

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Karolína Dundálková
Rozhovor s Vladislavem
Mužikem o obsahu a významu
tělesné výchovy 5

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Karolína Dundálková
Rozhovor se Šárkou Kašpárkovou
o (ne)sportování dětí a mládeže 13

Z VÝZKUMU

Iva Mikušová
Co vede rodiče k přestupu dítěte
na alternativní školu? 19

REPORTÁŽ

Táňa Klementová, Markéta Brhlíková
„Život by mohl být tak krásný“.
Deník Ruth Maierové 24

DO VÝUKY

Viliam Kratochvíl
K debate o podstate
výučby dějepisu 29

Vendula Mašterová, Darina Misařová
Využití GIS v problémově orientovaných
učebních úlohách na příkladu
zeměpisného učiva 35

Karel Rýdl, Helena Zitková, Martina Hezká
Jak na užitečné hodnocení ve škole
aneb Malá metodika hodnocení ... 42

Z PRACÍ STUDENTŮ

Klára Kazlepková
Propojení tématu přírody
s výukou angličtiny 50

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Ambiciózní rodiče a dítě
s prospěchovými problémy 55

RECENZE

Anna Zelenková
Vzdělávání s využitím konceptu
obrázkové prezentace 56

NAHLÉDLI JSME

Eva Dittingerová
Jak pěstovat svou
psychickou odolnost 58

JAZYKOVÁ PORADNA

Hana Křížová
Smotej vlnu do klubička,
ale nezmotej vzkaz pro paní
učitelku! 60

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá
Co jsou zač falešní přátelé? 60

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 61

Editorial

Milí čtenáři,

čas plyne jako voda a vy držíte v rukou poslední číslo dalšího ročníku časopisu Komenský, který letos oslavil půlkulatinu, vychází již sto čtyřicet pět let! Je výborné, že má stále své (věrné) čtenáře.

Číslo otevírá Karolína Dundálková, která hovořila s Ladislavem Mužíkem a s olympioničkou Šárkou Kašpárkovou o roli tělesné výchovy ve vzdělávání a o možnostech sportovního využití dnešních dětí.

Výzkum Ivy Mikušové je věnován problematice přestupu žáků na jinou školu. Autorku zajímaly pohnutky, které rodiče vedou k rozhodnutí hledat pro své dítě novou školu. Podstoupit často riskantní hledání místa, kde se jejich potomek bude cítit bezpečně a kam bude rád chodit. A jakou roli sehrávají v tomto procesu alternativní školy.

Reportáž přibližuje průběh vzdělávací dílny, kterou vytvořily muzejní pedagožky, Táňa Klementová a Markéta Brhlíková. Dílna je navázána na výstavu věnovanou dramatické životní cestě židovské dívky Ruth Maierové, která nakonec „Jude osudu“ v době druhé světové války neunikla. Dílna představuje příklad, jak může vypadat kvalitní vzdělávání v době online výuky.

V rubrice Do výuky se sešla pestrá paleta témat. Příspěvek Viliama Kratochvíla pojednává o otázkách výuky dějepisu v širších, filozofických a koncepčních souvislostech. Vendula

Mašterová a Darina Mísařová vás seznámí s novými přístupy ve výuce zeměpisu a trojice autorů, Karel Rýdl, Helena Zítková a Martina Hezká se podělily o svůj přístup k pololetnímu (tedy sumativnímu) hodnocení, do kterého zapojují i žákovo sebehodnocení (téma článku navazuje na rozhovor s Janou Kratochvílovou v minulém čísle).

Klára Kazlepková se ve své diplomové práci věnovala propojování výuky angličtiny s konceptem plynulého učení Josepha Cornella a dospěla k osobitě podobě terénní výuky angličtiny.

Václav Mertin se v poradně zamýšlí nad možnostmi učitele, jenž má najít dorozumění s rodiči, kteří se mají smířit se skutečností, že dítě nenaplnuje jejich vysoká očekávání.

Metodě concept cartoon v přírodovědném vzdělávání jsme se věnovali už v čísle 141/4, nyní recenze Anny Zelenkové upozorňuje na využití tohoto přístupu v matematice.

Eva Dittingerová nahlédla do knihy americké lékařky Patricie Oldmann, která zkoumá kořeny lidské odolnosti a přináší příklady, jak si udržet psychickou vyrovnanost v náročných chvílích života.

Věříme, že i v jazykové poradně najdete nové informace a podnětné nápady, byť jsou názvy anglické i české sekce na první pohled poněkud záhadné. Věříme, že však o to lákavější.

Veronika Rodová

Karolína Dundálková

Rozhovor s Vladislavem Mužíkem o obsahu a významu tělesné výchovy

V tomto čísle jsme se rozhodli v rozhovorech věnovat tématu tělesné výchovy a sportu. Tématu, které zaslouží pozornost nejen kvůli dopadům koronavirové pandemie. Tělocvičny a sportoviště jsou již delší dobu prázdné a možnosti distanční výuky tělesné výchovy omezené. Sport a pohyb chybí do jisté míry mnohým z nás.

V prvním z dvojice rozhovorů jsme se zaměřili na obsah (kurikulum) a význam tělesné výchovy jak z historického hlediska, tak i z hlediska jejích současných výzev. Na otázky odpovídal docent Vladislav Mužík z Katedry tělesné výchovy a výchovy ke zdraví Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Když začneme pohledem do historie, napadá mě otázka, jak se vlastně dostala tělesná výchova do českého kurikula? Co bylo důvodem zavedení tělocviku na školách?

Tělesná výchova je v naší zemi součástí základního vzdělávání již více než 150 let. Připomeňme, že před 150 lety jsme byli součástí Rakousko-Uherska, a proto byly v té době důvody pro začlenění povinných tělesných cvičení do školní výuky zcela jiné, než jsou dnes.

Povinný vyučovací předmět zvaný „tělocvik“ se stal v Rakousku-Uhersku součástí základního vzdělávání v roce 1869. Stalo se tak po vzoru německých zemí, které zaváděly do chlapeckých škol tělesná cvičení zaměřená na tělesnou zdatnost a kázeň s cílem podpořit vojenskou připravenost. Převahu měla prostná cvičení bez náčiní spojená s povely a příkazy a také ukázkující pořadová cvičení. Později byl strohý tělocvik v německém stylu doplněn o cvičení na gymnastickém nářadí, jako je kůň,

bradla nebo hrazda, které máme v tělocvičnách dodnes. Pro děti však byl tento způsob výuky nezábavný a nevyhovoval touze dětí po přirozeném pohybu.

Tělocvik byl od konce 19. století postupně obohacován o prvky švédského zdravotního systému, jehož náradí i názvy, jako je švédská bedna nebo švédská lavička, používáme také dodnes. Do školní výuky pak byly postupně začleňovány základy sportovních odvětví po vzoru anglického sportovního systému. Proto máme tradičně v tělesné výchově i základy atletických disciplín, fotbalu, basketbalu nebo dalších sportů a sportovních her.

Po vzniku Československa byl tělocvik přejmenován na tělesnou výchovu. Je zajímavé, že ani 100 let od zrušení názvu tělocvik nezmizel tento pojem z našeho života a původní označení tělocvik užíváme hovorově dodnes. Počátky nově pojímané tělesné výchovy byly ovlivněny zejména národní Tyršovou sokolskou soustavou, nazvanou podle Miroslava Tyrše, spoluzakladatele Sokola a autora českého tělocvičného názvosloví. Ve třicátých letech minulého století významně ovlivnila školní tělesnou výchovu také tzv. novorakouská škola, jejíž představitelé zdůrazňovali výchovný účinek tělesných cvičení a dávali přednost aktivitám v přírodě před cvičením v uzavřeném prostoru. Za součást výchovy ke zdraví a dobrému chování považovali také výchovu k osobní hygieně a zdravému způsobu života. I tyto prvky zůstaly v současné tělesné výchově. Prvořadým cílem tělesné výchovy za první republiky však bylo vychovat zdatného a čestného člověka pro obranu nové vlasti, nové Československé republiky.

Jak se podle vás proměnil filosofický rozměr tělesné výchovy (ve smyslu propojení duše a pohybu těla)?

Tělesná výchova, když ji takto nazveme, byla přirozenou součástí antického světa. Spolu s rozpadem antiky se však postupně vytrácela tělesná cvičení ze systému výchovy a vzdělávání. Vznikaly církevní školy, z nichž byla tělesná cvičení vylučována. Teprve humanismus začal vracet tělesná cvičení do školního dění. Sem spadají i pedagogické snahy Jana Ámose Komenského, pro něhož byly pohyb a hra významnými prostředky výchovy, ale také formou oddechu po práci. Je zajímavé, že v této době zejména jezuité dbali na to, aby jejich žáci nebyli přetěžováni duševní prací a snažili se vychovávat žáky všestranně. Proto zařazovali do výuky minimálně jedno dopoledne věnované pohybu a hram. Zakázáno bylo údajně jen koupání a klouzání.

K antickým myšlenkám propojení tělesného a duševního zdraví se v 18. století vraceli zejména osvícenci. Na ně navázal již zmíněný pražský univerzitní pedagog dr. Miroslav Tyrš, když část výroku římského satirika Juvenála použil pro sokolské heslo „ve zdravém těle zdravý duch“. Později se ale tělesná výchova od cvičení pro zdraví odklonila a ve školách převládlo soutěživé sportovní pojetí.

Co myslíte, baví dnešní „počítačovou generaci“ ještě tělocvik, případně obecně vzato pohyb?

Co se týče malých dětí, většina z nich je velmi neposedná. Batolata, sotva se naučí chodit a běhat, překonávají doma všechny překážky, které jim vytváří domácí prostředí, jako je nábytek, různé předměty nebo domácí schodiště. Hned jsou na gauči, na židli, pod stolem, pod postelí. Poznávají okolí a při tomto poznávání se neustále pohybují. Podobné je to i venku, kde zkoumají svoje pohybové schopnosti na schodištích, zídkách, kládách nebo průlezkách. Většinou chvilku neposedí a my dospělí je často v pohybu omezujeme, protože se o ně bojíme. Bohužel jsou i rodiče, které pohyb dětí obtěžuje, a tak děti okřikují a jsou rádi, když si děti v klidu sednou k mobilu nebo televizní pohádce.

Jenže děti tímto všestranným pohybem nejen poznávají svět, ale také působí na svoji tělesnou zdatnost nezbytnou pro běžný život. Utvářejí si tzv. svalový korzet, který drží tělo v sedu, ve stoji nebo při chůzi, a zpevňují svoje svalstvo nutné ke všem sebeobslužným, pracovním i rekreačním činnostem. Pohybem ale současně působí na optimální rozvoj svého kardiovaskulárního a kardiorepiračního systému, který je životně důležitý pro přenos kyslíku do všech orgánů lidského těla. Dostatečná pohybová aktivita pomáhá dětem také regulovat případnou nadváhu a obezitu.

