

Kritické listy 5

čtvrtletník pro kritické myšlení

podzim 2001



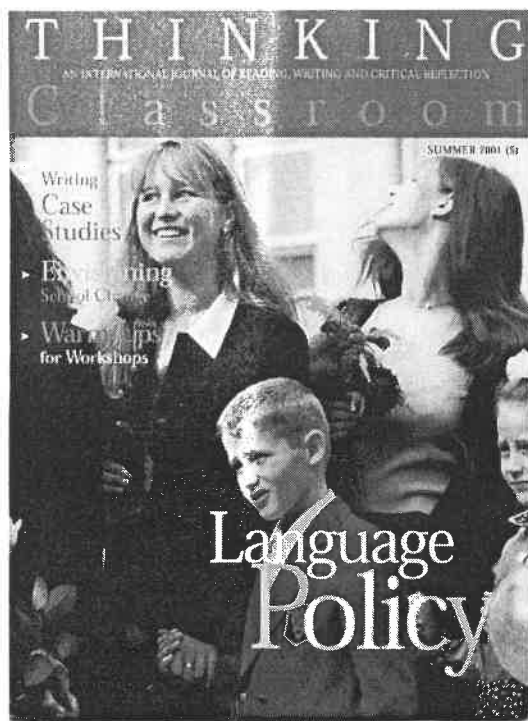
vydává občanské sdružení Kritické myšlení

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



Vyšlo letní číslo mezinárodního časopisu o čtení, psaní a kritické reflexi

Thinking Classroom / Peremena No. 5



“Thinking Classroom je mezinárodní časopis pro učitele, lektory a další, kteří se zajímají o posilování demokratického učení. Články se týkají učení orientovaného na žáka: rozvoj kritického a kreativního myšlení, aktivního a kooperativního učení a řešení problémů. Zaměřují se jak na konkrétní výukové strategie, tak na institucionální kroky, které s těmito změnami souvisejí.”

Z obsahu 5. čísla (srpen 2001)

- Píšeme a vyměňujeme si případové studie o své výuce (aneb Jak řešíme vzdělávací problémy a podporujeme kolegiální) - Janet C. Richardsová (USA)
- Zničit minulost a vybudovat budoucnost (Případ reformy menšinového vzdělávání v post-sovětské Litvě) - Iveta Silova a Guntars Catlaks (Lotyšsko)
- Řemesla ve středověkém městě (Hodina dějepisu v 7. ročníku) - Irina V. Muštavinskaja (Rusko)
- Vytváříme klima pro učení - Ludmila Levina (Rusko)
- Jak studenti a univerzitní učitelé vnímají nároky na přípravné učitelé studium - Virginija Budieneová (Litva)
- Vysokoškolské vzdělání a školy: Naděje a očekávání - Danute Sukieneová, Dalia Kubilineskieneová (Litva)
- Ledolamky pro dílny - Mary P. Melvinová (USA, dobrovolnice pro Ukrajinu)

Časopis, stejně jako program RWCT, je finančně podporován Open Society Institute v New Yorku, International Reading Association a OSF Praha.

Časopis je čtvrtletník a vychází v **anglické a ruské verzi**. Cena jednoho čísla je **60 Kč**.

Časopis je možno si objednat na adrese:

Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5, **e-mail**: katerina.kubesova@ecn.cz



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

Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) je účinným programem změny ve škole. Orientuje se na aktivní a efektivní učení a vyučování, na individuální rozvoj každého žáka. Na vztahy nejen mezi všemi zúčastněnými, ale také na tvořivý a radostný vztah žáka i učitele k učivu a vlastnímu životu.

Program RWCT v České republice i vydání těchto Kritických listů je podporováno Open Society Institute, New York, a Open Society Fund Praha.

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu katerina.kubesova@ecn.cz jako připojený soubor ve formátu rtf nebo ve Wordu pro Windows95, anebo podobně na disketě na adresu Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, Praha 5, 158 00. Fotografie je možné posílat poštou (při vaší žádosti navrátíme) nebo e-mailem (naskenované) v rozlišení 300 dpi (tif nebo jpg).

Edičně připravila Kateřina Kubešová (katerina.kubesova@ecn.cz)

Vydalo Kritické myšlení, o. s., Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5,

tel./fax/zázn.: 02/ 51 62 11 18, e-mail: hana.kostalova@ecn.cz, www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v říjnu 2001. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 3. 12. 2001.

Milí čtenáři.

Vrátíme-li se do minulého podzimu, kdy vyšly první Kritické listy, tehdy ještě jako občasník, můžeme vidět, jakou cestu



časopis ušel, a s ním také program RWCT v České republice. Některé věci se změnily, některé ne. Stejně jako jsou pravidelně vypisovány kurzy KM, jsou trvalou součástí časopisu rubriky Lekce a Stati. Mezi statemi se během tohoto roku trvale „usadily“ překlady z mezinárodního časopisu Thinking Classroom. Texty českého původu často reagují na aktuální situaci v programu i ve vzdělávací politice naší země.

Oddíl Lekce se stále rozrůstá, co do počtu příspěvků i příspěvatelů, a zůstává příjemně česko-slovenským. A protože „nikdy nejsi sám“, vznikla nová rubrika Co se děje jinde, která přináší informace o zajímavých projektech jiných organizací.

Je potěšující, že časopis začíná být vnímán nejen jako informační zpravodaj, co se událo a co se chystá, ale stal se také otevřeným prostorem pro publikování původní tvorby vyvěrající nejen z učitelských zkušeností (fejetony, úvahy, záznamy z četby, recenze).

Při pohledu na první číslo II. ročníku Kritických listů nemusíte spatřit nápadnou změnu. Je to stále časopis podporující vzdělavatele, především absolventy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v jejich konání. Z mého pohledu editorky je tu však změna „skrytá“. A to v podobě různorodosti příspěvků, které ukazují na bohatost, sílu a stálý vývoj této profesní skupiny, a rozšiřujícího se okruhu autorů, jenž je znakem zájmu a přijetí časopisu.

Přeji nám dobré psaní, čtení, myšlení – a především Bytí!

Kateřina Kubešová

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvodník, <i>K. Kubešová</i> | 3 |
| Anketa | |
| Jaké hlavní překážky vidíte ve vzdělávací reformě této země? | 4 |
| Naším čtenářům, <i>K. Kubešová</i> | 5 |
| Informace o síti RWCT | 5 |
| Co nového... | |
| Mezinárodní konference RWCT v Brašově, <i>O. Hausenblas</i> | 5 |
| Mezinárodní evaluace, <i>H. Košťálová</i> | 7 |
| Zkoumám, zkoumáš, zkoumáme, <i>P. Novotný</i> | 8 |
| Pozvánka na VŠ kurz | 9 |
| Informace o knihách | 10 |
| Kurz KM v Českém Krumlově, <i>E. Luštická</i> | 11 |
| Metody kritického myšlení na hradecké univerzitě, <i>J. Doležalová</i> | 11 |
| Konference mezinárodní čtenářské asociace v Dublinu, <i>O. Hausenblas</i> | 12 |
| Stati | |
| Myšlenková mapa v primární škole, <i>A. Tomková, V. Strculová</i> | 14 |
| Od myšlenkových a mentálních map ke schémátům, <i>D. Řezníčková</i> ... | 17 |
| Rodičovská schůzka jinak, <i>K. Kohoutová, N. Rutová</i> | 19 |
| Jak se dobře ptát, <i>I. Zagašev</i> | 21 |
| Letní škola KM | |
| K životu na zámku... aneb Zpráva o letní škole KM 2001, <i>K. Kubešová</i> | 25 |
| Burza nápadů, <i>N. Rutová</i> | 27 |
| Ze zpětných vazeb | 27 |
| Lekce | |
| Kocka, <i>J. Palenčárová</i> | 28 |
| Dopravní značky, <i>I. Pavíková</i> | 30 |
| Karel IV., <i>E. Kašparová</i> | 30 |
| Dážd'ovka, <i>D. Baranová</i> | 32 |
| Nápady pro čtenářské deníky, <i>H. Šundová</i> | 34 |
| Metoda literárních kroužků se studentům líbí, <i>J. Kmentová</i> | 35 |
| Pár tipů ke čtenářským kroužkům, <i>O. Hausenblas</i> | 36 |
| Co se děje jinde | |
| Škola podporující zdraví, <i>H. Košťálová</i> | 37 |
| Zpráva o průběhu experimentu – program pro reintegraci žáků ZvŠ, <i>V. Šneberger</i> | 38 |
| Pozvánka na setkání PAU | 39 |
| Texty | |
| Zvěstování, <i>N. Rutová</i> | 40 |
| Demokracie v naší škole, <i>M. Bábková</i> | 40 |
| Jak se děti učí | 41 |
| Přihlášky | |
| Přihláška na VŠ kurz | 42 |
| Přihláška na kurz KM v Praze | 43 |
| Přihláška do sítě KM | 43 |
| Recenze | |
| Psychologie pro učitele, <i>N. Křístek</i> | 44 |
| Zajímavé webové stránky | 45 |
| Nové rubriky v KL | 46 |
| Pozvánka na kurz „K čemu mi ta čeština je, paní učitelko?“ | 46 |
| Přehled kurzů KM pro školní rok 2001/2002 | 47 |

• Anketa

Jaké hlavní překážky vidíte ve vzdělávací reformě své země?

Společnost dosud nepochopila, že podoba školství zásadně ovlivňuje budoucnost celé země. Společnost si neurčila své cíle v horizontu blízkém, středním ani vzdálenějším, tj. 3, 8, 15... let. Protože nevíme, kam chceme směřovat, nevíme ani jak to směřování ovlivnit. Společnost není schopna se domluvit ani aspoň na tom, kde vlastně jsme (zda v ráji, nebo v pekle). Lidí, kteří o těchto problémech přemýšlejí, je příliš málo, a pochybuji o tom, že sedí na ministerstvu školství. Protože otázky vzdělávání nezajímají lidi „nahore“, je třeba, aby je k řešení školství přinutili lidé „zdola“. V nejbližší budoucnosti bude tedy třeba, aby se převrátily, vyměnily generace lidí na rozhodujících místech.

Eva Záhlová

Ve výčtu hlavních překážek se omezím pouze na jednu. Nebudu ji hodnotit z hlediska důležitosti, je jedna z mnoha důležitých. Je to neochota, popř. malá ochota, rodičů angažovat se ve vzdělávání svého dítěte. Jsem jedním z nich a budu tedy psát v 1. osobě. Vyrostli jsme v klasické škole, s převážně autoritativním a manipulativním přístupem, který v nás vytvořil strach z neúspěchu a tendenci se mu vyhnout. To, že škola je nejvyšší autorita, které je nutno se bát a sklonit před ní hlavu, v nás bohužel zůstává, i když už nejsme dětmi, a naše děti se „snad“ dostanou do „lepší“ školy. Z toho, že škola je „nejvyšší“ autorita a „pozor, abychom neprozradili o svém dítěti něco, co se s ním potáhne celý život“, z toho se budeme vymaňovat hodně dlouho. Přitom bez pochopení nás rodičů a vstřícnosti při setkávání se s novými metodami práce u našich dětí se reforma školství neobejde. My přece chceme vidět na vysvědčení samé jedničky. A když ne my, tak určitě babička a děda!

Šárka Miková



Překážka, to slovo znám, jsem učitel, a přestože učím velmi krátce, často ve svém budoucím, ale i každodenním působení překračuji, podlézám a někdy i stavím překážky. Nemusí být jen něčím negativním. Reforma země si žádá dominantní osobnosti ve škole a zde není překážka. Lidí s entuziasmem jsou, chybí jen naslouchání vedení, politických vedení... zkrátka potřebujeme vedení vedení!

Zdeněk Pilar

Žádné ocenění učitelů, kteří na sobě pracují a chtějí se vzdělávat a vyvíjet, chtějí pracovat jinak – nepoznají to ani finančně (a pak zejména mladí odcházejí – musí uživit rodinu, hledají druhé zaměstnání – dají se obě zaměstnání dělat naplno?) Často bývá problém i prosadit změny na škole – staré, zaběhnuté = pohodlné. Nové dá práci, vyžaduje přemýšlení, čas, ale často se naráží na to, že si stále něco vymýšlíš a děláš problémy. Ministerstvo pracuje „od zeleného stolu“, nezná život na školách. Důležité je dostat mládí do škol, děti mají učit produktivní lidi, ne unavení důchodci.

Bohuslava Jochová

1. Chybí mi tu politická vůle vzdělávání změnit. Politická diskuze o školských reformách a zákonech je ve skutečnosti často kolbiště o moc a hmotný prospěch a vůbec ne o zápas o výši vzdělanosti národa. 2. Vzdělání je hodnota pro rodiče, ale mezi celospolečenskými hodnotami je zdůrazňováno pouze verbálně, ne už faktickými kroky.

Jiří Šíma

1. Nedostatky v komunikaci na všech úrovních (nepružnost, komunikační šumy, zkreslení informací při přenosu). 2. Nepružnost (malá flexibilita) – MŠMT ČR, státní zprávy, potažmo i jednotlivých lidí ve výchovně-vzdělávacím systému + na něj navazujícímu úřednickému systému. 3. Snaha většiny reformátorů (jedinců snažících se o reformu) měnit věci kolem sebe místo toho, aby začali tím nejdůležitějším a nejdůležitějším a změnili SAMI SEBE, své postoje, své vnímání, cítění, myšlení, chování... 4. Mnohdy chybí při snahách o reformu komplexní přístup (tělo+psychika+duch) a zaměřuje se reformní snaha na dílčí, mnohdy nepodstatné prvky.

Jana Vejvodová



• Naším čtenářům

Z různých stran se dozvídáme o užitečnosti Kritických listů. Těší nás, že časopis nejen rádi čtete, ale i do něj začínáte psát – stačí například jen letmý pohled na autory příspěvků tohoto čísla. Naši snahou je vás nejen informovat, co se událo, co se chystá, ale také nabídnout prostor k diskusi, k sdílení vašich zkušeností učitelských, lektorských apod.

Vydávání našeho poměrně rozsáhlého časopisu KL a jeho bezplatné rozesílání je možné jen díky grantu Open Society Institute, New York, a Open Society Fund Praha. Finanční podporu máme přislíbenou také na rok 2002. Ale...

Ano, pokračování Kritických listů bude záviset na vás – odběratelích. K tomu, aby časopis mohl vycházet v obdobném nákladu, rozsahu a kvalitě je nutné mít

odběratelů nejméně 500, z nichž každý zaplatí za 4 čísla časopisu 400,- Kč (tato suma zahrnuje především náklady na tisk a distribuci, ne tak na přípravu). Odběrateli se můžete nejjednodušeji stát tím, že se **přihlásíte do nabídkové a informační sítě** programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (viz informace na této straně a přihláška na str. 43)

V případě, že nebudou dostatečné finance na vydávání KL, můžeme se pokusit hledat jiné cesty (vydávání KL na CD, umístování textů na www.kritickemysleni.cz, transformace v občasnou přílohu nějakého pedagogického časopisu), nebo vydávání ukončit.

Doufáme, že společně najdeme během příštího roku vyhovující řešení.

-kk-

• Informace o síti RWCT

Registrace v nabídkové a informační síti programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Řady účastníků a absolventů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se rozrůstají. Mnozí žádáte své lektory, aby s vámi zůstali v kontaktu, aby připravili další, pokračovací kurzy, vydali některé materiály, zprostředkovali informace a nápady ze světa, tedy z mezinárodní sítě apod. Pro tyto účely slouží informační síť KM, která se pomalu (ale jistě) během posledního roku začíná rozrůstat.

Centrum programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Kritické myšlení, o. s.) vás bude informovat o tom, co program chystá, čeho dosáhl, co od něj můžete očekávat. V regionech se na mnoha místech pořádají zajímavé akce související s programem, a o těch by měli do sítě podat zprávu jejich iniciátoři a realizátoři.

Členové sítě se stanou příjemci maximální možné výše dotace (snížená cena kurzovního apod.), vždy podle aktuální grantové situace programu.

Registrace v síti je zároveň zápisným pro bezplatný odběr českého časopisu Kritické listy.

Centrum programu se zavazuje, že nebude poskytovat informace o účastnících sítě RWCT mimo tuto síť.

Registrační poplatek na rok (365 dní od data přihlášení) je 500,- Kč. Pro certifikované lektory 250,- Kč. Poplatek pošlejte na č. ú. 8010-0300710653/0300, název účtu Kritické myšlení, jako variabilní číslo uveďte rodné číslo.

Vyplněnou přihlášku pošlejte na adresu Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5.

PŘIHLÁŠKA K VYSTRŽENÍ NA STRANĚ 43

• Mezinárodní konference RWCT v Brašově



K čemu nám byla Pátá mezinárodní konference programu R W C T v Brašově (Rumunsko), 8. - 14. 6. 2001

Ondřej Hausenblas

Náš program RWCT postupně po 4 roky sezvával své mezinárodní ředitele, národní koordinátory, dobrovolníky i lektory a další účinné spolupracovníky k mezinárodním pracovním setkáním. Na prvním z nich na Balatonu byl program ustaven, na dalších přistupovaly nové státy, připravovaly se standardy učitele atp. Letošní – jubilejní – bylo pravděpodobně poslední,

protože program je už dobře zavedený, jsou jasné jeho organizační i odborné postupy, a to, s čím se v jeho uskutečňování setkáváme, jsou především úkoly pro jednotlivé národy. A tak se ptám sám sebe:

Bude se mezinárodně spolupracovat i nadále?

Doufám, že ano, a také doufám, že se občas se svými lektory-dobrovolníky Pat, Davidem a Jeannie a Evou ještě setkáme. Jednou z nejbližších aktivit, které se budou dít mezinárodně, bude mezinárodní certifikace lektorů a také certifikace vynikajících učitelů. Pro obě procedury je stále ještě propracováván vhodný postup. Také se chystá společná strategie při prosazování RWCT do přípravy učitelů na učitelských fakultách. V obou oblastech se však národy velmi odlišují, protože jejich historie i dnešní podmínky jsou různé. Někde,

jako v Albánii, Estonsku, Arménii, Kazachstánu a jinde, se pro změny ve školství angažuje i vláda a ministerstvo školství, jinde zase mají ustanovený platový postup učitele podle toho, jak se vzdělává a jak zlepšuje svou práci, a ještě jinde, např. v Rusku, konkurují státním školám školy soukromé od základky po vysokou, a učitelé se tedy zlepšovat chtějí a musejí. Někde však státní správa ve školství spí.

Jak postupuje záměr certifikovat vynikající učitele a lektory mezinárodně?

V některých národech se na certifikaci učitelů a lektorů vrhli střemhlav, ještě dřívě, než byly vyjasněny všechny podmínky a okolnosti. Například v Bulharsku mají certifikovaní učitelé dostávat hádám o 5 peněz vyšší plat, a tak nic neodkládali. My jsme poněkud váhali, protože kritéria pro certifikaci nebyla dotažená. Od počátku jsme chápali a chápeme program RWCT především jako program „nabalovací“, v němž mají vyškolení učitelé učit kromě dětí také své kolegy a tak ho dál šířit. Hledat špičkové, vzorové výkony je také užitečné, ale nepovažovali jsme to za přední cíl. Ale kvůli zachování určité potřebné a ověřitelné kvality takového šíření strategií a metod RWCT jsou nějaké závazné postupy nutné. Nikdo z nás by asi nechtěl, aby pod jménem a hlavičkou RWCT působili takoví lidé, kteří jenom vyprávějí o jednotlivých hrách a šikovných metódkách, které kdesi zahlédli. Všichni víme, jak zásadně se proměňuje pochopení toho, co jako učitelé ve třídách s dětmi děláme, když přistoupíme na to, že učení postupuje od evokace přes uvědomování významu k reflexi. A možná bychom nebyli rádi, aby nám nově přicházející zájemci o kursy říkali „Byla jsem v dílně kritického myšlení pana/paní X, ale bylo to hrozné – jenom zmatek, nikdo nevěděl, proč co děláme, navíc mluvil(a) hlavně lektor(ka), a hrozně teoreticky, a tak jsem si odnesla jenom pár hříček do výuky.“

Standard kvality v práci učitele a lektora RWCT bude potřebí pěstovat a respektovat. Budoucnost mezinárodního programu RWCT se jeho ředitelky a ředitelé snaží zachovat i pro období, kdy skončí finanční podpora od OSI New York, a proto pečují jednak o to, aby ve všech národech vznikaly „mateřské organizace“ KM, jednak vyjednávají s International Reading Association (IRA), že by RWCT mohlo fungovat jako její složka. K tomu také patří péče o mezinárodní časopis Thinking Classroom / Peremena, který se má stát jedním z členských časopisů propagovaných od IRA.

Jak interaktivní a „kritickomyslicí“ byly dílny na konferenci?

Byli jsme trochu zaskočení tím, že jen menší část prezentací a dílen byla vedena způsobem, kterému jsme se tak pečlivě učili v kursech RWCT. Myslím, že jsme v Česku měli ohromné štěstí při přidělování dobrovolníků: naši lektori byli důkladní, měli maximum trpělivosti a respektu. Dali nám dost času a péče, abychom pochopili, že lektor a učitel není ten, kdo má druhým všecko vyklopit, místo co by je nechával na to

přijít samy.

Mnozí prezentující na konferenci v Brašově skoro nepustili své účastníky ke slovu (přednášeli), další zase svou prezentaci nebrali jako něco, čím by se druzí měli obohatit a něčemu novému naučit (předkládali své výzkumy, které však nebyly zacíleny na to, aby pomáhaly změně ve vyučování). Ani mezi účastníky samými nepřevládaly zvyky kritických myslíčů: vyjádřit se stručně, rovnou na kořen věci, dát prostor svým kolegům, neopakovat třikrát, co už jsem vyslovil, neodbočovat k malichernostem, to není dovednost obecně moc rozšířená. Čím víc k Východu, tím déle trvá, než se myšlenka prodere na jazyk křovím okolků a povídaček.

S určitou pýchou musím prozradit, že my Češi jsme obstáli velmi dobře. Účastníkům se naše dílny líbily, však také v nich museli pilně pracovat. Ale i my jsme se naučili od ostatních dost zajímavých věcí. Mezi nejlepší asi patřilo Šest kouzelných klobouků Edwarda de Bono, se kterými čarovaly lektorky z Estonska. Klobouky plné různých druhů myšlení jsme přichystali pro Letní školu KM a budeme je používat i ve svých příštích kursech. Obohatili jsme své představy o čtenářském dramatu, nahlédli do lektorských kuchyní, a vše, co jsme ochutnali, dáme na vaše stoly.

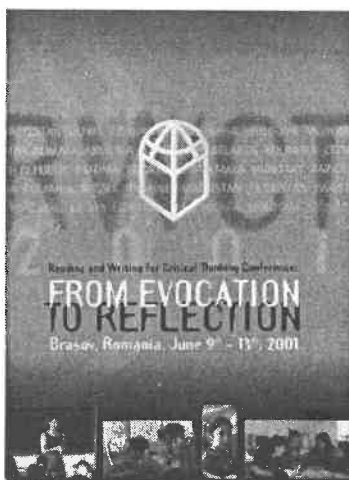
Jaké to je v Rumunsku?

Jen pramálo jsme Rumunsko poznali: jako vždy na RWCT, hlavně se pracovalo od rána do večera. Organizátoři nás sice na jeden podvečer vzali na výlet s pohoštěním, ale na procházku krásnými horami ani na poznávání skutečného života v (dříve) nešťastném Rumunsku náš pobyt zaměřen opravdu nebyl. Stihli jsme však poznat, že kongresová služba je na evropské úrovni, internetová kavárna směšně levná a kapsaři pohotoví jak v Praze. Snažili jsme se krásy historického Brašova (do druhé světové války to bylo město německé menšiny!) poznat aspoň tak, že povinné „národní plánování“ s našimi dobrovolníky jsme provedli ve

městě, mimo konferenční místnosti.

Navázali jsme milá přátelství, závěrečný rozlučkový večer byl velkolepý a dojemný – ředitelé programu RWCT nás všechny považují za své děti, a my jsme se někdy rádi jako jedna rodina chovali. Bylo by moc hezké, kdyby se nám do budoucna podařilo aspoň s některými bliženci udržet pracovní styky, abychom se mohli podívat, jak učitelé pracují v Uzbekistánu, v Arménii nebo v Lotyšsku a Litvě. K tomu však je užitečné umět jazyky! Jak se nám hodila školní ruština, když mnozí partneři anglicky neumějí. (Zajímavé je, jak nepečlivě vyslovují ruštinu někteří z přednášejících z Ukrajiny ap.) Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi kritickým mysličem! Abychom mohli k nám pozvat hosty, nebo sami někam vyjet, musíme se jazykům naučit – kdyby angličtina, nebo aspoň ta zapomenutá ruština sloužila všem našim učitelům, hned by se našlo dost podnětů a inspirace pro výuku a sebezlepšování.

Rozhodně však platí, že kdykoliv se dva nebo více setkají k RWCT, je duch RWCT s nimi... Je dobré se



sejít a něco společného dělat, přijde při tom spousta nových myšlenek a dojde mnohé pochopení. Nepotřebujeme k tomu ani cizí jazyky – musíme promyslet, jak propojit absolventy našich kursů v Česku tak, aby nejenom četli Kritické listy a případně i Thinking Classroom/Peremenu, ale aby taky sledovali www.kritickemysleni.cz a aby si e-mailovali své zkušenosti. A rozhodně aby nečekali, až za nimi

přijedou lektoři na „prodlouženou“ nýbrž aby se svolávali sami k rokování. Máte nějaký nápad, jak toho dosáhnout zrovna u Vás?

Autor je učitelem na PdF UK v Praze a lektorem KM.

• Mezinárodní evaluace



Mezinárodní externí evaluace programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v České republice ve školním roce 2000 / 2001.

Hana Košťálová

Pokud jste zvědaví, jak vyhodnocovací výzkum u nás dopadl, pak vás zklamu. Dozvěděli jsme se předběžně výsledky studie těsně před prázdninami („dopadlo to dobře“), vyslechli jsme dvouhodinovou důkladnou prezentaci výsledků v průběhu konference v Brašově, ale teď stále netrpělivěji čekáme na úplnou zprávu, která má patrně tolik položek, že není tak snadné dát ji dohromady.

Pro ty z vás, kteří nevědí, o čem je řeč, na vysvětlenou: Od léta roku 2000 probíhaly přípravy na náročný výzkum, jehož smyslem bylo zjistit, zda a nakolik je program RWCT účinný, tedy zda peníze vynaložené na program přinášejí očekávané efekty – **zda žáci ze tříd RWCT skutečně myslí kritičtěji a jsou schopnější činit zdůvodněná rozhodnutí než jejich netrénovaní spolužáci**. Předmětem zájmů výzkumníků z American Institutes for Research (AIR) byl také průběh vyučovacího procesu, vzájemné postavení a vztahy učitelky i žáků ve třídě, způsob komunikace mezi učitelkou a žáky a mezi žáky navzájem apod. Pro výzkum bylo potřeba sebrat data v terénu, a k tomu byla vyškolená skupina „sběračů dat“, kterou jsme sestavili po konkursu ze sedmi vysokoškolských studentů, vesměs budoucích učitelů. Společně se sběrači z ostatních tří zemí strávili týden v malém lotyšském městečku Sigulda a neustále bodovali úlohy žáků, odpovědi učitelů a pozorovali videozáznamy z výuky, aby se naučili vidět a vyhodnocovat to, co bylo pro výzkum potřeba. (Se třemi z nich se mohli učitelé RWCT seznámit na letní škole.)

Jak probíhal proces vyhodnocování?

Z celé mezinárodní sítě byly vybrány čtyři státy – Česko, Lotyšsko, Makedonie a Kyrgyzstán. V těchto zemích během jara 2001 chodili proškolení sběrači dat po vybraných školách a strukturovaným a cíleným způsobem pozorovali výuku. Kromě toho požádali učitele pozorované třídy o vyplnění tzv. Sešitu pro učitele (šlo vlastně o dotazník) a žáky o vyplnění Sešitu pro žáka.

Jak byly vybírány školy do výzkumu?

Zcela náhodným způsobem: poslali jsme do AIR seznamy všech vyškolených učitelů i s tím, jakou mají aprobaci a v jakém místě se nalézá jejich škola (město, obec), a počítač pak náhodně vybral 38 učitelů. K těmto 38 učitelům vyškoleným v RWCT jsme vyhledali druhou skupinu učitelů nevyškolených, ale v ostatních ohledech co nejpodobnějších zařazeným učitelům RWCT. (Popis tohoto procesu zabral jeden odstavec, ale ve skutečnosti to byla práce na dlouhé dny.)

