu na obálky knih se dozvídáme, že Alice je narkomanka, Ester gamblerka a Martina bulimička. Jejich osudy se prolínají v léčebně, kde podstupují odvykací kúru. Terapie v léčebně je tím vodítkem, které dívky zatím udržuje v bezpečí. Ale co bude dál, až opustí léčebnu?

Autorka nás střídavě seznamuje s minulostí a přítomností hlavních hrdinek. Čtenáři se dozvídají, jak snadno se může život kteréhokoli člověka zhroutit, s čím se závislí lidé musejí potýkat a jak těžké je najít cestu zpátky. V příbězích však pociťujeme i určitou naději, že i velmi závažné problémy se dají řešit, pokud je člověk řešit chce a pokud má někoho, kdo mu s tím může pomoci.

(J. Opavová)

Petra Braunová: Ztraceni v čase
(Albatros 2007)

Petra Braunová je úspěšnou autorkou řady knih pro mládež. Její knihy mají široký věkový záběr – od knih určených nejmenším – začínajícím čtenářům až po pubertální mládež – zejména děvčata – a patří mezi oblíbené.

Knížka *Ztraceni v čase* vypráví prázdninový příběh Martina, docela obyčejného městského kluka se zájmy obvyklými pro většinu současných dětí, tedy televize a počítač. Vzhledem k velkému průšvihu a následné dvojce z chování musí ale Martin za trest strávit celé letní prázdniny u babičky v malé zapadlé vísce Borovany, místo aby odjel na vytouženou dovolenou k moři.

Babičku, která je vlastně již Martinovou prababičkou, má ale rád a dlouhou chvíli si během prázdnin krátí tím, že poslouchá babiččino vypravování o jejím bratrovi, kterého jako malého kluka zabil blesk. A od tohoto dávného příběhu se odvíjí Martinův prázdninový zážitek. Během velké bouřky se Martin přesune v čase do dob prababiččina dětství. Poznává život tehdejších dětí, svou prababičku i jejího bratra jako malé děti, nalézá nové přátele, ale současně si uvědomuje, co pro něj znamená máma s tátou a jak moc je má rád.

Ztraceni v čase jsou prázdninovým sci-fi příběhem pro menší čtenáře (okolo 10 let), knížka má spád, nepostrádá napětí, vtáhne čtenáře do děje. Vzhledem k závěru příběhu knížka přiměje děti i k zamyšlení nad

vztahy mezi kamarády, rodiči a nad řešením vlastních problémů. Nejedná se o nějaké moralizování, ale dobrý, i když vlastně i trochu nešťastný konec příběhu dětem ukáže, že ne vždy bude v životě tak, jak si ony představují.

(S. Karasová)

Thomas Brezina: Klub záhad – Škola hrůzy
(Fragment 2007)

Současný rakouský spisovatel pro děti a mládež je držitelem několika literárních cen a jeho dílo je přeloženo do více než 30 jazyků. Většina jeho děl je vytvořena v dobrodružném a kriminálním žánru s prvky sci-fi. *Klub záhad* je určen pro čtenáře ve věku 11 let. *Noc oživlých mumií*, *Démon ticha*, *Upíří rakev* – to je pouze zlomek jeho titulů. Příběhy končí převážně happy endem. Parta dětí, Jupiter Katz, Vicky Schneiderová, Nich Schneider, to jsou hlavní hrdinové všech knih.

Knihy zaujmou čtenáře již v úvodu, kde mají členové *Klubu záhad* svůj profil a čtenáři je nabídnuto vytvořit si vlastní profil a stát se tak členem klubu. Nedílnou součástí knihy je superlupa, pomocí které lze vyřešit záhady a za správné odpovědi získávat body do stupnice na poslední straně klubové přílohy. Tímto způsobem může čtenář porovnat své detektivní a řešitelské schopnosti i odvahu s ostatními členy klubu. Toto jsou momenty, pro které se knížka stala zajímavou a dětmi vyhledávanou.

Jupiter, Vicky a Nich se dostanou do školy, ve které se dějí hrůzné věci: školník kope ve sklepě hrob, ředitel údajně preparuje vlastní žáky a spolužáci se chovají, jako by byli z jiné planety. Vše souvisí s děsivým tajemstvím, které se skrývá hluboko pod školní budovou. Neuvěřitelný příběh, napětí, tajemno, záhady, to jsou další faktory, které mohou přilákat k četbě hodně dětí.