Máme důkazy o tom, že pestrá a dobře motivovaná tělesná výchova je zejména pro žáky 1. stupně základní školy velmi přitažlivá a že tento předmět stále patří u dětí mezi nejoblíbenější. Otázkou je, jestli zůstává stejně přitažlivým i na vyšších stupních škol. Je pravda, že některé děti postupně ztrácejí zájem o pohyb, a to zejména v období puberty.

Lze tedy přitáhnout žáky k tělesné výchově jejím obsahem?

Domnívám se, že všechny vyučovací předměty mající v názvu výchovu by měly mít za cíl vzbudit zájem dětí o příslušnou oblast, tj. o pohybovou aktivitu, hudbu, výtvarnou činnost, o dění ve společnosti. Vzbudit zájem však současně znamená navodit porozumění. V tělesné výchově jde především o porozumění vlivu pohybových činností na bio-psycho-sociální zdraví, a ne o to, kolik cviků žák provede. Ani v hudební výchově přece nehodnotíme, kolik žáci odzpívají během výuky písní, ale jak jim rozumí a v jaké kvalitě je zpívají. Děti by měly porozumět tomu, co a proč cvičí a jaké hodnoty jim tělesná výchova přináší pro život.

Nezastupitelnou roli v této výchově má osobnost učitele. Ani kvalitně napsané vzdělávací programy s adekvátním vzdělávacím obsahem nemohou zajistit jejich správnou realizaci ve výuce. Navíc musíme počítat s tím, že všechny děti nemají zájem o sportovní soutěžení, a proto čistě sportovní zaměření tělesné výchovy nemusí motivovat žáky pro trvalou pohybovou aktivitu. Dále je nutné zohledňovat zdravotní stav dětí a jejich pohybové i psychosociální předpoklady.

Tělesná výchova by proto měla být pestrá a nabízet žákům různé pohybové aktivity, sportovní i nesportovní, kam patří nesoutěžní psychomotorické činnosti, kondiční a kompenzační cvičení s hudbou, taneční prvky nebo drobné pohybové hry. Tělesná výchova nemůže zajistit dostatečný pohybový režim žáků, ale měla by děti pohybově kultivovat, vzdělávat v oblasti tělesných cvičení a získávat je pro pohybově aktivní životní styl.

Jak se proměnila náplň tělesné výchovy v posledních desetiletích (např. vlivem revizí kurikulárních dokumentů)?

Po 2. světové válce a po nástupu totality v naší zemi se tělesná výchova zaměřila na sportovní výkonnost a tělesnou zdatnost. Pamětníci si možná vzpomenou na povinné plnění odznaků zdatnosti – Dětského odznaku zdatnosti na 1. stupni ZŠ a odznaku „Buď připraven k práci a obraně vlasti“, ve zkratce BPPOV, na 2. stupni ZŠ. Plnění výkonnostních norem pro získání odznaků zdatnosti se v 70. a 80. letech minulého století stalo na mnohých školách základem pro klasifikaci z tělesné výchovy. Objevovaly se dva extrémy: přísné známkování podle těchto norem, ale také pouhé vyplňování a odesílání evidence odznaků zdatnosti bez jejich plnění na příslušné instituce, které odznaky udělovaly. Odznaky zdatnosti tak ztratily původně zamýšlenou motivační funkci a v případě přísného hodnocení žáků podle výkonnostních norem došlo často u méně zdatných a méně pohybově nadaných dětí ke ztrátě zájmu o pohybovou činnost, nebo dokonce k odporu k tělesné výchově. Podle průzkumu, který se uskutečnil na konci 80. let minulého století, se tělesná výchova dostala v pořadí oblíbenosti předmětů až na 8. místo.

Po listopadu 1989 se hledaly cesty k novému obsahu a pojetí tělesné výchovy. Přelomem v tomto smyslu se stalo vydání Standardu základního vzdělávání v roce 1995, který zařadil tělesnou výchovu do vzdělávací oblasti zdravotního životního stylu s cílem podpořit tělesnou výchovou zdravotní stav populace. Tento záměr se později přenesl i do současných rámcových vzdělávacích programů. Zůstaneme-li

u základního vzdělávání, je tělesná výchova součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

Je něco, co v současném kurikulu tělesné výchovy chybí?

Myslím si, že v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání schází zřetelnější a srozumitelnější vyjádření vztahů mezi charakteristikou, cíli, učivem a očekávanými výstupy. Podle našich průzkumů i rozborů školních vzdělávacích programů je často patrné, že na jedné straně je psané kurikulum, ale na druhé straně je realizace kurikula ve školní praxi. Učitelé mnohdy nevědí, jak předepsaný obsah vzdělávání pojmout a implementovat do výuky tělesné výchovy. Dochází tak k nesouladu mezi požadavky na vzdělávání v oblasti tělesné výchovy, realizací vzdělávacích požadavků ve výuce a naplňováním očekávaných výstupů, které však v některých případech směřují do životního stylu žáků, a ne do oblasti výsledků učení. Myslím si, že žák nemůže být hodnocen a klasifikován za to, co uplatňuje ve svém volném čase. Ani v matematice nehodnotíme žáka podle toho, jestli si ve volném čase počítá, ale hodnotíme jeho vědomosti, dovednosti, postoje nebo aktivitu ve výuce. Východiskem pro hodnocení a klasifikaci je to, co se žák v souladu s kurikulem naučí ve škole a při domácí přípravě. V tělesné výchově by tedy mělo být přesněji vymezeno, co se mají žáci naučit, a při hodnocení můžeme přihlédnout k tomu, jaké zaujímají postoje k pohybovým činnostem, jak spolupracují ve výuce, jak jsou aktivní. Zřetelnější objasnění cílů tělesné výchovy a přesnější vymezení vzdělávacího obsahu by tedy vzdělávacím programům velmi prospělo.

Jaké má podle vás tělesná výchova v současnosti postavení ve vztahu k jiným předmětům v kurikulu? Jak podle vás vnímají důležitost tělesné výchovy učitelé jiných předmětů?

Domnívám se, že tělesná výchova stále nemá mezi dalšími předměty rovnoprávné postavení. Jak už jsem se snažil naznačit, historicky šlo zejména o podporu zdatnosti, vojenské kázně, pohybu během pobytu dětí ve škole, o zlepšování sportovní výkonnosti, ale ne o vzdělání žáků,



kteřé by podpořilo jejich vědomosti a dovednosti potřebné k účinnému působení na zdraví člověka pohybovou aktivitou. Mnozí učitelé jiných předmětů proto považují tělesnou výchovu za odpočinkový předmět naplněný pohybovou rekreací a podceňují množství práce, které je nutné vynaložit k přípravě kvalitní výuky tělesné výchovy. Nerovnoprávné postavení dokazuje i současná pandemická situace, kdy je na mnohých školách zcela zrušená výuka tělesné výchovy bez jakékoli náhrady. Přitom i tělesnou výchovu je v této době možné improvizovaně vyučovat nebo podporovat. Je však nutné dobře rozumět jejím cílům a vzdělávacímu obsahu.

A jak vnímá důležitost a náplň tělesné výchovy veřejnost? Změnilo se něco v tomto duchu při ohlédnutí se zpět?

Před několika lety jsem se zúčastnil mediálního výzkumu k otázkám zdraví, kam jsme začlenili otázku ověřující názor veřejnosti na zaměření školní tělesné výchovy. Výzkumu se zúčastnil reprezentativní vzorek české populace, konkrétně to bylo více než 1 800 respondentů ve věku 15 až 60 let, a výsledek byl velmi zajímavý. Přibližně 52 procent populace si myslelo, že tělesná výchova by měla být zaměřená na

pohybovou všestrannost, že by se žáci v tělesné výchově měli seznámit s nejrůznějšími pohybovými dovednostmi a poznatky, jak využívat pohyb v denním režimu. Ostatní zaměření, jako je kondiční cvičení podporující zdatnost, anebo naopak rekreační zaměření s cílem poskytnout dětem aktivní odpočinek během pobytu ve škole, podporovalo okolo 15 procent populace. Sportovní zaměření s cílem, že by se žáci měli učit ve škole především základní sportovní dovednosti a příslušné vědomosti, by uvítalo pouhých 14 procent populace.

I tyto výsledky naznačují nesoulad mezi názory veřejnosti na obsah tělesné výchovy, projektovaným kurikulem, přípravou učitelů tělesné výchovy, realizací kurikula na školách, očekávanými výstupy tělovýchovného vzdělávání a efekty tohoto vzdělávání. Švýcarský pedagog Kurt Egger¹ přitom upozorňuje, že bez souladu mezi výše uvedenými faktory nelze očekávat pozitivní výsledky vzdělávání ani žádoucí efekty ve

¹ Kurt Egger je emeritním profesorem univerzity v Bernu. Mezi jeho díla vztahující se ke kvalitě vzdělávání patří například tato publikace: Egger, K., et al. (2002). *Qualität des Sportunterrichts*. Bern: Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern.

Tělesná výchova nemůže zajistit dostatečný pohybový režim žáků, ale měla by děti pohybově kultivovat, vzdělávat v oblasti tělesných cvičení a získávat je pro pohybově aktivní životní styl.

společnosti. Pravdivost jeho výroků potvrzuje i fakt, že po 25 letech od oficiálního zavedení tzv. zdravotně orientované tělesné výchovy se zhoršuje tělesná zdatnost populace a narůstá nadváha i obezita způsobená především nedostatkem pohybu, respektive vyšším příjmem energie než jejím výdejem. Různorodá realizace tělesné výchovy bez důrazu na vzdělávání pro trvalou pohybovou aktivitu podporující zdraví tedy nepřináší očekávané výsledky. A platí to i pro oblast sportu, kde klesá zájem dětí o členství ve sportovních oddílech. Ani zde tedy nejsou patrné pozitivní vlivy tělesné výchovy při zachování sportovního zaměření tělesné výchovy.

Setkáváme se také s názorem, že několik hodin tělocviku týdně nestačí. Bylo by vhodné zvýšit týdenní časovou dotaci tělesné výchovy?