Doplňující rozhovory:

Práci sběračů ve školách později ještě doplnily rozhovory s učiteli, řediteli a žáky dalších škol, s obecními úředníky, s představiteli místních samospráv, vysokoškolskými učiteli a ministerskými úředníky. Hlavní otázka, která zajímala výzkumníky: Jakou pozici má a může mít kritické myšlení (pojímáné jako základní občanská dovednost, nikoli jako program vzdělávání učitelů) v přemýšlení o výuce a vzdělávání v České republice. Velmi zajímavá diskuse proběhla ve Výzkumném ústavu pedagogickém s jeho ředitelem panem Jeřábkem, který dosti přesně vystihl základní problém českého školství ve vztahu k rozvíjení kritického myšlení: mnoho lidí si uvědomuje, jak moc důležitá je schopnost kriticky a samostatně uvažovat, ale málokdo umí vtělit do koncepčních dokumentů realistickou vizi, jak se má tato klíčová kompetence ve školách trénovat, a ještě méně je těch, kdo ji skutečně umí rozvíjet u svých žáků. Měli jsme dobrý pocit z toho, že víme, jak na to. Škoda, že se nás úředníci v nejlepším případě jen ptají, a že se vyhýbají našim dlouhodobým seminářům...

Nač se zaměřovala pozorování ve třídách?

Sběrači prošli tréninkem v Lotyšsku, během něhož se naučili pozorovat nejen míru i směr komunikace ve třídách, uspořádání lavic, časovou organizaci výuky, ale hlavně se naučili vyhodnocovat, nakolik je v pozorované výuce rozvíjeno myšlení vyššího řádu, v němž mysl analyzuje, tvoří nebo hodnotí (tzv. HOT – higher order thinking), či zda je spíše čas věnován jen myšlení nižšího řádu, které vybavuje z paměti, rozpoznává nebo jednoduše aplikuje (tzv. LOT – lower order thinking). Sledovali také, nakolik se v pozorované třídě odehrává „podstatná diskuse“, tedy zda žáci mezi sebou nebo žáci a učitel rozvíjejí diskusi nějaké téma dost do hloubky při zvážení nejrůznějších možností a variant skrývajících se v tématu. Sběrači se naučili ocenit „wait time“, tedy čas, který uplyne mezi položením otázky a tím, kdy se na ni začne odpovídat. Naučili se, jak dobrý učitel dá dost času k promyšlení

odpovědi všem, a to jak v případě, že otázku položil sám, tak v případě, že podnětná otázka vyšla od žáků. Rychlí žáci se díky důsledně dodržované „čekací době“ odnaučují zbrklosti a promyslí i jiné možnosti řešení než to, které je napadlo okamžitě, pomalejší dostanou šanci domyslet věc do konce a hlásit se pak o slovo.

Zajímavá pro sběrače byla taky práce se Sešity (dotazníky) pro žáky. Žáci v nich měli dva úkoly k řešení, a to takové, které vyžadovaly dovednost myslet kriticky, rozhodovat se a rozhodnutí odůvodnit. Úkoly neměly správná nebo špatná řešení, mohly mít jen dostatečně (nebo nedostatečně) zdůvodněná řešení a rozhodnutí mohla být formulována jasně (nebo nejasně). Protože žáci nevyplňovali žádné předem připravené kolonky, nic nezaškrtovali ani nevybírali z připravené nabídky, zdálo se sběračům, že bude těžké odpovědi obodovat tak, aby vyhodnocování úloh bylo jednotné a spravedlivé, aby nezkreslilo výsledky. Po několika dnech tréninku na příkladech sebraných v pilotní části studie se ukázalo, že úkol není tak nesnadný a že i volné odpovědi je možné velmi přesně vyhodnotit. To považují za inspirativní pro učitele, kteří mívají problémy s vyhodnocováním práce žáků, pokud práce vyžaduje originální odpovědi žáků a nespokojí se s kontrolou naučených informací.

Pokud se nemýlím, nejlepší výsledky měli naši učitelé v té části výzkumu, **kde se pozorovalo, jak vypadá konkrétní vyučovací hodina**. Pro sběrače – budoucí učitele – byly návštěvy ve výuce mnohdy velmi inspirativní, neboť mnozí učitelé vedli velmi zajímavé hodiny. Sběrači se také shodli na tom, jak málo se dá při pozorováních nakamuflovat: na dětech se velmi snadno pozná, zda si učitel/ka připravil/a nějakou vybočující hodinu a výuka v běžných hodinách probíhá úplně jinak.

Proces evaluace programu RWCT byl pro všechny zúčastněné něčím velmi novým. Vyhodnocování takového programu nejen na číslech (počet vyškolených učitelů, zapojených škol, trénovaných žáků, hodin kursů, publikovaných materiálů...), ale i na kvalitě tak

těžko měřitelných výstupů nebylo snadné ani pro naše hodně zkušené kolegy z AIR. Pro nás, kdo jsme se výzkumy nikdy nezabývali, bylo hodně poučné zejména to, že výzkum slouží bezprostředně tomu, aby se zlepšila skutečnost – že je těsně spjat se životem, vychází z jeho potřeb a výzkumníci myslí na to, aby se zpět do života vrátily i jeho výsledky.

Příklad zadání ze Sešitu pro žáky 7. a 8. tříd:

Některé země zažívají v posledních 10 letech velký nárůst přistěhovalectví (tj. zvyšuje se množství lidí, kteří opouštějí svou zemi a přistěhovávají se do jiné země). Přistěhovalectví může mít pro zemi, do které přistěhovalci přicházejí, kladné i záporné dopady. Přemýšlej o přistěhovalectví a napiš, čím může nějaké zemi prospět a čím jí může škodit. Pak se rozhodni, jestli je podle tvého názoru přistěhovalectví pro zemi spíš prospěšné než škodlivé, a vysvětli, **proč** si to myslíš. Uveď co nejvíce důvodů a hodně podrobně. Nakonec si zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny části zadání. Na odpověď máš 15 minut.

Příklad zadání ze Sešitu pro žáky 4. a 5. tříd:

Paní učitelka (pan učitel) vám říká, že při písemce každý musí pracovat sám - takové je ve škole pravidlo. Přemýšlej o tomto pravidle a odpověz na následující otázku. V čem může být tohle pravidlo dobré? A v čem může být špatné? Rozhodni se, jestli je tohle pravidlo podle tebe spíš dobré než špatné. Potom vysvětli, **proč si to myslíš**. Uveď co nejvíce důvodů a hodně podrobně. Na tento úkol máš 15 minut.

(Žáci prvního stupně byli ještě vedeni průběžnými otázkami, které jim připomínaly, co po nich zadání vyžaduje. Žáci měli na psaní místa, kolik potřebovali, byli limitováni časem.)

Toto pravidlo může být dobré, protože:

Toto pravidlo může být špatné, protože:

Rozhodni se, zda je podle tebe toto pravidlo spíš dobré nebo spíš špatné a napiš, proč si to myslíš:

Autorka je koordinátorkou RWCT v České republice.

• Zkoumám, zkoumáš, zkoumáme

Petr Novotný

V hnutí kritického myšlení se děje mnohé. Na mezinárodních konferencích se toto „mnohé“ někdy velmi silně ukazuje. V obsahu konferencí např. postupně ubývá prezentací vtipných vyučovacích hodin a sofistikovaných strategií, zato přibývá dílen věnovaných účinnosti lektorské práce. A co nahradilo diskuse o funkčnosti kritického myšlení ve třídě, o pocitu, že se děti ve třídách cítí lépe či o změně v práci učitele? Dílny s klíčovými slovy hodnocení, evaluace, výzkum.

Tak tedy v prvních letech jsme vystačili s vlastním nadšením z očividného přínosu kritického myšlení. Poté jsme s potěšením sledovali příležitostné zmínky o úspěších kolegů. Nyní ovšem potřebujeme důkazy, že

naše postupy fungují. Potřebujeme jednoznačné doklady, že RWCT je přínosem pro učitele, žáka a vzdělávací soustavu, a musíme vědět, v čem tento přínos spočívá. Kritické myšlení tedy nezůstává u pocitů, což je dobrá zpráva. A co nás k tomuto poznání přivedlo? Určitě také peníze, hledáme sponzory, partnery, spolupracujeme s experty z vysokých škol. To vše chce také trošku exaktnosti.

Nejsnazším řešením téhle potřeby je najmout externí profesionály. RWCT oslovilo American Institutes of Research, aby přinesl právě takové důkazy o funkčnosti kritického myšlení. Výzkumníci z téhle instituce to vzali za správný konec – zeptali se nás, jaké jsou vlastně cíle RWCT a pak přišli s úkoly a otázkami, které dosahování těchto cílů prověří. Počkejme si na podrobné výsledky

a nechtějme teď prozrazovat, že v zákulisí projektu se hovoří o slibném začátku.

K tomu jedna perlička ilustrující, že kritické myšlení se nedá vypnout: ačkoliv nám samozřejmě záleží na tom, aby se pozitivní výsledky ukázaly, nic jsme americkým výzkumníkům nedali zadarmo. Na jednom z workshopů např. padla tato výtka: když kritické myšlení klade důraz na řešení přirozených problémů v přirozených souvislostech, jak víme, že úkoly předkládané v rámci evaluaci dětem jsou tohoto druhu? A hovořilo se i o dalších úskalích rozličného zkoumání v rámci kritického myšlení.

To, že existenci úskalí zdůrazňuji, neznamená, že chci někoho odrazovat od výzkumu. Naopak, teď bude následovat výzva, abychom nečekali na mezinárodní evaluaci a zkoumali své žáky a vůbec dění ve třídě sami. To také bylo tématem několika dílen na konferenci v Brašově. Nejlepší z nich byla bezesporu dílna estonského týmu. Ta se věnovala klíčovému problému: zdůraznila, že když chci něco zkoumat, musím především vědět co... Banální? Jak kdy!

Ať už se tedy v dílnách mluvilo o akčním výzkumu, učitelském výzkumu či výzkumu ve třídách, téma bylo společné. Chceme vědět, zda to, co zavádíme, vede k cílům, které jsme si položili. Učitel má tak málo příležitostí být chválen, že by měl pochválit alespoň sám sebe. Naši učitelé jsou ovšem určitě natolik kritičtí, že to neučiní bez důvodu. Pokud patříte mezi ty, které výzkum (jinými slovy hledání dokladů kvality své práce) ve vaší třídě láká, ozvěte se na níže uvedenou adresu, a budeme hledat příležitost, jak se na to dobře připravit. Můžeme nejspíše uvažovat o malém seriálku v KL, nebo ještě lépe o dílnách věnovaných výzkumu ve třídě. Těším se na vaše výzvy.

Autor je učitelem na FF MU V Brně a lektorem KM.

Kontakt: e-mail: novotny@phil.muni.cz.

Ústav pedagogických věd FF MU,

A. Nováka 1, 660 88 Brno

• Pozvánka na VŠ kurz

**PUTOVNÍ KURS RWCT PRO UČITELE
VYSOKÝCH ŠKOL PŘIPRAVUJÍCÍCH
BUDOUCÍ UČITELE
Leden – červen 2002, letní škola 2002**

Milí kolegové!

Znáte se s vysokoškolským učitelem, který připravuje budoucí učitele, a přitom není ještě vyškolen v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – KM)?

Nabídněte mu účast v připravovaném putovním kursu pro VŠ učitele!

Oč jde? Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení připravuje projekt, jehož cílem je proškolit skupinu vysokoškolských učitelů budoucích učitelů v přístupech a strategiích RWCT – KM. Kurs bude také zohledňovat nově vznikající státní dokumenty, které zásadním způsobem ovlivní výuku v České republice, a měl by se věnovat tomu, jak dostat novým obecným vzdělávacím cílům stanoveným státem. V kursu se účastníci seznámí s novou příručkou určenou pro práci s nastupujícími studenty VŠ, která jim má pomoci rozšířit si schopnost efektivně studovat, kriticky vyhodnocovat informace a orientovat se v nich.

Kurs proběhne formou čtyř společných seminářů, jedné individuální návštěvy u zvoleného učitele a týdenní letní školy. Semináře se nebudou konat na jednom místě, ale budou putovat z jedné fakulty na další. Setkáme se tedy v Brně, Hradci Králové, Plzni a Praze. Kromě toho účastníci navštíví lekci některého z VŠ kolegů, kteří RWCT realizují v praxi (na VŠ, nebo i ZŠ či SŠ). Na navazující Letní škole (patrně ve školicím středisku

Univerzity Karlovy v zámku v Zahrádkách u České Lípy) bude kurs vrcholit prací na sylabech.

Dotované kursové za semináře v průběhu školního roku bude činit 750,- Kč (tj. 150,- Kč na jedno setkání). Pro studenty, doktorandy, rodiče na rodičovské dovolené 500,- Kč (tj. 100,- Kč na jedno setkání). Cena zahrnuje vše kromě nákladů na dopravu účastníků na semináře.

Koordinátorem projektu je **Petr Novotný, PhD.**, z Ústavu pedagogických věd FF MU Brno novotny@phil.muni.cz). Lektory kursu budou zkušení lektori KM a vysokoškolští učitelé z různých fakult, kteří program RWCT realizují ve své výuce. Pražský modul bude veden americkými lektory Patricií Bloem a Davidem Kloosterem (tlumočení).

Pokud můžete, předejte tuto informaci, kterou chápeme jako pozvánku, kolegům z vysokých škol. Přihlášky najdete také na www nebo je získáte na adrese Kritické myšlení, o. s., Suchý vršek 2117/10, 158 00 Praha 5 nebo na e-mailové adrese hana.kostalova@ecn.cz.

Závaznou přihlášku mohou zájemci odeslat na adresu Kritické myšlení, Suchý vršek 2117/10, 158 00 Praha 5, e-mail: hana.kostalova@ecn.cz do **30. 11. 2001**. Kursové 750,- nebo 500,- Kč uhradte k témuž datu na účet číslo **8010-0300710653/0300**, název účtu Kritické myšlení. Jako variabilní číslo je možné uvést např. rodné číslo nebo jakékoli jiné číslo, které přihlášený zapíše do přihlášky. Společně s přihláškou odešlou zájemci kopii potvrzení o zaplacení nebo vyplní připravené řádky dole na přihlášce.

**POZVÁNKA NA VŠ KURZ NALEZNETE
K VYSTRŽENÍ NA STRANĚ 42.**

• International Reading Association books



We are pleased to announce that there is now a more efficient way for you to place orders for International Reading Association books. The Association has formed a partnership with The Eurospan Group, a book distributor that will maintain a stock of books for distribution in your country. This will enable you to obtain books much more quickly. We hope that you will share this information with colleagues and participants in the RWCT project in your country.

To order International Reading Association books, please contact:

The Eurospan Group
3 Henrietta Street
Covent Garden
London WC2E 8LU

Phone: 44-0-20-7240 0856,
Fax: 44-0-20-7379 0609

If you have any questions about ordering books through this new distributor arrangement, please contact me at Association Headquarters:

Matt Baker
Phone: 302-731-1600, ext. 244,
fax: 302-368-2449,
e-mail: mbaker@reading.org

• Informace o publikování

Vážení,

zjistila jsem v Kritických listech 1-2 2000, že evidujete publikované texty o využití kritického myšlení. Ve své práci na VŠ využívám tyto metody v přípravě budoucích učitelů středních škol díky kurzu KM v Mostkovicích. Vlastní konkrétní zkušenost (nejde o vědu) jsem popsala v textu:

Využití některých strategií modelu EUR ve výuce studentů pedagogických oborů.

D. Tomanová, Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína. Sborník příspěvků z I. Mezinárodní konference. Str. 316 - 321, Vydal Institut mezioborových studií Brno, 2000, v tiskárně Bonny Press Brno, www.bonny.cz
Zdraví a úspěch v dalším rozvoji KM přeje Dana Tomanová.

PhDr. Dana Tomanova, CSc.
katedra pedagogiky, PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

• Kniha pro učitele 2. stupně ZŠ

Spolupráce KM a Začít spolu (SbS)

Kritické myšlení, o. s., a Step by step Česká republika (vzdělávací program Začít spolu) připravují k vydání **knihu**, která by měla sloužit (především) **učitelům 2. stupně ZŠ**. Tito učitelé, a nejen z našich programů, jsou vystaveni různým otázkám, problémům, situacím, jako například:

- jak zajistit mezipředmětovou spolupráci,
- jak zajistit koordinaci učebních plánů mezi předměty,
- jak získat kolegy k odklonu od tradiční výuky,
- jak aktivovat a zapojovat do výuky slabé žáky,
- jak se žáci mohou podílet na chodu školy,
- jak rozvíjet spolupráci s rodiči a obcí,
- jak mohou školy mezi sebou spolupracovat,
- jak vychovávat k multikulturalitě *apod.*

Naše představa je sepsání textů, které by se zabývaly nějakou (např. výše uvedenou) otázkou, problémem, událostí, akcí = jak jste se jí věnovali, jak jste ji řešili. Je samozřejmé, že řešení nebylo často jediné, ani definitivní. Právě tento **proces hledání** chceme také zachytit. Protože víme, že často vzniká (vznikla) plodná **spolupráce mezi učitelem základní a vysoké školy**,



rádi bychom tuto spolupráci při psaní publikace podpořili. Kniha má být praktická, vycházející ze skutečných zkušeností, ne „vědecká studie“. Rádi bychom, aby kniha oslovila a zaujala především učitele ve školách, aby jim pomohla v jejich práci, inspirovala je a dodala jim posilu v jejich vlastním hledání dobré a lepší výuky.

Plánujeme, že jednotlivé příspěvky budou shromážděny během školního roku 2001/2002. Editorkou bude redaktorka ČRo a lektorka Kritického myšlení Nina Rutová. Na přípravu a vydání publikace je přislíbený grant od OSF Praha.

V případě, že vás tato práce zaujala a chcete s námi spolupracovat, obraťte se na:

Ninu Rutovou
Kritické myšlení
Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5
tel./zázn.: 02 51 62 11 18,
e-mail: mysleni@volny.cz

• Kurz KM v Českém Krumlově

Eva Luštická

Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení se konal od února 2001 také v Českém Krumlově. Hostitelkou lektorů a všech účastníků se stala ZŠ Za Nádražím, kde jednotlivé semináře probíhají. Právě na této škole se totiž sešla početně silná skupina učitelů, kteří nelitují svého volného času a chtějí proniknout do tajů moderních výukových metod. Společně s nimi se do kurzu aktivně zapojily pracovnice Okresní pedagogicko-psychologické poradny v Č. Krumlově, nechybí tu ani další zástupce školství, a to ředitel ZŠ v Horní Plané na Lipensku se svou manželkou - také učitelkou.

Semináře probíhají pravidelně 1x za měsíc a vždy se těšíme, co nového nám přinesou a o co dalšího nás obohatí. Po počátečních rozpacích, nejistotách a tápáních začínáme pomaloučku získávat sebedůvěru ve své schopnosti a víru v to, že osvojené poznatky a zkušenosti padnou v rozvoji myšlení a schopností našich žáků na úrodnou půdu. Ze všeho nejvíce nám vyhovuje možnost vyzkoušet si vše na vlastní kůži a zjistit, jak bude po těle žákům, pro které jsou tyto metody určeny. Přímou v naší školní praxi se od samého počátku kurzu snažíme nové metody zkoušet v jednotlivých hodinách a daří se nám to samozřejmě někde více, někde méně. Ale perfektní a stále pozitivně naladěni lektori nám vždy po měsíci vlijí svým optimismem nový elán do žil. A správný učitel zatne zuby a řekne si - zkusím to tedy znovu a znovu a to by v tom byl čert, abych to já a mí žáci nezvládli! O to slastnější pocit potom zažíváme, když to skutečně (a musím přiznat za všechny, že to bývá stále častěji) vyjde „na jedničku“.

Kurz nabral tedy plné obrátky a pomalu se blížíme do finále... Začínáme se ohlížet zpátky v podobě vlastního portfolia, na kterém už každý z nás postupně pracuje. Neopouští nás tvůrčí elán a zápal, se kterým jsme do kurzu vstupovali. Poznáváme jeden druhého navzájem, cítíme se příjemně a bezpečně, provokujeme své vlastní myšlení a schopnosti, odbouráváme zažitá návyky a stereotypy. Na většině žáků, se kterými pracujeme, pozorujeme, že i oni mají pocity podobné našim. A v tom je asi jeden z největších přínosů kurzu.

Děkujeme všem lektorům, kteří se u nás zatím vystřídali. Každý z nich je skutečná osobnost, každý má svůj osobitý styl práce. Věříme tomu, že i oni budou na Český Krumlov a hlavně na nás rádi vzpomínat. Čeká nás všechny uběhnout poslední úsek na dlouhé a náročné trati nazvané přeměna našeho školství. Střádejme tedy síly a s vervou a zápallem se pusťme do finále.

Autorka je učitelkou na 2. st. ZŠ Za nádražím v Českém Krumlově.

• Metody kritického myšlení na hradecké univerzitě

Stručná zpráva o obsažné, podnětné, dlouhodobé, barvitě a příjemné akci.

Jana Doležalová

V období od ledna do května 2001 byl na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v Hradci Králové uskutečněn pro pracovníky ve školství kurz s názvem „Metody kritického myšlení ve školní praxi“. Jeho jádro tvořily metody a formy práce, které vedou k aktivnímu učení žáků. Při koncipování tohoto kurzu jsme se řídily filozofií i prostředky pedagogického projektu RWCT, ale zařadily jsme do něho i naše vlastní prvky, které jsme považovaly za potřebné. O co jsme se při realizaci snažily a v čem byl náš kurz dle našeho názoru trochu jiný než ostatní kurzy RWCT?

Způsob organizace, materiálové zabezpečení:

Jako první bych chtěla uvést, že kurz probíhal za podpory MŠMT a hradecké univerzity. Návrh kurzu byl přijat v rámci inovativních projektů dalšího vzdělávání učitelů, které byly ministerstvem dotovány. Byli jsme tudíž materiálově zabezpečeni a účastníci si navíc nemuseli hradit kurzovné. Naše škola zase poskytla nové, moderní prostory. Také vedoucí katedry

pedagogiky a psychologie doc. K. Janiš věnoval tomuto kurzu pozornost jako účastník i jako hostitel. Všichni jsme ocenili, že se při své nepřítomnosti na závěr celé akce rozloučil s účastníky kurzu prostřednictvím videozáznamu. S písemnou agendou vypomohla sekretářka katedry slečna K. Klapková. Těšil nás také zájem kolegů z různých kateder pedagogické fakulty. (Pro příští období budou tyto kurzy na naší škole

probíhat v rámci dalšího vzdělávání učitelů, které organizuje nově vzniklé oddělení katedry pedagogiky a psychologie. Nabídky už byly rozeslány na školy.)

Obsah kurzu:

Jak již bylo řečeno, účastníci se seznámili s vybranými prostředky základního kurzu RWCT. Jednotlivá témata setkání se řídila především myšlenkou aktivního učení žáků.

Zároveň jsme my lektorky dbaly na metodické hledisko postupného zvyšování náročnosti. Máme zkušenost, že usnadní průběh lekcí i aplikaci metod, organizačních forem aj. prostředků do praxe. Zaváděly jsme např. stále složitější varianty tabulek nebo jsme postupovaly od jednodušších metod z hlediska času a činností k metodám komplexnějšího charakteru, tzn. od metody I.N.S.E.R.T. k projektové metodě aj.). Výběr témat, námětů k činnosti i samotných textů byl samozřejmě



poznávaním rukopisem osobností lektorek, jejich profesí (Jana Doležalová - didaktička, Božena Blažková - školní knihovnice, Marie Havlíková - učitelka literatury), jejich zájmy a zkušenostmi.

Zakončení kurzu:

Každý účastník obdržel na závěr kurzu certifikát. Bylo to však podmíněno nejen účastí na společných setkáních, ale také vypracováním několika úkolů. Jednak zpracovat a ověřit v praxi projekt výuky se začleněním prostředků aktivního učení žáků – to vše opatřené poznámkami ke své i žákovské činnosti (alespoň tři hodiny) a jednak vyplnit evaluační dotazník. Máme pocit, že chvíli, kdy byl certifikát předáván, prožívali všichni přítomní jako slavnostní. (Tento okamžik, jakož i některé lekce, máme zachyceny na videozáznamu.)

Účastníci kurzu:

Tuto část si nechávám vědomě až na závěr článku, protože, jak se říká - „To nejlepší na konec.“ Účastníků bylo celkem 27. Podařilo se nám seskupit učitele všech stupňů a typů škol, zástupce vzdělávacích center i školních psychologů. Všichni byli skvělí. Nevím, zda-li se i v jiných kurzech objevují tak vstřícní, otevření, dychtiví, tvořiví, obětaví, vnímaví, ale i vtipní a vděční účastníci. Obohacovali jsme se navzájem. Svá setkání jsme si prodloužili o setkání „navíc“, ale přesto se pořád

nějak nemůžeme rozloučit. Chtěli bychom pokračovat, ale podporu od ministerstva jsme už pro letošní rok nedostali. Uvidíme tedy, jak vše dopadne.

Atmosféra byla vždy velmi příjemná a podnětná. Účastníci prokazovali tvořivost nejen na setkáních, ale i v aplikacích metod, které dále rozvíjeli – snad budou některé z nich i publikovány. Na posledním setkání mnozí vedli dílnu sami.

Těšila nás rovněž návštěva Kateřiny Kubešové, která přispěla nejen ke zpestření náplně posledního setkání (některé výsledky naší činnosti viz poslední číslo Kritických listů), ale dodala i na významnosti chvíle při předávání certifikátů.

Nás lektorky těší, že vyhodnocení závěrečného evaluačního dotazníku vyšlo pro nás lektorky tak příznivě. Poskytl nám ale i náměty pro zkvalitňování řízení i náplně dalších kurzů, za což jsme rovněž velmi vděčné. Velmi příznivá je podle účastníků i odezva u žáků a studentů na školách, kde byly nové metody aplikovány. Sami se prý diví, jak jsou zaujatí, co toho dokáží, jak začali číst (i dyslektici.). Není to povzbudivé?

*Autorka je učitelkou na PdF UHK v Hradci Králové
a lektorkou KM.*

• Konference mezinárodní čtenářské asociace v Dublinu

Co jsme potkali a naučili se na 12. výroční konferenci Mezinárodní čtenářské asociace v Dublinu (1. - 4. 7. 2001).



Mezinárodní čtenářská asociace (IRA) vloni pozvala ústy svého zástupce v RWCT pana Scotta Waltera národní koordinační centra, aby vyslaly své zástupce na evropskou konferenci IRA. (International Reading Association přátelskou institucionální i osobní účastí podporuje RWCT od samého počátku).

Vzápětí se na nás s nabídkou svého doporučení k účasti obrátila také prezidentka české odbočky IRA dr. Radka Wildová.

Řekli jsme si, že máme kolegům ukázat něco z toho, co děláme v kursech a ve výuce s českými učitel(kam)i – i se studenty učitelství - pro zlepšení čtenářství dětí a dospívajících, a proto jsme nabídli jednak prezentaci o tom, jak se u nás trénují studenti učitelství k výchově dětského čtenářství (Kateřina), jednak jsme přihlásili

dílnu *Učíme učitele klást otázky* (Hana s Ondřejem), a trochu interaktivně i trochu informativně jsme kolegům ukazovali, jak se snažíme pracovat s Bloomovu taxonomií mentálních operací a otázek při čtení textu. Pracovali jsme s textem od Jamése Thurbera o „Tuleni, který se naučil balancovat“. Na dílnu se dostavilo několik kolegů lektorů a výzkumníků, ale také osm mladých žen, které pocházejí z USA, ale studují v Dublin City University (Univerzitě města Dublinu) učitelství. Pracovaly bystře a ochotně i ve skupinách - bylo vidět, že mají za sebou typ škol, které lidi od sdílení a projevování se neodradily.

Na naši dílnu navázala dílna o tom, jak stereotypně se ve škole zachází s mocí, kterou má učitel nad tím, k čemu vlastně práce v hodinách směřuje. Americké výzkumy ukazují, jak různé sociální vrstvy chápou své poslání v životě – jinak nekvalifikovaní, jinak živnostníci, prakticky orientovaná povolání, jinak vyšší střední vrstvy a ty zas jinak než manažeři světa, špičkové profesionálové.