(J. Hladíková)

Ivona Březinová: Básník v báglu
(Albatros 2005)

Na doporučení svých studentek jsem si vybrala spisovatelku Ivonu Březinovou a její literární cestopisy. Napsala jich hned několik: *Básník v báglu* (K. H. Mácha), *Blonďatá Kerolajn* (K. Světlá), *Báro, nebreč* (B. Němcová), *Bojíš se, Margito?* (M. Figuli) a *Bláznivý donkichoti* (Don Quijote).

Vyhrála kniha o Máchovi. Jedná se o dívčí románek, který vydalo nakladatelství Albatros v roce 2005. Hlavními hrdinkami jsou tři dívky, studentky prvního ročníku gymnázia, které se rozhodnou, že o prázdninách podniknou trochu bláznivou cestu po stopách Karla Hynka Máchy kokořínskými lesy, navštíví hradní zříceniny a dostanou se až k Máchovu jezeru, do Doks, kde má jedna z nich babičku. Cesta je pečlivě naplánována především díky černovlásce Fany, která je přímo zbožňovatelkou básníka, ví o něm snad vše a také chce všechno poznat a prozkoumat. Doprovází ji zrzavá Nikol, která se touží stát kameramankou, a proto ji stále doprovází kamera a stává se dokumentátorkou jejich cesty. Třetí poutnicí je blonďatá Simona, která představuje typ barbie, však se také chce stát herečkou. Cestou zažijí hodně dobrodružství, potkají mnoho zajímavých lidí, především se seznámí s partou studentů, kteří na hradech provozují historický šerm. A tak můžeme předvídat, jak tento romantický týden bude probíhat…

Kniha má asi 155 stránek, je členěna do 17 kapitol, rozsah každé z nich je ideální pro čtení na dobrou noc. Jenže skutečnost je jiná. Když začnete číst, kniha vás vtáhne a nemůžete přestat. Ne proto, že by to bylo těžce filozofické nebo psychologické a člověk nad tím musel příliš přemýšlet. Právě naopak! Je to velmi jednoduché čtení, které nezatěžuje, ale baví.

Jazyk je přizpůsoben mladé generaci, autorka používá hovorovou češtinu, studentský slang, hojně využívá přímou řeč, kniha má spád!

Během vypravování naráží i na současné problémy: drogy, násilí. Ale jen naznačí, nic neřeší. Naznačí i to, že hlavní hrdinky s těmito problémy nemají nic společného.

Ocenila bych především snahu autorky touto nenásilnou formou přiblížit dětem svět literatury, známé české autory, jejich život a dílo. Seznámit je s problematikou jinak než ve škole: přes zajímavosti, dobrodružství, romantiku. A ještě něco: seznamuje vždy i s nějakým malebným koutem naší vlasti, který je s danou literární postavou nějak spjat. Zase o důvod víc si tyto knihy přečíst.

(I. Čápová)

Pavel Čech: Tajemství ostrova za prkennou ohradou
(Petrkov 2009)

Na knížku jsem narazila celkem nedávno v knihovně a okouzlila mě na první otevření. Autor je zároveň také ilustrátorem, text i obrázky tvoří celek, který mi tak trochu připomněl knížky Petra Síse.

O autorovi jsem se dočetla, že je především výtvarníkem, který tvoří i komiksy a autorské knihy pro děti.

Knihu Pavel Čech věnuje svým oblíbeným knižním hrdinům z dětské a dobrodružné literatury. Ze známých knih pro děti (*Rychlé šípy*, pohádky, *Vinnetou*, Verneovy knížky…) také využívá řadu motivů, které nově kombinuje a propojuje.

Textu není v knize příliš, stránku vždy ovládne obrázek, ke kterému je krátký komentář, nebo je děj

zachycen v podobě komiksu. I styl obrázků (někdy to jsou dokonce koláže) se proměňuje podle děje a použitých motivů. Knížka ale není určena pouze malým dětem. Celá je koncipována vlastně jako vzpomínky na dětství, které se míhají v hlavě starého muže, ležícího v nemocnici a blížícího se ke konci života. Příběhy chlapce Jindry, nejprve úplně malého a postupně dospívajícího, se proto čas od času prolnou s realitou nemocnice. Zážitky chlapce nejsou vždy idylické, všechny chlapecké problémy – noční strašáci, bitky s nepřáteli, potřeba překonat svůj strach před očima jiných dětí, bloudění v podzemí, ztráta nastřádaného pokladu a nakonec smrt kamaráda – jsou velmi skutečné a rozhodně nejsou bagatelizovány nebo zjemňovány. Knížka proto nepůsobí kýčovitě a nasládle, ale věrně a realisticky, i když převažují vzpomínky na milující rodiče, dobré kamarády, dobrodružné výpravy, nalezení klubovny, zkrátka na všechno to, co patří ke krásnému dětství.