Musíme se zamyslet, na co počty vyučovacích hodin stačí a na co nestačí. Ani hudební nebo výtvarná výchova zřejmě nevychová v běžné škole dobrého umělce. Nemůžeme tedy očekávat, že ve škole vyroste uznávaný sportovec. Škola však může odhalit talenty a doporučit jim rozvoj v mimoškolních aktivitách a institucích. Jak už jsem uvedl, škola nemůže zabezpečit ani pohybové potřeby žáků. Lékaři celého světa

doporučují pro pohyb dětí a mládeže alespoň jednu hodinu intenzivnějšího pohybu denně a k tomu jednu až dvě hodiny dalších pohybových činností s nižší intenzitou, kam můžeme zařadit i procházky, nesoutěžní jízdu na kole, koloběžce, dětské hry venku a podobně. Kdybychom měřili ve výuce tělesné výchovy čas, kdy je jednotlivec v pohybu, bylo by pro laika překvapivé, že i v promyšlené a dobře organizované hodině tělesné výchovy se žák pohybuje pouze okolo 20 až 25 minut, a to s různou intenzitou, tj. s různou námahou. Současná dvouhodinová dotace tělesné výchovy tedy znamená, že je žák v pohybu během školní tělesné výchovy ani ne jednu hodinu za celý týden. Na co tedy tato hodinová dotace stačí? Především na kultivaci pohybu dětí, na osvojování a zlepšování pohybových dovedností, získávání přiměřených vědomostí o pohybu i na ovlivňování jejich postojů k pohybovým aktivitám. To nejsou zanedbatelné hodnoty. A na co dvouhodinová dotace nestačí? Na zajištění pohybových potřeb žáků a na ovlivňování jejich tělesné zdatnosti, která je jedním z ukazatelů tělesného zdraví. Tělesná zdatnost se totiž nezískává ve škole, ale ve volném čase, kam spadá i účast ve sportovních oddílech. Velmi cenné jsou ale i běžné spontánní či

rekreační pohybové aktivity dětí na zahradách, na hřištích, na sportovištích nebo v přírodě s rodinou.

Když se ptáte na zvýšení počtu hodin tělesné výchovy, tak bývalý ministr Chládek nastoupil do ministerské funkce v roce 2014 s prohlášením, že zavede do základních škol třetí hodinu tělesné výchovy týdně. Poté, když se seznámil s organizačními, personálními i finančními problémy spojenými s rozšířením výuky tělesné výchovy, od svého záměru ustoupil. Pomineme-li úvazkové a rozvrhové potíže škol, které by nastaly, málo se mluví o tom, že jedna vyučovací hodina každého předmětu stojí přibližně jednu miliardu korun ročně. A třetí hodina TV by tedy za jednu miliardu přinesla dětem necelou půlhodinu pohybu týdně navíc.

Jaké tedy nabízíte řešení?

Na naší katedře propagujeme v přípravě učitelů stejně důrazně výuku tělesné výchovy jako další formy školního pohybového režimu žáků. Jde o začlenění pohybu do všech součástí života školy, kde je to možné. Doporučujeme využívat tzv. učení v pohybu, kdy se propojuje učební činnost v kterémkoli vyučovacím předmětu s pohybem. Tento pohyb nemusí být nijak intenzivní, protože někdy stačí i změna polohy ze sezení na židli na sezení na koberci, aby došlo k uvolnění svalů zatížených statickým déletrvajícím sezením. Dále jsou to cílené tělovýchovné chvilky s kompenzačním zaměřením. Vzdělaný učitel by měl umět zařadit do výuky krátké protahovací nebo zpevňovací cvičení prováděné v učebně na židli nebo mezi lavicemi. Další možností je výuka venku, kdy můžeme spojit příslušné učivo s pohybem nebo cvičením. A samozřejmě do školy patří i pohybově rekreační přestávky, aby děti měly možnost pohybovat se po školních chodbách, v tělocvičnách nebo na hřištích. Že to jde, jsem viděl osobně ve Švýcarsku, kde měly děti pohybovou přestávku dvacet minut. Rozběhly se po všech větších prostorách školy včetně tělocvičny a školního hřiště, kde byly v koších drobné pomůcky, jako jsou například molitanové míče. Ale přestávka nebyla ukončena zvoněním, jak to bývá u nás. Ve školním rozhlasu se ozvala moderní hudba

a žáci během ní uklidili pomůcky, přemístili se do učeben a nachystali se na další výuku. Jiná přestávka byla svačinová.

Důkaz o pochopení potřeby pohybu školními orgány přivezly naše studentky ze stáže v Dánsku. Tam mají učitelé za povinnost zařadit pohyb prakticky do všech předmětů a k tomu se přidávají pohybově rekreační přestávky. Učitelé mají zajistit, aby se děti pohybovaly během pobytu ve škole nejméně jednu hodinu denně, a nepočítá se do toho výuka tělesné výchovy. Viděl jsem videozáznam angličtiny v pohybu a byl to pro mě velmi inspirativní zážitek. Dá se tedy říct, že tělesnou výchovu bychom neměli chápat jen jako vyučovací, sportovně zaměřený předmět, ale spíše jako průřezové téma zasahující další vyučovací předměty i celý školní režim.

Jak vnímáte důležitost sportu jako součást každodenního života dětí a mládeže vy?

Sport je důležitou součástí našeho života a patří i do školy, o tom není pochyb, ale není pro každého. Sportovní aktivity jsou podmíněny pohybovými předpoklady a zájmem dětí provozovat soutěžní pohybové činnosti. Připusťme, že ne všechny děti jsou soutěživé. Podle našeho průzkumu, provedeného poměrně nedávno, se ukázalo, že asi 40 % hochů, a dokonce 55 % dívek ve věku 11 až 12 let nestojí o sportovní soutěže a sportovní úspěchy. To ale neznamená, že se děti nechtějí pohybovat. Podívejme se kolem sebe, kolik dětí jezdí na kolech, koloběžkách, in-line bruslích, na lyžích, kolik jich venku zdolává parkurové překážky nebo lezecké stěny. Nesoutěží mezi sebou, ale sami se sebou. V současné době jsou například velmi moderní freestyle koloběžky, s nimiž děti zkoušejí tzv. triky, jako jsou poskoky, skoky přes překážky a podobně. A řada dětí s oblibou provozuje geocaching, což je hra na pomezí turistiky, kdy za použití navigačního systému GPS hledají skryté schránky nazývané „kešky“. Pohybová aktivita, po níž voláme, tedy nemusí znamenat sportovní klání a zapojení do sportovních oddílů. Studentům při výuce tělesné výchovy často říkám, že lidskému tělu je jedno, jestli hraje tenis nebo seká dřevo. Jde o to, které svalové skupiny a jakým způsobem jsou

zapojené a namáhané. Lidskému tělu však není jedno, jestli svým životním stylem podporujeme nebo nepodporujeme činnost srdce a oběhové soustavy, jestli svou pohybovou činností nepřetěžujeme organismus, jestli si naopak pohybovou nečinností nezpůsobujeme nadváhu, obezitu nebo jiná onemocnění. Pohybová činnost tedy nemusí obsahovat sportovní aktivity, ale měla by být tělu prospěšná. Co se týče sportovních aktivit a sportovních oddílů, sportovně nadané a soutěživé děti si cestu ke sportu obvykle najdou a škola k tomu může přispět vhodnou a pestrrou nabídkou pohybových aktivit v rámci výuky tělesné výchovy.

Jak může tělesná výchova, respektive učitel tělesné výchovy, motivovat k pohybovým aktivitám ve volném čase?

Opět jsme u toho, jak vnímat cíle tělesné výchovy, vzdělávací obsah i očekávané výstupy. V řadě evropských zemí nebo například v Kanadě je posláním tělocvikáře vést děti k sestavování individuálních pohybových programů. Sportovní nebo obecněji řečeno pohybová výkonnost pak není cílem výuky, ale prostředkem k naplnění pohybových programů individuálně vhodnými aktivitami. Při takovém způsobu výuky je samozřejmě zcela zásadní osobnost učitele, protože ani sebelépe koncipovaný vzdělávací program nezajistí jeho dobrou a správnou realizaci. Pokud se veřejnost, rodiče, akademici připravující učitele i samotní učitelé shodnou na tom, že pro život je nezbytná pohybová aktivita, můžeme v tomto smyslu žáky vzdělávat a snad se nám časem podaří zmírnit nežádoucí dopady současného sedavého způsobu života.

Tak jako i v jiných předmětech se můžeme setkat v tělesné výchově s dětmi, které se bojí neúspěchu, prohry v soutěži či zesměšnění ze strany kolektivu. Lze těmto dětem nějak pomoci?

Už jsem to naznačil. Obava z neúspěchu, prohry nebo zesměšňování je obvykle spojována se soutěžením, kde méně pohybově nadané nebo zdravotně oslabené děti bývají kritizované za svoje výkony spolužáky a někdy i učiteli. Ve sdělovacích prostředcích se často objevuje

kritika žáků druhého stupně ZŠ nebo středoškoláků, že jsou líní a nechávají se osvobodit z tělesné výchovy. Nikde jsem ale neviděl doprovodné údaje k této kritice, které by se opíraly o výzkumem podložené vysvětlení tohoto osvobodování. Přitom od studentů i od řady dětí vím, že častou příčinou osvobodování z tělesné výchovy je právě kritika, nebo dokonce ponižování méně zdatných nebo méně šikovných dětí. Tělesná výchova není jen o sportu, o soutěži, výkonnosti a vítězství, ale také o prožitku, toleranci, vzájemné pomoci, spolupráci, fair play, o kompenzačních cvičeních, psychomotorických činnostech a dalších hodnotách, které by měly převyšovat touhu po vítězství.

Máme možnosti pro individuální přístupy k žákům a můžeme jim zadávat individuální úkoly. Žák, který nemá vhodný somatotyp a odpovídající silové předpoklady, přece nemůže vyšplhat na tyči v určitém čase a být za to hodnocen špatnou známkou. Motivujme a hodnotme děti za zlepšení, za změnu jejich výkonu, a dejme jim k tomu návod. Pokud žák s nepříznivými tělesnými předpoklady vyšplhá po určité době na tyči o kousek výš než na počátku, je to pro mě stejně hodnotné, jako když silově dobře vybavený žák vyšplhá až nahoru a zlepší se o nějakou vteřinku. Cílem by mělo být dostatečně silné a pevné svalstvo umožňující pohyb vlastního těla, a ne pouze výkon, který oceníme při sportovní soutěži.

Na závěr nemohu nezmínit otázku k současné situaci TV. Tělesná výchova vlivem kovidové pandemie bezesporu utrpěla. Co by mohlo pomoci ji zase „vzkřísit“? Respektive co byste poradil učitelům, jak žáky opět vtáhnout do tělesné výchovy, pokud budou školy otevřené?