Známe to také ze svých škol? **Mají děti** (podle našeho zvyku a přesvědčení) **ve třídě pracovat podle instrukcí a plnit úkoly?** anebo: **mají se děti hlavně snažit najít správnou odpověď?** Anebo: **mají se snažit děti vydat ze sebe to nejlepší?** A co kdybychom se my učitelé chovali tak, jako že **děti ve třídě se učí ovládnout svůj život a svůj svět?** - nikoli ve smyslu opanovat, ale "uřídit"? Je dobré si tyhle **stereotypy v našich představách** o režimu školy uvědomit – a vzpomenout

si, jak tomu bylo ve školách, kam jsme chodili my. Pro vývoj a udržení demokracie je určitě hodně důležité, jak bude většina občanů vidět, chápat a realizovat svou roli ve vlastním životě, pro co a pro koho budou hlasovat ve volbách, a jaký osud ve společnosti si tedy určí...

Konference probíhala v paralelních sekcích, které se věnovaly velmi rozmanitým okruhům témat: **Funkční gramotnost dospělých, Hodnocení, Gramotnost v rodině, Dětská literatura a čtenářství, Časné zásahy do vývoje čtenářství a učení, Psaní jako podpora k čtení a učení, Nadání čtenáři, Knihovny a čtenářství, Čtenářství, gramotnost a demokracie, Potíže ve čtení, Školy, kde vzkvétá čtenářství, Příprava učitelů, Informační technologie a čtenářství, Mluvený jazyk, Procesy čtení a porozumění v četbě, Primární čtení atp.**

Ve světě informačního přetlaku na nás doráží otázka „Může se student stát vyspělým čtenářem, aniž by nad texty prožil a řešil konflikty hodnot?“ Za touto otázkou stojí obecná zkušenost, že žáci a studenti při plnění školních zadání často kompilují (snášejí na hromadu) informace a úseky textů pomocí počítače a kopírky, aniž by se zabývali jejich obsahem. Prostě to okopírují, slepí a odevzdají, ale nerozumějí.

Jiné prezentace se soustředily např. na vliv způsobů testování na učení i na čtenářské chování studentů a dětí. Práce se sadami kritérií pro hodnocení písemných projevů dětí a studentů byla podobná tomu, jak s kritérii pracujeme v některých kursech u nás, avšak odlišná tím, že zahraniční lektori na konferenci se téměř nezmiňovali o tom, že by vytvoření a výběr kritérií pro hodnocení práce bylo zčásti a předem svěřeno i studentům nebo žákům.

Přínosné byly ty dílny, kde lektor uměl propojit své výzkumové výsledky s aplikací ve školní praxi. Zaujalo mě také zkoumání o tom, jak souvisí porozumění větě nebo úseku textu se schopností čtenáře rozpoznat a vyloučit možné chybné interpretace významu. Čtenář má nejen vědět, co text znamená, ale aby se k tomu vůbec dobral, musí také **umět rozpoznat, co text neznamená**, přestože povrchní čtení mu některé falešné významy naznačuje a nabízí.

Myslím, že je dobře, že se dost času věnovalo dílnám nebo přednáškám, kde se **přístup ke vzdělávání a rozvoj čtenářství i funkční gramotnosti spojoval s vlivem na demokratický vývoj společnosti**. Otřesné informace z krajin, kde vládne mor (např. Jižní Afrika - HIV), nás uzemní, kdykoliv si myslíme, jak špatně se my Češi máme.

I témata našim podmínkám spíše vzdálená jsou užitečná: Například neblahý vliv testování na to, jak se chovají žáci a jak vyučují učitelé v těch státech, kde zavedli standardizované a jednotné přeměňování studentů na

konci studia. Zajímavé informace přicházejí zejména z Anglie, kde jednotné, ač velmi rámcové osnovy zavedli před 10 lety, kde však testovací a administrativní příkazy k provádění Národního kurikula jsou tak podrobné, že prakticky znehodnocují roli učitele, odrážejí učitele od samostatnosti a angažovanosti ve výuce a dokonce poškozují pracovní soustředění dětí, protože se učitel musí více zabývat plněním časových a procedurálních předpisů než dětmi samotnými a jejich učením... Nepřipomíná nám to něco? Musíme si dát pozor, aby nové projekty Ministerstva nedopadly podobně...

Mnohé příspěvky na konferenci ukazovaly, jak mezi výzkumníky, učiteli i politiky vzrůstá vědomí toho, že **děti a studenti se v učení i ve čtení chovají každý jinak, velmi různě**, individuálně, a jak je důležité, aby tyto rozmanité postupy byly respektovány učiteli i školou, jestli máme dosáhnout stavu, v němž ty děti, které se učí jinak, než je zvyklá paní učitelka, nebudou **diskriminovány v přístupu ke vzdělání**. Spoustu dětí totiž škola odradí od studia prostě tím, že se s nimi chce učit způsobem, který pro jejich hlavu a pro jejich zvyklosti z domova není přijatelný a zvládnutelný!

Konferenci uspořádal evropský výbor IRA spolu s irskou organizací RAI (Reading Association of Ireland). Zúčastnilo se jí zhruba 450 lidí z Evropy, USA a také z několika postkomunistických států - Moldávie, Lotyšsko, Estonsko, Česká republika, Albánie, Polsko, Slovensko, Rusko (potkali jsme pár známých lektorů nebo koordinátorů z RWCT).

Proběhlo celkem 114 zasedání po 90 minutách v různých sekcích, v rámci některých zasedání se konaly dvě prezentace po 45 minutách.

Vše se konalo v Dublinu v prostorách úplně nové Dublin City University, kde bylo poskytováno i ubytování – spíše jen takové studentské, a jídlo jsme si kupovali v studentské kantýně. (Dublin má kromě toho i starobylou Trinity College.)

Příští konference IRA pro Evropu bude v Estonsku v roce 2003. Tam se určitě dostane od nás víc lidí, nejspíš tam bude i překlad do ruštiny nebo referáty v ruštině, a doufáme, že se tam i více prosadí komunikativní a interaktivní vedení dílen. Důležité však bude i to, aby zájemci o účast měli o čem strhujícím referovat. Doposud naše výuka a výchova ke čtenářství i naše kursy Kritického myšlení takových zkušeností a témat nabízejí hodně.

(Obraťte se včas na dr. R. Wildovou z Katedry primární pedagogiky PedF UK v Praze 1, Rettigové 4.)

Ondřej Hausenblas

• Myšlenková mapa v primární škole



Anna Tomková



Vladimíra Strculová

Předminulé číslo Kritických listů (3) přineslo hned několik příspěvků věnovaných myšlenkovým mapám. Otevíráme toto téma ještě jednou, tentokrát v souvislosti se změnami ve výuce v primární škole. Zkušenosti učitelů z praxe (v tomto případě zvl. paní učitelky Vladimíry Strculové z FZŠ Chlupova) a studentů učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě UK (zde zvl. Aleše Povolného) by neměly zapadnout. Myšlenková mapa je totiž vyučovací metodou nejen moderní, ale skutečně i efektivní.

Proč je myšlenková mapa významná?

Vede k požadovaným změnám ve výuce, je nejen novou účinnou vyučovací metodou, ale proměňuje i cíle, obsah, vztah učitele a žáka, smysl a kvality hodnocení ve škole:

- Umožňuje dětem učit se aktivně
- Umožňuje dětem uplatnit dosavadní zkušenosti, ukazuje dětem i učitelům, že toho děti hodně vědí, ukazuje ale i to, co nevědí, povzbuzuje zájem učit se a ptát se. Prohlubuje poznání světa i sebe, pojmů a vztahů mezi nimi, rozvíjí a využívá potřebné dovednosti, tj. číst, psát, srovnávat, přiřazovat, rozebírat, vyhodnocovat, apod., vede k přemýšlení a rozvoji myšlení.

Umožňuje individuální přístup a diferenciaci ve výuce, dává šanci dětem, kterým vyhovuje pracovat s informacemi v nelineární podobě, vyhovuje dětem se širokým rozhledem a dětem bystrým, umožňuje pracovat a zapojit se dětem se specifickými potřebami, např. dětem nesoustředěným, dyslektikům, dysgrafikům.

V. Strculová: Myslela jsem nejdříve, že myšlenková mapa je pro děti, které se umějí vyjadřovat, které mají velký přehled a které už o tématu něco vědí, které se rády projevují. V první fázi to tak bylo, vyjadřovaly se a projevovaly se děti, které měly bohatší slovní zásobu, které byly sečtější, se kterými rodiče pracují. Překvapivě však následovala další fáze: tyto děti se zapojovaly automaticky dál, dělaly svoji mapu, svoje vyprávění, pracují s encyklopediemi. Myšlenkové mapy zároveň začaly pomáhat v učení dětem pomalejšími. Když nyní píšeme o tématu, tak první, co si udělají tyto pomalejší děti, je myšlenková mapa. V myšlenkové mapě zjistí, co o problému vědí, a pak jsou schopny daleko víc se zapojit do práce celé třídy.

Jak s myšlenkovou mapou pracovat?

První myšlenkové mapy mají zpočátku podobu **brainstormingu**, jen v upravené podobě – pojmy se postupně nabalují okolo ústředního uprostřed umístěného pojmu. Vznikají „vlasatice“, kdy každý pojem je propojen samostatným vlasem přímo k temeni hlavy, tj. k ústřednímu heslu, vlasy a pojmy se nepropojují, děti nestačí souvislosti hledat a umísťovat pojmy tam, kam by lépe patřily. Na možnosti zaplňování prostoru papíru nebo tabule si zvykají. Mapy u nejmenších dětí jsou **obrázkové**, děti pracující genetickou metodou výuky čtení rychle začínají používat **tiskací** písmo, pak **psací**. Závažným krokem vpřed jsou **otázky učitele** (Máme tu už něco podobného? K čemu to patří? Není to tu už napsáno jinými slovy? Jak se říká kvádru, krychli a válci dohromady?...). **Hledání souvislostí, spojování a třídění pojmů a přiřazování ke kategoriím** je další významnou etapou ve zvládnutí tvorby myšlenkových map. Ve chvíli, kdy vědomě začínáme hledat souvislosti a vazby, je potřeba, aby se pojmy daly snadno mazat, přidávat a přemísťovat. Zde se osvědčily **lepící kartičky** nebo **kartičky s magnety**, které tuto manipulaci snadno umožňují. Na kartičkách mohou být nejen pojmy, ale i vzniklé a zatím nezodpovězené otázky. Protože mapy přímo vybízejí k další práci a k návratům, je důležité, aby mapa třeba i na konci hodiny nebo za týden mohla být stále k dispozici. Vedle tabulí se zde proto uplatní flipy a balící papíry, pro jednotlivce mazací tabulky, sešity a volné papíry.

Myšlenkové procesy a zkušenosti jednotlivců jsou velmi individuální a často velmi odlišné. Proto je dobré neopominout výchozí **individuální** fázi – tvoření individuálních myšlenkových map. Právě u nejmenších dětí půjde více o brainstorming než důkladné zachycení kategorií a vazeb mezi pojmy. Možnost konfrontace této výchozí podoby myšlenkové mapy nejlépe ukáže dítěti v dalších fázích jeho individuálního pokroku v učení. Pro možnost **skupinové** nebo **společné** práce je však nutné se také sjednotit na společné úrovni chápání a poznání problému. V těchto chvílích je účinná především diskuse, vyjasňování si pojmů, vztahů, hledání kategorií, kladení a zodpovídání otázek. Tehdy se uplatní učitelova příprava, jeho předběžné zpracování látky, vymezení nejdůležitějších pojmů, vazeb a generalizací, které by nemělo pominout žádné dítě.

Pokud si učitel i žáci myšlenkové mapy oblíbí, začnou se jim postupně hromadit, tak jak zpracovávají jednotlivá témata a problémy. Abychom z této metody vytěžili co nejvíce, nemělo by jít pouze a především o **tvorbu map**. Podstatnou součástí je i **interpretace** myšlenkové mapy. Myšlenky je třeba z klíčových slov a jejich vazeb zase rekonstruovat, vyložit, vysvětlit, nyní už souvisle v celých větách. I tady dítěti mohou pomoci dobře formulované učitelovy otázky. Nadále se rozvíjí myšlení dětí, jejich slovní zásoba, schopnost vyjadřování.

V. Strculová: *Myšlenkové mapy používáme od počátku, nejdřív jsem myšlenkovou mapu pomáhala zpracovávat dětem já, nejlépe obrázkovou, jakési prostorové leparelo, děti se zapojovaly vyřčenými nápady, učily se je brzy myšlenkově spojovat, řadit. Jakmile uměly napsat jednoduchá slova (výhodou byla genetická metody výuky čtení, kde děti znaly velkou tiskací abecedu a začaly číst již koncem listopadu 1. třídy), začaly tvořit myšlenkové mapy samy. Zcela běžně je začaly používat koncem 1. ročníku. Na začátku 2. třídy byla tato forma práce již tak zafixována, že ji děti používaly zcela běžně a samozřejmě.*

Kdy s myšlenkovými mapami pracovat?

S dětmi od 1. ročníku, nejprve pomocí obrázků a za pomoci učitelky. Ve 2. ročníku už myšlenková mapa může být běžným způsobem práce. Ve druhém ročníku také nastává kvalitativní posun v tvorbě a podobě myšlenkové mapy. Děti pracují s kategoriemi a začínají pracovat se vztahy.

Při zpracovávání **nového učiva i při opakování, reflektování a hodnocení**. Myšlenková mapa je výborným zdrojem pro **sebehodnocení**. V. Strculová: *Myšlenkovou mapu můžeme také použít jako výchozí bod pro sebehodnocení.*

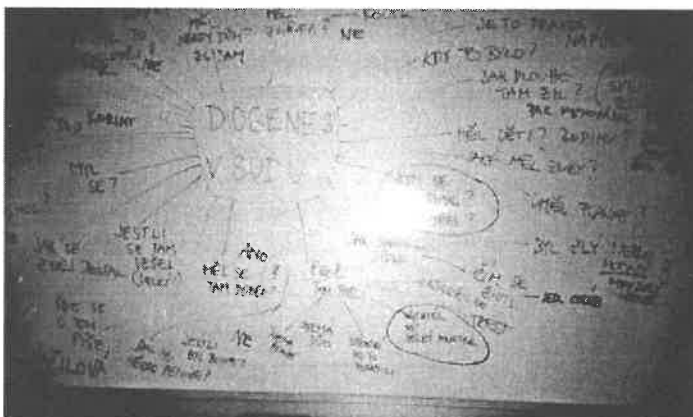
Nemám na mysli známkování něčeho pro učitele, ale odhalování a zachycování vývoje jednotlivce, jeho osobního pokroku. Zde může dítě své myšlenkové mapy, které si uschová v portfoliu, samo srovnávat, může samo sledovat svůj vlastní vývoj, může se učit sebehodnocení...

Z hlediska fázi vyučovací hodiny se myšlenková mapa uplatní nejčastěji **na začátku lekce** (nové téma – nové učivo, navázání na rozpracované téma během týdne, roku ale i třeba dvou navazujících ročníků), také **v průběhu** (učitel má kategorie a pojmy k tématu předem připravené a děti je dle úkolů třídí, častěji pojmy nabídne odborný text nebo vyprávění učitele) často **na konci lekce** (závěrečné skupinové nebo individuální myšlenkové mapy určené k prezentaci, zápisu do sešitu, k hodnocení).

V jakých předmětech?

Myšlenkovou mapu lze smysluplně využít prakticky ve všech **předmětech** – (matematika, čtení, psaní, sloh, prvouka, vlastivěda, přírodověda, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova...). Nejvíce vhodných témat nabízí asi **prvouka, vlastivěda a přírodověda**. Paní učitelky i studenti vyzkoušeli myšlenkové mapy na nejrůznějších tématech, např. čáp, jaro, ježek, zuby. Např. **téma Zuby** zpracovávala se svými druháky v prvouce opět paní učitelka Strculová. Lekci předcházelo několik hodin věnovaných tématu člověk. Několik dní měly děti také na to, aby si samy sháněly k tématu zuby informace. Jednotlivci začali

myšlenkovou mapou na téma Zuby – Co vím o zubech? Po poradě se sousedem se tématu věnovali všichni společně. Podstatné v této fázi byly otázky, kterými učitelka posouvala poznání vpřed, vedla děti k hledání vazeb mezi pojmy, k pojmenovávání kategorií, i k formulaci dalších otázek: Které slovo vám připadá důležité? Které další slovo s ním souvisí? Z čeho dalšího se skládá zub? Kam patří sklovina? Vidíte nějakou další skupinu souvisejících slov? Jak bychom tuto skupinu nazvali? K čemu ještě zuby potřebujeme? ... Během této lekce učitelka nepoužila svůj připravený odborný text, protože zjistila, že děti splnily zadaný domácí úkol tak dokonale, že by jim připravený text už nepřinesl žádnou novou důležitou informaci. Další činnost proto soustředila na práci ve skupinkách – na vyhledávání odpovědí na sporné informace a nezodpovězené otázky a na hledání zajímavostí o zubech. O svých zjištěních děti informovaly ostatní, společně se snažily nové informace zařadit do původní myšlenkové mapy na tabuli. V závěru lekce se opět jednotlivě vrátily ke svým myšlenkovým mapám. Tvořily novou mapu, utříděnou dle základních kategorií, ke kterým dospěly společně s učitelkou během činnosti. Závěrečná myšlenková mapa se stala i formou zápisu do sešitu.



Student Aleš Povolný využil myšlenkovou mapu při hodině **čtení**, ve které děti četly text H. Doskočilové: Diogenés v sudu. Po odpovědích na otázku **Kde všude bydlí lidé?** a po informaci, že Diogenés bydlel v sudu, děti zpracovaly myšlenkovou mapu otázek a myšlenek, které je napadaly po této úvodní informaci. Teprve

pak se pustily do řízeného čtení textu. Po četbě se vrátily k myšlenkové mapě, odpovídaly na otázky a vyjadřovaly se ke svým úvodním úvahám. Myšlenková mapa otázek je další možnou variantou této metody, v rozvoji kritického myšlení velmi ceněnou.

Starší žáci (5. ročníku) v hodině **slohu** u paní učitelky Kupilíkové nejdříve téma, o kterém později zpracovávali slohovou práci, mapovali pomocí myšlenkové mapy: jedno z dětí si zvolilo např. téma **Můj mazlíček**. Zpracovalo na toto téma myšlenkovou mapu. Vyznačilo v ní souvislosti. Vybralo informace, které se objeví ve slohové práci. Zvolilo si v mapě pořadí dílčích témat. Teprve pak se pustilo do psaní první verze.

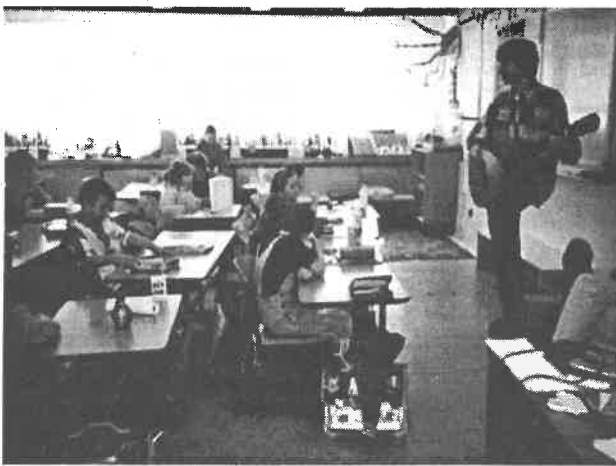
Myšlenkovou mapu využil student Aleš Povolný také v hodině **výtvarné výchovy**. Kresbě kouzelných bot volnou technikou předcházelo pozorování vlastních bot a vytvoření myšlenkové mapy na téma **Boty**.

Hodina **hudební výchovy** připravená jednou z dalších studentek také obsahovala myšlenkovou mapu. Děti se připravovaly na koncert. K diskusi si pak vybraly jednu ze zmapovaných oblastí – **Hudba**, která se na koncertech hraje, a hudba, která mě zajímá.

Myšlenková mapa je také častým začátkem **projektů**. V projektu Okoř, který připravila jedna ze studentek, mapovaly děti vše, co věděly o Okoři. Tématem druhé mapy bylo vše, co je potřeba k naplánování výletu na Okoř. První mapa ukázala učitelce, jakým směrem bude dobrý projekt zaměřit, tj. co děti ještě nevědí a co je zajímavá, s pomocí druhé mapy děti postupně naplánovaly a zrealizovaly celý výlet.

V minulém čísle Kritických listů (4) byla uveřejněna struktura **projektu** Žáby, který se svými dětmi realizovala paní učitelka Strculová. K zachycené struktuře ještě dodává:

Děti udělaly myšlenkovou mapu buďto každý sám, případně se sousedem, případně společně na tabuli, sepsali jsme, co všechno o žábách víme. Všechny děti se zapojí, pokud se nezapojí, tak je k tomu provokujeme, protože víme, že každý o žábách alespoň něco ví, např. že jsou zelené, že skáčou. Každý se zapojí, tím každý získá pocit, že o tom něco ví a hlavně chuť se ještě něco dozvědět. To je důležitější, než to, co ví. Když si myšlenkovou mapu vytvoříme, tak je dobré si ji nechat nebo ofotit, nebo ji přepsat na flip, protože se s ní dá dále pracovat. Děti dál na ni navazují novým učivem, získávají informace z učebnice, z encyklopedií, z odborného textu, z knihy. Také můžeme jít na výlet, můžeme žáby pozorovat a zkoumat, nové informace můžeme získávat z vyprávění rodičů, můžeme se poučit z ekologického časopisu. Pak se zase vrátíme k naší myšlenkové mapě. Děti zjistí, že po týdnu udělaly obrovský kus práce, že o žábách daleko víc vědí a že už informace dokážou třdit. Vědí nejenom, že žába je zelená, ale jaké druhy známe, že jsou jedovaté a nejedovaté, jestli tu některé žijí, jak se rozmnožují atd. Svou původní myšlenkovou mapu stále doplňují, mění. Pokračujeme většinou řadou dalších otázek a hledáním odpovědí na ně. Jdou za dospělými, můžou zavolat na ekologické hnutí: co se dělá např. se žábami, které přecházejí přes silnici a proč vlastně přecházejí apod. Jejich poznání je stále na vyšší úrovni. V závěrečné fázi konfrontujeme naši původní myšlenkovou mapu s poslední verzí. Tuto konečnou verzi



Jak viděl výuku ve třídě uč. Strculové student Aleš Povolný?

„Příklad využití myšlenkové mapy ve 2. třídě se nevztahuje k samostatnému učivu, nýbrž se zabývá metakognitivním myšlením žáků. Děti dostaly za úkol společně vytvořit myšlenkovou mapu na téma myšlenková mapa. Byl jsem velmi překvapen, jak rychle některé z nich reagovaly a

hned se začaly hlásit a jmenovat jednotlivá hesla, abych je zapsal do struktury na tabuli. Ani jsem je nestíhal vyvolávat a měl pocit, že se mi neustále hlásí polovina třídy. Celá hodina pak proběhla ve velmi živém duchu. Samotný výsledek dokazuje, že si děti již osvojily proces tvoření, ale i využití myšlenkové mapy, což je nesmírně důležité. Dokáží přemýšlet o tom, co dělají, a to z různých hledisek. Takovýto výsledek připisují soustavnému využívání podnětů z programu RWCT.“
(Aleš Povolný, diplomová práce *Specifika rozvoje kritického myšlení v primární škole*, 2001, s. 86-87)

Předpokladem úspěšné práce s myšlenkovými mapami je to, aby sám učitel uměl s myšlenkovou mapou pracovat, znal její možné vývojové fáze a na děti kladl postupně stále větší nároky, přistupoval k tomuto způsobu práce promyšleně, tj. s promyšlenými kategoriemi, s návodnými otázkami, s vlastní dovedností spojovat a třdit myšlenky a pojmy. Trénovat dovednost pracovat pomocí myšlenkové mapy může např. při přípravě učiva, lekcí nebo při mapování pedagogického problému.

A. Tomková je učitelkou na PdF UK v Praze a V. Strculová učitelkou na 1. st. ZŠ Chlupova v Praze.



• Od myšlenkových a mentálních map ke schématům aneb Jak jsem objevila dávno objevené



Práce s kartičkami (nejen) v zeměpisu

Dana Řezníčková

Jak a čím přispět při výuce (nejen zeměpisu) k tomu, aby student dokázal najít v často informacemi přesytené problematice určitou logiku i řád a uměl ji posoudit v širším kontextu; určit co je specifické a co obecné; co je podstatné a co naopak podřadné; co je příčinou a co důsledkem změny apod.? Jak napomoci tomu, aby studenti vnímali svět kolem i uvnitř sebe jako systém¹ čili dokázali systémově přemýšlet?

Myslím si, že systémové myšlení je určitá dovednost, která se dá krok za krokem osvojovat (podrobněji např. Caha, Cahová 1995), proto jsem se zaměřila v rámci didaktiky geografie na její procvičování a na to, jak v budoucnu mají studenti učitelského zaměření přispět u svých žáků k osvojování systémového myšlení. Mimo jiné jsem studenty „trápila“ s tím, aby jednotlivá geografická témata prezentovali formou promyšlených schémat², protože je to jeden ze způsobů, jak si rozmyslet hlavní cíle a strukturu obsahu výuky. Mnohokrát jsem se přesvědčila, že pro vysokoškolské studenty není problém vytvořit košaté asociace (myšlenkové mapy) na geografickou problematiku, obtížné se stává vymyslet schéma, které graficky propojuje hlavní myšlenky na stejné úrovni obecnosti a významnosti. Ne všichni studenti se dokáží hned napoprvé takto graficky vyjádřit, protože jim chybí „profesní cit k výběru“. Příliš se topí v množství

informací, nemají vybudovaný nadhled (odstup) tak potřebný k tomu, aby posoudili důležitost myšlenky v určitém kontextu.

Jak studenti neustále domýšleli a vlastně přepisovali své myšlenkové, popřípadě mentální mapy, napadlo mě začít používat následující techniku: psát si jednotlivé asociace – myšlenky na lístečky (karty, kartičky), ty si na stole utřídít, zobecnit, přejmenovat, porovnat s kartičkami jiného autora (nejlépe tak, že se k sobě přiřazují lístečky různých barev), nechat si trochu času na zraní myšlenek a teprve nakonec schéma graficky zobrazit např. tak, že se lístečky nalepí na list papíru. Je to vlastně vizualizace myšlenkového procesu, kde prvotní asociace zrají do promyšlené struktury. Uvědomila jsem si, že tuto činnost lze procvičovat nejen s vysokoškolskými studenty, záleží pouze na náročnosti obsahu kartiček.

Po čase, po přečtení článku Mashe (1997), jsem pochopila, že jsem objevila postup, který je v zahraničí poměrně dost běžně používaný v různých výukových předmětech. Není divu, vždyť jeho prostřednictvím se žáci učí „nahlas“ přemýšlet, resp. rozmanité informace (pojmy, tvrzení, ukazatele, čísla, definice, grafy, fotografie apod.) uvedené na lístečích - kartičkách třídít podle významu, času, místa apod., hledat možná kritéria třídění, informace zobecňovat, zdůvodnit sestavené schéma atd.

Existuje nepřeberné množství různých typů kartiček daných jejich obsahem a zaměřením činnosti žáků (podrobněji Řezníčková 1997, 1999). Následující tabulka podává některé příklady využití kartiček při výuce zeměpisu.

¹ Při výuce zeměpisu bychom přitom zejména měli klást důraz na vnímání a chápání souvislostí a vzájemných vztahů v čase mezi aktivitami lidí, polohou a přírodním i sociálním prostředím na Zemi.