Jak se knížka blíží ke konci, blíží se ke konci i jeden lidský život. Před smrtí se ale Jindra dokáže vrátit pomocí kouzelných hodinek v čase a udělat to, co se mu v životě nepovedlo – zachránit svého kamaráda…

Právě prolínání stáří a mládí, dospívání a odcházení, ukázání toho, že se lidské touhy s přibývajícími lety života nemění, dělá z četby nebývalý zážitek i pro dospělého.

Kromě toho, že lze knihu doporučit ke čtení různým věkovým kategoriím, lze s ní jistě dobře pracovat i v hodině. Menší děti mohou zkoušet doplnit text podle obrázku, případně obrázek podle textu. Ty větší se mohou zamýšlet nad proměnou her a zábavy dětí v různých generacích. Ti nejzkušenější čtenáři mohou hledat motivy z jiných knížek a sledovat, jak s nimi autor pracuje.

(E. Henychová)

Brian Selznick: Velký objev Huga Cabreta
(Fragment 2008)

Kniha *Velký objev Huga Cabreta* čtenáře přenese do doby, kdy světu vládl černobílý němý film. Není proto náhodou, že právě černobílé ilustrace jsou tím, co patrně čtenáře zaujme dříve než vlastní text.

Hrdinou knihy je dvanáctiletý sirotek Hugo, který žije sám v nádražním bytě. Po zmizení strýce pokračuje v jeho řemesle – udržuje v chodu nádražní hodiny. Nemá žádné peníze, a proto se živí drobnými krádežemi. Jedna z krádeží se mu stane osudnou. Je přistižen, dopaden a stařík, majitel obchůdku s hračkami, mu zabaví jedinou památku na otce – zápisník s tajemnými kresbami.

Kromě živých bytostí se v příběhu zjevuje také mechanický muž, kterého Hugo sestaví a „přivede“ k životu.

Tajemno, záhady a odhalení. Tam, kde text končí, posouvají děj ilustrace. Na ty pak další text plynule navazuje. Některé obrázky jsou plné maličkostí, na jiných čtenář sleduje pouze jeden detail.

Pokud se čtenář nenechá na počátku odradit tloušťkou knihy (533 stran), jistě zjistí, že čtenářský zážitek z jediného přečtení není dostačující. *Velký objev Huga Cabreta* nás láká i k pouhému listování, kdy se na křídlech fantazie můžeme přenést do společnosti průkopníka filmového průmyslu Georgese Méliès a spolu s ním sledovat osudy malého zlodějíčka okem kamery.

(R. Hubálková)

Jiří Kahoun: Zevlouni
(Albatros 2006)

Můj syn je dyslektik a k četbě nemá zrovna nejvřelejší vztah. Jedna z knih, kterou dokázal přečíst až do konce, je právě výše jmenovaná, kterou jsem mu doporučila. Autor je rodákem našeho města, a proto popisem i pojmenováním míst v knize přitáhl nejenom mě, ale i mého syna.

Kniha *Zevlouni* z pera jednoho z našich nejlepších autorů humorné literatury pro děti a mládež zachycuje příběh s vtipnými dialogy, blízký starším čtenářům, v němž se mnozí poznají a skvěle se přitom pobaví.

Zevlouni, to je parta pěti teenagerů, tří kluků, dvou děvčat, a jednoho psa. Říkají si tak proto, že se scházejí na jednom místě, kde posedávají, klábosí, občas se společně nudí. K akci je vybičuje až spolužák Ignác, držgrešle a šetřílek, který všechno umí výhodně zpeněžit a doma pak peníze před rodiči ukrývá po celém pokoji. Parta si začne na Ignáce vymýšlet všelijaké legrácky včetně dokonale propracovaného hledání pokladu za městem. Konce těchto dobrodružství jsou však různé…

(J. Králová)

Knihy vhodné do výuky

Následující knihy pro děti a mládež vám učitelé doporučují pro práci ve škole.