Tělesná výchova nepochybně utrpěla, ale nemuselo se to stát v takovém rozsahu, kdyby na řadě škol nebyl předmět zcela zrušen bez jakékoli náhrady nebo improvizace. Od studentek učitelství pro 1. stupeň ZŠ však máme informace o školách, kde na 1. stupni učitelky a učitelé zařazují do online výuky tělovýchovné chvílky, jak už jsem se o nich zmínil, uplatňují dokonce učení v pohybu, kdy děti zvednou od počítačů a ze židlí a dají jim pohybový úkol,

jako je například pomocí poskoků vyjádřit výsledek početního úkolu, zorganizují dětem pohybovou přestávku mezi předměty nebo zadají dětem domácí úkol spojený s vycházkou v okolí. Jestli mohou být konkrétní při uvedení případu z 2. stupně ZŠ, tak například tělocvikáři na brněnské ZŠ Pastviny zadali žákům domácí úkol, který vyhodnocují vždy na konci měsíce. Žáci si mají evidovat pohybové aktivity a za každý aktivní den dostanou bod. Nejde o soutěž v pohybovém či sportovním výkonu, ale o soutěž v pohybové aktivitě. Čím více pohybově aktivních dnů, tím více bodů. Do pohybových aktivit se počítají posilovací cviky v místnosti, při nichž si žáci sledují a zapisují změny tepové frekvence, dále se evidují denní počty kroků, ale také pěší, cyklistické či koloběžkové výlety do okolí bydliště. Žáci mají za úkol vyfotit nejvzdálenější místo, kam došli nebo dojeli, toto místo umístit do mapy, vyznačit trasu a doložit ji počtem kroků nebo kilometrů. Samozřejmě mohou tento úkol plnit i o víkendu s kamarády nebo s rodinou. Tento přístup je zcela příkladný, protože je založen na vzájemné důvěře učitele a žáků a je přiměřený a vhodný v podstatě pro všechny děti. Domnívám se, že taková náhrada tělesné výchovy nikoho nestresuje a nepřináší nikomu obavy ze slabého výkonu nebo sportovního neúspěchu.

A jak žáky vtáhnout po otevření škol zpět do tělesné výchovy? Snažil jsem se to přiblížit během celého rozhovoru. Nabízíme dětem pestré a zajímavé činnosti, snažme se kultivovat jejich pohybový projev, respektujeme jejich individuální odlišnosti a zájmy, motivujeme je přiměřeně k pohybové aktivitě a nepřehánějme to s negativním hodnocením jejich sportovní výkonnosti. Vysvětlujeme dětem potřebu pohybu pro jejich zdravý vývoj a respektujeme tělesnou výchovu jako rovnoprávný vyučovací předmět důležitý pro náš život a zdraví.

Děkujeme za inspirativní rozhovor.



Doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc.,

vystudoval učitelství matematiky a tělesné výchovy na Pedagogické a Přírodovědecké fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Brně. V letech 1977 až 1982 pracoval jako učitel na ZŠ. Od roku 1982 působí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V letech 2001–2007 byl jejím děkanem, nyní zde působí jako docent Katedry tělesné výchovy a výchovy ke zdraví. Věnuje se výzkumu didaktické interakce a komunikace v tělesné výchově, oblasti zdravotně orientované tělesné výchovy a pohybových aktivit dětí. Vyučuje předměty k teorii a didaktice tělesné výchovy, zdravotně preventivním pohybovým aktivitám, výchově ke zdraví a další. V roce 2007 mu byla udělena Zlatá medaile Masarykovy univerzity za rozvoj Masarykovy univerzity, v roce 2016 získal mezinárodní ocenění „FIEP Europe Thulin Award“ za přínos k rozvoji tělesné výchovy na celostátní a evropské úrovni (za propagaci „tělesné výchovy pro všechny“).

Kontakt: muzik@ped.muni.cz

Karolína Dundálková

Rozhovor

se Šárkou Kašpárkovou o (ne)sportování dětí a mládeže

Se Šárkou Kašpárkovou, úspěšnou atletkou, olympioničkou a mistryní světa, absolventkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a ambasadorkou školního projektu Sazka Olympijský víceboj, jsme si povídali o její současné práci a nejen o tom, jak je důležité, aby děti sportovaly i v dnešní koronavirem pohnuté době.

Jste absolventkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Lákalo vás někdy pracovat s dětmi, věnovat se pedagogické činnosti?

Když jsem studovala na Pedagogické fakultě, tak jsem se dětem věnovat chtěla, ale vzhledem k tomu, že jsem měla kariéru poměrně dlouhou a že jsem skončila se sportem až ve třiceti pěti letech a školství mezitím prošlo vývojem a proměnou, přiznám se, že jsem neměla už odvahu se před děti postavit a učit je. Pokud bych se pro vyučování rozhodla, musela bych nějakou dobu chodit na náslechy a musela bych mít vedle sebe zkušenou kantorku, která by mi v začátku pomáhala a radila, jak se do vyučovacího procesu vrátit. Neřekla bych ale, že jsem na práci s dětmi úplně zanevřela. Naopak. Dělam teď práci, kde využívám i znalostí z vysoké školy, kterou mám vystudovanou, a znalostí z vrcholového sportu. Tím, že pracuji v rámci projektu Sazka Olympijský víceboj, jsem v kontaktu se školami, s učiteli i s dětmi, a k tomu využívám, co jsem se naučila díky sportu. Myslím si, že to, co jsem vystudovala, mě pozvedlo někam výš, protože jsem mohla spojit obě dvě oblasti života, které mě baví, ať je to práce s dětmi, škola, nebo sport. Našla jsem svým způsobem práci snů. Musím říct, že díky tomu, že jsem vystudovala vysokou školu, se mi

usnadnila komunikace s učiteli, protože se na mě nedívají jenom jako na sportovce. Ulehčuje mi to moji pozici.

Mohla byste přiblížit, čemu se nyní profesně věnujete?

Teď je moje hlavní pracovní náplní právě práce pro Český olympijský výbor, v projektu Sazka Olympijský víceboj, který je zaměřený primárně na děti ze základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Jsem sportovní manažerka tohoto projektu a mám na starosti komunikaci a práci tady na Moravě. To je moje hlavní náplň – komunikace se školami a jejich tělocvikáři po celé Moravě.

A jak práce na projektu momentálně probíhá?

Samozřejmě tím, že jsou zavřené školy, je situace špatná. Mohu říct, že jsme svým způsobem bez práce, protože když byla první vlna koronavirové pandemie, zareagovali jsme na to tak, že jsme aspoň pro děti dělali motivační videa. Učitelům jsme se snažili trošku zjednodušit práci při zadávání nějakých domácích úkolů z tělesné výchovy, když jsme spustili online tréninkový deník. Tam učitelé mohli zadávat úkoly a hned viděli, jestli je děti plní, jestli si zapsali výsledek, nebo nezapsali. Pak se našťěstí proti epidemická opatření trochu rozvolnila, takže jsme v září stihli udělat republikové finále jedné části projektu – Odznaku všestrannosti. Stačili jsme zrealizovat pár olympijských tréninků na školách a pak se školy zase zavřely.

Jak se říká, všechno zlé je pro něco dobré, takže jsme se aspoň dostali k tomu, na co se

chystáme už velmi dlouho a pořád na to nebyl čas, což je statistika dat, která máme získaná. Budeme doufat, že tato situace brzy skončí a že aspoň do konce školního roku se děti do škol vrátí a že stihneme ještě resty, které vůči školám máme, jako jsou právě olympijské tréninky. Jsme optimisté.

Mohla byste jenom stručně pro ty, kteří nejsou obeznámeni s projektem Sazka olympijský víceboj, popsat, o co se jedná?

Projekt se skládá ze dvou částí. První je Olympijský diplom, druhou částí je Odznak všestrannosti. Olympijský diplom je primárně zaměřený na děti na prvním stupni. Je to soubor osmi disciplín, na které se děti nemusí nijak speciálně připravovat, protože to jsou testovací disciplíny¹. Stačí je v průběhu školního roku splnit jednou. My pak výsledky dětí vyhodnotíme a na konci roku děti dostanou sportovní vysvědčení, kde mají porovnání svých výkonů se stejně starými dětmi v České republice. Podle výsledku testu přijdou na to, jestli jsou typ rychlostní, vytrvalostní nebo silový, a na základě toho dostanou

doporučení sportů, které by se jim mohly líbit, které by si mohly vyzkoušet a které by jim i měly jít. Nehledáme vrcholové sportovce, ale primárně hledáme pro děti sportovní možnosti, kterým by se pak mohly věnovat a které by je mohly bavit.

Druhá část projektu je Olympijský odznak neboli Odznak všestrannosti, který je už primárně výkonnostně zaměřený. Projekt vznikl už před deseti lety, kdy ho založili olympijští vítězové v desetiboji Robert Změlík a Roman Šebrle. Jedná se vlastně o oprášení a aktualizování dřívějšího Odznaku zdatnosti, který se po revoluci zrušil, a tím, že Robert s Romanem byli desetibojaři, je to obdobně desetiboj pro děti. Děti v hodinách tělesné výchovy trénují deset disciplín² a za dosažený výkon získávají body. Po sečtení bodů ze všech disciplín pak mohou získat odznak diamantový, zlatý, stříbrný nebo bronzový. Děti, které nedosáhnou na hodnotu k získání odznaku, dostávají odznak účastnický. K tomu dostávají také porovnání s výsledky z let

1 1. Hluboký předklon, 2. T-běh, 3. Zkrácené sedy-lehy, 4. Postoj čápa, 5. Sprint 60 m, 6. Běh na 500 m (1. stupeň) / Běh na 1000 m (2. stupeň), 7. Skok z místa (1. stupeň) / Trojskok snožmo (2. stupeň), 8. Hod basketbalovým míčem (pozn. redakce).

2 Devět z deseti disciplín je povinných, v desáté si mohou žáci vybrat ze tří variant: 1. Běh na 60 m, 2. Skok daleký z rozběhu, 3. Hod medicinbalem (2 kg) obouruč přes hlavu vzad, 4. Shyby na šikmé lavičce po dobu 2 minut, 5. Skákání přes švihadlo po dobu 2 minut, 6. Trojskok snožmo z místa, 7. Kliky po dobu 2 minut, 8. Lehy-sedy po dobu 2 minut, 9. Hod míčkem (150 g), 10. A) Běh na 1 000 m, b) Dribling s basketbalovým míčem po dobu 2 minut, c) Plavání po dobu 2 minut (pozn. redakce).



Obrázek 1. Olympijský trénink

předešlých (pokud odznak už plnily) – kde se zlepšily, kde se zhoršily, jaká je jejich hodnota odznaku. Tam tím pádem děti vidí, kde mají rezervy a kde by se mohly zlepšit. Tím, že je odznak nastavený od věkové kategorie šest až šedesát šest plus, tak se i často stává, že učitelé plní Odznak všestrannosti společně s dětmi.

Musím říct, že ve školách, kde to takto funguje, je zřetelné, jak sport pomáhá spojovat a stmelovat kolektiv a hlavně vztah učitel – žák. Dostáváme reakce učitelů, že to má pro děti i velký motivační efekt, že nejde o hodnotu, kterou žák získá, ale jde o to, že vidí, že když sportuje a něčemu se věnuje pravidelně, tak se zlepšuje. Takže vidí, že to má nějaký smysl. Primárním cílem projektu je, aby děti našly sport, který by je mohl bavit a který by jim mohl jít, a pak také, aby viděly, že když na sobě dlouhodobě pracujeme s nějakým cílem, má to smysl, protože se zlepšujeme. Chceme ukázat dětem, že sportování má význam, ať už to je i v tom, že díky sportu mohou navázat plno přátelských

vztahů a že je to svým způsobem i připraví do života. Díky sportu se člověk dostává do situací stresových, naučí se vyhrávat, prohrávat a to jsou všechno velmi důležité věci, které se pak hodí i v dospělém životě.