² V odborné literatuře graficky znázorněné myšlenkové struktury/postupy jsou označovány rozmanitými názvy: myšlenkové mapy, mentální mapy, mapy myslí, kognitivní mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, pojmové mapy, metaplány, strukturované přehledy, grafická znázornění, schémata různých typů (lineární síť, pavučina, rybí kostra apod.). Podle mého názoru všechny uvedené pojmy, resp. myšlenkové postupy mají více méně podobnou formu grafického vyjádření, ale liší se předmětem zájmu a poměrem zastoupení objektivních znalostí a subjektivních vjemů autora. Zastavme se u pojmu *mentální mapy*, který v odborné geografické literatuře je používán pro mapy území, jež si vtiskáváme do své mysli. Obvykle obsahují objektivní a přesné znalosti o poloze geografických jevů, jako jsou kontinenty, země, města, pohoří a oceány. Obsahují také subjektivnější a méně přesné informace, jako je dojem z míst, hrubé odhady velikosti, tvaru a polohy a celkový význam určitých vztahů mezi místy, stejně tak jako priority, odrážející vlastní preference tvůrce mapy. Mentální mapy, které se pod vlivem nových vědomostí a zkušeností stále mění, jsou v určité podobě užívány v běžném životě každým z nás. Tyto mapy, které si nosíme ve své mysli, nám umožňují orientovat se v území, když „cestujeme“ třeba jen na gauči při sledování televizního pořadu. Odrážejí schopnost člověka pozorovat a přemýšlet o světě v prostorových souvislostech (a nemají nic společného s jejich schopností kreslit).



Tab. Kartičky v hodinách zeměpisu

| Činnost žáků | Obsah kartiček |
|--|--|
| A. Třídění informací do 2 a více skupin³ podle a) věcného obsahu | místopisné pojmy určitého regionu pojmy vztahující se k určitému náboženství osobnosti žijící v určité době |
| b) významu | faktory ovlivňující více a méně zemědělskou výrobu konkrétního území pozitivní a negativní důsledky vyvolané výstavbou dálnice v určité oblasti (ne)shodné charakteristiky dvou regionů (ne)pravdivé výroky prezentované v různých informačních zdrojích příčiny a důsledky určitého procesu |
| c) času, místa | faktory ovlivňující více a méně zemědělskou výrobu dnes a před sto lety u nás a ve Francii |
| B. Seřazování informací, vytváření pořadí podle a) významu | osobní priority trávení volného času nejdůležitější faktory umožňující vznik prosperující rekreační oblasti nejdůležitější činitel ovlivňující rozmístění zemědělské výroby nejzávažnější procesy probíhající po zemětřesení |
| b) času ⁵ | průběh procesu podzolizace události vedoucí k záplavám v určité oblasti alternativní řešení vyčištění vody v konkrétní řece procesy vyvolané masovým cestovním ruchem procesy vyvolané otevřením hranic |
| c) místa | trasa pochodu, cesty ⁶ |
| C. Přiřazování informací podle určitých hledisek⁷ | konkrétní data (grafy, data apod.) vztahující se k určitému regionu či procesu, pojmy popisující vybranou fotografii (např. typ krajiny, vliv činnosti vody) |
| D. Hledání a) souvislostí | místopisné názvy, charakteristiky oblastí ⁷ , pojmy, apod. |
| b) kritérií třídění | charakteristiky oblastí, místopisné názvy, pojmy, ukazatele apod. |
| D. Obhajoba výsledného uspořádání informací | |

Vzhledem k mnohotvárnosti přístupů k výběru vzdělávacího (zeměpisného) obsahu představují uvedené příklady činnosti jen jejich zlomek. Je zřejmé, že kartičky mohou být nápomocné v každé fázi vyučovací hodiny. Práce s kartičkami umožňuje rozvíjet dovednost žáků analyzovat, generalizovat, abstrahovat, hodnotit, komunikovat, spolupracovat apod. Je to metoda, která vyžaduje aktivní přístup žáků a umožňuje dobrou týmovou spolupráci. Pro žáky představuje jasný a konkrétní úkol, který ne vždy má jednoznačné řešení. V takovém případě se jedná o úlohu s otevřeným koncem, kde hodnotnější je proces vizualizace myšlení (třídění, uspořádávání a zobecňování informací) než samotný výsledek (schéma).

Umožníme-li studentům, aby si vytvářeli myšlenkové či mentální mapy anebo pracovali s kartičkami, napomáháme zpřesnit jejich myšlení, neboť studenti tím převádí verbální látku do podoby uchopitelné zrakovou pamětí (podrobněji Fisher 1997). Grafické zpracování myšlenkových struktur různých typů tak představuje nejen zdroj informací, ale i nástroj obecného myšlení, který dokáže verbální informaci doplnit, zhuštit a zdůraznit.

*Autorka je učitelkou na Katedře sociální geografie a regionálního rozvoje
Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze.
E-mail: danarez@natur.cuni.cz*

³ Třídíme-li kartičky, třídíme současně i vlastníky karet. Metodu můžeme použít pro rozdělení žáků do dvojic či skupin.

⁴ Kartičky se uspořádávají do lineární či větvené formy.

⁵ Na kartičkách jsou napsány fáze události nebo procesu, žáci mají za úkol vytvořit jejich správné pořadí.

⁶ Žák má k dispozici slepou mapu imaginárního ostrova opatřenou obrázkem prostředí (hory, moře, poušť, vesnice, sopka...) a kartičky s popisem denní cesty přes ostrov. Žák dále z mapy vyčte, kde jeho loď ztroskotala a kde se nachází výzkumná stanice. Úkolem je sestavit kartičky v takovém pořadí, v jakém trosečníci přecházeli ostrov. Na jednotlivých kartičkách je například napsáno: *Pádlujeme v záchranném člunu ke břehu. Všude kolem plave rákosí, větve a stromy; Rozhodli jsme se přejít pohoří. Dva dny jsme stoupali vzhůru. Pěkně se ochladilo, hlavně v noci; Hustý les postupně přešel v travnatý porost. Před námi je vidět již jenom písek. Atd.*

⁷ Tento způsob vyžaduje další pomůcky - soubor fotografií, pohlednic, známek, grafů nebo další kartičky, na kterých je uvedena definice, konkrétní data, obrázky apod., které doplňují pojmy napsané v druhém souboru kartiček. Žáci hledají správné dvojice.

Literatura:

- Caha, M., Cahová, M.: Slabikář systémového myšlení. Série dílčích článků. Učitel'ské listy č. 4-10, Praha, 1995.
- Drbohlav, D.: Mentální mapa ČSFR - definice, aplikace, podmíněnost. Sborník ČGS, 96, 1991, 3:163-175.
- Drbohlav, D.: Behaviorální geografie aneb snaha více poznat a porozumět chování člověka v prostoru a čase. In: Gardavský, V. (ed.): Geografické otázky 3. Praha, ČGS 1995, s. 5-23.
- Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, Portál 1997, 172 s.
- Kotiková, H.: Vybrané metody výuky geografie místního regionu na ZŠ. Magisterská práce KSGRR PFF UK Praha, 1997, 80 s.
- Mash, P.: Card sorting activities in the geography classroom. Teaching Geography, 22, č. 1, Sheffield, 1997, s. 22-25.
- Řezníčková, D.: Nezapomněli jste na schémata? Geografické rozhledy, 4, č. 4, Praha, 1995.
- Řezníčková, D.: Jak přispět k samostatnému myšlení žáků. Geografické rozhledy, 7, č. 2, Praha 1997, s. 57-58.
- Řezníčková, D.: O čem je vlastně zeměpis? Geografické rozhledy, 9, č. 2, Praha 1999, s. I-III.

• Rodičovská schůzka jinak

Rozhovor učitelky Květy Kohoutové a redaktorky ČRo Niny Rutové

Jak se v tobě zrodil nápad využít metody RWCT i při rodičovské schůzce?

Inspirovaly mě knížky E. Kjaergaarda a R. Martineniene. Pětkrát hurá demokracii a H. Grecmanové a kol. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Napadlo mě, že je to jedna z možných cest, jak skutečně s rodiči spolupracovat.

Čím jsi začala, jaký byl cíl a jaký postup?

Na konci školního roku při posledním setkání s rodiči jsem je požádala, aby vyplnili dotazník a tím zhodnotili naše setkání v uplynulém školním roce. Ptala jsem se mj. i na témata, o kterých by chtěli na schůzce mluvit. Tuto otázku někteří vyplnili, ale bylo mi jasné, že jiní o to nestojí. Tematické setkání by tedy nemělo být součástí schůzek oficiálně vypsanych školou.

Náměty, které se v dotaznících objevovaly, mi připadaly obecně známé, o kterých se mluví a píše, a já jsem měla pocit, že by rodičům přednáška příliš nového nepřinesla. Chtěla jsem něco aktivnějšího, co by mohlo vést k hlubšímu uvědomění.

Navrhla jsem „nepovinné“ setkání, kde bychom se některému z témat věnovali. Upozornila jsem rodiče, že by trvalo asi 2 hodiny a vyžadovalo by jejich aktivní účast. Cílem by bylo věnovat se něčemu, co je zajímavé, metodami, kterými pracují žáci 4. A, a vyzkoušet si tak „účinky“ této práce na vlastní kůži. Dále se také více poznat a pokusit se o otevřenější atmosféru i na „povinných“ schůzkách. Z 23 přítomných se předběžně zapsalo 20 rodičů, což jsem absolutně nečekala. Asi měsíc před konáním schůzky dostali rodiče ode mě dopis, kde mohli z nabídnutých témat zaškrtnout ta, která by je zajímala. V dopise jsem jim navrhla i termín a oni mi již závazně napsali, zda přijdou či ne a kolik rodinných zástupců se zúčastní.

Přihlásili se tedy i oba rodiče?

Ano, byly tam dva manželské páry.

Pak jsi mě pozvala ke spolupráci na přípravě a obě jsme si libovaly, jak nám to ve dvou lépe myslí. Věnovaly jsme se tématu „Aktivní naslouchání“.

Jak reagovali rodiče v průběhu schůzky?

Samotné schůzky se zúčastnilo 16 rodičů z celkové počtu 26. V průběhu celé schůzky přetrvávala velice příjemná pracovní atmosféra. Všichni zúčastnění pracovali a účastnili se všech aktivit. Rozcházel jsem se v dobrém. Některé maminky se se mnou loučily velmi všele...



Nesetkala ty ses tak náhodou s nějakými „výběrovými rodiči“?

Kdo jsou výběroví rodiče? Já jsem si je nevybírala a oni mě také ne. Rozhodně však v této třídě převládají rodiče, kteří o své děti mají skutečný zájem.

Měla to být jednorázová ukázka nebo sis myslela, že povedeš tematicky každou další rodičovskou schůzku? A šlo by to?

Původně jsem si myslela, že půjde o ukázku možného přístupu. Další setkání jsem prozatím v tomto duchu neplánovala. Řekla jsem si, že další aktivita by mohla vyjít od rodičů. Pokud by projevíli zájem, určitě bych podobné setkání ráda připravila. Zatím si neumím představit, že by každá schůzka mohla být tematicky zaměřená. Fungování a života třídy se týkají i jiné záležitosti, které je nutno projednat. Navíc někteří rodiče o podobná setkání nestojí, očekávají klasickeou třídní schůzku. Takové schůzky já nevedu a nepřipravuji. Možná, že pro někoho je těch změn příliš... Umím si představit, že tematická setkání by byla nad rámec „rodičovských povinností“ a byla by jen pro zájemce.

Jak vypadala následující třídní schůzka?

Patřila k těm oficiálně předepsaným. Nezaměřili jsme se na další konkrétní téma. Přála jsem si, aby otevřenost a ochota vyjadřovat se před ostatními se přenesla z minula i do té následující schůzky. Bohužel k tomu nedošlo. Účast byla sice téměř 100%, ale atmosféra byla mnohem napjatější. Měla jsem dojem, že jen přišli, rádi by už zase šli, protože mají před sebou ještě spoustu opravdu důležitějších povinností. O ochotě komunikovat

se vůbec nedalo mluvit. Nereagovali na žádné mé dotazy a výzvy. „Nevysílali“ ke mně vůbec nic. To NIC je mnohem horší než nesouhlas.

Mohla být nějaká chyba na tvé straně?

Asi ano. Pokud bych neměla žádná očekávání, nemohla bych být z toho zklamaná.

Snad toho chci od rodičů příliš nebo příliš rychle. Nejsou na jiné přístupy zvyklí, nečekají to, nechtějí se před ostatními trochu otevřít a zveřejnit své názory. Možná těm změnám nedůvěřují.

Měla bych být trpělivější.

Myslíš, že kdyby měli možnost sdělit si své zážitky nejdříve ve dvojicích že by to mohlo dopadnout lépe?

Je to možné a určitě to příště zkusím. Není přece všem dnům konec. Je to pro mě velká výzva!

Program rodičovské schůzky

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: tabulka na ledolamku, barevné papíry s instrukcemi, kniha Pětkrát hurá demokracii (E. Kjaergaard, E. Martineniene)

1) Ledolamka – Bingo

Úkolem rodičů bylo, aby našli z přítomných někoho, kdo splňuje danou podmínku z velké tabulky na tabuli, a jeho jméno vepsali do své nevyplněné tabulky. *Některé úkoly z velké tabulky:* má rád tlačenku, má hnědé oči, má více než dvě děti, dostal dvojku z chování... apod.

2) Rozdělení do skupin

Rodiče si mohli vybrat buď žlutý, nebo zelený papír. Na každém z nich byla instrukce. Instrukci si měli přečíst a popřemýšlet, jestli zadání rozumí. Pokud ano, vytvořili si dvojici, v níž byly zastoupené obě barvy, a mohly začít úkol plnit.

Zadání první:

Posaďte se naproti libovolnému člověku z druhé skupiny a on vám bude něco vyprávět. Vy budete zpočátku velmi pozorně poslouchat, asi tak minutu. Velmi intenzivně - budete přikyvovat, udržovat oční kontakt, drobnými poznámkami budete vyprávěči přisvědčovat. Ale asi po minutě z této role vypadnete a už vás příběh nebude zajímat. Budete se pokradmu dívat na hodinky, z okna nebo na ostatní. Ale nemělo by to být zase příliš nápadné - jenom pozvolná proměna, jako když někdo ztratí zájem, ale snaží se být zdvořilý. Ale v poslední minutě se opět vrátíte k příběhu a aktivnímu naslouchání. Pokud váš partner domluvil, položte mu k příběhu pár dotazů.

Zadání druhé:

Až utvoříte s někým z druhé skupiny dvojici, začněte mu vyprávět nějakou historku asi tři minuty dlouhou. Může to být něco zábavného, co se vám stalo, zážitek z dovolené nebo něco zajímavého, co jste četli nebo slyšeli.

3) Diskuse v páru

Zeptala jsem „vyprávěčů“, jak se jim líbilo úkol plnit? Bylo to náročné, příjemné,... Jak jste se cítili při vyprávění? Zdál se „posluchačům“ příběh zajímavý? Dala jsem rodičům čas, aby si o zážitcích při plnění tohoto úkolu popovídali v páru.

1. Jak jste se cítili, když jste vyprávěli příběh člověku, který

- a) velmi bedlivě naslouchal,
- b) neposlouchal příliš pozorně?

2. Jaké to bylo, když jste

- a) museli aktivně poslouchat,
- b) neměli poslouchat příliš pozorně?

4) Práce ve čtveřicích

Po té došlo k dalšímu dělení (libovolnému) do skupin po čtyřech. Úkolem čtveřice bylo sepsat zásady, které by zajišťovaly aktivní naslouchání.

5) Sepsání zásad na tabuli

Zapsala jsem všechny zásady, které skupiny vymyslely.
* Jsou všechny sepsané zásady podle Vás stejně důležité?

* Kdybyste měli vybrat 6 nejdůležitějších, které to budou?

6) Diskuse a výběr šesti zásad

Rodiče vybrali po rušné diskusi tyto zásady:

- 1) Nepřerušovat nevhodně
- 2) Možno se tázat k věci
- 3) Nevěnovat se jiné činnosti
- 4) Mírná odezva
- 5) Být připraven naslouchat
- 6) Chovat se stejně rovně ke každému

7) Volné psaní

Vysvětlila jsem rodičům zásady volného psaní a pak se pustili do práce.

Řídím se těmito zásadami? Co mi brání, abych se těmito pravidly řídil(a)?

S rodiči jsem psala své myšlenky i já. Po dokončení jsem se zeptala, zdali má někdo zájem své psaní nám přečíst. Nikdo zpočátku odvalu neměl, tak jsem byla první. Po mně se rozhodli přečíst své psaní ještě čtyři rodiče.

8) Závěrečná slova

9) Evaluace

10) Šest zásad podle E. Kjaergaarda a R. Martineniene
Rodiče dostali na závěr setkání zásady těchto autorů. Byla to vzpomínka na prožitý večer. Mohli si přečíst a posoudit sami, na co jsme tento večer nepřišli my a zda naopak autoři něco podstatného pro nás neopomněli.

Šest zásad, které mohou člověku pomoci stát se aktivním posluchačem a vytvořit pozitivní vztah mezi sebou a ostatními:

1. Zaměřte pozornost na toho, kdo mluví.
 2. Myslete na pocity toho, kdo mluví.
 3. Snažte se rozpoznat přátelské a nepřátelské pocity.
 4. Dejte najevo, že chápete, co vám druhý říká.
 5. Buďte vybíravý posluchač.
 6. „Neškatulkujte“ vypravěče.
- (podle E. Kjaergaarda a R. Martineniene)

Výběr ze závěrečných rodičovských evaluací:

Co jsem si na dnešním setkání uvědomila?

Uvědomila jsem si, jak je dnešní doba uspěchaná a jak se zásady umění naslouchat málo mezi lidmi dodržují. Snáze se to daří dětem, které mají ještě čistou a (bezstarostnou) dušičku.

Uvědomila jsem si, že je úžasné, že má dcera chodí do této třídy a má možnost pracovat v této atmosféře. Jsem přesvědčená, že to jí dá do života více než ostatní školní vědomosti, které si může nastudovat i sama.

Jak je těžké vyjádřit své myšlenky a názory před cizími lidmi.

Že ne vždy aktivně naslouchám, ať dětem nebo kolegům v práci. Nedostatek času?

Co by mohlo být přínosem tohoto stylu práce?

Poučení, vzdělání, dovědět se něco nového. Naučit se nebo přisvojit si jiný přístup k lidem, k dětem. Myslim, že i relaxace.

Myslím, že je fajn blíže se seznámit s rodiči spolužáků svého dítěte. Odstranění oné bariéry a ostychu a neuzavírat se do sebe.

Tento styl vede k větší otevřenosti při formulaci vlastních myšlenek. Může se dobře hodit při jednání s lidmi v různých životních situacích. Děti, které učíte, vede i k větší samostatnosti.

Květa Kohoutová je učitelkou na 1. st. ZŠ v Praze.

• Jak se dobře ptát

Igor Zagašev

*„Jest lépe klást některé otázky, než znát všechny odpovědi.“
James Thurber*

„Jaká otázka, taková odpověď.“ (Príslovi)

Úvod

Otazník je velmi podobný rybářskému háčku, a jak všichni víme, rybářský háček se používá k chytání ryb. Je však snadné naučit se rybařit?

Těm, kteří se ptají, zda je kladení otázek speciální dovednost, kterou je třeba si osvojit, nabízím následující hádanku o Johnovi a Billovi. Kdykoli ji zadám svým studentům v kursu Rozvoj intelektu, pak ti žáci, kteří jsou trénováni v kladení otázek, ji vesměs považují za jednoduchou. Ostatní se docela zapotí.

Situace je následující (- je možné si dělat poznámky): John a Bill jsou v místnosti. Dveře místnosti se zabouchnou. Je slyšet, jak se rozbíjí sklo. John se podívá na Billa. Bill je mrtvý. Co se Billovi stalo?

Abyste mohli hádanku vyřešit, máte právo položit mi jakoukoliv otázku, kromě té nejdůležitější: (Co se Billovi stalo?) Při zodpovídání otázek studentů by lektor měl mluvit pravdu, ale nebyť přehnaně vstřícný. Zkušenost naznačuje, že někteří studenti se pokusí hádat, jiní si začnou vzpomínat na podobné scény z filmů. Ale vyhrává ten, kdo se umí dobře ptát!

K vyluštění hádanky vám může dopomoci vodítko v prvním odstavci tohoto článku. Pokud je tam nenajdete, pravděpodobně vám bude k užítku, když si přečtete celý článek. Nedočkavci se samozřejmě mohou podívat na poslední odstavec.

Na pedagogické fakultě, kde učím, vynakládáme s kolegy velké úsilí, abychom pomohli studentům stát se kvalitními badateli. Chceme je naučit rozplánovat si práci, shromažďovat potřebné informace, rozlišovat

mezi podstatnými a méně podstatnými věcmi, atd. Nedávno na jednom workshopu jsme se s kolegy profesory pokusili vypočítat dovednosti potřebné pro provedení dobrého výzkumu. Napočítali jsme jich přes dvacet. Zároveň jsme hovořili o tom, které dovednosti je nutno si osvojit ze všeho nejdříve a vytvořili jsme jistou hierarchii.

Většina kolegů přikládala velkou důležitost schopnosti dobře se ptát. Svůj názor zdůvodňovali takto: „Studenti obvykle kladou příliš jednoduché otázky, zaměřené především na kumulování faktů...“ nebo „Studenti jsou zvyklí klást otázky vyžadující pouhou reprodukci.“ Psychologický a pedagogický výzkum zaměřený na prověření těchto tvrzení potvrdil, že vyučující obecně považují úroveň otázek, které studenti obvykle kladou, za nedostačivou. Na tomto místě by bylo dobré se zastavit a zeptat se: Potřebují se studenti opravdu umět ptát?

Proč jsou otázky důležité?

Psycholog V. Snětkov popisuje sdělený význam otázky jako „sumu všech možných odpovědí implikovaných otázkou“ (Snětkov 1999, s. 92). Z toho plyne, že „dobrá otázka“ je taková otázka, která vytváří široký prostor pro možné alternativy. Tentýž autor uvádá několik funkcí, jež otázky mohou plnit. Mezi ně patří získání nových informací, osvětlení již známého faktu, změna tématu hovoru, inspirace ke správné odpovědi, projevení vlastního názoru nebo hodnocení nějaké situace a změna duševního a citového stavu tazatele (Snětkov 1999, s. 93).

J. Gilford, odborník zabývající se lidským intelektem, se domnívá, že „žít znamená mít problémy, a řešit problémy znamená intelektuálně růst“. K této myšlence dodává profesor psychologie L. Vecker toto: „Otázky jsou psychologickou reflexí neurčitosti těch

předmětných vztahů, které budou otevřeny a vyjasněny následným myšlenkovým procesem“ (Vecker 1998, s. 6). Z toho plyne, že otázka „odstartuje“ kognitivní činnost zaměřenou na řešení problémů a objasnění konkrétních neurčitostí. **Otázka však také pomáhá problém definovat a formulovat.**

Pomocí otázek si lidé staví mosty k neznámu. Toto neznámé může někdy vypadat lákavě, jindy děsivě. Není náhodou, že anglický termín pro otázku – „question“ - obsahuje výraz „quest“, tj. „hledání spojené s nejistotou, které může být i riskantní“. Původ slova „question“, přinejmenším v angličtině, tedy naznačuje hledání, jehož výsledek je nejistý. Nejistota je nedílnou součástí moderního, rychle se měnícího světa. Je tedy nesmírně důležité, že my, kdo v něm žijeme, se naučíme dobře ptát.

Alison Kingová v komentáři k problému kladení otázek říká, že „ti, kdo umějí myslet, se také umějí ptát“. Jak jsme poznamenali dříve, někteří učitelé hodnotí své studenty, resp. jejich schopnost myslet podle toho, jak se tito studenti umějí ptát. Kingová dochází k závěru, že kladení duchaplných otázek je dovednost, které je nutno se učit. Ti, kdo si ji neosvojili, stále kladou poměrně primitivní otázky, na které lze odpovědět, když jen lehce zapátráme v paměti (D. Halpern 2000, s. 139). Pokud lidé studují, aniž by kladli otázky, za nimiž si stojí, a nezávisle je formulovali, potom pracují bez zmíněného pocitu hledání. Jinými slovy, když někdo vysloví otázku, bere na sebe zároveň odpovědnost za „hled po poznání“, který otázka vyvolá. Otázky jsou tedy potřebné pro naši orientaci ve světě. Čím jsme v kladení otázek trénovanější, tím lépe se ve světě vyznáme.

Podmínky nezbytné pro rozvoj schopnosti klást otázky

Rosemary Smithová při zkoumání technik kladení otázek zaměřila do školních tříd. Zjistila, že děti ve školách jsou vedeny k tomu, aby se domnívaly, že na jakoukoli danou otázku existuje pouze jedna správná odpověď, kterou budou vždy schopny najít, pokud budou dostatečně chytré a budou se doma učit (Smithová 1999, s. 149). Student, který nedokáže zodpovědět otázku, dokonce i když ji sám položil, se potom cítí nepříjemně a jakoby zahnaný do kouta. Neměli bychom též zapomínat, jak obtížné je překonat omezující představy a očekávání. Proto navrhuje, aby školy vytvářely podmínky podporující rozvoj schopnosti studentů klást dobře otázky.

Pokud student není schopen odpovědět na danou otázku nebo se zjevně trápí, učitel by to měl považovat za normální. S výjimkou testů nebo jiných individuálních forem prověřování znalostí, by pouhý fakt, že student zodpovídá danou otázku jen s obtížemi, měl být chápán jako pozitivum. Každý z nás při snaze porozumět věcem naráží na překážky. Studujeme proto, abychom se těmto překážkám uměli postavit.

Učitel by se měl snažit používat **otevřené, kreativní otázky**, na něž může existovat několik odpovědí a které neznemožňují následný dialog.

Smithová doporučuje co nejčastěji používat tzv. **colombovské otázky** (tj. takové, které obvykle klade slavný televizní detektiv). Tyto otázky začínají slovy:

„Mimochodem...“, „Zajímalo by mě...“, „Tak mě napadlo...“ atd. Jsou zdánlivě neadresné (Smithová 1999, s. 149). Takto učitel dává najevo, že má se studenty společný zájem, že je stejně jako oni zvědavý na odpověď a že hledání odpovědi není věc snadná. Tato technika má jedinou podmínku: že totiž učitel svou zvědavost nepředstírá. Divadelní představení tohoto typu málokdy přinesou kýžené ovoce.

Způsob, jakým se učitel táže, by neměl děti „zahánět do kouta“. Nepřátelský tón může obyčejné „Proč?“ proměnit ve zbraň, kterou učitel na studenta útočí.

V ideálním případě by studenti měli mít na výběr. Ve zcela nejideálnějších případech by studenti měli možnosti vytvářet otázky sami. Učitel organizuje práci tak, aby studenti byli schopni sestavit seznam otázek, který později vymezuje zónu již zmíněného „hledání“ a směr, kterým se ve studiu ubírat.

Metody a techniky rozvoje schopnosti klást otázky

Osobně svůj vědecký zájem v posledních letech zaměřuji na rozvoj myšlení studentů všech věkových kategorií. Následuje popis některých metod a technik, které pomohly mnoha vyučujícím rozvíjet ve studentech schopnost dobře se ptát.

Technika „tázacích slov“

Tato technika je určena pro případ, kdy studenti jsou již obeznámeni s obsahem nebo tématem hodiny a kdy už si osvojili několik základních pojmů spojených s probíranou látkou. Tázací slova jim mohou dopomoci k vytvoření tzv. „zóny zájmu“.

Vyučující požádá studenty, aby do pravého sloupce tabulky zaznamenali myšlenky, které si pamatují ve spojitosti s daným tématem. V levém sloupci tabulky jsou zapsána různá tázací slova (nejméně 8). Za použití prvků z obou sloupců vytvářejí potom studenti co největší počet otázek (5-7 minut). Tento úkol mohou provádět samostatně nebo ve dvojicích.

Malá poznámka: studenti by na své otázky neměli znát odpovědi. K čemu se ptát, když znáte odpověď? Několik seznamů otázek se nakonec napíše na tabuli. Na příklad: v rámci kursu Pedagogická psychologie jsme nedávno hovořili o konfliktech, které mohou nastat ve třídě během výuky. Mým cílem bylo pomoci studentům samostatně definovat ty aspekty pedagogického konfliktu, které vyžadují podrobnější analýzu. Vzhledem k tomu, že ve vzdělávacím procesu (stejně jako v jiných oblastech života) dochází ke konfliktům poměrně často, bylo pro studenty poučné specifikovat, které konkrétní otázky považují za nejpodstatnější. Snažil jsem se zároveň studentům pomáhat při rozvoji jejich schopnosti klást dobře otázky.

Seminář:

Studenti si měli za domácí úkol vybavit a zapsat jednu nebo dvě situace, během nichž v rámci výuky došlo z nejasných důvodů ke konfliktu.