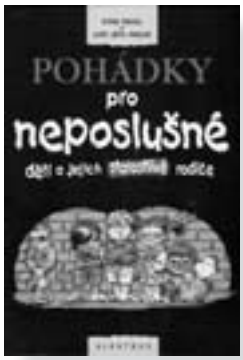
Pro mladší žáky
Forrest Carter: Škola Malého stromu
(Kalich 2000)

Tato kniha má stejně jako cibule mnoho vrstev a vy ji můžete v hodině využít tisíckrát a pokaždé jinak. Nutí člověka přemýšlet o postojích a hodnotách života. Velmi závažné filozofické úvahy jsou vysloveny jednoduše ústy malého chlapce. Lze ji využít při osobnostní a sociální výchově, multikulturní a environmentální výchově nebo při výchově k myšlení v globálních souvislostech, abych hovořila jazykem RVP. Přitom ale čteme knihu, která je zábavná, a i přesto, že žijeme

v jiné době a na jiném místě, je nám lidsky srozumitelná a blízká.

(E. Henychová)

Dušan Taragel: Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče
(Albatros 2002)



Čtení této knihy ve třídě rozhodně nezůstane bez reakcí. Je to kniha netradičních pohádek o nedokonalých dětech, které se jejich okolí snaží převychovat. Ne vždy se to však podaří. Kniha se většině dětí líbí, protože je psaná srozumitelným jazykem. Podle doporučení je určena dětem od devíti let, ale raději ji čtu se staršími dětmi, které v textu objeví nadsázku. Každopádně je fantazie dětí po přečtení i při čtení vyburcována k nebývalé aktivitě, velmi dlouho pak diskutují o tom, jak by mohly vypadat pohádky o jejich špatných vlastnostech. Text doplňují mnohdy až příliš názorné (tj. děsivé) ilustrace.

(R. Hubálková)

Pro starší žáky

Haruki Murakami: Afterdark
(Odeon 2007)

Tuto knihu je možné využít k tréninku vizualizace jako jedné ze čtenářských strategií. Autor knihy totiž často používá metodu filmové kamery, „snímá scénu“ jednou z detailu, jednou z polocelku, jindy jako celek a nutí čtenáře pohybovat se spolu s vypravěčem ve vytvořených kulisách. Zároveň neustále pracuje s dialogy, a proto se nabízí propojit nácvik čtenářské strategie s různými tvůrčími aktivitami, např. s vytvářením technického scénáře.

(M. Pelcová)

Knihy, které doporučují děti

Žáci základní školy ve Strakonicích dostali za úkol, aby napsali krátké doporučení své nejoblíbenější knihy pro ostatní čtenáře. Číslo v závorce určuje věk čtenáře.

Příběhy Darrena Shana (Darren Shan)
Je to smutná knížka o klukovi, který se musel rozloučit s rodinou, aby zachránil kamaráda, a stal se upírem. (9)

Můj život se Ivy (Georgie Adamson)
Protože je o lidech, kteří zachraňují zvířata před pytláky. Ochočují si je a ošetřují. (9)

Harry Potter a Fénixův řád (J. K. Rowlingová)
Protože když to čtete, máte chuť to číst věčně. Je v tom sranda, záhada a děj. (9)

Paní Láryfáry (Betty MacDonaldová)
Mně se líbí ty nemoci, které tam jsou, jako třeba Strašpidlína. Taky se mi líbí, jak zapůsobí ty léky. (9)

Loupež v Safariparku (Julia Brehmeová)
Je taková bádavá a detektivní a jsou tam zvířata. (10)

Kroniky Prydainu (Loyd Alexander)
Jsou tam středověké zbraně a hezké vyprávění. Hlavně mě zaujal hlavní hrdina. (10)

Obrázková encyklopedie
Obrázková encyklopedie mi pomohla najít velmi zajímavé věci do školy. Hlavně historické věci. (10)

První starosti (Jacqueline Wilsonová)
Protože děj té knížky je ze života a může se s tím každý setkat. (10)

Na pomoc malému Hubertovi (Martin Donátek)
Knížku by si měly děti přečíst, protože Marek a Lukáš hledali maminku malému Hubertovi (slůněti) v Africe. (11)

Poselství jednorožců (Michaela Burdová)
Mně se líbí, protože mám ráda bájná zvířata a jsou tam draci a jednorožci. Má krásný příběh o elfech a bájných zvířatech. (11)

Tajemná jeskyně (Jiří Marlicz)
Příběh je dobrodružný a je trochu i o lásce. Je o indiánech a odehrává se v Americe. Moc se mi líbila! (11)

Hoši od Bobří řeky (Jaroslav Foglar)
Doporučuji tuto knihu, protože to je o vytvoření party, jak si najít přátele, jak si najít zábavu a jak se chovat. Také je tam něco o zručnosti.