Jezdila jste na školy a setkávala jste se s dětmi před pandemií. Bylo vidět na dětech, že mají zájem o sport? Co myslíte, že děti motivuje ke sportu?

Co se týká probouzení zájmu dětí o sport, hlavní slovo zde má vždycky rodič. Takže pokud rodič nedokáže vytvořit dítěti podmínky k tomu, aby se aktivně hýbalo, tak to dítě nemá schopnost si ty podmínky vytvořit samo. Druhá největší hybná síla jsou učitelé tělesné výchovy, protože těm „prochází rukama“ děti všechny, ať už jsou to ti „méně šikovní“, anebo ti talentovaní. Mají největší vliv právě na fyzický rozvoj dětí a často záleží na nich, jak dokážou děti motivovat k tomu, co dělají. Tam, kde je kvalitní tělocvikář, to vždycky funguje dobře. I třeba díky



Obrázek 2. Předávání cen v HOPA aréně

našemu projektu, který může děti namotivovat. Často jsou na školách nástěnky olympijského víceboje, kde učitelé průběžně vyvěšují výsledky sportovních výkonů. Děti mají třeba nějakého kamaráda, kterého chtějí porazit, a tak se navzájem povzbuzují, což pak funguje motivačně. Ale samozřejmě jsou děti, které sport nezajímá a které se motivují těžko, a jsou děti, které se dají namotivovat snadno nebo vůbec motivaci nepotřebují, protože je sport a pohyb baví.

Měla jste možnost vidět nějaké hodiny tělesné výchovy?

Měla, ale myslím si, že to není směrodatné, protože když učitel ví, že se na hodiny tělesné výchovy přijde někdo podívat, tak je hodina připravená podle jeho nejlepšího svědomí a vědomí. Dle informací, co máme, na všech školách ale neprobíhají hodiny tělesné výchovy tak, jak by měly. Přijde mi, že mizí postupně generace starých poctivých tělocvikářů, kteří byli ochotni udělat něco navíc a zadarmo, protože jim šlo

vyložené o děti. Mám pocit, že tato generace se začíná pomalu vytrácet. Na druhou stranu doufám, že právě ti „staří“ tělocvikáři předají nějaké informace těm mladším, takže se to zase všechno vrátí zpátky. Víme, že na všechny učitele, nejen tělesné výchovy, jsou kladeny velké požadavky, ať už administrativní, nebo jiné, proto se i v rámci projektu snažíme učitele namotivovat. Například pořádáme olympijské tréninky, kdy každý rok losujeme z každého kraje dvě školy. Na jaře a na podzim přivezeme do školy významného sportovce a uděláme na škole sportovní dopoledne pro žáky. Učitelé, kteří zapisují a vkládají výsledky, za to získávají takzvané zlatáky. Pak máme věrnostní program, kde si učitelé mohou pro sebe nebo pro své kolegy vybrat nějaké věci, například tričko z olympijské kolekce. Na konci školního roku losujeme školy, výherci dostanou finanční odměnu v hodnotě milionu korun na nákup sportovního vybavení. Snažíme se, aby školy a jejich učitelé měli pocit, že i zpětně něco dostanou.

Když se zastavíme u motivace, co by ještě mohlo děti motivovat kromě zmíněných rodičů a učitelů, k tomu, aby se věnovaly volnočasovému nebo i vrcholovému sportu?

Myslím si, že hodně důležité je mít nějaké vzory. Kvůli tomu jezdíme na školy i se sportovci, aby děti měly možnost se se sportovcem potkat osobně. Aby zjistily, že to jsou stejní lidé jako oni, že byli také dětmi a měli svoje problémy na cestě nahoru, když museli překonat nějaké překážky. Je třeba vytvářet v dětech pozitivní vzory. Myslím si však, že dnešní doba tomu moc nesvědčí, protože mně připadá, že když si dnes děti pustí internet, tak se jim tam ne vždy představují ty správné vzory. Bohužel silikonová kráska zajímá lidi více než někdo úspěšný, například vědec nebo sportovec. Internet poměrně hodně ovlivňuje dnešní generaci a podle toho, co tam vidí, se vyvíjí jejich osobnost. To je takový můj vnitřní pocit.

Nahlédla jsem do studie Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 2019³, která uvádí, že se v České republice nedostatečně pohybuje 73 % chlapců a 82 % dívek. Většina mladistvých (66 %) se sice věnuje organizované pohybové aktivitě ve sportovních klubech a kroužcích, ale ne každý den, jak WHO doporučuje. Narůstá také počet obézních dětí (cca každé páté dítě ve věku 11 až 15 let má nadváhu nebo je obézní). Jsou na tom podle vás dnešní děti opravdu tak „špatné“, jak uvádějí statistiky?

Tento problém je tady už dlouhodobě. Právě děláme statistiky našeho projektu a když porovnáváme výkony v některých disciplínách před padesáti lety a dnes, vidíme, že dnes výkony dětí doopravdy vycházejí hůře. Dnes mají děti nabídku zábavy daleko širší, než byla třeba před třiceti, padesáti lety, což se projeví na úkor aktivního života. Dnes si pustí internet, jsou různé hry, je televize... Takže tam tráví čas, který mohou trávit venku. Za mých mladých let v televizi nic nebylo, proto první, co jsme dělali, bylo to, že jsme šli ven. Hlavně chybí spontánní pohyb. Právě to

lítání po venku, lezení po stromech. Dnes třeba vůbec nevidím hrát děti kuličky. To jsou takové věci, které postupně vymizí. Myslím si, že problém je i v tom, že rodiče mají strach posílat děti samotné ven. Je obrovské množství aut, která děti mohou zranit. Celá doba jde velmi rychle dopředu a nese to s sebou bohužel i negativní věci. Tím, že máme obézní děti, máme i hodně obézní dospělou populaci a myslím si, že právě změna by měla začít shora. Pokud se nad sebou nezamyslí starší generace, nezačne s tím něco dělat a nebude vzorem mladší generaci, tak se situace bude velmi těžko měnit. Všichni víme, že největší vzor je rodina. Pokud žijete v rodině, kde sport nebo aktivní životní styl patří k normálnímu chodu rodiny, a to nemusí být jenom sportování, mohou to být vycházky, různé výlety, tak je dost velká pravděpodobnost, že děti je pak budou praktikovat i ve svých rodinách. Pokud je to rodina, ve které když přijdou rodiče domů, tatínek jde do hospody, maminka sedne k televizi a nestará se o to, co dělá dítě, maximálně zkontroluje úkoly, pak tento model v této rodině bude ve velkém procentu takto vypadat i v dalších generacích. Je otázka, kolik dětí je schopno si uvědomit, že takto nechce žít v budoucnu. Proto bych tady viděla obrovský apel právě na rodiče, nejen s ohledem na aktivní životní styl, ale i na stravovací návyky. Vše je samozřejmě i otázka financí a času, ale jediné toto je cesta, jak se z tohoto začarovaného kruhu dostat ven. Není to podle mě otázka jedné generace, ale bude to trvat trochu déle.

Takže jste spíš optimistka, nebo pesimistka v tomto směru? Zlepší se tato situace?

Jsem spíš optimistka, když vidím třeba tady, kde bydlím, poměrně hodně lidí, kteří teď běhají. I hodně rodin chodí na procházky. Bylo hezké vidět, když byla první vlna pandemie, jezdili jsme s pejskem na procházku do lesa, parkoviště byla plně obsazená auty a plná rodin s dětmi. Věřím tedy, že situace se mění k lepšímu. Ale spíš bych byla ráda, aby to vydrželo, až pandemie skončí, aby se rodiny nevrátily zpátky do nákupních center a kin, aby aktivní životní styl tady zůstal i po pandemii. Myslím si, že až pandemie trochu odezní, tak by bylo zajímavé

3 Viz Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků na <https://hbsec.cz/>

udělat statistiku lidí, kteří bohužel zemřeli s covidem nebo na covid, jestli to byli lidé obézní nebo jaké měli doprovodné nemoci, aby lidé věděli, že starat se o sebe má nějaký smysl.

Doufejme, že dopady pandemie budou i pozitivní. Když jsme toto téma nakousli, jaké dopady má nebo bude mít podle vás uzavření škol, sportovišť a volnočasových center apod. na sportování dětí a mládeže?

Myslím si, že určitě bude hodně dětí, které přiberou na váze. Dnes už po roce o tom vycházejí různé články. Dokonce včera jsem s hrůzou četla článek, kde lékař, obezitolog, psal o tom, že někteří jeho dětské pacienti, kteří k němu chodili před pandemií a teď, přibrali deset nebo dvacet kilo. Je otázkou, jestli se tyto děti dokážou vrátit do normálu. Myslím si, že to, že děti nechodí do školy, se na této generaci velmi podepíše. Podle toho, co ukazují výzkumy, děti, které mají problémy s váhou v dětském věku, budou mít s velkou pravděpodobností tyto problémy i v dospělosti. A na to se samozřejmě vážou různé kardiovaskulární choroby, cukrovka apod. Děti ztratily nějaký režim. A zase je teď jenom v rukou rodičů, jestli dokážou děti donutit, aby v tom režimu pokračovaly. Myslím si však, že procento takových případů bude úplně minimální. I ty děti, které už mají relativně rozum, ztrácejí motivaci, protože nevidí světlo na konci tunelu, že tato situace někdy skončí. Bude podle mě i hodně dětí, které tím budou trpět psychicky, protože nemají kontakt s kamarády. Určitě přibude dětí, které se ke sportu už nikdy nevrátí, protože zjistily, že sedět doma je daleko pohodlnější a méně náročné než se čtyřikrát týdně potit v tělocvičně.

Další otázka je také, kolik rodin pandemie poznamená finančně, jestli budou vůbec schopni dopřát dětem jejich kroužky, protože to není často levná záležitost. To pak ukáže až čas, až se vrátíme do normálu, jaké to bude mít dopady. Dělat teď predikce je velmi těžké, ale myslím si, že určitě bude nějaké procento dětí, na kterých se pandemie podepíše významně.

Abychom zůstali pozitivní v tom dobrém slova smyslu, co byste v této souvislosti s ohledem na sport dětem, jejich rodičům a učitelům vzkázala?

Vzkázala bych jim, ať sportují i v této době a ať se sportu nevzdávají ani v době budoucí, protože aktivní životní styl a sportování člověku přináší benefity, jako je například lepší zdraví, a podle mě i pozitivnější pohled na svět. Ne nadarmo se o endorfinech, které se při sportu vyplavují, mluví jako o hormonech štěstí. I když se lidem kolikrát nechce, tak ať určitě jdou sportovat, protože pak pocít zadostiučinění, když se vrátí domů a řeknou si „tak dneska jsem nechtěl a šel jsem“, je parádní. Aby se nepřipravovali o krásné pocity a zážitky, které jim sport a aktivní životní styl může přinést do života.