Studenti nejprve ve skupinkách deset minut tyto situace probírají. Potom si do pravého sloupce tabulky zaznamenají hlavní pojmy a body plynoucí z této diskuse.

| <i>Tázací slova</i> | <i>Hlavní pojmy a body</i> |
|----------------------------|----------------------------|
| Jak? | Neoprávněná očekávání |
| Co? | Vztek |
| Kde? | Neovladatelné emoce |
| Proč? | Nedorozumění |
| Kolik? | Rozkol ve vztazích |
| Odkud? | Úleva od stresu |
| Jaký? | Špatné chování |
| Kvůli čemu? | Konflikt |
| Jak je možné...? | Studenti |
| Jaká je spojitost mezi...? | Učitelé |
| Z čeho se skládá...? | Usmíření |
| Jaká je funkce...? | |

Za použití tázacích slov z levého sloupce potom studenti tvoří otázky. Zde je několik příkladů: „Proč učitelé vyvolávají konflikty častěji než studenti?“ „Kolik času je potřeba na urovnání konfliktu?“ Studenti dále diskutují o svých seznamech a vyberou si dvě (nebo nejvíce čtyři) otázky, které považují za nejzajímavější (nejplodnější, nejpřekvapivější, nejduchaplnější atd.). Předtím, než studenti přečtou výsledky své práce, posoudí ještě kritéria, která použili při svém výběru. Ne všechny odpovědi budou patřičně zdůvodněné. Na začátku někteří možná řeknou: „Tyhle otázky se mi prostě líbily, nic víc.“ Vyučující si může takové otázky poznamenat a později se k nim vrátit.

Použije-li vyučující tuto metodu na konci hodiny, může právě tyto otázky použít příště. Pokud touto aktivitou hodina začíná, vyučující může se studenty po zbytek hodiny pracovat s informacemi, které se k tématu

vztahují. Náplní hodiny je potom vlastně společné hledání odpovědí na otázky, které studenti vznesli.

Velký počet otázek, které se ukážou být příliš obecné, může učitele poněkud zmást, stejně jako záplava otázek, které není připraven zodpovědět nebo jimiž se při této hodině neplánoval zabývat. Tyto nezodpovězené otázky lze „nastolit“ později během diskusí o daném tématu. V každém případě použití této techniky umožňuje vyučujícímu shromáždit objektivní údaje o tom, které aspekty tématu považují studenti za obzvlášť zajímavé. Obecně vzato, tyto významné aspekty se během opakování otázek lépe zformulují a vzhledem k tomu, že jsou často zmiňovány, jsou, lapidárně řečeno, lépe slyšet.

„Tlusté a hubené“ otázky

Podstatu této techniky lze vyčíst z následující tabulky.

| ? | ? |
|--|--|
| Do tohoto sloupce se zapisují otázky, které vyžadují dlouhé, široké odpovědi. Např.: Jak souvisí roční období s lidským chováním? | Do tohoto sloupce se zapisují otázky, které vyžadují jednoznačnou, krátkou, faktickou odpověď. Např.: Kolik je hodin? |

Technika tlustých a hubených otázek je velmi dobře známá a používá se při výuce v následujících situacích:

Při organizaci aktivit ve dvojicích. Po probrání učiva mají studenti za úkol vymyslet tři „hubené“ a tři „tlusté“ otázky, které se k dané látce vážou. Potom si ve dvojicích svoje tabulky porovnávají.

Při zahájení diskuse o probírané látce. Když se prostě zeptáte: „Co vám na probírané látce připadá nejzajímavější?“, je nebezpečí, že studenti vyprodukují pouze povrchní otázky. Pokud však po krátkém úvodu studenty požádáte, aby zformulovali nejméně jednu otázku pro každý sloupec, bude pro vás mnohem jednodušší zjistit, které aspekty tématu jsou pro ně důležité.

Při definování otázek, které nikdo nevznesl. Studenti často kladou otázky, aniž by brali v úvahu, kolik času bude potřeba na odpověď. Učitelé v takových chvílích někdy říkají, že „na to teď není čas“. Tato technika rozvíjí ve studentech schopnost odhadnout délku potenciální odpovědi.

Technika „6W“

Vzpomínáte si na dětskou hru „Koupíte slona?“ Dítě, které rádo zlobí ostatní, řekne jinému dítěti: „Kup slona!“ Druhé dítě říká: „Já žádného slona nepotřebuju!“ Ale první dítě se nevzdává: „To říká každý, že žádného slona nepotřebuje - já se ptám, jestli ho koupíš!“ Snahou je pochopitelně docílit, aby partnerovi „došly“ odpovědi, nebo aby se prostě unavil. Takový rozhovor se může táhnout i několik hodin. Kromě sebekontroly a trpělivosti se při ní děti učí také hledat slova a způsoby, jak se účinně bránit a zvítězit.

Technika „6W“ je této hře velmi podobná. (Název techniky vyplývá z toho, že v angličtině řada tázacích slov začíná na w - pozn. překl.) „W“ je první písmeno tázacího slova „Proč?“ (Why?), a má mnoho významových odstínů, jako např. „Kvůli čemu?“, „Z jakého důvodu?“ atd. Zde je příklad: Po probrání tématu Motivace ke studiu rozdělí vyučující studenty do dvojic. Mezi nimi potom probíhá následující rozhovor:

„Proč jsi studoval téma Motivace ke studiu?“

Druhý odpoví: „Chci se dozvědět, jak můžu motivovat své studenty ke studiu.“

První není spokojen: „A proč se chceš dozvědět, jak můžeš motivovat své studenty ke studiu?“

Druhý musí najít cestu ven: „Aby děti zajímalo, co je učím.“

„A proč chceš, aby děti zajímalo, co je učíš?“

A tak dále...

Při používání této techniky mají studenti skvělou příležitost vytvořit si v rámci daného tématu mnohočetné vnitřní spojitosti. (Je známo, že obsahuje-li nová znalost hodně vnitřních spojení, bývá smysluplnější.) Tato technika též pomáhá studentům ujasnit si, proč vlastně danou látku studují, zvážit vlastní záměry a zamyslet se nad tím, co si pod danými problémy představují. Pomocí této techniky jakoby „uzemňují“ informace, které takřkajíc poletují ve vzduchu, a činí je tak praktičtějšími pro život. Díky tomuto „uzemnění“ se studenti též cítí sebejistější a samostatnější. Dále získají možnost najít v rámci zdánlivě dobře prostudované látky ty informace a myšlenky, které zůstávaly dosud neprobádané. Všechny jejich otázky a odpovědi by měly být brány v úvahu. Je ovšem třeba mít na paměti jediné pravidlo této „hry“: že se totiž žádná odpověď nesmí opakovat.

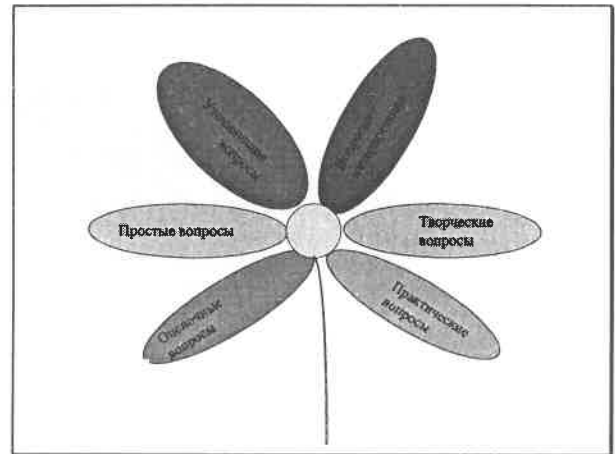
Někdy se stane, že student, který není schopen odpovědět, se rozčílí a řekne: „Co - proč? Prostě proto!“ Tuto odpověď je třeba předvídat. Pro takové otázky, které provokují partnera k ostřejší odpovědi, dokonce existuje zvláštní kategorie s názvem: „Prostě proto!“ Rozpoznat otázku typu „prostě proto“ se nemusí zdát příliš důležité, ale jakmile jsme s tímto pojmem začali ve třídě pracovat, komunikace mezi studenty začala být mnohem vstřícnější. Kategorie „Prostě proto!“ teď často zůstává prázdná. Napadá vás proč?

Otázková sedmikráska (jinak též Bloomova sedmikráska)

Oblíbená klasifikace otázek založená na taxonomii učebních cílů a úrovní poznání byla vytvořena skupinou amerických psychologů a pedagogů pod vedením Benjamina Blooma (Šišov a Kalnei 1999, s. 93). Jelikož Bloom zní jako německý výraz pro květinu (doslova „Blume“), účastníci kursu Čtením a psaním ke kritickému myšlení ho použili k vizualizaci této teorie ve formě květiny. Mnohým účastníkům se teorie zdála poněkud suchopárná, takže představa květiny ji učinila přijatelnější. Květinu dostala jméno Bloomova sedmikráska.

I přesto však účastníci kursu často definovali otázky na základě Bloomovy taxonomie jen s obtížemi, což komentovali takto: „Ta teorie sice zní moc hezky, ale my potřebujeme praktický materiál, na kterém si ji můžeme vyzkoušet.“ Pomocí různých modifikací jsme se snažili najít způsob, jak otázky formulovat tak, aby odpovídaly Bloomově taxonomii. Také jsme přemýšleli, jakým způsobem použít sedmikrásku přímo při výuce. Výsledkem našeho snažení je tzv. otázková sedmikráska, i když v Rusku se vžil spíše výraz Bloomova sedmikráska. Na okvětní lístky jsme umístili jednotlivé typy otázek podle typologie převzaté z prací

amerických odborných pedagogů Jamese a Carol Beersových, ačkoliv jejím „dědečkem“ zůstává Bloom. Je obtížné určit, kdo je vlastně autorem této techniky.



Otázky na okvětních lístcích:

- 1 faktické (znalost, doslovnost) otázky
- 2 vyjasňující (překladové) otázky
- 3 interpretační (vysvětlovací) otázky
- 4 tvůrčí (syntetické) otázky
- 5 praktické (aplikační) otázky
- 6 evaluační otázky

Nyní podrobněji ke každému typu:

V odpovědi na **faktickou otázku** musí tázaný vyslovit konkrétní fakta nebo si vyvolat z paměti a reprodukovat konkrétní informace. Tyto otázky se často používají při tradičním prověřování znalostí studentů v testech, terminologických cvičeních a diktátech.

Vyjasňující otázky zpravidla začínají slovy: „Chcete říct...?“, „Jestli jsem dobře rozuměl/a...“, „Možná se mylím, ale říkal/a jste...?“ Cílem takových otázek je dát prvnímu mluvčímu možnost dovysvětlit svůj výrok a znovu promluvit. Někdy jsou tyto otázky kladeny proto, aby tazatel získal informace, které v původním výroku chybějí, ale mluvčí je evidentně naznačoval. Když takovou otázku pokládáme, je velmi důležité vyhnout se nepatřičné intonaci a tak negativnímu účinku. V parodii na takový účinek bychom mohli povytáhnout obočí, doširoka otevřít oči a zeptat se: „Opravdu si myslíte, že...?“

Interpretační (vysvětlovací) otázky obvykle začínají slovem „Proč?“ V některých situacích (viz výše) mohou tyto otázky být chápány negativně, jako jistý druh útoku na druhého, nebo naopak způsob sebeobranu. V jiných případech jsou užitečné při hledání příčinně-důsledkových vazeb. „Proč na podzim listí žloutne?“ Je-li odpověď na kladenou otázku obecně známá, potom se z interpretační otázky stává prověřování faktů. Tento typ otázky je však autentický pouze tehdy, předpokládá-li tazatel v odpovědi jistou nezávislého myšlení.

Tvůrčí otázky jsou takové otázky, které obsahují slova „kdyby, potom“ a jiné výrazy vyjadřující podmínku, domněnku nebo předpoklad. „Co by se ve světě změnilo, kdyby lidé měli na ruku tři prsty?“, „Jak by se mohla od této chvíle zápletka filmu dále rozvíjet?“

Evaluační otázky se zaměřují na stanovení kritérií pro hodnocení určitých událostí, jevů a skutečností. „Proč je

toto dobré a tamto špatné?“, „Jak se lekce X liší od lekce Y?“

Praktické (aplikační) otázky se zaměřují na založení vztahů mezi teorií a praxí. „Kde v každodenním životě můžeme pozorovat difúzi?“ „Co byste dělal/a, kdybyste byl/a na místě hlavní postavy?“

Naše zkušenosti s touto technikou naznačují, že studenti všech věkových kategorií (už od první tříd základních škol) významu všech těchto otázek rozumějí a dokážou k nim vymyslet vlastní příklady.

Používá-li se otázková sedmikráska na základní škole, doporučujeme zachovat její vizuální aspekt, protože děti rády píší otázky na okvětní lístky. Při práci s dospělými studenty je vhodnější pracovat s formálnějším klasifikačním schématem. Úlohy mohou znít například takto: „Než si přečtete následující text o kaktusech, vymyslete jednu aplikační a jednu evaluační otázku. Text vám možná pomůže najít odpovědi.“

Zkušenosti ze seminářů, kterých se účastnili učitelé a vysokoškolští profesori pedagogického i nepedagogického zaměření, naznačují, že květinová grafika na účastníky semináře nepůsobí nijak rušivě. Anna Maškovceva, profesorka kultury řeči na Prvním pedagogickém institutu v St. Petěrburku, tuto techniku vzápětí použila při procvičování látky se svými studenty. Tentokrát ji však zajímalo především to, jak ji hodnotí studenti. Sebrala od nich tedy údaje o tom, které otázky považovali za nejobtížnější. Nakonec se jich zeptala, zda se jim tato technika zdála užitečná.

Zde jsou hlavní výsledky jejího průzkumu:

Největší potíže působí studentům tvůrčí (syntetické) a praktické (aplikační) otázky. Všichni dotázaní (68 studentů) tvrdili, že tato práce byla velmi důležitá, a že látku rozuměli a pamatovali si ji lépe, když otázky formulovali sami. Tyto údaje se shodují s výsledky průzkumů mnoha jiných vědců, včetně Palincsara a Browna (Palincsar a Brown, 1984). Alison Kingová

navíc zjistila, že studenti, kteří si techniku kladení otázek osvojí, najednou zjistí, že se začínají dotazovat na široké spektrum jiných situací (Halpern 2000, s. 139). Otázky nám pomáhají kterékoliv situaci lépe rozumět. Pomáhají nám také vzít v úvahu různá hlediska. Přesně to byl váš úkol na začátku tohoto článku při zjišťování důvodů Billovy smrti.

Chcete nyní znát odpověď na naši hádanku?

Bill byl rybička a bydlel v akváriu. Přišel náraz větru, který zabouchl dveře, a akvárium spadlo na zem. Tak Bill umřel.

Literatura:

Všechny poznámky odkazují na ruská vydání zmíněných textů, není-li uvedeno jinak:

- Halpern, D.: Psychologie kritického myšlení; St. Petěrburk, Nakladatelství Peter, 2000 (Edice Mistři Psychologie)
- Kingová, A.: Tázání jako nástroj kritického myšlení; In D. F. Halpern (ed.), Změny v univerzitní výuce: Nové výukové a studijní techniky ve stále složitějším světě (s.13-38); San Francisco, Jossey-Bass.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L.: Reciproční výuka metod porozumění: vývoj programu zkvalitnění procesu učení. In Jeanne D. Day, Jon G. Borkowski (ed.), Inteligence a výjimečnost: Nové směry v teorii, hodnocení a vzdělávání (str. 81-132); Stamford, CT: Ablex, 1987.
- Smith, R.: Práce ve skupinách s dětmi a teenagery; Genesis, Moskva 1999.
- Šišov, S. E., Kalnei, V. A.: Sledování kvality výuky ve školách; Ruská pedagogická společnost, Moskva 1999.
- Snětkov, V. M.: Psychologie komunikace na pracovišti; Státní univerzita St. Petěrburk (převodce), St. Petěrburk 1999.
- Vecker, L. M.: Psychologie a skutečnost: Integrovaná teorie psychologických procesů; Smysl, Moskva 1998.
- Woodjeck, T.: Jak stvořit myšlenku; Nakladatelství Peter, edice Kognitivní výcvik, St. Petěrburk 1997.

Igor Zagašev je psycholog ze St. Petěrburku v Rusku. Vyučuje psychologii a je zároveň zástupcem ředitele Prvního pedagogického institutu N. Někrasova.

Z mezinárodního časopisu Thinking Classroom/Peremena přeložila Lea Hamrlíková.

• K životu na zámku mám (ne)jednu poznámku

Zpráva o letní škole Kritického myšlení v zámku Zahrádka v srpnu 2001

Kateřina Kubešová

Již potřetí se letos konala letní škola KM, která jako každoročně soustředí na jedno místo (letos Zahrádka u České Lípy) a v jeden čas (první srpnový týden) přes čtyřicet učitelů, studentů a dalších vzdělavatelů, kteří povětšinou prošli základním kurzem RWCT a žádají si více. Tento týdenní kurz je pojímán jako pokračující kurz, jenž má nabídnout zájemcům nejen nové techniky, ale především dostatek nových postupů, témat a v neposlední řadě i nepřerušovaného času pro koncepční změny.

Symbolem této letní školy se staly během krátké chvíle barevné papírové klobouky. Jejich barvy (bílá, žlutá,

červená, zelená, černá a modrá) pomáhaly odlišit jednotlivé typy myšlení, jak je vymezil myslitel a vědec-praktik Edward de Bono ve své knize Šest klobouků aneb Jak myslet. K myšlence použít je jako „leitmotiv“ letošní LŠ nás inspirovaly naše kolegyně z RWCT v Estonsku. Klobouky, které jsme si v úvodní dílně „vyzkoušeli“ na modelovém příkladu, nás během celého týdne provázely nejen pestrobarevnou přítomností, ale každý večer byly nástrojem zpětné vazby (o kloboucích se dozvíte více na Veletrhu KM a v dalších číslech KL). Abychom se naučili více pracovat s cíli, pokusili jsem se každý sám stanovit si konkrétní cíle pro tuto LŠ. Snažili jsme se, aby naše cíle byly nejenom dosažitelné, ale také měřitelné. Proto si každý vyvinul způsob měření, zaznamenávání. Všechny zveřejnitelné cíle byly stále vystaveny, takže jsme se nejen mohli inspirovat cíli svých kolegů/kolegyň, ale také vidět, jak jsou cíle naplňovány.

S osobními cíli byla spjata práce s Obecnými cíli Rámcového vzdělávacího programu RVP (www.msmt.cz). Tomuto tématu jsme se věnovali během týdne několikrát – pročetli jsme dokument, zamýšleli se nad našimi požadavky na celostátní, státem stanovený rámcový vzdělávací program a především jsme ve skupinkách vytvářeli tzv. vodítka, která by nám měla ulehčit práci s obecně formulovanými cíli. Tato vodítka jsme formulovali dosti konkrétně, aby nám byla opravdu nápomocná.

V závěru týdne jsme se na cíle RVP a naše vodítka podívali s pomocí mezinárodních standardů



pro „vynikajícího učitele RWCT“. Tyto učitelské standardy, jež jsou zaměřeny na dovednosti, způsob chování a postoje učitele/lky, mají pomoci sjednotit požadavky na výuku, zvýšit a udržet kvalitu učení. Práce s cíli, standardy a vodítky vyvrcholila na konci týdne v sepsání plánu osobního profesního rozvoje.

Pro řadu z nás byla užitečná dílna Evokace, která nám pomohla přesněji definovat smysl a principy této fáze v třířázovém modelu učení. Během večera jsme také vytvořili řadu příkladů dobré evokace. Reflexe této dílny proběhla pomocí nové metody *diamant*:

| | |
|--|-----------------|
| <i>Téma</i> | --- |
| <i>Co to dělá?</i> | --- --- |
| <i>Jaké to je?</i> | --- --- --- |
| <i>Výraz, slogan</i> | --- --- --- --- |
| <i>Jaké to je? (pohled z druhé strany, opozitum)</i> | --- --- --- |
| <i>Co to dělá? (pohled z druhé strany, opozitum)</i> | --- --- |
| <i>Protiklad / druhá strana téže věci</i> | --- |

Evokace

Otevírá Provokuje
 Inspirující krátká nečekaná
 Odvede mé myšlenky jinam
 Nebezpečná hluboká dráždivá
 Prolétne nedopadne
 Šíp

Evokace

Provokuje vynořuje
 Dobrodružná nutná povzbuzující
 Vede nás po cestě
 Dlouhá zbytečná vyčerpávající
 Zdržuje nebaví
 Složitost

Žárovka (evokace)

Ozařuje osvětluje
 Asociační burčující vyzývající
 Světlo ukazuje nové obzory.
 Nebezpečný matoucí zavádějící
 Vypadává zlobí
 Proud

Evokace

Vyvolává objevuje
 Podpurná lákavá napínavá
 Evokace otevírá naši hlavu
 Zavádějící jalová míjející
 Znejšťuje vyčerpává
 Klíč

Důležité (a skrytě náročné) téma Pracovní listy nabídli v celodenní dílně začínající lektori KM (a mladí rodiče přítomného, téměř chodícího Antonína) Markéta a Nikola Křístkoví. Ti jistě o tomto tématu v dohledné době napíší do KL!

Díky dílně Mirka Marady (a našemu nasazení) jsme se dozvěděli ledacos o českolipském kraji, s Lenkou Vnoučkovou jsme objevili Harryho Pottera ve školních lavicích, Vladka Strculová a Monika Rochová nás přesvědčily, že i s malými dětmi lze „kriticky“ myslet. Letní zámek otevřel své brány i lektorům mimo řady RWCT. Mohli jsme kriticky a s radostí číst v novinách s Tomášem Feřtekem, testovat se Kalibrem s Davidem Součkem, procházet strukturovaně dramatem s Václavem Šnebergerem a jako již minulý rok naslouchat příběhům a písním v podání Přemysla Ruta.

Řada z nás si také vzpomene na LŠ školu při pohledu do šatníku, ze kterého vykukuje triko s rozličnými batikovanými ornamenty (díky, Jano Feřteková!). Druhou relaxační (chřestící) aktivitu provozovala Nina Rutová, která obětavě s mikrofonem zaznamenávala LŠ na minidisk a následně hromady záznamů sestříhala v hodinou reportáž (odvysílána v sobotu 22. 9. 2001 na stanici Praha).

Jako každoročně byla navázána řada spoluprací i přátelství. Těší nás, když vidíme, jak mnozí z nás dotáhli nápady z minulého léta do zdárného konce i kolik nápadů se během letošního srpnového týdne zrodilo. Rádi o nich podáme v Kritických listech zprávu!

Autorka je lektorkou KM a redaktorkou KL.

• Burza nápadů

Nina Rutová

Vybraná pasáž z fejetonu, který se objevil v rádiu, prozrazuje, o čem byla řeč v burze nápadů na letošní letní škola KM.

„...uvedu alespoň několik jimi ověřených nápadů z minulého školního roku:

Šestáky z Kladna, aby nemuseli pořád jen sedět v lavicích, ulejšvat se a z paměti říkat, co kde ve městě mají, vyhnaly, a to dokonce za asistence městské policie, do města běhat, zjišťovat, ptát se, malovat a psát. (Zdena Tuzarová a spol.)

V Jankově, kde není tolik městských atrakcí jako v Kladně, si zase každé dítě z 9. třídy vybralo v okolí křížek, kapličku nebo zvoničku, popsalo cestu k ní, zjistilo od kdy a proč tam stojí a nakreslilo ji. Tak vznikl

sešit, skoro knížka, po které je prý teď na obecním úřadě taková poptávka, že už ji učitelka nemůže, ale ani nemusí xeroxovat tajně, neboť si děti při téhle opravdové práci daly záležet i na správném pravopise. (Jana Feřteková).

Další učitelka dokonce vymyslela, jak děti zábavně naučit věty hlavní a vedlejší tak, že je rozstříhala, každé z dětí dostalo tu nebo onu a měly chodit a hledat, podle jakých pravidel k sobě patří. (Hana Šundová).

Abychom nezůstali jen na základní škole: Gymnaziální učitelky (Jitka Kmentová a Eva Kokešová) začaly učit otrlé pubescenty romantismu tak, že -náctiletým rozdaly do lavic noviny a inzeráty, v nichž každou chvíli někoho hledá „romantický mladík“, nebo je žádána „dívka se vztahem k romantice“. Tak tomu já říkám vzbudit zájem o učivo...“

Autorka je redaktorkou ČRo a lektorkou KM.

• Ze zpětných vazeb

Vybráno ze závěrečných zpětných vazeb účastníků letní školy KM

Milá Jano a Tomáši,

protože jste nakonec nemohli přijet, chtěla bych Vám jenom napsat pár slov, abyste věděli o čem Vám v říjnu budu vyprávět.

Jako vždy po učení se v RWCT ovzduší mám pocit, že v září spasím školní svět, že už zase vím, jak to všechno má být, a že když se budu držet všeho, co je teď v mé letoškolácké slozce, nemůže to dopadnout jinak než dobře. Všichni ale asi víme, že cesta je ještě dlouhá. Na druhou stranu jsem tu potkala spoustu lidí, kteří to myslí vážně, soustavně na sobě a svém učení pracují. Naučila jsem se tu hodně o sestavování cílů pro sebe i svoje hodiny, o promítání velmi vznešených cílů RVP do svého kurikula (na kterém, jak jsem poznala, budu muset ještě hodně pracovat) a v poslední řadě jsem si trochu hlouběji promyslela svoje evokace a naučila se při jejich sestavování využívat podrobnějších kritérií. Je toho spousta,...

Hezký den a ještě lepší zítřek.

Tereza

Už jste se někdy ocitli na druhém břehu? Poprvé jsem to prožila, když jsem začala učit, podruhé, když se ženil synovec a roztrávil hosty na mladé a tety (Kam mě zařadil nemusím snad dodávat), a potřetí na Letní škole v Zahrádkách 2001 (a trochu i na Letních školách ve Vlachovicích 1999 a Podlesí 2000). Můj druhý břeh není prázdný, je nás tu víc, kdo jsme učili před rokem 1989,



marné problémy s angličtinou a „mejlem“, zadýchávání se do schodů. A přece mám pocit, že tu řeku na druhý břeh lze snadno přeplavat k těm, co se nezadýchávají. Oni vám přijdou na půl cesty naproti. Podělí se s vámi o své cíle, své představy, své starosti a slíbí vám, že vám pošlou „mejlem“ zprávu, jak ty své cíle naplňují. I vy jim máte co nabídnout – plni příběhů ze života, jak to jde, když...

Moc mě zahřálo to setkávání. Na letních školách RWCT to můžete prožít a zúrodnit svou další práci. Na jakém že jste břehu? Ale na tom vůbec nezáleží...

„Kladenská buňka“. Že jste něco podobného ještě neslyšeli? Tak dobře. Představím vás. Tři učitelky z Kladna, které již třetí prázdniny po sobě opouštějí na týden své rodinky a odjíždějí do Vlachovic, Podlesí a Zahrádek na LŠ kritického myšlení! Proč? Opravdu, proč vlastně? Nikdo je nenutí, vše si platí samy, nejedná se o rekreaci, ale o práci. Proč tedy? Hlavně je to baví. Něco se dozvědět, naučit, prožít v době, kdy nemusí druhý den do školy, prát, žehlit apod., je láká velice. A co že vlastně je náplní celého týdne? Letos jsme se seznámily s RVP, stanovovaly jsme cíle vzdělávání, cíle jednotlivých hodin, učily se kriticky číst noviny, zpracovávat pracovní listy, myslet pod 6-ti klobouky, klást správně otázky, obohatila nás burza nápadů, krásně jsme si zhodnotily svá fádni tmavomodrá trička, na výletě jsme si okoukly Sloup a Panskou skálu, zazpívaly si s panem Přemyslem Rutem a diskutovaly, povídaly, hodnotily, smály se... se svými

přáteli – kolegy. Myslím, že „kladenská buňka“, jak nám tady všichni říkají, se těší do školy. Že to není možné? Je. Přijďte na LŠ 2002 a přesvědčte se. Možná, že poznáte i nás, Kladeňáčky.

Zdena

Můj vzkaz mladým: Konec školy neznamena konec učení. Poznávejte, zkoušejte, hledejte nové neznámé, neusněte na vavřínech. Začala jsem se učit znovu po asi 15 letech a je to pěkná fuška (občas bolí).

Můj vzkaz starším: Nebojte se začít znovu učit. Objevovat nové věci je fajn. Že to dá práci? Nevadí, stojí to za pokus. A nenechte se odradit.