Jmenuje se to tak, protože 13 chlapců pokřtilo řeku Bobří řekou. Doporučoval bych ji čtenářům dobrodružných a naučných knih. (12)

Deník malého poseroutky (Heft Kinney)
Protože není úplně spisovná a je o dětech. (12)

Hraničářův učeň (John Flanagan)
Je to o dobrodružství, přátelství, odvaze a štěstí. Někteří čtenáři se mohou poučit, proto bych ji doporučil všem. (12)

Holky na vodítku – Jmenuji se Alice (Ivona Březinová)
Je to v životě často opakovaný příběh – příběh narkomanky.

Mě hrozně zaujal, protože je zajímavě napsaný, střídají se v něm vzpomínky a přítomnost. (12)

Krtek a orel (Zdeněk Miler)
Je to moje vzpomínka na dětství. (12)

Prázdniny na vodě (Blanka Chlupová)
Je to vtipná, dobrodružná knížka, pobavíte se u ní. Je tam znázorněno, co všechno je ochoten člověk udělat pro druhého. (13)

Kronika rodu Spiderwicků (Tony DiTerlizzy, Holly Blacková)
Je to knížka s nádhernými ilustracemi, měli by si ji přečíst ti, co se zajímají o strašidla a nestvůry. (13)

Moje sestra Jodie (Jacqueline Wilsonová)
Je to strašně smutná knížka, která mě mnohokrát rozbrečela. Je zajímavá, spíše pro dívky. (13)

Dobrodružství na ostrově (Enid Blytonová)
Tuto knihu by si měli ostatní přečíst. Je velmi zajímavá, děti v našem věku v ní prožívají dobrodružství a to je zábavné a napínavé. (13)

Eragon (Christopher Paulini)
Tato knížka je sice hodně dlouhá, ale přesto je to úžasný příběh. Při čtení má člověk pocit, že je v knize s postavami. Někdy se zasměji, ale já osobně jsem i plakala. Hlavní postava je přibližně stejně stará jako já a nejradši bych s ní kamarádila. Když je kniha dočtená, máš chuť číst ještě dál, naštěstí existují ještě dva díly. (14)

Zvěrolékař (James Herriot)
Baví mě příhody zvěrolékaře, který musí kdykoliv a za každého počasí ke zvířatům v hospodářství. (13)

NABÍDKY

PŘIPRAVUJEME KURZY *KM* NA ROK 2010/2011!
Více informací a přihlášky na: *www.kritickemysleni.cz* již brzy!

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 **lektoři** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora *RWCT – KM***)

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

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

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

Přihlášky ke stažení na: *www.kritickemysleni.cz*.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – individuální
Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.
Jméno: ..... **Příjmení:** .....
e-mail: ..... telefon: .....
adresa: ..... PSČ: .....
Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE
Podpis: ..... datum: .....
Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne: .....
z účtu číslo: ..... na účet číslo: 163 918 510 / 0300
Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo: .....
Přikládám kopii dokladu o zaplacení .....

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – školní
Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.
Škola (fakturační název)**:** .....
adresa (přesná fakturační): ..... PSČ: .....
IČO (kvůli faktuře): .....
Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení)**:** .....
e-mail: ..... telefon: .....
adresa: ..... PSČ: .....
Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.
Podpis ředitele: ..... datum: .....

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

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová
Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

Adresa: *Kritické myšlení*, *o. s.*, ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 155 00 Praha 5
tel.: 255 797 457
e-mail: *kritickemysleni@ecn.cz*; **web:** *www.kritickemysleni.cz*

Vyšlo v březnu 2010. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. března 2010**.
Vydalo *o. s. Kritické myšlení* 2010.

Přední obálka: Obrázek od žáka ZŠ Kunratice.
Zadní obálka: Foto z archivu N. Tuháčkové.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.
Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzerující 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.
ZŠ s RVJ Bronzová
Bronzová 2027
155 00 Praha 5
tel.: 255 797 457
e-mail: *kritickemysleni@ecn.cz*
web: *www.kritickemysleni.cz*

38
9 771214 582002