Děkujeme za povzbudivá slova a za váš čas, který jste si našla pro náš rozhovor.



Mgr. Šárka Kašpárková

vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně v oboru učitelství pro první stupeň ZŠ. Během své sportovní kariéry se věnovala basketbalu, skoku do výšky a trojskoku, ze kterého získala titul mistryně světa a bronzovou medaili na olympijských hrách. V roce 2014 jí byla udělena Zlatá medaile Masarykovy univerzity. V současnosti je sportovní manažerkou projektu Sazka Olympijský vícebój, který je zaštiťován Českým olympijským výborem a jehož cílem je přivést ke sportování co nejvíce dětí, ukázat jim sport jako zábavu a přirozený životní styl.

Kontakt: kasparkova@olympic.cz

Iva Mikušová

Co vede rodiče k přestupu dítěte na alternativní školu?

Svoboda volby

Přelom tisíciletí se stal obdobím výrazného posunu ve vnímání vzdělávání dětí na úrovni základního školství, odklonu od tradičního transmisivního modelu, kladoucího důraz na učivo a učitele, a přenesení pozornosti na samotného žáka, jeho potřeby a jim přizpůsobené vzdělávací podmínky. Jaroslav Kozlík, přímý účastník reformních snah 30. let 20. století, na přelomu tisíciletí vnímá deset let po pádu totalitního režimu společenskou potřebu „přejít od společnosti direktivní ke společnosti svobodné, od školy pasivní ke škole tvořivé [...]“ (Kozlík, Nováčková, & Václavík, 1998, s. 3). Potvrzuje tak návrat reformních témat do pedagogického diskurzu.

Téma proměny tradiční školy a jejího přizpůsobení individuálním potřebám reflektují nejen oficiální kurikulární dokumenty a koncepce, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017), *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001), nově *Strategie vzdělávací politiky v České republice do roku 2030+* (2020), ale také profesní i studentské iniciativy (např. Institut pro inovativní vzdělávání, studentská iniciativa Otevřeno). Zásadní reflexe vzdělávacího systému probíhá také na úrovni základní společenské jednotky: v rodině. Škola totiž představuje spolu se všemi aktéry vzdělávání velmi složitý a živý organismus. Každý z aktérů, tedy i rodič, má se školstvím své osobní a hluboké, laické či odborné, pozitivní či negativní zkušenosti. Vzhledem k veřejně prezentovaným potřebám změn ve školství očekávají rodiče jejich reálné uskutečňování a hodnotí proto při výběru školy pro své dítě kriticky na základě deklarovaných vzdělávacích koncepcí.

Možnost výběru školy pro vstup dítěte k základnímu vzdělávání je v českém vzdělávacím systému podle Strakové a Simonové (2015, s. 603) vnímána jako nezpochybnitelné právo rodičů.

Zaměříme se na fakt, že rodiče v rámci své volby hledají takovou školu, která bude v souladu s jejich představami o kvalitním vzdělávání vhodném pro jejich dítě. Ze zjištění Simonové (2017, s. 151) vyplývá, že rodiče očekávají od školy především vstřícný přístup a ochotu přistupovat k žákům individuálně.

Určitá skupina rodičů již předem vybírá pro své dítě školu s alternativním způsobem výuky (bez ohledu na zřizovatele), jelikož věří, že v ní budou individuální potřeby jejich dítěte lépe naplňovány. Existuje však také skupina rodičů, která své dítě s důvěrou svěří k základnímu vzdělávání škole tradiční a v průběhu vzdělávání na 1. stupni zjišťuje, že škola jejich očekávání nenaplnuje. Právě tato skupina se stala objektem zájmu výzkumu, jehož výsledky prezentuje tento článek.

Informace o výzkumu

Při průzkumu dosavadní úrovně poznání v oblasti možnosti rodičů volit základní školu pro povinnou školní docházku jejich dítěte bylo zjištěno, že je velká pozornost nejen u nás v České republice, ale i v ostatních členských a přidružených zemích OECD, věnována otázce rané segregace žáků ve školských systémech a spravedlivého přístupu ke vzdělávání (*Balancing School Choice*, 2019). Nejsou však podrobně popsány vnitřní pohnutky rodičů, jež situace přiměla k transferu dítěte v průběhu vzdělávání na 1. stupni základní školy do jiné školy, ať

s běžným, nebo s odlišným (alternativním) způsobem výuky.

Předkládaný text vychází z výzkumu, který byl součástí diplomové práce zabývající se motivacemi rodičů k přestupu jejich dítěte z běžné základní školy na školu s alternativním způsobem výuky v průběhu docházky dítěte na 1. stupeň a proběhl v letech 2019–2020 (Mikušová, 2020). Analyzována byla data z pěti rodin se dvěma dětmi, synem a dcerou, obě děti navštěvovaly cílovou školu a starší z nich přestoupilo na cílovou školu do některého ročníku 1. stupně (2.–4. ročníku) nejpozději ve školním roce 2018/2019. Rodiny tedy měly s novou školou nejméně roční zkušenost a odstup od období rozhodování o změně školy. Výběr respondentů byl proveden ve skupině rodičů, kteří přihlásili své děti do soukromé školy, již je autorka spoluzakladatelkou. Do doby, než projevíli rodiče zájem o přestup do cílové školy, vztah mezi nimi a autorkou výzkumu neexistoval.

Data byla získána nejprve prostřednictvím elektronicky zasláného dotazníku, který rodiče vyplňovali samostatně a jehož vyhodnocením byly získány podklady pro přípravu polostrukturovaných interview realizovaných osobně opět (až na jednu výjimku) s každým z rodičů zvlášť. K doplnění a objektivizaci zjištění byla se souhlasem některých rodičů použita data z oficiálních zpráv z vyšetření dítěte pedagogicko-psychologickou poradnou. Na základě shromážděných dat byly zpracovány kazuistiky jednotlivých případů, jejichž výsledky a interpretace jsou zde čtenáři předloženy.

Na počátku výzkumu byl stanoven cíl podrobně popsat motivace rodičů, které vedly k transferu jejich dítěte do alternativní školy během vzdělávání na 1. stupni základní školy. Proto byla položena ústřední výzkumná otázka: Jaké motivace vedou rodiče k transferu jejich dítěte z běžné základní školy do školy s alternativním způsobem výuky v průběhu 1. stupně?

Tato ústřední otázka byla doplněna dílčími otázkami: Existují v jednotlivých případech nějaké podobné momenty, které přivedou rodiče k rozhodnutí změnit běžnou školu dítěte? Snaží se rodiče problém s původní školou řešit, než se rozhodnou ke změně školy? Mají rodiče

negativní zkušenosti z vlastních školních let? Postupují oba rodiče ve vzájemné shodě? Naplňují se v nové škole jejich očekávání?

Bylo snahou získat strukturovanější představu o tom, co tento fenomén vyvolává, zda neexistuje určitá šablona, forma či vzorec, z něhož po doplnění proměnných získáme reálný obraz procesu vrcholícího přestupem dítěte. Získaná data po jejich analýze nedávají jednoznačnou odpověď, jak by taková „šablona“ mohla vypadat, ale poskytují určitá vodítka, která ukazují na některé okolnosti, které se v příbězích opakuji a jsou pro jejich další vývoj zásadní.

Očekávání a realita

Zůstaneme-li u představy vzorce, musíme pojmenovat vstupní hodnoty, s nimiž budeme operovat. Mezi deseti rodiči stejné věkové skupiny (35–45 let) byli jedinci se silně polarizovaným vztahem ke škole založeným na kvalitě osobní zkušenosti s vlastní školní docházkou. Převaha spíše pozitivní nad negativní zkušeností byla v poměru 6:4. Pozitivní (+) zkušenost vyjadřovaly spíše ženy (4 : 2), negativní (–) převažovala mezi muži (3 : 1). Můžeme popsat i rozložení vztahu otce/matky ke škole v jednotlivých rodinách takto: –/–, +/+, –/+, –/+, +/+. Rodičovští partneři postupovali při volbě školy pro první dítě v podstatě jednotně, první volbou se staly ve všech případech běžné spádové školy. I rodiče s negativní vlastní zkušeností vyjadřovali, že ke škole přistupovali otevřeně ve víře „že už to dneska je trochu jinak“. Rodiče také reagovali na probíhající reformu školství, která do veřejného prostoru přinesla témata „individuálních potřeb“ a dalších projevů otevřenosti školy vůči rodinám (*Národní program...*, 2001). S důvěrou k tomuto zaznívajícimu hlasu vstupovali do školy i s dětmi, které vykazovaly znaky nezralosti či byly předčasně zaškoleny. V jiných případech byl rodiči očekáván soulad dítěte a školy vzhledem k dosažené úrovni školní zralosti a připravenosti dítěte a signálům o jeho kompatibilitě se standardním systémem školní práce (schopnost koncentrace, „hra na školu“, touha „být školačkou“, „vykazuje takové rysy“). Vstupní hodnotou, ne příliš významnou, byla i marketingová

strategie v podobě profilace školy způsobující vznik určitých očekávání. Pocit důvěry ke škole ovlivnila také osobnost ředitele.

Po vstupu prvního dítěte do školského soukolí v některých rodinách vyvěraly další proměnné související s dítětem a jeho osobnostními charakteristikami, které zásadně ovlivňovaly průběh vzdělávání. Čas prvních projevů varioval od několika týdnů (*erupce*, „bouře“) po několik let (*probublávání*). Rodiče se snažili působit na systém s cílem změnit jeho nastavení tak, aby dítě mohlo fungovat uvnitř něj. Snahu limitovalo nastavení systému a priori (*komunikační bariéra* vyjádřená autoritou ředitele školy – „nebudeme si dělat problémy“, bagatelizace problému – „co by se mě bálo“) nebo nemožnost vyhovět požadavkům z vnější příčiny (nedostatek času věnovat se každému individuálně). Kolizně působila další výrazně vlivná proměnná, charakteristiky učitelek, které byly rodičům ve všech našich případech komunikačním partnerem (ať už komunikujícím, nebo nekomunikujícím), mezi nimi projevy bagatelizace, zpochybnění, „puntičkářství“, „striktnost“, přísnost, „nespravedlnost“, „přehlížení“ i dehonestace. Učitelky většinou obtížně zvládaly situaci ve třídě s žáky vyžadujícími individuální přístup, často přesto, že měly k dispozici asistentku. Potvrdilo se, že osobnost učitele má na kvalitu prostředí (klima) školy zásadní vliv.