Božena H. (Hodnocení 45 roků mého života)

Milá maminko,

jak jsem teď nebyla týden na telefonu, tak to jsem bydlela v zámku a stýkala se s aristokraty. S aristokraty ducha. Až kurz RWCT vypukne na vaší škole, uvidíš, jak je to přínosná a inspirující a provokující věc. Spouště Tvých kolegů to bude připadat nepřijatelné, protože zažijí, stejně jako my tady, borcení dlouho budovaných přesvědčení myšlenkových mostů a dálnic. Tady může/musí člověk začít šlapat tam, kam by ho nikdy nenapadlo nebo by si alespoň nepřipustil, že tam hned nezapadne do bažin. Zkrátka, člověk zažívá pocit nejistoty a ztráty opory a zmatku, protože se mu nabízí nové neošlapané prostory. Ti, co se v nich naučí chodit, pak mají víc prostoru pro svoje sebevědomí a uplatnění. Mohou zároveň otvírat nové dveře svým žákům. Jak konkrétně se to děje a jak se to dálo tady na zámku, to se nedá napsat. To se musí zažít. A tobě, milá maminko, se to bude stoprocentně líbit, jak Tě znám.

Těš se!

Tvoje milá dcera Magda

Letní škola je předem promyšlená a plánovaná akce, které se naprosto dobrovolně (někdy dokonce s potěšením) zúčastňují učitelky a učitelé všech stupňů

škol. Ti začínající sem přijíždějí plni očekávání, jsou však trochu nejistí. Nevědí totiž, co očekávat mohou. My ostřílenější přijíždíme také plni očekávání. Je zde ovšem rozdíl. My jsme si jisti, že většinu svých očekávání naplníme. Ten, kdo by čekal nicnedělání, bude ovšem velmi zklamán. Pracujeme jako mourovatí od rána do noci. Nikoli do večera. Prostě do noci. Dokonce i mimo pracovní se pracuje. A to tak, že téměř pořád.

Vezmeme-li v úvodu, že to vše se děje o prázdninách, musíme se bez ostychu pochválit. Jsme dobří! Jen mám trochu potíže v tom, že ta letní RWCT energie a pedagogický optimismus nejsou nakažlivé choroby a nešíří se samy od sebe i v mém „domácím prostředí“. A já pak občas vyšumím a vyprchám a podlehnu tomu, že TO nejde a nejde. A tak nezbyvá, než na sobě pracovat dál a nepřestat.

Hana

Z Zase někde jinde, zase s někým jiným, zase všichni stejně naladěni, zase od rána do noci.

A Až po 22. hodině se trousili postavy ze zámku do vsi a hledaly útulnou hospůdku – A ve vinárně U Zámku nás nikdy neodbyli – naopak!

H Hraní bylo letos málo, ale trochu jsme si to vynahrádili poslední večer.

R Ráda budu vzpomínat na Magdu, Martinu a Terezu, studentky s úžasnými nápady.

Á Ách, ta relaxace s Ninou a chrástítka v mokré trávě!

D Dnes to končí a zároveň pomalu začne kolotoč pracovních starostí, DÍKY!

K Když porovnám všechny tři školy, na kterých jsem byla, tahle lze nazvat nejpracovnější

Y Co s tímhle písmenem? Když ho trochu upravíme, může třeba znázorňovat cestu odněkud někam nebo různé úhly pohledu.

Bulda

-kk-

• Kocka

Jana Palenčárová

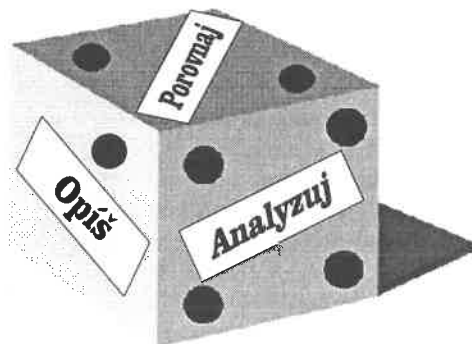


Stratégia, ktorá pobáda žiaka k premýšľaniu o danej téme, k vytvoreniu a vyjadreniu vlastného postoja k nej, sa nazýva **kocka** (Steeleová – Meredith – Temple, 1999, s. 39 – 41). Využíva sa pri tom kocka,

ktorá má na každej strane jednu inštrukciu usmerňujúcu myšlienkové operácie, komunikáciu verbálnu i neverbálnu, v ústnej či písomnej podobe.

Inštrukcie: *opíš, porovnaj, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj za alebo proti*. Je potrebné dodržať poradie inštrukcií (strany označíme číslami, bodkami, inými symbolmi), pretože čiastkové myšlienkové operácie nasledujú za sebou približne v takom poradí, ako úrovne Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (Turek, 1998, s. 36). Kocka nás teda nenápadne vedie od menej ku viac komplexnému mysleniu. Žiakom mladšieho

školského veku inštrukcie (pre nich neznáme slová – „asociuj“, „aplikuj“...) skonkretizujeme do zrozumiteľných a jasných otázok.



- PRIEBEH:** 1. Učiteľ zadá tému a nabáda žiakov k premýšľaniu o nej z pohľadu jednotlivých inštrukcií. (Medzi vytvorenými skupinami žiakov môže putovať jedna kocka, alebo bude mať každá skupina svoju.)
2. Skupinová diskusia, výmena a dopĺňanie vedomostí.
3. Individuálna písomná práca na danú tému.

FÁZA: všetky – evokácia, uvedomenie si významu, reflexia.

FORMA: skupinová a individuálna.

- POUŽITIE:** – ako motivačno – invenčná príprava na produkciu textu,
– na vyjadrenie vlastného názoru na danú problematiku,
– na fixáciu poznatkov.

Pokiaľ sa rozhodneme nepracovať s uvedenými inštrukciami, dá sa kocka využiť aj inak. Napríklad pri opakovaní jazykového učiva (predponové odvodeniny, vybrané slová), pri charakteristike postáv z literárneho textu apod. Napokon, záleží len na fantázii učiteľa, ako kocku použije.

Pomocou „kocky“ sme sa dotkli zaujímavej, nevšednej, no nanajvýš aktuálnej témy drog, pomohla nám pri práci s frazeologickými jednotkami, pričom ústrednou témou boli zvieratká, netradičnými dokázala urobiť aj také klasické témy, akými sú ročné obdobia či priateľstvo.

Téma: DROGY

Ročník: prima osemročného gymnázia

1. OPÍŠ – Čo myslíte, ako vyzerajú drogy?
2. POROVNAJ – Porovnajme ich a zostavme rebríček škodlivosti.
3. ASOCIUJ – Čo ti napadne, keď poviem droga?
4. ANALYZUJ – Prečo ľudia siahajú po drogách? Z čoho sú vyrobené?
5. APLIKUJ – Ako sa dajú drogy využiť?
6. ARGUMENTUJ – Napíšme list droge
– ako kamarátke (obhajoba drogy),
– ako nepriateľovi (z čoho drogy obviňuješ).

*Milá droga,
si dar na povzbudenie zlej nálady. Už sa teším na pocit,
keď mi budeš prúdiť v ruke. Nevieť sa dočkať!! Počul
som o Tebe veľa zlých aj krásnych vecí, ale ja verím iba
tým krásnym. Otepluje ma pocit, keď o Tebe píšem.
Dúfam, že Ťa nikdy nestratím.
Ivan Olenišák*

*Droga,
chcem Ti napísať, že Ťa nemám rada. Prečo sa ľudom
miešaš do života a robíš im zle? Prečo máš bielu farbu?
Biela je farba nevinnosti, a Ty si taká zlá!!!! Kvôli Tebe
ľudia porušujú zákon, robíš nás nešťastnými! Strat' sa zo
sveta!*

Zuzana Milčáková

(Túto pre mladších žiakov netradičnú tému si vyžiadal veľký ohlas na divadelné predstavenie NARKONAUTI v podaní žiakov základnej umeleckej školy, námetom ktorého bola básnická zbierka Adrijana Turana *Malá požičovňa klavírov*.)

Téma: ZVIERATKÁ A MY

Ročník: štvrtý

1. OPÍŠ – Ako vyzerá tvoje zvieratko?
Ako sa volá?
2. POROVNAJ – Nájdi podobnosť medzi sebou a svojim zvieratkom (vlastnosťami).
3. ASOCIUJ – Charakterizujme ľudí podľa zvieracích vlastností (prirovnania).
4. ANALYZUJ – Vysvetli význam slovných spojení.
5. APLIKUJ – Dialogizácia – vymysli situáciu, v ktorej by si niektoré slovné spojenie vhodne použil.
6. ARGUMENTUJ – Akým zvieratkom by si chcel byť a akým nie? Prečo? Napíš niečo pekné o svojom zvieratku.

– *Chcela by som byť húsenicou, lebo keď vyrastie, bude z nej krásny motýľ.*

– *Nechcel by som byť zajacom, lebo by na mne robili pokusy.*

Chcel by som byť pes, lebo je to jedno z mála zvierat, ku ktorému sa ľudia správajú pekne a priateľsky.

– *Nechcel by som byť mravcom, lebo by ma skoro zašliapli a zbúrali by mi dom.*

Príbeh o mojom škrečkovi.

Keď mi zomrel škreček Alf, kúpili mi rodičia iného – Filipa. Mali sme ho u babky v akváriu. Filip stále šantil. O niekoľko týždňov tuho zaspal. Všetci sme si mysleli, že zdochol. Babka ho išla zahrabať do zeme v záhrade. Bol som veľmi smutný, tak ako pri Alfovi, a znova som veľmi plakal. Na druhý deň išla babka do záhrady nakopať zemiaky. Bolo leto. Ako tak kope, kope, čo nevidí. Po záhrade behalo biele zvieratko podobné myši. Babka ma ihneď zavolala. Nemýlili sme sa. Bol to Filip. Naháňali sme ho. Keď sme ho chytili, dali sme ho naspäť do akvária. Bol som veľmi, veľmi šťastný. Bol to najkrajší deň v mojom živote. Asi po troch mesiacoch Filip naozaj zomrel. Nebolo mi až tak smutno, ako mi bolo predtým. Zažili sme spolu veľa pekných príhod a veľa zábavy.

Peter Hudák

Autorka je učiteľkou na PdF Prešovskej univerzity.
E-mail: palip@ke.telecom.sk

• Dopravní značky

Irena Pavúková

Vyučovací předmět: Prvouka

Třída: 1. tř. ZŠ

Cíle: poznat vybrané dopravní značky, chování na ulici a silnici

Doba trvání: 2x45 min.

Pomůcky, texty: učebnice Prvouka 2 pro 1. roč., str. 17 (Studio 1+1), dopravní značky na kartách, magnetofon (MG): zvuky z ulice, houkačky, brzdění, hudba; barevné stužky

Použité metody: diskuze ve dvojicích, skupinách, expertní skupiny



Průběh vyučování (aktivity):

1. hodina

Hudba – děti chodí po třídě – stop „Povězte si dojmy z cesty do školy“ – ve dvojicích

Zvuky z ulice – stop – trojice – „Povězte si, co si myslíte, že jste slyšeli.“

Hudba – chodíme – stop – čtveřice – „Povězte si o tom, zda jste byly svědky nehody nebo o ní slyšely.“

Hudba – chodíme – stop – čtveřice – „Promluvte si o tom, co je důležité udělat, aby bylo na ulicích a silnicích bezpečno.“

Zpět do lavic – před tabulí 1. skupina (čtveřice) a diktuje učitel (zapisuje na plachtu), na čem se dohodli, postupně se vystřídají všechny skupiny

Společně ze zápisu dojdeme k závěru.

2. hodina

Plachty – připomenutí k čemu jsme došli v minulé hodině

Hudba – procházka – stop – pětiice – každý žák je autíčko z jedné garáže, ale má jinou barvu (žáci si uváží na ruku barevnou stužku)

Hudba – chodíme (jezdíme) – stop sestavte skupinky, aby byly jednobarevné (expertní skupiny) – každá skupina má přiděleny 3 dopravní značky z učebnice Prvouky a debatuje o nich (kde je viděli, co znamenají, čemu zabrání atp.)

(Některé děti si místo diskutování pohrávají se stužkou.)

Hudba – stop – návrat autíček do své garáže, zde seznamují ostatní s tím, co se dozvěděli v expertní skupině

Zástupce z každé skupiny si vylosuje jednu značku a skupina zdramatizuje dopravní situaci s touto značkou. Předvede každá skupina na jinou značku.

Autorka je učitelkou na 1. st. ZŠ v Kuklenech, Hradec Králové.

• Karel IV.

Karel IV. – hodina vlastivědy ve 4. ročníku ZŠ

Eva Kašparová



Cíl: podívat se na život panovníka a krále z různých úhlů pohledu a přiblížit si tak učivo vlastivědy

V úvodu hodiny děti pouze věděly, že Janu Lucemburskému a Elišce Přemyslovně se narodil syn, kterému dali jméno Václav (děti sice znaly jméno Karel IV. již ze společné návštěvy Prahy, ale zatím si je nespojily s narozeným dítětem).

Jméno

Vím, kdo mi dal jméno a jak je rodiče vybírali? Líbí se mi moje jméno? Chtěl bych jiné? Jaké podoby má moje jméno? Měl někdo v historii nebo i současnosti stejné jméno jako já? Je to známá osoba? – **zápis do sešitu myšlenek, povídáme si o tom.**

Co kdyby se někdo rozhodl a změnil mi jméno? Jak bych se cítil? – diskuse

Václav

Syn Václav, kterému je 7 let, bude vychováván ve Francii a dostane i jiné jméno, tak rozhodl Jan Lucemburský. Král za tím účelem svolal své rádce, aby mu dobře poradili, *co* všechno by se měl panovník naučit u francouzského dvora a *kdo* by ho měl učit..

Vstup učitele do role krále – žáci v roli rádců – společný zápis shodných dat na tabuli
+ otázky, které nás napadají

Četba textu – samostatně (1.část)

„Byl neobyčejně vzdělaný panovník. Hovořil nejen česky, ale i latinsky, německy a francouzsky. Latinsky napsal i několik knih, mezi nimi i vlastní životopis. Vedle francouzského krále byl jeho příznivcem papež Kliment VII., jeho bývalý pařížský vychovatel. Přátelil se se vzdělanci z celé Evropy. Byl také vynikající politik. V Itálii získal vojenské a vladařské zkušenosti. K dosažení cíle dokázal využívat diplomacie, různých jednání, úzké spolupráce s církví, ale neváhal se postavit i do čela vojska.“

(+ další text z učebnice pro 4. ročník, ALTER)

– návrat ke společnému zápisu, porovnání s textem, doplnění informací

Karel IV.

Václav se vrací do Čech ve svých 17 letech, vzdělaný a s novým jménem – Karel IV. (teprve nyní se děti dozvídají, o kom je dnešní hodina).

Četba textu „Návrat Karla IV.“ – učitel v roli

„Toto království jsme našli zpustošené, že jsme nenašli jediný hrad svobodný, který by nebyl zastaven se všemi královskými statky, takže jsme neměli, kde bychom přebývali, leč v měšťanských domech jako jiný měšťan. Pražský hrad pak byl zcela opuštěn pobořen a zničen...“ (vlastní životopis Karla IV.)

Vstup dětí do role Karla IV. – každý sám přemýšlí a sepisuje, co by udělal jako první, aby co nejdříve situaci změnil, jaké kroky by podnikl

- štronzo - učitel oživuje postavy, které nahlas vyslovují své myšlenky, které jim jdou právě hlavou následně společně zaznamenání na tabuli + diskuse (jde o shodu názorů)

Text – dočtení samostatně (2.část)

„Krátko po svém nástupu na trůn učinil dvě významná rozhodnutí. Založil v Praze univerzitu, která byla tedy první vysokou školou ve střední Evropě. V těsném sousedství tehdejší Prahy dal vybudovat Nové Město pražské, které se stalo ve své době moderním střediskem řemeslné výroby a obchodu. Všestranně podporoval řemeslníky a obchodníky ve městech, dal stavět pohodlné cesty. Vedle stříbrných pražských grošů dal razit zlaté dukáty. Usiloval o upevnění míru v Evropě diplomatickým jednáním a svými sňatky (byl čtyřikrát ženat). (...)“

(další text v učebnici pro 4. ročník, ALTER)⁸

Vlastní reflexe

Každý sám si poznamenává co mu jde hlavou v závěru hodiny, o čem si přemýšlí, co ho nejvíce zaujalo, případné otázky – do sešitu myšlenek.

dobrovolné čtení některých zápisků před ostatními

Obrazový materiál

Prohlídka publikací na závěr hodiny + portrét Karla IV. v hodině výtvarné výchovy

Dobrovolný samostatný úkol

Vypracovala jej většina třídy a vycházel z úvodu hodiny o Karlu IV. Šlo o vlastní originální zpracování tématu „Moje jméno.“ Přepsala jsem jednu práci beze změn a oprav na závěr pro vás.

Moje jméno je Eliška

Eliška Ferencová

Moje maminka se jmenuje Eliška a moje babička se jmenuje Anna. Ona si vybrala 3 úplně jiná jména pro své děti, než jména po rodičích, takže moje mamka byla úplně první Eliška v naší rodině.

Tatínkovi se toto jméno moc líbilo a tak navrhl, abych se jmenovala po mamince Eliška.

Eliška je výhradně holčičí jméno, ale jeden dirigent se jmenuje Radomil Eliška. Jako já se jmenovaly Eliška Přemyslovna, kdysi byla manželkou Jana Lucemburského, Eliška Rejčka dříve byla manželka Václava II, Alžběta (Eliška) Pomořanská, tehdy čtvrtá manželka Karla IV., která vynikala svou silou. Dokázala přelomit holýma rukama meč nebo koňskou podkovu.

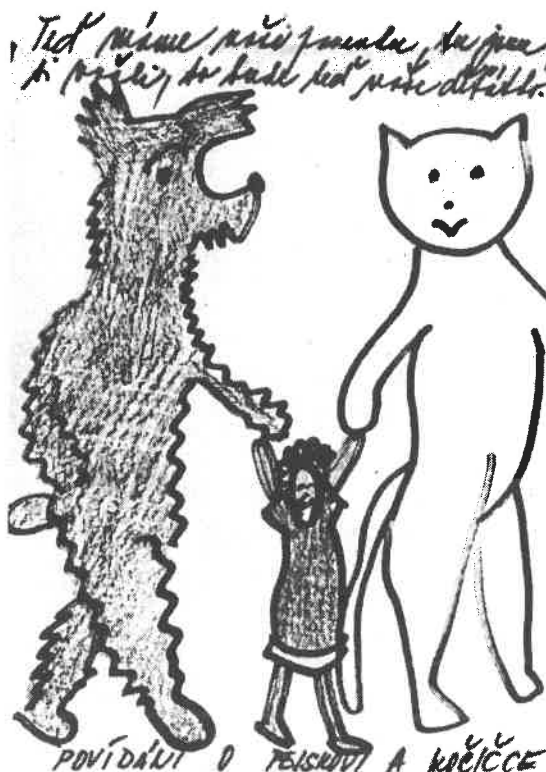
Hebrejsky Eliška je Alžběta a znamená „můj bůh je přísaha.“

Existuje klavírní skladba od Beethovena „Pro Elišku“ a dříve pan Dietl, Jiří Sovák a paní Scheinpflugová pracovali na filmu Eliška a její rod.

Elišky nejsou jen královny a dirigenti, ale i gymnastky, stejně tak i Eliška Misáková a tanečnice jako Eliška Slancová, ale byly i odvážné Elišky, jako Eliška Junková, která jezdila na vozech Bugati a byla automobilovou závodnicí. Občas se vyskytne i výjimečná Eliška, třeba spisovatelka, jejímž vzorem může být Eliška Horelová, nebo Eliška Krásnohorská – básnička a spisovatelka nebo herečka stejně jako Eliška Pešková a Eliška Balzerová. Někdy se také vyskytne muž nebo žena jako Petr Parlér, který udělá sochu Elišky Alžběty Pomořanské.

Myslím si tedy že vůbec nejsem samotná Eliška na světě a toto je toho důkazem.

Autorka je ředitelkou základní školy v Příbrami, lektorkou KM a dramatické výchovy.



⁸ Texty část 1. a 2. byly zkráceny, použito úryvků z učebnice „Dějiny Čech a Moravy“, 1. část, do roku 1471.

• Dážďovka

Rozvoj kritického myslenia pro práci s náučným textom na hodine prírodopisu v 6. ročníku ZŠ

Danica Baranová

| | |
|--------------------|---|
| Ročník: | šiesty |
| Tematický celok: | Obrúčkavce |
| Téma: | Dážďovka obyčajná |
| Informatívny cieľ: | Opísať stavbu tela a základné životné prejavy |
| Formatívny cieľ: | Prečo je dážd'ovka obyčajná životne dôležitá pre pôdu ? |
| Pomôcky: | plastelína, handrový model dážd'ovky |
| Forma práce: | práca vo dvojiciach, skupinová práca /kooperatívne učenie/, samostatná práca s textom |
| Metódy: | brainstorming, práca s textom /INSERT/ |

POSTUP:

Úvodná časť

- organizačná časť hodiny, kontrola domácej úlohy
- oboznámenie žiakov s cieľom vyučovacej hodiny

I/ EVOKÁCIA

Príbeh o krtkovi a dážd'ovke

(model handrovej dážd'ovky)

Ráno, keď sa krtko Jožko zobudil, strašne mu škrkalo v brušku. Zásoby jedla sa mu minuli a tak sa vybral na lov. Bol veľmi hladný. Rád by si pochutnal na vykrmenej dážd'ovke. Už sa mu slinky zbíjali v ústach. Len, ako rýchlo ju nájsť. Lezie, lezie a tu zacíti, že niečo pred ním lezie tiež. Bola to tučnučka dážd'ovka, ktorú už predtým poznal. Volala sa Božka. Potešil sa, že bude mať také výdatné raňajky.

Jožko jej vraví: "Postoj Božka, nech Ťa zjem, lebo som strašne hladný!"

Božka sa naľakala a začala Jožka prosiť: "Jožko, prečo chceš zjesť práve mňa? Zabudol si, že sme kamaráti? Prosím Ťa, nájdí si niečo iné pod zub, kamaráti si predsa pomáhajú a nejedia sa!"

- koniec tohto príbehu si vymyslia žiaci sami v závere vyučovacej hodiny

Individuálna práca žiakov:

- zápis poznatkov na papier o dážd'ovke obyčajnej – brainstorming - žiaci zapisujú, čo vedia alebo si myslia, že vedia.

Skupinová práca žiakov:

- zápis informácií na tabuľu do pripravenej tabuľky, roztriedenie informácií:
- žiaci píšú poznatky o dážd'ovke bielou kriedou / v tabuľke je to zvýraznené tučným písmom /

| Životné prostredie | Druh | Nepriatelia | Stavba tela |
|--|--------------------------------------|---|--|
| vlhká pôda kyprá pôda prevzdušnená pôda kompost | červ obručkavce máloštetinavce | vtáky človek sliedky krt jež rybár | článkované štetiny opasok pokožka svaly 3 vrstvy buniek črevo ústny otvor análny otvor |

| Úžitok | Sústava | Dýchanie | Iné |
|--|--|---------------------|---|
| tvorba humusu prevzdušňuje odvodňuje | rebríčková zatvorená cievna tráviaca | celým povrchom tela | obojpohlavný živočích, (hermafrodit) vylučovacie ústroje v tvare lievika pári sa na povrchu priamy vývin slizký povrch robí chodbičky |

II/ UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

- rozdanie výkladového textu žiakom o dážd'ovke obyčajnej;
- žiaci samostatne čítajú a značia text pomocou metódy interaktívneho záznamového systému pri čítaní – INSERT

Používané značky:

- ✓ znak potvrdzuje informáciu, o ktorej žiak už vedel
- znak potvrdzuje informáciu, ktorá je v nesúlade s poznaním žiakov
- + znak naznačuje, že sa žiak dozvedel novú informáciu
- ? znak naznačuje, že daná informácia je pre neho nie úplne jasná a chcel by o nej vedieť viac

Dážď'ovka obyčajná

(náučný text)

Najznámejšími druhmi červov sú prirodzene **dážď'ovky**, ktorých žije na Slovensku niekoľko druhov. Žijú vo vlhkej, kyprej pôde. Patria do kmeňa **obruč'kavcov**. Ich telo sa skladá z článkov, na ktorých sú štetiny, ktoré umožňujú pohyb. Pod zemou sa okrem štetín pohybujú predlžovaním a skracovaním tela, kým na povrchu sa vlnia zboka na bok, podobne ako had. Dážď'ovky pre pôdu v ktorej žijú, sú životne dôležité, lebo ju prevzdušňujú, odvodňujú a vŕhajú do nej množstvo organickej hmoty z povrchu. Na ľahkej pôde žije v priemere 7,5 milióna dážd'oviek. Chodbičky, ktoré dážd'ovka obyčajná robí sú spevnené slizom. Telo dážd'ovky je zložené z troch **vrstiev buniek**. **Vonkajšia vrstva** tvorí pokožku a svaly, **vnútorná črevo** a **stredná vrstva** ohraničuje dutinu vnútri tela. Dážď'ovka **dýcha** celým povrchom tela. Na začiatku tela má ústny otvor, potom tráviacu rúru a na konci tela má análny otvor. Živí sa zahŕňajúcimi časticami rastlín, ktoré prijíma spolu s pôdou. Nestrávené zvyšky potravy potom vychádzajú z tela von, ktorými obohacuje pôdu o ústrojné látky. Tak pomáha pri tvorbe **humusu**. Škodlivé látky z tela **odstraňuje vylučovacími ústrojmi**, ktoré sa podobajú na lieviky. Dážď'ovka má v prednej časti tela väčšie nervové uzliny a na brušnej strane v každom článku ešte 2 menšie uzliny. Tie sú navzájom pospájané. Celá sústava sa podobá rebríčku, a preto sa volá **rebríčková nervová sústava**. Krv prúdi v hlavných cievach, ktoré sú na chrbtovej a brušnej strane pospájané vlásočnicami. Je to zatvorená cievna sústava. Dážď'ovky vychádzajú na povrch najmä keď sa pária. Ak pocítia chvenie alebo dotyk, rýchlo sa stiahnu do svojich úkrytov. Každý jedinec dážd'ovky je **obojpohlavný (hermafrodit)**, čo znamená, že má samčie a samičie pohlavné orgány a môže teda tvoriť vajíčka a spermie. Vajíčka sa uvoľňujú pri opasku. Pri párení si partneri navzájom vymieňajú spermie.

III/ REFLEXIA

- žiaci uvažujú nad prečítaným textom v skupinách a hodnotia, čo nové sa dozvedeli z textu,
- dopĺňajú nové poznatky o dážd'ovke do tabuľky na tabuli žltou kriedou /v tabuľke sú nové poznatky zaznačené netučným písmom /
- žiaci spoločne dotvoria záver príbehu O krtkovi a dážd'ovke, ktorý bol prečítaný v úvode hodiny.

“Dobre Božka, ale keď ja som strašne hladný, poraď mi teda, čo si mám dať v rýchlosti po zub?”

“Božka sa zamyslí a povie: “Pod’ za mnou. Cestou, ako som liezla našla som larvu chrústa a schovala som si ju pod korenky. Rada Ti ju dám, ja som už jednu dnes zjedla, to mi na dnes stačí”. Jožko sa poďakoval a sľúbil, že si už zúbky na Božku nikdy brúsiť nebude, veď sú predsa kamaráti spod zeme.”

- v závere vyučovacej hodiny žiaci samostatne vymodelujú dážd'ovku a krtka z plastelíny
- dramatizácia príbehu (2 žiaci ako krtko Jožko a dážd'ovka Božka),
- zadanie domácej úlohy: - nasledujúca vyučovacia hodina bola venovaná praktickému cvičeniu – pozorovanie vonkajšej stavby tela dážd'ovky
- žiaci dostali za úlohu priniesť živú dážd'ovku a boli upozornení, že po skončení praktického cvičenia sa dážd'ovky vrátia do prírody.

Poznatky z vyučovacej hodiny

Žiaci pracovali zanietene, „lovili v pamäti“, nakoľko téma o dážd'ovke nebola pre nich neznámou. O dážd'ovke už počuli na hodine prírodovedy v 4. ročníku, stretli sa s ňou pri praktickej práci na školskom pozemku, doma a podobne. Pri písaní informácií na tabuľku sa „pretekali“ v tom, kto vie viac a urobí zápis na tabuľku. Zaujímavé bolo poznanie, že boli aktívni aj rómski žiaci.

V triede prebehla aktívna diskusia. Chlapci a dievčatá formulovali vlastné otázky a ich vyjadrovacie schopnosti na žiakov šiesteho ročníka boli na výbornej úrovni. Myslíme si, že daná vyučovacia hodina splnila svoj cieľ, nakoľko podporila u žiakov aj kritické myslenie.

Príbeh o krtkovi a dážd'ovke ich tak zaujal, že po dokončení príbehu následná dramatizácia bola taká spontánna, že sa tešili na ďalšiu vyučovaciu hodinu.

V závere vyučovacej hodiny sa žiačka Zlatica Tarbajová spýtala: „Pani učiteľka, aj na budúcich hodinách budeme pracovať v skupinách a spoločne riešiť danú úlohu?“ Vzápätí za danou otázkou aj druhí žiaci dodali, že hodina bola zaujímavejšia a pochopili ju už na vyučovacej hodine.

Otázky, ktoré boli položené vyučujúcemu v rámci textu:

1. Vysvetlite mi prosím, neviem si predstaviť, aká je to plocha 1 ha?
2. Ako prebieha párenie dážd'oviek?
3. Ako vyzerá rebričková nervová sústava?
4. Má dážd'ovka regeneračnú schopnosť, ako napr. nezmar hnedý?
5. Čo sa stane s dážd'ovkou, ak ju omylom presekne pri rýľovaní záhrady za opaskom, tesne pri análnom otvore, prípadne pred opaskom?

LITERATÚRA:

Parker, S.: O prírode trochu inak. Bratislava, Mladé letá 1996.

Lambert, M.: Stručná detská encyklopédia prírody. Bratislava, INA 1996.

Steele, J. L. - Meredith, K. S. - Temple, Ch.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Priručka I. Bratislava 1998. 8s.

Autorka je učiteľkou na základní škole ve Spišském Podhradí.

• Nápady pro čtenářské deníky

Hana Šundová

Otázka čtenářství trápí nejednoho učitele literatury. Jak neodradit děti od četby zadáváním tzv. povinných titulů? Zadávat četbu vůbec? Jakým způsobem komunikovat s dětmi o jejich zážitcích nad jejich četbou? Omezovat, či neomezovat výběr toho, co čtou? Jako prostředek komunikace nad přečtenými knihami se mi osvědčily **čtenářské deníky**. Jejich podobu vytváříme spolu s žáky tak, aby byly přínosné a zábavné pro všechny zúčastněné strany – pro autora, pro spolužáky i pro paní učitelku. Při tomto obměňování mi velmi pomáhají metody RWCT. Ve svém příspěvku nabízím pouze několik nápadů, které lze rozvinout a dotvořit podle konkrétních podmínek v jednotlivých třídách a časových možnostech.

Při čtení ukázek ze starých kronik a z Bible se nám velmi osvědčil **podvojný deník**. Žáci si sami vybrali text v rozsahu 30 – 50 stran. Byla jsem si vědoma toho, jak náročný pro ně bude takový text. Nechtěla jsem zadáním příliš dlouhého úseku odradit od četby vůbec. Žáci dostali za úkol vypsát z textu **myšlenky**, které je nějak zaujaly, a okomentovat je. Vyzvala jsem je k tomu, aby nejen chválili. Nabídla jsem jim i možnost kritického komentáře, porovnání platnosti se současnou realitou, kladení otázek, které jim při čtení vyvstaly na mysli. Zdůraznila jsem skutečný zájem o jejich názory. Požádala jsem je o možnost dopsat jim do deníku svoje postřehy. Z podvojných deníků se staly „potrojně“. Písemná forma komunikace je zajímavá. Umožňuje dětem i mně čas na rozmyšlenou. Mnozí žáci mi sami přinesli zpět své odpovědi na mé otázky a reakce na připomínky.



Při záznamu četby libovolné knihy znělo zadání velmi podobně. Navíc měli žáci vybrané myšlenky roztrždit. Nabídla jsem jim tyto možnosti:

1. myšlenky moudré
2. myšlenky vtipné
3. myšlenky dokonalé
4. myšlenky nepochopitelné
5. myšlenky hloupé

Mohli své třídění rozšířit, nebo jinak doplnit. Pokud nenaplnili určitou kategorii, museli tuto skutečnost okomentovat. Proces komentářů probíhal nejen písemnou formou. Zde se nabízí společné čtení z deníků, osvědčila se i metoda Posledního slova.

V letošním školním roce plánuji pro žáky 9. tříd práci na téma: **TAKOVÉ KNIHY ČTU JÁ**. Zadání nijak neomezuje výběr titulu. Abych přiměla studenty k zamyšlení už při výběru knihy, během čtení i na závěr, vytvořila jsem pro ně následující osnovu:

1. Knihu jsem si vybral(a), protože...(zdůvodnění)
2. Očekával(a) jsem, že...
3. Mé představy splnila...
4. Zklamán(a) jsem byl(a) tím, že...
5. Doporučuji ji... Zkusit charakterizovat čtenáře (obecně), kterého by kniha oslovila.

Požádám žáky o zapsání i těch knih, které je zklamou úplně, nebo těch, které ani nedočetou. Důležité je však, aby autor svůj postoj dovedl obhájit. Předpokládám, že se rozvinou diskuse nad konkrétními knihami. Celý projekt bude zakončen burzou knih, které lze doporučit, a vytvořením jejich seznamu. Časové rozvržení jednotlivých fází práce a další podmínky dopracuji až po dohodě se žáky.

Autorka je učitelkou na 2. stupni ZŠ v Praze.

• Metoda literárních kroužků se studentům líbí

Jitka Kmentová

Metody RWCT využívám ve výuce českého jazyka a literatury na gymnáziu s úspěchem, mezi naše nejoblíbenější patří tzv. literární kroužky. Studenti jsou rozděleni do skupin asi po pěti šesti členech, společně se zabývají stejným textem; každý z účastníků diskuse zastává určitou roli, jejíž charakteristiku předkládá učitel.

Nahlédněme do jedné takové vyučovací hodiny ve 4. ročníku gymnázia. Zabývali jsme se povídkou Gabriela Garcíi Márqueze *Světlo je jako voda* (in Márquez, G. G.: Dvanáct povídek o poutnících, Hynek, Praha 2000, s.179 - 184).

- Cíl:**
1. Učit se pozorněji vnímat literární text, zamyslet se nad obsahem i uměleckými prostředky a jazykem literárního díla
 2. Rozvíjet vyjadřovací schopnosti studentů - písemný i mluvený projev
 3. Rozvíjet schopnost účastnit se diskuse
 4. Oživit starší znalosti z hodin literatury - jistá forma opakování
 5. Rozvíjet schopnost formulovat vlastní myšlenky a pocity
 6. Uvědomit si některé literární historické souvislosti
 7. Poskytnout základní informace o magickém realismu



Postup

Fáze evokace:

1. Asociace ke slovu *světlo*

Fáze uvědomění si významu

2. Tiché čtení povídky

*K vánocům chlapci rodiče poprosili znovu o veslici.
„Budíž,“ řekl tatínek, koupíme vám ji, až se vrátíme do Cartageny.“
Devítiletý Totó a sedmiletý Joel však byli rozhodnější, než se jejich rodiče domnívali.
„To ne,“ řekli dvojhlasně. „Potřebujeme ji teď a tady.“ (...)*

A. Rozdělení rolí

- studenti si volili z nabídky rolí a jejich charakteristiky
- každý seznámil ostatní s tím, proč si konkrétní roli zvolil

Hledač citátů

Vyberte jeden až dva úryvky, které jsou v příběhu zvlášť důležité nebo pro vás významné. Počítejte s tím, že úryvky přečtete ostatním a svůj výběr objasníte.

Jazykový odborník

Vaším úkolem je vybrat v textu 3 zajímavá, důležitá, nejasná nebo neobvyklá slova nebo slovní spojení. Až dostanete slovo, ostatní seznámíte s výběrem a pokusíte se je upozornit na významnost právě těchto slov nebo slovních spojení.

Novinář

Napište krátkou novinovou zprávu o událostech, které popisuje povídka.

Spisovatel

Napište dialog, který mohl proběhnout mezi bratry těsně před katastrofou.

Realistický umělec

Napište, jak by asi hodnotil obsah povídky realista, samozřejmě z úhlu pohledu uměleckého směru, který vyznává.

Literární vědec

Zamyslete se nad úryvkem a pokuste se najít souvislosti mezi naší povídkou a postupy uměleckých směrů, o kterých jsme se již učili. Připomínají vám některé pasáže povídky motivy, umělecké postupy či vidění světa typické pro určitý umělecký směr?

Samostatná práce - promyšlení odpovědí, popř. jejich zápis

3. Postupné výpovědi účastníků debaty

4. Pokusit se pojmenovat umělecký směr, ke kterému bývá Márquez zařazován.

Pokuste se vymyslet, jak se asi jmenoval umělecký směr, ke kterému bývá přiřazován G. G. Márquez. Co je asi typické pro Márquezův styl?

Fáze reflexe:

1. Setkali jste se už někdy s nějakou takovou podobnou povídkou?

2. Odpovědět na 3 otázky: a) Co jsem se v této hodině dozvěděl o literatuře?

b) Co jsem se dozvěděl o sobě?

c) Co jsem se dozvěděl o jiných lidech (o členech naší skupinky)?

Každý nejprve napíše, pak jednu odpověď vybere a přečte ostatním.

PS : Přeji vám, aby se vám povídka i práce se studenty líbila!

Autorka je učitelkou na gymnáziu v Praze.

• Pár tipů ke čtenářským kroužkům

Ondřej Hausenblas

Vzpomenete si někteří, jak nás na LŠ 2000 naučila Pat Bloem číst literární text v kroužku s rozdělenými rolmi? Zkoušeli jste s nimi pracovat ve své třídě – a děláte to pravidelně? Literární kroužky, nebo jak někteří učitelé u nás začali šikovně říkat – literární kluby, jsou metoda, která má u dětí a studentů velkou oblibu a v posledních letech se v anglicky mluvícím a čtoucím učitelském světě hodně podporuje.

Abychom však pro efekt nezapomněli na to důležité: Literární kroužky nespočívají jenom v rozdělení rolí (a to v rozdělení kooperativním – nepřiděluje je ani učitelka, ani vůdce kroužku, nýbrž rozebírají si je členové!), a nespočívají ani jenom ve vyhotovení ilustrací, dopisu od některé z postav, soupisu záladných slov atp. To důležité, proč se kroužky při četbě pořádají, je konverzace studentů nebo žáků nad textem. Je to velkolepá konverzace (v angličtině grand conversation), protože v ní vládne svoboda vyslovit svoje vlastní otázky, svůj názor, své vysvětlení, a to vše mít podepřeno svým vlastním pochopením textu. Literární kroužek je vlastně jenom pomůcka, pomocí níž je možné takovou velkolepou konverzaci odstartovat. Proto je třeba, aby se činnost v kroužku neukončila přečtením dopisu, ukázáním ilustrace, odhalením významu nových slov atd. Při nich a po nich totiž přichází ta konverzace, při níž se vzájemně vyptáváme, proč si tohle myslím, kde jsem v textu pro to našel oporu, konverzace o tom, co v textu je pro mě důležité.

Žáci a studenti se určitě mají dostat nejen k popovídání o dojmech z četby, ale také k vyspělé čtenářské zkušenosti. V ní reflektují nejenom to, jak četba hýbe jejich city a názory, ale vnímají a komentují i to, čím, kterými prostředky a postupy se textu daří oněch efektů u čtenáře dosahovat (a to je pro kritické myšlení moc důležité!). Právě poukazováním na místa v textu, která mě vedla k mému názoru nebo prožitku, se učím identifikovat umělecké nebo rétorické prostředky, jimiž texty promlouvají k čtenářovu (kritickému) myšlení.

A zároveň žáci mají cíl stát se čtenáři ve společnosti – upravme si hloupý reklamní slogan na sušenky v heslo, které postihuje jednu z pravých podstat četby: **Knížku nečteš nikdy sám!** Naším učitelským cílem však není,

aby měli všichni najednou načteného Čapka a Halase a Garcíu Marqueze. Naším cílem je, aby ovládali společnou řeč, když někdo vypráví o svých zážitcích z četby a když někdo knihu hodnotí jako dobrou, zajímavou, krásnou (nebo naopak). Proto je důležité, aby dostali dost času o knize povídat v kroužku, a právě proto je důležité, aby se mohli navzájem vyptávat na to, proč zvolili tu či onu ilustraci, postavu, souvislost, citaci.

Když v kroužku čtou text malí žáci, určitě do popředí vystoupí rozšiřování slovní zásoby. I staré osnovy znají toto heslo - je to jedno z mála takových, ve který se skrývá opravdu nějaký proces, děj. Ale vyhledání a objasnění nových slov se může stát nudou a otravou, pokud učitel dopustí, aby jeho touha rozšiřovat žákům slovní zásobu převládla nad jejich touhou zažít něco při četbě a vyjádřit své prožitky, nápady, anebo i otázky. Jednotlivá slova člověk potřebuje, aby pochopil smysl celku. Jestliže chápe, oč vcelku jde, je mu jedno, zda porozuměl slovu *pokoutně* například ve větě „Novou hru si děti půjčovaly, obkreslovaly a hrály tajně, proti zákazu rodičů, vždy tam, kde je nikdo nemohl natchytat, docela pokoutně.“ Nemusíme se bát, že děti některé důležité nové slovo v textu opominou jen proto, že jim nescházelo k pochopení smyslu odstavce, že se ho nenaučí, – když ne dnes, tak v jiné knize na něj narazí, a jestli ne, nebude to slůvko asi zas tolik důležité... Smysl čteného textu totiž také podléhá vlastnictví žáka, podobně jako mluvíme o důležitosti vlastnictví u žákovských textů psaných.

Ani rozmanitost v pojmenování téže věci v jednom textu („aby se slova neopakovala“), třebaže z hlediska výuky je to důležitá slohová vlastnost, není důležitější než to, že žáci při literárním kroužku zakusili, jak se smysl sdělení vyloupne díky jejich vlastnímu hledačskému úsilí.

Třebaže jako učitel vím, kde jsou v textu důležitá slova, na čem závisí správné porozumění jeho významu, musím se hlídat, abych žáky učil produkovat jejich vlastní myšlenky a otázky nad textem.

Můžu jen doufat, že když žáky naučím se nad textem ptát, když je naučím očekávat, že v textu bývají skryty nápovědy toho, jak se mu dá porozumět, pak budou schopni dojít k porozumění, které bude blízké tomu, čím

je text důležitý pro mě, pro národní kulturu, pro vzdělaného a citlivého člověka.

Té jednoty v porozumění nedocílíme tím, že naučíme děti opakovat, co které dílo znamená, nýbrž tím, že jim otevřeme cestu k tomu, aby nechávaly dílo k sobě promlouvat. (Vzpomeňte si, kdo vás učil rozumět dílu Járy (da) Cimrmana. Snad jeho profesionální vykladači na scéně? Nebo snad učebnicové „medailonky“? Nebo odborně zaumné recenze? Kde se tedy vzalo, že mu tolik lidí rozumí tak podobně?)

Svoboda konverzace, kterou literární kroužky žákům poskytují, je důležitá proto, aby se ve třídě neodehrávala typická školní rozprava nad knihou, v níž se učitel ptá a žák odpovídá.

Pokud si představujeme literární kroužky jen jako ten, který jsme viděli v kursu, měli bychom se zamyslet: neuměli bychom k témuž cíli velkolepé konverzace najít ještě jiné cesty? Třeba by žáci uměli v textu vyhledat „napínavá“ slova a obraty, které je dobře vysvětlit, hned si je vyzkoušet ve vlastních ústech a na svém papíře... Určitě by uměli nakreslit síť vztahů mezi postavami, nebo by uměli vyhledat místa, kde autor neříká věci rovnou (ani bych nezatmíval žákům hlavy termínem metafora, už proto, že „neříct rovnou“ se dá často i jinými prostředky) – a zase by mohli konverzovat o tom, proč to tak udělal a jaké to má následky. Kdybyste nechli studenty vyvinout nástroje, jak v textu označit a komentovat důležitá místa, třeba by vás naučili používat lepíky, průsvitky, přišívát vinětky ap., a možná by našli způsob, jak zaznamenat a prezentovat víc různých názorů na tutéž věc.

Hračky a pomůcky jako literární kroužky ale končí v okamžiku, kdy už žáci umějí vnímavě číst

a inteligentně si o četbě povídat. Je to jako s vyjmenovanými slovy – už je neumím odříkat, ale chyby v i/y nepíšu. Asi to poznáte sami: děti své role nepoužívají s vervou a chutí, ale odříkávají to, co byste asi chtěli slyšet vy jako učitelé. Změňte postup, zkuste jim už dát vyšší svobodu: ať o četbě píšu, ať ji dramaturgizují pro rozhlas nebo čtenářské divadlo, ať píšu parodie nebo travestie.

Možná by bylo dobré si zde vzájemně povědět, podle čeho a jaké vybíráte texty po četbu v literárních kroužcích. Možná napíšete, že vybíráte krátké texty, protože žáci málo vydrží. Uvidíme, jestli se taková odpověď změní, až budeme děti vést ke čtenářství po pět, sedm let... Možná napíšete, že vybíráte texty, které se dají ilustrovat, nebo kde jsou nějaké rozpory mezi postavami, atp.

Anebo jste zjistili něco zajímavého o rozdělování rolí, nebo máte nějaké své nově... Bylo by dobré si to říct. Pište.

A čtete. Hodně nápadů, ale taky kritické zkušenosti najdete třeba v časopise Reading Teacher, který vydává I.R.A. Tam najdete i článek, který shrnuje zkušenost s literárními kroužky a z něhož jsem tu dost čerpal (E. Greene Brabham, S. Kidd Villaume: Questions and Answers (Continuing Conversations about literary circles, Reading Teacher vol.54, No.3, November 2000, s. 278-297). Naučte svou školu, ať vás pouští k internetu, a prohlížejte si nakladatelské stránky jako www.stenhouse.com, www.heinemann.com, www.awl.com, a ovšem www.reading.org. Rozhodně nepamínejte na pravidelnou návštěvu na [www.kritickemysleni.cz!](http://www.kritickemysleni.cz)

• Škola podporující zdraví



PROJEKT
ZDRAVÁ ŠKOLA

Škola podporující zdraví (ŠPZ) a projekt Životní dovednosti (klíčové kompetence) Tip na spolupráci a poučení.

Na letní škole jsme si vyzkoušeli ve čtyřiceti lidech, co to je, když přemýšlíme o kurikulu jinak, než skrze věcná témata. Dalo nám to dost práce, protože v tom nejsme školení a protože jsme zvyklí připravovat si tematické plány, jejichž osou nebývají dovednosti, ale bývá jí sled témat.

Naše práce byla velmi užitečná, rozhodně jsme pocvičili mozky, a snad z toho bude i nějaký hmatatelný výsledek. Už na letní škole jsme si všichni uvědomovali vážný problém: účastníci mohou

být osobně velmi dobře připravení na psaní vlastního kurikula opírajícího se o kompetence, mohou mít tuto problematiku velmi dobře promyšlenou, když ale narazí na ředitele, který je vůči jejich iniciativě a dobré práci odolný, mají těžkou pozici.

Program Škola podporující zdraví připravuje projekt, v němž se budou **učit psát kurikulum celé školy**. Výsledkem tohoto projektu nemají být hotová, krásně vypilovaná kurikula, ale měly by vzniknout materiály, které budou reflektovat proces zrodu školního kurikula, budou ukazovat, které kroky vedou k cíli a které se neosvědčily, jaké podmínky jsou nezbytné pro vznik funkčního školního kurikula.

Pro pilotní fázi bude vybrána jen malá skupinka škol (asi 5), ale jejich úkolem pro další období bude sloužit jako opora, vzor, rádce, konzultant... dalším školám, které se rozhodnou využít příležitosti a rozpravovat si požadavky rámcových vzdělávacích programů pro podmínky vlastní školy. Budeme vás, čtenáře KL, o projektu informovat, abyste mohli včas začít sledovat jejich práci a navázat s nimi kontakt. Pokud máte zájem dozvědět se o projektu víc, obraťte se na Hanu Košťálovou.

Hana Košťálová
hana.kostalova@ecn.cz

• Zpráva o průběhu experimentu



Zpráva o průběhu experimentu - Speciální program pro reintegraci žáků zvláštních škol

Václav Šneberger

Speciální program pro romské děti ve zvláštních školách byl připravován od ledna roku 1999 a zahájen v březnu téhož roku. Je připraven na 3 roky a realizován ve čtyřech zemích východní Evropy - České republice, na Slovensku, v Maďarsku a Bulharsku. Česká republika přistoupila do tohoto programu v červnu 1999.

Obecné cíle programu:

Na pilotní skupině žáků ověřit procento dětí, které ve zvláštní škole dosahují výsledků srovnatelných ze základní školou a k tomu přispět i implementací vzdělávacího programu Začít spolu (ZaS).

Zajistit hladký přechod těchto dětí do hlavního proudu vzdělávání.

Program svým obsahem přispívá k řešení problematiky školní docházky a školní úspěšnosti romských dětí. Je orientován na žáky speciálních či zvláštních škol pro děti se sníženou schopností učit se, ve kterých je zařazeno vysoké procento Romů. Vychází z předpokladu, že část těchto dětí má malou školní úspěšnost vlivem sociálního prostředí, nízké motivovanosti, jazykových potíží, a ve skutečnosti nejde o děti s postižením. Jejich zařazení do zvláštní školy pak problém neřeší, naopak ještě více prohlubuje.

V tomto experimentálním programu se zaměřujeme na změnu metodologie výuky v prvních třech ročnících zvláštních škol z klasického programu Zvláštní škola na program orientovaný na dítě (ZaS). Vychází z pětileté dobré zkušenosti s implementací této metodologie v základních a mateřských školách a z výsledků dětí, které jsou podle tohoto programu vzdělávány.

Celý proces je provázen pedagogicko psychologickým výzkumem, který porovnává výsledky růstu osobnosti a školní výsledky jednotlivých dětí, které jsou ve zvláštní škole vyučovány podle programu ZaS a kontrolní skupiny, tedy dětí vzdělávaných podle klasického kurikula pro zvláštní školy. Zároveň s výše zmíněnými kritérii je sledován subjektivní přístup dětí ke škole a jeho vývoj a vývoj poměru školní docházky a absence. Součástí jsou i akademické testy, které ověřují úroveň znalostí dětí v programu.

V ČR je do programu zapojeno pět pilotních a pět kontrolních škol (Ústí nad Labem, Kladno, Praha, Brno, Ostrava).

Co jsme realizovali v druhém roce experimentu

Byly vytipovány tranzitní základní školy (Brno, Kladno, Ústí), kam by děti, které dosahují výsledků srovnatelných se základní školou, byly zařazeny v následujícím školním roce. Pilotní a tranzitní školy společně vytvořily tranzitní plán, jak výše uvedené hladce a pro děti a rodiče bezproblémově uskutečnit.

Podpořili jsme vnitřní transformaci dvou pilotních škol (Praha, Ostrava), kde díky MŠMT (prostupnost vzdělávání) je možno uskutečnit tranzitní proces uvnitř školy.

Učitelé a asistenti se dále vzdělávali v metodologii a byli naší organizací metodicky vedeni. Specifika programu se zejména odrazila v rozšíření vzdělávání asistentů.

Pokračovala další vlna nezávislého výzkumu ve všech výše uvedených kategoriích.

Výsledky

Absence v jednotlivých třídách pilotních škole se dále snižuje a ve většině tříd chodí děti velmi rády do školy. Vzhledem k tomu, že tyto třídy navštěvují převážně děti romské, považujeme snižování absence za velmi dobrý výsledek.

Učitelé ve třídách využívají metodologii programu zaměřeného na dítě, využívají tzv. činnostní pedagogiku, žáci mají větší možnost individuálního rozvoje v jednotlivých oblastech podle svých dispozic. Výsledky výzkumu budou známy koncem září, výsledky akademických testů jsou shrnuty v následující tabulce:

Výsledky akademických testů⁹

1 = nedosahuje úrovně znalostí ZŠ

2 = dosahuje úrovně znalostí ZŠ s velkou podporou

3 = dosahuje úrovně znalostí ZŠ bez podpory

Česká republika, počet respondentů 36

| Úroveň | Český jazyk # | Český jazyk % | Matematika # | Matematika % | Suma # | Suma % |
|--------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------|--------|
| 1 | 16 | 46% | 10 | 28% | 13 | 36% |
| 2 | 6 | 17% | 11 | 31% | 11 | 31% |
| 3 | 13 | 37% | 15 | 42% | 12 | 33% |
| 2 + 3 | 19 | 54% | 26 | 73% | 23 | 64% |

⁹ Autor: Linda E.Lee, Proactive Information Service, 2001. ZVŠ Ústí není zahrnuto v mezinárodním výzkumu, situace je zde však podobná.

Z výsledků je patrné, že více než třetina dětí dosahuje úrovně srovnatelné s vrstevníky ze základních škol, není důvod, aby byly vzdělávány ve zvláštních školách. O dalších výsledcích budeme MŠMT a partnerské organizace pravidelně informovat.

Podpořit tranzitní proces a zároveň přizvat stát a potažmo MŠMT ke spolupráci na řešení problémů s reintegrací spojených by měla i mezinárodní konference o vzdělávání v Budapešti, 3. - 4. 12. 2001, za účasti státních představitelů zemí, ve kterých program probíhá.

Autor je ředitelem SbS Česká republika.

• Pozvánka na setkání PAU

Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka
a Přátelé angažovaného učení
zvou všechny učitele i příznivce škol na

Podzimní celostátní setkání PAU v Chrudimi

9. – 11. listopadu 2001

„I NÁROČNOST MŮŽE BÝT VLÍDNÁ - ODPOVĚDI Z PRAXE NA BÍLOU KNIHU“

Od soboty do neděle je pro Vás připraveno více jak 20 pracovních dílen, každá v rozsahu 2 – 3 vyučovací hodiny. Rádi uvítáme učitele všech stupňů škol, kterým budou nabídnuty tři bloky dílen v následujících okruzích:

- **Jak spolu mluvit, abychom si rozuměli.**
- **Co všechno učitel a ředitel může.**
- **Jak učit zajímavě.**
- **Jak udělat dobrou atmosféru ve škole.**

Lektory v jednotlivých dílnách k uvedeným tématům budou: I. Brožová, M. Dvořáková, O. Hausenblas, M. Hyklová, P. Gregor, J. Kašová, B. Karlíková, F. Kassay, H. Mandelová, J. Nováčková, P. Sádecká, B. Staňková, Z. Štefanidesová, H. Vaverková, V. Žabenská a další.

Ředitelé ale i další zájemci se mohou zúčastnit série tří dílen pro zlepšení kvality školy „**Ředitelská rozhledna**“. Lektory jednotlivých dílen budou: Z. Brož a I. Jehličková, J. Nováčková, V. Beran a K. Rýdl.

Na sobotní večer je připravena „**Odovědná – společně hledáme odpovědi na své otázky s lektory a hosty PAU**“ moderovaná O. Hausenblasem, nebo relaxační program F. Kassaye.

Od pátečního podvečera do neděle se budou konat prohlídky celého areálu školy.

Přesnější program bude uveden na stránkách <http://www.zsmalika.cz>

Místo konání: Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka 958

Registrace: v pátek od 17.00 do 21.00 hodin v Základní škole Chrudim, Dr. J. Malíka 958, v sobotu od 7.30 do 8.45 hodin v Okresním muzeu Chrudim, Široká ulice

Oficiální zahájení: v sobotu 10. 11. 2001 v 9.00 hodin v Okresním muzeu Chrudim

Stravování: ve školní jídelně za ceny uvedené na přihlášce

Účastnický poplatek: 350,- Kč plná výše, 250,- Kč pro členy PAU, mající zaplacené členské příspěvky na rok 2001.

Přihlášku vyplňte úplně. Objednat si můžete jen uvedené varianty. Všechny neúplně vyplněné přihlášky nebo platby budou vyřazeny!

Přihlášku odešlete nejpozději do 31. 10. 2001 na adresu: Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 537 01 Chrudim

Složenku nebo příkaz adresujte na účet číslo: 602505-524/0600 u GE Capital Bank, a.s. Pardubice, V. symbol: 1011

V případě platby fakturou přiložte k přihlášce IČO, DIČ, adresu, úplné bankovní spojení a jmenný seznam účastníků.