A klima školy má zásadní vliv na prožívání dítěte a jeho schopnost podávat ve škole požadovaný výkon. V analýze jsme zachytili u dětí

silně ohrožující pocity stresu, frustrace, ztráty sebehodnoty a sebepojetí, některé vedoucí až k závažným somatickým projevům diagnostikovaným lékařem. Takové potíže se neprojevovaly pouze u dítěte, které mělo problémy se zvládáním učiva (únava, fyzické vyčerpání), ale také u dítěte s nadprůměrným potenciálem a vysokou mírou citlivosti (tiky). Součástí strategie zvládání byla ztráta motivace dítěte, rezignace na kvalitu práce a aktivitu ve škole, vytvoření negativního vztahu ke škole a učení, pasivní přístup ke škole, ale i přenesení mimo školu (ztráta zájmu „úplně o všechno“). Zodpovědný rodič, který nemůže svým působením změnit školu, má v situaci, kdy vnímá, že je jeho dítě v ohrožení, pouze jedinou volbu, pokud možnost volby existuje. Nemůže-li „změnit“ školu, musí změnit školu (srov. Vyhnanek & Dvořák, 2019, s. 36). Ve dvou rodinách uvažovali rodiče také o domácím vzdělávání, ale ani jedna z matek se necítila být dostatečně „kompetentní“. Přestože i v počátku rodič první školu pro své dítě vybíral, přistupoval při řešení problému k druhé volbě s větší angažovaností a ochotou za vyhovující školou dojíždět i platit školné („raději investice do dětí než do nového auta“, škola „v dostupné vzdálenosti [30 km] za rozumných podmínek [50 tis. ročně/dítě]“). Přehledně shrnuje motivace rodičů ke změně školy tabulka 1.

Svá očekávání rodiče směřovali převážně do oblasti emocionální a vztahové. Stejně tak na emocionální zkušenosti byl u nich založen vztah k nové škole. Vyjadřovali vysokou míru

První dítě	Druhé dítě
Rozčarování, rezignace	Přehlížení, sociální izolace, dehonestace
Zdravotní problémy, neurotizace, nevyužitý potenciál	Sociální složení třídy, rodiče chtěli novou školu „dopřát oběma dětem“
Nevyužitý potenciál, nesoulad školy s rodinnými hodnotami	(ne)lidský přístup
Souběh okolností, zbylo místo (nespravedlnost v původní škole, obavy, stres), „škoda nedopřát tu možnost“	Potřeba jiného způsobu výuky („kluk více pohybu“)
Přání – klid v rodině – aby školu „mohla dcera prožívat lépe“	První volba

Tabulka 1.

Motivy vedoucí ke změně školy

důvěry („skoro stoprocentní důvěru“) získanou na základě dojmů z osobního kontaktu s novou školou. Většina očekávání mířila směrem k dítěti, jeho prožívání, nalezení vhodného prostředí a vhodných podmínek pro naplnění jeho vzdělávacích potřeb, snížení tlaku na výkon, návrat pozitivního vztahu dítěte ke škole a učení, „aby dítě přestalo vnímat školu jako povinnost a začalo do ní chodit rádo“. Rodiče spojovali svá očekávání s důvěrou ve vysokou hodnotu mezilidských vztahů uvnitř nové školy i v kvalitě vztahu školy k okolí. Očekávání racionálnějšího charakteru zaznívala především od otců („přemýšlet v souvislostech“, „kritické myšlení“, „týmová práce“, „dostatečná příprava pro další etapy vzdělávání“). Otcové také vyjádřili určitou nejistotu o návaznosti na další stupně škol („zůstávají zatím velká neznámá a jsem v poněkud napjatém očekávání, jak to jednou v budoucnosti dopadne“, „stále ve mně vrtá červ pochybností, zda dítě z alternativní základní školy bude schopné bez problémů přejít na klasickou střední školu“). Očekávání rodičů směřovala i k charakteristice nové školy, která podle nich ovlivňuje možnost uspokojování vzdělávacích potřeb dětí („málo dětí ve třídě“, „rovnocenný partnerský vztah žáka a učitele“).

Komparací očekávání rodičů s cíli základního vzdělávání stanovenými v RVP ZV (2017, s. 8–9) a deklarovanou podporou *tendencí ve vzdělávání* tamtéž (s. 6) i základními požadavky koncepce rozvoje vzdělávání v České republice (2001) shledáváme opodstatněnost těchto rodičovských očekávání. V původních školách rodiče naplňování těchto hodnot nenalezli a rozhodli se pro změnu školy s odklonem od standardního modelu. Lze se domnívat, že rodiče tuto zkušenost generalizují a vztahují nedůvěru ke všem školám nastaveným standardně v rámci vzdělávacího systému. Po roční zkušenosti s novou školou se rodiče shodovali ve vysoké míře naplnění očekávání („dosud ve vysoké míře“, „naplňují se stále“, „realita předčila naše očekávání“, „k naprosté spokojenosti“ „lidský přístup – na 200 %“, „zlepšení obtíží, protože je [dcera] v pořádku taková, jaká je“, „posun v sebehodnocení a sebepojetí“, „dcera nám kvete před očima“, mohou si s dětmi „užívat

života“). Tato vyjádření potvrzují spokojenost s přístupem k žákům v nové škole, se spoluprací a komunikací s rodiči a celkovým klimatem. Důležitou roli hraje individualizace při výuce, možnosti samostatné práce a spolupráce mezi žáky, partnerský přístup učitelů (tykání).

Zásadní je důvěra

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že přestože rodiče v postoji k alternativním školám nebyli v počátku jednotní, v procesu řešení problémů došlo ke sladění postojů a k samotnému přestupu již přistupovali ve vzájemné shodě. Rodiče se při popisu průběhu vzdělávání dítěte v původní škole zaměřili na případné potíže, s nimiž se snažili vyrovnávat.

Spektrum problémů zahrnuje:

- individuální vzdělávací potřeby dětí s potížemi i nadáním projevující se v obou variantách v obtížném přizpůsobování se tempu výuky;
- problematický přístup učitelek (a dalších pracovníků školy) k žákům, který zasahuje buď do prožívání dítěte (vnímání nespravedlností, přehlížení), nebo zasahuje celou rodinu, s níž je tento přístup v nesouladu (nedostatek lidského přístupu);
- obtíže v sociální oblasti: složení třídy, nastavení normy chování třídy učitelkou směrem k dítěti s problémem, obtíže v sociální oblasti dítěti přirozeně dané.

Problémy ve škole se jevily rodičům většinou jako nečekané a neočekávané, délka vzniku i trvání obtíží variovala. Stejně tak byla rozdílná i míra závažnosti, kterou rodiče jednotlivým obtížím přisuzovali. Při řešení přestupu se původní negativní zkušenosti rodičů s vlastní školní docházkou ostřeji vynořovaly a vstupovaly do procesu jako prvek snižující důvěru v možnost řešení problému v původní škole.

Identifikovali jsme motivace rodičů vedoucí k přestupu dětí na novou školu jako komplex důsledků nevyřešených problémů a nenaplněných očekávání v původní škole. Byly to zejména individuální vzdělávací a sociální potřeby dítěte a nemožnost uspokojit je navzdory případné snaze o nalezení řešení v původní škole.

V přestupu na školu alternativní hledali rodiče možnost vhodných podmínek pro jejich uspokojení.

V průběhu zkušeností s prvními roky v nové škole se rodičům jejich očekávání naplnila ve vysoké míře, v otevřené komunikaci měli možnost vyjadřovat své potřeby související se vzděláváním dětí a hledat způsoby jejich uspokojení. Funkční nastavení komunikace a řešení problémů v nové škole se projevilo i v řešení nastalých problémů. Rodiče vyjádřili s provedenou volbou spokojenost.

Zásadní význam v procesu změny školy připisovali rodiče ve všech případech kvalitě a možnostem komunikace se školou, původní i novou, ať s vedením školy, nebo učiteli. Od ní se odvíjelo obojí: důvěra i nedůvěra. Potřeba důvěry se jeví jako jedno ze zásadních zjištění výzkumu. Důvěra ovlivnila rodičovskou volbu původní i nové školy. Ztráta důvěry v krizové situaci vedla k rezignaci na snahu situaci řešit s původní školou, způsobila zásadní obrat ve směřování rodiny při nové volbě školy ke škole alternativní a vedla k přestupu dítěte.

Literatura

Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA [Online]. (2019). Paris: PISA, OECD Publishing. Dostupné z <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>

Kozlík, J., Nováčková, J., & Václavík, V. (1998). *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna.

Mikušová, I. (2020). *Motivace rodičů k přestupu dítěte na školu s alternativním způsobem výuky v průběhu vzdělávání dítěte na 1. stupni, očekávání a jejich naplnění* [Diplomová práce]. Brno: PdF MUNI.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [Online]. (2001). Praha: Tauris. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategie-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [Online]. (2017). In *Národní ústav pro vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů [Online]. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159. Dostupné z <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>

Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují [Online]. *Sociologický časopis: Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606. Dostupné z <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/54104/>

Vyhnálek, J., & Dvořák, D. (2019). Přestupy žáků na druhém stupni základní školy: srovnání dvou případů [Online]. *Studia pedagogica*, 24(3), 7–45. Dostupné z <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-1>



Mgr. Iva Mikušová, dipl. um.,

vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Je spoluzakladatelkou soukromé základní školy Žika ve Zlíně, na které také působí.

Kontakt: iva.mikusova@zika.cz



Táňa Klementová, Markéta Brhlíková

„Život by mohl být tak krásný“. Deník Ruth Maierové

Touto zcela univerzální myšlenkou z pera osmnáctileté Ruth Maierové z předvečera Vánoc 1938 otevíráme virtuální setkání se studenty Gymnázia Matyáše Lercha (GML) z Brna. Je leden 2021 a první dílnu symbolicky zahajujeme v rámci Mezinárodního dne památky obětí holocaustu a kampaně #We Remember. Program dílny vznikl během podzimu předchozího roku jako jeden z pilířů výstavního projektu v době, kdy by sama autorka citátu mohla oslavit 100. narozeniny. Ostatně tímto výročím byly motivovány vznik dvojvystavy o Ruth Maierové a jejích bližních, také první vydání českého překladu jejího deníku a workshop. Nicméně výročí běží, měsíce utíkají a plány se pružně mění. Místo toho, aby studenti a žáci přicházeli do výstavy k nám, vstupujeme s Markétou a další dvojicí lektorů do distančních rozvrhů my k nim. Připadáme si trochu nepatřičně. Jako hosté v jejich pokojících, kuchyních a obývacích našlapujeme opatrně. Ale tento přechod do osobních prostředí a příběhů účastníků dílny, nám přijde v příštích minutách nesmírně vhod. K procházce po intimním prostoru cizího deníku bude pasovat daleko lépe než školní lavice nebo muzeum, kde jsme se původně plánovali setkat.

Deníky si píšou dva typy lidí. Někteří píšou opravdu z niterného rozpoložení. Jiní v tajné naději, že jejich deník jednou objeví neznámý mecenáš a udělá z něj senzací a vzor bůhvíjakých panenských a stydlivých pocitů. Občas patřím k těm prvním, občas k těm druhým.