K přihlášce přiložte takovou kopii stvrzenky o zaplacení, ze které bude zcela jasné, za která jména osob je zaplacen!

Přihláška na setkání PAU v Chrudimi

9. – 11. 11. 2001

Závazně se přihlašuji na setkání PAU a objednávám níže označené služby (**zvolené varianty viditelně zakroužkujete**)

- A. Ubytování a stravování od 9. do 11. 11. 2001 tj. 2 noci, Pá večere, So plná penze, Ne snídaně a oběd. Cena: 620,- Kč
- B. Ubytování z 10. na 11. 11. 2001 tj. 1 noc, So oběd a večere, Ne snídaně a oběd. Cena: 370,- Kč
- C. Pouze sobotní oběd: Cena: 60,- Kč
- D. Bez ubytování, strava Pá večere, So oběd a večere. Cena 180,- Kč
- E. Bez ubytování, strava So oběd a večere. Cena 125,- Kč
- F. Bez ubytování a stravy
- G. Požaduji vegetariánskou stravu

Účastnický poplatek Kč a Kč za ubytování a stravu zaplacen dne na účet číslo: 602505-524/0600 u GE Capital Bank, a.s. Pardubice, V. symbol: 1011

Jméno příjmení, titul:

Datum narození:

Adresa domů:

tel.: e-mail:

Adresa do zaměstnání:

tel.: e-mail:

Učím na: MŠ 1. st. ZŠ 2. st. ZŠ SŠ VŠ

Datum: Podpis:

• Zvěstování

Nina Rutová

Bydlím v centru Prahy v ulici, kde jednosměrně od rána až do noci spíše popojíždí, nežli proudí jednou auto za druhým. Bydlím v ulici, ve které už nás vydrželo bydlet jen pár. Jestli ty ostatní vyhnal hluk, smog, nový majitel, nebo dražota, není dnes pro mne podstatné. Důležité je, že se letos k nám přidaly vlaštovky. Nevěděla jsem proč, ale na jaře si postavily hnízdo v průchodu našeho domu na plynové trubce těsně nad lítačkami a chovaly se jako nikým nerušené a ničím nevyrušitelné. Jakoby měly něco zvěstovat, napadlo mě, ale nemohla jsem rozluštit co.

Odjeli jsme na léto z města ven, zatímco ony si vystačily s naším dvorkem celý červen i červenec a v srpnu se vzorně houfovaly na prádelní šňůře. Kam potom odlétly, nevím. Naučili nás kdysi ve škole hezky poeticky říkat, že do teplých krajin. Ale že ty krajiny mohou vypadat jako centrum velkoměsta, to jsem nevěděla.

Pár dní před začátkem prázdnin přiletělo další překvapení. Dočítala jsem jedné noci v posteli knížku o šamanismu, když se naším bytem začal ozývat vedle mňoukání naší kočky Šury velmi vysoký tremolovitý hvízdot. Zbaběle jsem čekala, jestli je to můj osobní prelud, nebo jestli to jako realita vzbudí ostatní, už spící členy rodiny. Vzbudilo. Na koberci před kočkou ležela myš, ale měla křídla. Netopýr. A když ho můj muž chtěl sebrat, netopýr vzletl zmateně narážející do skel a zrcadel. Za chvíli nás všech pět střídavě drželo kočku a otevíralo okna a dveře nevelkého bytu, aby se



dezorientovaný netopýr dostal vpořádku ven. Tahle noční bojová hra se do prázdnin odehrávala s malými obměnami ještě několikrát.

Otevřela jsem encyklopedii, abych se ujistila, že to opravdu není normální. Že vlaštovky hledají pro stavbu hnízda venkovská stavení a že většina našich netopýrovitých je zařazena v kategorii ohrožených druhů, přebývají v opuštěných budovách a jeskyních a všichni jsou chráněni. Vzpomněla jsem si, jak den před tím, než na Moravě vypukly povodně, hlemýždi vylezli do korun stromů. Seděli jsme se známými na zahradě, pozorovali ten přírodní úkaz a porozuměli, až když jsme pomáhali vynášet do vyšších pater postele a skříně.

Co asi zvěstují tyhle vlaštovky a netopýři, vrtalo mi hlavou, ale protože se v nejbližších dnech nestala žádná katastrofa, odjížděla jsem na venkov s dobrou náladou, že nejspíš zvěstují zlepšující se životní prostředí v centru Prahy, které jsem já otupělá ještě nezaznamenala.

A až když jsem o víkendu viděla z louky plné léčivek udělané parkoviště, všude stožáry na mobilní signál a satelity na střechách, až když jsem se šla lesem koupat k lomu, kde místo zpěvného ptactva měla hrdla dokořán auta, z nichž bušilo techno, až když jsem viděla zpusťšený jablonořový sad, zatímco místní nakupovali ovadlé tropické ovoce, až když jsem na vlastní oči pozorovala další desítky detailů, jimiž se vesnice konečně přibližuje městu, přišlo mi na rozum, jestli ten náš pražský dům není pro vlaštovky a netopýry s tímhle srovnatelný a jestli mi nechtějí sdělit právě toto.

• Demokracie v naší škole

Markéta Bábková

Když jsem uvažovala nad touto úvahou, přemýšlela jsem, nad čím bych měla uvažovat. Napadlo mě, že by bylo příjemné zauvažovat nad nesmrtností chrousta. Ale tím jsem se dostala k uvažování nad tím, jak by mé nevinne uvažování pojal ten, kdo bude mou úvahu číst a hodnotit, v tomto případě tedy paní učitelka. A tím jsem se zase dostala k úvahám o tom, nakolik je naše škola demokraticky založená.

Přemýšlela jsem nejdříve o reakci na mou úvahu nad nesmrtností výše zmíněného broučka a popravdě řečeno si nedokážu představit, že by má úvaha byla naprosto samozřejmě hodnocena jako kterákoliv jiná, a naproti tomu si živě vybavuji některé možné komentáře, které by mou úvahu mohly provázet, jako například: „No, Markéto, co se týče tvé úvahy, tak skutečně nevím, co si o ní mám myslet. Zda to mám považovat za pouhé chvilkové zatmění mysli či zda ses

snažila být vtipná, opravdu nevím.“ nebo „No tak zrovna od tebe bych něco takového nečekala.“ či „Myslíš, že máš něco podobného zapotřebí?“ Na druhou stranu bych nerada kantorům na naší škole křivdila, jelikož některé z nich mám opravdu ráda a vážím si jich. Pravdou však je, že si jen stěží dovedu představit, jak moje češtinářka, byť ji mám ráda, s vážnou tváří pročítá a sleduje mé myšlenkové pochody probírající se životem chrousta a pečlivě je hodnotí. A to mě vede k zamyšlení nad naší školou a systémem, jakým jsme tam my, děti, vlastně vedeny a jakým způsobem k nám učitelé přistupují.

Myslím, že aspoň zatím naše škola demokratické principy spíš postrádá. Přestože v roce 1989, kdy v naší zemi skončila éra komunistické diktatury, mi byly pouhé čtyři roky a já toto období v podstatě nezažila, přece jen jsem o této době už opravdu mnoho vyslechla a zhlédla nějaké filmy, a jestli si můžu dovolit srovnávat, tak bych řekla, že se toho, co se týče naší

školy, od těch dob zase tolik nezměnilo. Jak jinak si mám vysvětlovat jev, který je na naší škole, mně se alespoň zdá, docela častý a mě osobně „dost štve“. Já bych tento jev nazvala „Nevybočuj z řady, nesnaž se být individualitou a dělej to, co ostatní!“ Že se na naší škole nic takového neuplatňuje? A proč mi kamarádka tedy vyprávěla, jak její spolužák byl v deváté třídě nucen odejít na toaletu a smýt si z vlasů tužidlo, aby snad, proboha, dál nevystavoval ten svůj pobuřující účes – totiž natuženého ježečka. A proč pan ředitel tedy přišel před časem do naší hodiny, odvedl na chvilku mého spolužáka, který měl na hlavě „na piráta“ uvázaný černý šátek, tuším, že se vzorem lebek, který mu mimochodem slušel, ale nechtěl jej sundávat, protože se mu nelíbil jeho nový „účes“, aby se můj výše zmíněný spolužák mohl po chvíli vrátit – už bez šátku. Proč je čas od času některý z našich kluků vystaven před celou třídou kritice za svůj nový řetěz u pasu? Každý učitel jistě ví, že i jeho šatník a vizáž jsou žáky podrobovány pečlivé kritice, avšak žádné z dítek by ani ve snu nenapadlo, že by měly učitele přimět, aby si strhnul z krku ten hrozný šátek či aby poslaly učitelku na toaletu kvůli příliš nápadnému účesu. Proč bychom si tedy i my nemohli nechat své šátky, řetězy a dready? Vždyť jsou to jen pouhé módní doplňky.

Stejně hloupé a nesmyslné mi připadá nařízení, které nám o velké přestávce nedovoluje opouštět patro. Není škola, do které chodíme, snad naše? Proč se po ní tedy nemůžeme volně pohybovat? To si ani nemůžeme jít popovídat s kamarády z „paralelky“, kteří jsou na jiném patře? Tento problém se mě osobně příliš nedotýká, tyto potíže jsem měla jen několikrát a když jsem chtěla vědět smysl tohoto nařízení, bylo mi řečeno, že právě o velkých přestávkách dochází na schodech a chodbách k úrazům nejčastěji. Z toho mi tedy vyplývá, že „devátáci“ nesmí během dvacetiminutové pauzy opustit patro, protože by se jim mohlo něco stát, aby se vzápětí po skončení hodiny mohli nahnout do příšerného davu na schodech, který dobře znám, prodírám se jím už téměř pět let a docela dobře si dovedu představit, že kdybych tam někdy upadla, tak mě ostatní přinejhorším ušlapou, v lepším případě mi jen odkopnou dál do davu boty a zašpiní džíny. Možná, že se mýlím, ale toto nařízení považuji za hloupé a nedemokratické.

Také si myslím, že málo učitelů u nás respektuje naše individuality, to, že jsme všichni různí. I v tomto ohledu jsme, myslím, o padesát let pozadu. Dobrým příkladem toho bylo, jak byla jedna z mých spolužaček na výtvarné výchově „sepsuta“ paní učitelkou za obrázek, který namalovala, jak jsme se všichni ve třídě shodli, „prostě v jejím stylu“ a byla s ním spokojená, ale podle slov paní učitelky to bylo něco na úrovni přibližně pětiletého dítěte. V tomto případě však musím před paní učitelkou smeknout, jelikož nakonec uznala, že každý na to může mít svůj vlastní názor a někomu se to prostě líbit může – vždyť je to umění.

Všechny tyto mé zážitky, to, co jsem slyšela od druhých i systém, jakým funguje naše škola, mě vedou k otázkám: „Funguje naše škola dost demokratickým způsobem?“ „Snaží se alespoň někteří lidé v naší škole o to, aby se situace stále zlepšovala?“ „Jak jsme tam my, děti, spokojeny a snažíme se dělat něco proti tomu, když se nám něco nelíbí nebo něco nepovažujeme za správné, i když to třeba stojí námahu a trochu boje nebo s tím raději nic neděláme, abychom měly pokoj – a nevychovávali nás právě k tomuhle postoji?“

Celkově se mi na naší škole líbí, jsem tam docela spokojená, avšak je také hodně věcí, o kterých si myslím, že by se měly změnit. Proto také ráda chodím do žákovské rady, kde s námi paní učitelka projednává veškeré naše připomínky a návrhy, a to jako rovný s rovným, alespoň tak se mi zdá. Líbí se mi, že na naší škole něco takového bylo zavedeno, protože si myslím, že to je užitečné, člověk tam opravdu může něco udělat s tím, co považuje za problém nebo nedostatek naší školy a nemusí si jen stěžovat. Myslím si, že naše škola bude ještě potřebovat spoustu času na to, aby se zbavila některých problémů a hlavně aby se změnil přístup některých lidí.

Chtěla bych říct, že tato úvaha nemá za úkol beze zbytku zkritizovat naši školu. Je to jen má úvaha a v žádném případě to není žádná provokace. Chtěla bych se ovšem zmínit o jednom svém postřehu, a to, že jsem si uvědomila, že takovouto úvahu bych si nejspíš jindy než na konci deváté třídy napsat a „vypustit do éteru“ netroufla, což podle mého o něčem svědčí...

Autorka je studentkou gymnázia.

• Jak se děti učí

Na jedné dílně kurzu KM v Hradci Králové doplnili účastníci tento záznam:

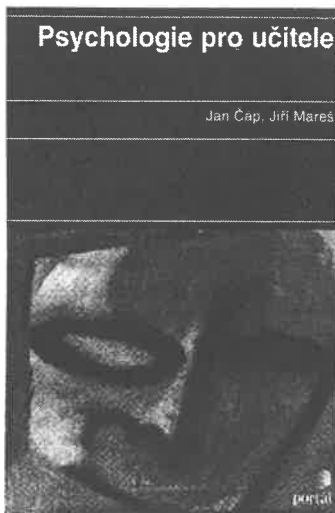
Děti se (nejlépe) učí, když

- ...mohou samy objevovat, zkoušet, diskutovat
- ...když mají zájem
- ...když se chtějí učit
- ...když se podílejí na činnosti, která je motivuje
- ...když si hrají
- ...když je to baví
- ...když je správně nastartujeme
- ...když využívají své zkušenosti
- ...když jsou motivovány autentickými úlohami
- ...když jsou motivačně hodnoceny
- ...když my dospělí máme co nabídnout, umíme, víme, jak na to, máme sami chuť, radost, Lásku.



• Psychologie pro učitele

Nikola Křístek



Dá se učit citem? Tohle je určitě vzrušující téma, ale vyjádřím se k němu jen krátce. Dá. Výuka je ze své podstaty proces postavený na nějakém plánu. Odpusťte mi parafrázi - plánuji, tedy myslím. Učení je promyšlená činnost.

Na co všechno je třeba myslet, když plánuji výuku? Co je důležité pro výchovu? Mezi laickou veřejností (a bohužel někdy i odbor-

nou) je značně rozšířená představa o podstatě práce učitele, která spočívá v tom, že učitel by měl umět převést obsah svého předmětu do takové podoby, aby to byli schopni pochopit i jejich žáci. My, čtenáři Kritických listů, vidíme ihned chabost této konstrukce: jaký „náš“ předmět?, proč mají žáci něčemu jen (!) rozumět? Pojetí výuky se přece zakládá otázkou „PROČ učit?“ a v těsném závěsu „CO učit?“ Teprve nyní přichází ono „JAK učit?“ Ani na jednu z těchto otázek kniha *Psychologie pro učitele* odpověď nehledá. Nehledá, ale nabízí.

Kniha je pojata jako učebnice pro studenty učitelství, učitele i ostatní výchovné pracovníky. Jedná se o aktualizovanou verzi (přátelé informačních technologií by spíše použili slůvko „upgrade“) klasické publikace prof. PhDr. Jana Čápa, která byla pod stejným názvem vydána už v roce 1980 a pod názvem *Psychologie výchovy a vyučování* ještě několikrát v devadesátých letech. Vliv této učebnice je patrný například při pohledu na znění zkušebních okruhů ke Státní závěrečné zkoušce z pedagogické psychologie na PedF UK. Prakticky bez výjimky je možné nastudovat látku ke všem okruhům zkoušky z jediného zdroje - takzvaného „Čápa“. Dohledání toho, zda byly tyto okruhy napsány podle „Čápa“ nebo „Čáp“ podle okruhů by mohlo být o něco méně dobrodružné než spor slepice versus vejce. Je velmi nepravděpodobné, že by prof. Čáp předjímal šíři celého spektra skutečně podstatného obsahu oboru pedagogická psychologie a beze zbytku se shodnul s autory okruhů ke státnicím. Učebnice zde dokonale plnila jednu ze svých funkcí, funkci určení obsahu učiva.

Skutečnost, že kniha *Psychologie pro učitele* je učebnicí, slouží jako opěrný bod pro další posuzování jejích kvalit. Jako skutečná učebnice totiž nevypadá. Míry 656 (stran) – 987 (gramů) - 597 (Kč) napovídají, že tihle knize jde o něco jiného. Přesto vykazuje některé charakteristiky, které z ní tvarují učební text značných didaktických hodnot. Orientaci usnadňují čtyři úrovně

výkladového textu (např.: Část III: vybrané otázky školní psychologie, kapitola 16. Učení z obrazového materiálu, 16.3. Funkce obrazového materiálu, 16.3.7. Funkce koncentrované pozornosti) přehledně rozepsané na osmi stranách obsahu, v zápatí každé strany učebnice jsou navíc pro orientaci uváděn název příslušné části knihy a kapitoly;

klíčová sdělení jsou zvýrazněna tučným písmem a ohraničena čarou, případové studie jsou zařazeny do textu a orámovány;

text je obohacen tabulkami a obrázky, které vysvětlují, rozšiřují nebo doplňují výklad (celkem 41 obrázků a 28 tabulek, jejich seznam je uveden na stránkách v obsahu); odkaz na pramen uváděný v textu, na konci každé kapitoly je užitečný přehled literatury k tématu. Celkový výčet použité literatury zaujímá sedmadvacet stran (příklad vědecké poctivosti autorů);

rejstřík na třiceti (!) stranách usnadňuje orientaci při studiu.

V českém prostředí je možné najít několik výzkumných prací, které se zabývají analýzou učebnic. Zkoumány bývají především učebnice pro základní školu, didaktickým textům určeným pro vyšší stupně je věnována pozornost o poznání menší. Mezi studenty vysokých škol, i mezi studenty pedagogických fakult a také mezi učiteli je rozprostřeno celé spektrum učebních stylů, preferovaných druhů vnímání, specifických paměťových operací a vůbec všech možných charakteristik rozličných typologií učení. Tento aspekt není podle mého názoru náležitě vnímán autory učebnic pro vysokoškoláky. Vzpomeňte si na skripta nebo jinou odbornou literaturu, která vám byla předkládána během studia na vysoké škole. Nároky didaktické analýzy vypadají jaksi nevhodně, protože „přece jde o odborný text“. Příliš často se zapomíná, že jde především o učební text a jeho charakter by měl odpovídat potřebám konečného uživatele – studenta. Z tohoto pohledu učebnice *Psychologie pro učitele* převyšuje většinu podobných publikací na našem trhu, ale k ideálu nějaký ten krůček chybí.

Obecně řečeno, většině studentů pedagogických fakult bude činit značné potíže obsah učebnice být jen reprodukovat, protože se jedná o ohromující (doslova) kvantum pojmů. Pokud však budou jejich učitelé používat tuto knihu jako nástroj pro budování pedagogických kompetencí posluchačů, měli by pamatovat na bílá místa, která text (ne)obsahuje. Díky této konstelaci je možno k výuce pedagogické psychologie přistupovat tvůrčím způsobem. Není třeba utrácet drahocenný čas na přednáškách, protože podstatné informace jsou z velké části zachyceny v pojmové síti učebnice. Naopak je žádoucí a možné nabízet nástroje, které podporují funkční osvojení těchto vědomostí a jejich převedení do zárodků pedagogických kompetencí.

Mimo studenty učitelství je kniha napsána po učitele i ostatní výchovné pracovníky. Existuje reálný předpoklad, že tito lidé již mají vybudováno své osobité pojetí výuky. Kniha jim může nabídnout prostor pro sebereflexi, podněty pro jejich „Aha“. Problémy, které se v každodenním světě nejasně rýsují jako ostrovy v mlze, jsou pojmenovány a je naznačena jejich vzájemná souvislost.

Nicméně, tato učebnice není vhodná pro samostudium. Nenabízí dostatečný aparát pro cílenou zpětnou vazbu. Přináší výzvu ke spolupráci, vzájemným konzultacím, dalšímu (formálnímu i neformálnímu) vzdělávání. Zakládá společnou terminologii a upozorňuje na důležitá a nepřilíživě reflektovaná témata, jako je například problematika dětských interpretací světa, zvládnutí školní zátěže, klimatu školní třídy a podobně.

Nabídka kvalitních titulů týkajících se psychologických aspektů učení není v našem prostředí nijak bohatá. Zájemcům o tuto problematiku chybí syntetizující práce, která by vyplnila mezery mezi tématy jednotlivých monografií a podávala by přehled všech podstatných

poznatků a úhlů pohledu k dnešnímu stavu této disciplíny. Aktualizované vydání učebnice Psychologie pro učitele má k takovému cíli velice blízko. Přesto však zůstává několik oblastí, které byly pouze nastíněny (byť s odkazem na příslušnou literaturu). Rozšíření autorského kolektivu při další redakci (která nepochybně bude za nějakou dobu následovat) a koncepčnější vazba na systém přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by mohla tuto ambici naplnit. Do té doby patrně bude Psychologie pro učitele nezastupitelnou studnicí poznání pro přemýšlivé učitele a studenty.

Psychologie pro učitele, Portál, Praha 2001
 prof. PhDr. Jan Čáp, vedoucí katedry školní psychologie FF UK Praha
 prof. PhDr. Jiří Mareš, vedoucí katedry sociálního lékařství LF UK
 v Hradci Králové

*Autor článku je studentem PdF UK v Praze. E-mail:
 kristkovi@centrum.cz*

• Zajímavé webové stránky

Tipy na zajímavé webové stránky

<http://www.uni.edu/coe/rwct> - mezinárodní stránky RWCT

<http://www.zdruzenieorava.sk> - web spřátelené asociace na Slovensku, odkud přišlo RWCT k nám díky Jeannie Steelové

<http://www.reading.org> - web Mezinárodní čtenářské asociace International Reading Association

<http://www.educationalworld.com> - web pro všechny vzdělavatele – stati, lekce, tipy, recenze (Jak se pozná skutečný učitel, První rok učitelování, minilekce pro zvýšení pozornosti aj.)

<http://mailbase.ac.uk> - a service which runs electronic discussion lists for the higher education and research community (UK).

<http://www.sbscr.cz> - web spřátelené organizace Step by Step, informace o vzdělávacím programu Začít spolu a programu pro reintegraci žáků zvláštních škol

<http://www.sisyfos.zcu.cz> - web lektorky KM Jany Pradlové, zaměřený na matematiku a chemii

<http://www.koniklec.cz> - o sněmu dětí České republiky pro životní prostředí, projektu Krajina mého okolí, celoroční ekologický projekt a soutěž Živly

<http://www.ceskaskola.cz> - web cených informací o školství i názorů lidí z praxe

<http://www.stenhouse.com> - web vydavatele přínosných pedagogických knížek

<http://www.britskelisty.cz> - investigativní stránka plná polemik a vyhocených problémů dneška

<http://nlp.fi.muni.cz/cz Accent/> - doplňovaadlo háčeků a čárek do českých textů. Využíváte ve výuce textů stažených z e-mailu, či internetu, v nichž chybějí háčky a čárky? Pošlete si svůj textík na uvedený web, a hned se vám vrátí s háčky a čárkami (chybiček jen málo).

Weby pro děti i dětmi tvořené:

<http://www.krysa.cz> - web pro děti, s dětskými texty, hrami a nápady

<http://edunet.cz/baltik/> - kreslicí a programovací systém pro děti od 4 let

<http://zavinac.peterka.cz>

<http://www.moje1noviny.cz>

<http://www.balonek.cz>

<http://www.mozaika.hyperlink.cz>

Pro mladé spisovatele:

<http://www.cenews.org/report.htm>

<http://www.kidauthors.com>

<http://kidnews.com>

<http://www.kidsbookshelf.com>

<http://www.kids-space.org>

<http://writethecorner.tripod.com>

<http://teacher.scholastic.com/writewit/index.htm>

Pro učitele, kteří chtějí vytvořit vlastní školní webovou stránku:

<http://teachers.net/manual>

<http://www.siec.k12.in.us/~west/online>

• Nové rubriky v KL

Během rozhovorů na kurzech i letní škole jste nám dávali tipy na možná vylepšení Kritických listů. Kromě důslednějšího hlídání gramatické správnosti (ach, ty šotku!) jste navrhli i nové rubriky. Rádi bychom je od příštího čísla zavedli, je však potřeba přispěvatelů do nich.

(staro)Nové rubriky:

| | |
|---|----------------------------------|
| 1. DOPISY - redakci, sobě navzájem... | 5. TIPY NA KNIHY, WEBOVÉ STRÁNKY |
| 2. „AHA!“ aneb „Docvaklo mi“ | 6. VTIPY |
| 3. VLASTNÍ TVORBA – učitelská, studentská | 7. INZERCE |
| 4. RECENZE | |

Následuje výzva: **Autoři, malíři, fotografové, dejte o sobě vědět!**

-kk-

• Pozvánka na kurz

Pozvánka na kurz

„K čemu mi ta čeština je, paní učitelko?“

Seminář pro češtináře základních škol a nižších ročníků gymnázií

Dílny absolventky RWCT budou zaměřeny na využití postupů kritického myšlení v hodinách českého jazyka a literatury, jejich **aplikaci a rozvinutí**. Seminář bude také zabývat využitím Rámcového vzdělávacího programu v tomto předmětu. Kurz je vhodný též pro absolventy kurzů KM.

Lektorka: **Jitka Kmentová** (učitelka češtiny na Gymnáziu Opatov v Praze 4) + hostující lektori

Termíny:

5. 11. 2001 (14.30 – 17.30)

15. 11. 2001 (9.00 – 16.00)

26. 11. 2001 (14.30 – 17.30)

Cena: 500,- Kč (platba na místě)

Přihlášky zasílejte **do 30. 10. 2001** na adresu:

ZŠ Táborská

Táborská 45

140 00 Praha 4

E-mail: hana.kostalova@ecn.cz

Na obálku prosím napište heslo: **Kurz češtiny**

Jméno a příjmení..... narozen/a

Pracoviště (plný název, ulice, č. p. město, PSČ):.....

Specializace:

Kontaktní adresa (pokud není totožná s adresou pracoviště)

Telefony vč. předvoleb:

e-mail (pokud ho pravidelně čtete)

Datum

Podpis:.....

• Přehled kurzů KM pro školní rok 2001/2002

Přehled není úplný - některé kurzy jsou předběžně naplánované, zatím ještě nevyhlášené.

Doporučujeme vám kontaktovat vaše krajské pedagogické centrum. V případě, že kurz RWCT (zatím) neorganizují, vyzvěte je k tomu!

Také se můžete obrátit na Hanu Košťálovou, Kritické myšlení, o.s.: tel. 02/ 51 62 11 18 (zázn./fax), e-mail: hana.kostalova@ecn.cz
www.kritickemysleni.cz



Brno

Střední zdravotní škola, Petr Novotný, novotny@phil.muni.cz, zahájení: září

Černá hora

ZŠ, kontakt: Petr Novotný, novotny@phil.muni.cz, zahájení: říjen

Praha

Kritické myšlení, o.s. – v ZŠ Tábořská, kontakt: H. Košťálová, hana.kostalova@ecn.cz, 02 51 62 11 18. Zahájení: 20. listopadu v 9.00 (Viz přihláška na str. 43)

Praha 7 – PPP, kontakt: J. Budíková, e-mail: ppp-p7@volny.cz. Zahájení: 24. 10. 2001

ZŠ Donovalská – uzavřený kurz pro školu (Myslí celá škola)

ZŠ Rychnovská - uzavřený kurz pro školu (Myslí celá škola)

Příbram

Pedagogické centrum, kontakt: p. Eliášová, zahájení: říjen

Příbram

1. ZŠ, kontakt: E. Kašparová, zahájení: září

Ústí nad Labem

Pedagogické centrum, kontakt: p. Malířová, zahájení: jaro 2002

Velešín

ZŠ - uzavřený kurz pro školu (Myslí celá škola)

Zlín

Pedagogické centrum, kontakt: S. Dobrovolná, e-mail: s.dobrovolna@volny.cz, zahájení: podzim 2001

Různá města (Brno, Hradec Králové, Plzeň, Praha) – Kurz RWCT pro učitele VŠ

Kontakt: P. Novotný, e-mail: novotny@phil.muni.cz
zahájení: leden 2002





*Vystoupení mistrů
(Přemysl, Jiřina, Karin, Dáša, Eva, Nina)*



*Žlutý klobouk říká,
proč to půjde dobře*



*Mladá generace jednou osedlá své učitele
(Antonín na Nikolovi)*



*Tak začínal plavbu na židlích
první tým*



Jitka, Eva, Jana myslí i bez klobouků



Lektorka musí přislouchat (Markéta Křístková)