Ruth Maierová se narodila roku 1920 ve Vídni do asimilované židovské rodiny. Její otec Ludvík pocházel ze Žarošic na Moravě. Ruth trávila některé prázdniny tam nebo ve společnosti příbuzných v Brně. Byla umělecky a empaticky založená. Zajímal se o literaturu, divadlo, film, ráda malovala a lyžovala. Mimo své školní povinnosti pomáhala jako dobrovolnice v ústavu pro slepé děti. Své zážitky sdělovala deníkům, které si vedla od roku 1933 po dobu dalších devíti let.

Na workshopu nás čeká odvíjení krátkého životního příběhu Ruth Maierové na základě osmi úryvků z jejích deníkových sešitů. Jednotlivé úryvky předčítají vyzvaní studenti nahlas, propůjčují Ruth Maierové svůj hlas a deníkové řádky tak při našem setkání doslova ožívají. Doprovází je náš komentář a drobné úkoly vedoucí k vystupování z příběhu autorky deníku do příběhů účastníků samotných a k jejich prolínání. Při řešení úkolů se postupně zaplní papír, který



Obrázek 1. Z průběhu dílny...

má každý po ruce, společný chat a v závěru dílny také sdílená paddletová nástěnka. Některé z aktivit vyvolají otevřenou diskusi, jiné jsou intimní povahy a zůstávají pouze v myšlenkách a na papíře, podobně jako je tomu u deníkových reflexí.

S Käthe hodně mluvíme o těch věcech (o sexu). Mimochodem, to s tou homosexualitou už je to dávno vyřešené. Teta Ada mi všechno moc hezky vysvětlila. Když se někdo silně zklame v lásce, když se k sobě dva nehodí, pak souloží s osobou stejného pohlaví. Když si jen pomyslím, jaká to byla hrůza, když jsem o tom dumala. Hledala jsem v encyklopediích. A celý den jsem na to musela myslet. Ptala jsem se i mámy, ale ta mi řekla, že tomu nerozumím. Díky bohu, už je to pryč: Nemáš-li problémy, nějaké si vymyslíš.

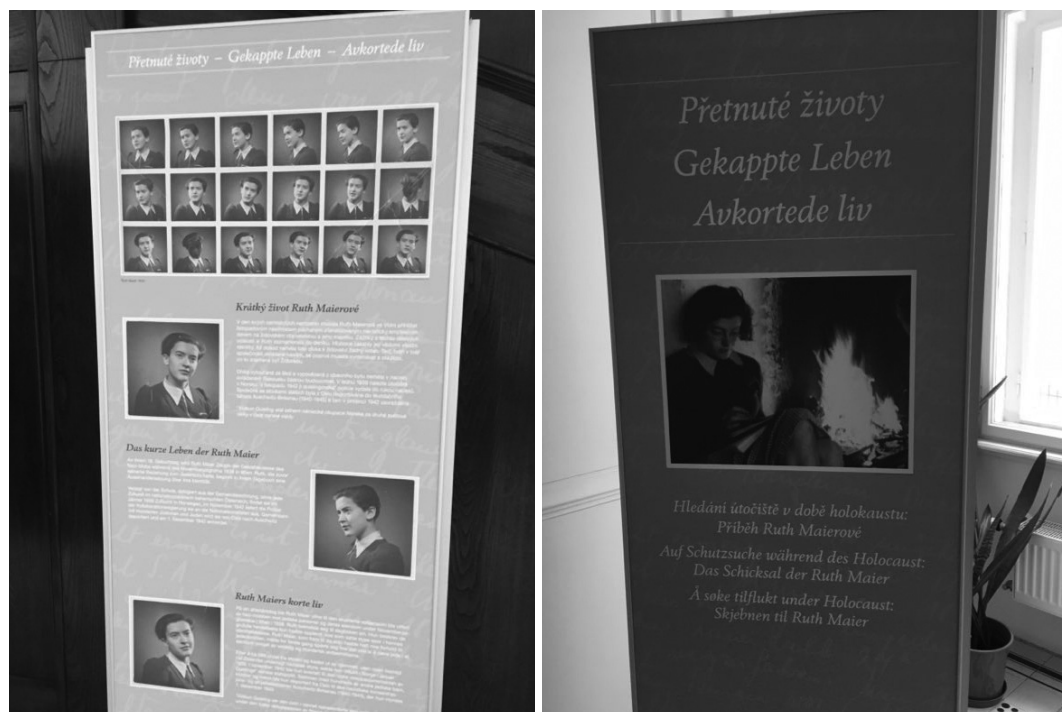
V úvodu otevíráme témata blízká myšlenkovému světu dospívajících dívek – vztahy v rodině, s kamarádkami, reflexi předčasné ztráty otce, proměny vlastního těla a v neposlední řadě úvahy Ruth o budoucnosti, jejích životních cílech a snech spojených především s uměním a kulturou. Jedna z našich diskusí v chatu se točí kolem role školy a vzdělávání v životě dospívajících.

Kolem lidského těla, kolem rozmnožování panuje tajuplné temno. Ano, především kolem plození a pohlavního styku. A přitom tady by mohla škola být tolik užitečná. (...) Některá děvčata v tom dokonce ani

v sedmé třídě nemají ještě jasno. Proč se v takovém případě nedá zajít za učitelkou a zkrátka a dobře jí říct: Paní profesorko, v tomhle nebo tamtom se nevyznám. (...) Proč o tom učitelky nemluví? Vždyť je nápadné, že se mluví o rozmnožování všeho možného, kapradí, řas, mšic, jenom o rozmnožování člověka ne. (...) My, mládež, chceme školu, která nám pomůže s nejasnostmi. Ne školu, která nám servíruje pravidla a vzorečky, nýbrž takovou školu, která nás propojí se současností.

Po anšlusu Rakouska se během roku 1938 radikálně promění tón záznamů, budou nutně odrážet změnu postavení židovské menšiny, politiku nacistického Německa v Evropě, proměňující se vlastní vztah k úředně určené židovské identitě a reflektovat pocity nespravedlnosti a vnitřního vzdoru, které Ruth na podzim toho roku silně prožívala. Pomocí metody „read/think/wonder“ uvažujeme společně se studenty nad tímto dramatickým obdobím, které navždy rozhodne o dalším osudu Maierových.

Zbili nás! Včera byl nejpršernější den, jaký jsem kdy zažila. Teď už vím, co jsou pogromy, vím, čeho jsou lidé schopní. Lidé, obrazy Boží. (...) S Ditou jsme si vzaly domů drožku, je to sto kroků. Utíkaly jsme ulicí, jako ve válce... Lidé na nás zírali, studený vzduch, postavy a vpředu nákladní automobil se Židy, stáli na korbě úplně rovně jako zvířata určená k porážce! Tenhle pohled nikdy nezapomenu a zapomenout nesmím.



Obrázek 2 a 3. Výstava ve vile Löw-Beer.

Židé jako zvířata určená k porážce na nákladním automobilu... Lidé zírají.

Ruth najde v lednu 1939 dočasné útočiště v Norsku, kde bude v psaní deníků pokračovat. Část jejích sešitů se bohužel nedochovala. V knižní edici deníku proto najdeme v tomto období dopisy, které Ruth posílala z norského Lillestrømu své sestře Ditě do Velké Británie. Svěřovala se jí s pocity hlubokého osamění, složitého hledání přátelských a milostných vztahů a nového domova. Deníkové záznamy posledních dvou let jejího života reflektují okupaci Norska a frustraci z dalšího pronásledování Židů.

Pokusím se smířit s tím, že lidé nejsou andělé, ale ani ďáblové, stejně jako se pokusím hledět na Němce právě v tomhle světě. Jsou to zlí lidé. Tak zlí, že bych je nejradši zastřelila, všechny, všechny do jednoho! Nenávídím je, nenávídím je z hloubi duše, když je před sebou vidím, v hnědých uniformách, jak dusají v Sacré-Cœur, před Vítězným obloukem, po Montmartru. Mají s sebou fotoaparáty. Smějí se, šklebí, ach...! Ale nechci jako pan Strøm

říkat: 'Tenhle národ by měli vyhladit.' Němci jsou hloupí, dneska jsou zlí, dneska řvou vstříc svému vůdci jako zvěř... později... později... z jejich řad opět povstane Goethe.

Hlavní prostor posledního deníkového sešitu od ledna 1941 do listopadu 1942 ale zaujme jiné téma, které s politickými kulisami života Ruth Maierové tolik nesouviselo. Díky dobrovolné pracovní službě pro mladé ženy se na venkovském statku Ruth seznámila s budoucí básnířkou Gunvor Hofmo a navázala s ní hluboké a intimní přátelství.

Ano, z tábora nás vlastně vyhnali, Gunvor a mě. Z nesmyslného důvodu. (...) Poukazovalo se na moji „rasovou příslušnost“, na Gunvoriny politické názory, na naše diskuse... V tu chvíli jsem Gunvor poznala z nové stránky. Byla skutečně rozčilená a mluvila velice moudře. Maud, která mě vůbec nemůže vystát, mi řekla: „Rasu člověk nezapře.“ Gunvor na to odpověděla s tak velikým přesvědčením a skoro výhrůžně: „Nabízí se jen otázka, kdo je tady prostáček.“ Jsem vděčná všem lidem, kteří – co se židovské otázky



Obrázek 4 a 5. Výstava ve vile Löw-Beer.

týče – zaujímají lidské stanovisko. Proto jsem vděčná i Gunvor. (...) Příští pátek ji zase uvidím. Jak ve mně všechno čeká! Čeká na její pohled. Na tichý tlumený smích, na poněkud hlubší hlas. Vůbec nevádí, že píšu jenom o Gunvor. Musím o tom psát. Protože nikomu neříkám, jak moc ji mám ráda. Nemám nutkání psát, že je jaro, že se dneska vzdala jugoslávská armáda. Ale to, že mám radost, to zapsat musím, protože tuhle niternou radost, potřebuju někomu sdělit.

V tomto momentu zapojujeme opět jeden ze soukromých úkolů. Na našich poznámkových papírech se má objevit jednoduchý obrázek osoby, které jsme my sami někdy v minulosti podali pomocnou ruku. Vedle obrázku připojujeme také odpověď, zda bychom šli do stejné situace znovu. Tady úryvky čtené nahlas i jednotlivé úkoly k nim končí. Sledujeme poslední fotografii z prezentace, na níž vidíme skupinu tmavých postav v přístavišti v Oslu. Někde mezi nimi zřejmě stojí i Ruth Maierová. Byla zatčena na sklonku listopadu 1942 při policejních razíích na židovské obyvatele Osla. O čtyři dny později skončila její životní cesta v táboře



Auschwitz-Birkenau. Její deníky objevil v pozůstalosti Gunvor Hofmo norský básník a spisovatel Jan Erik Vold o desítky let později. Deníkové sešity i dochované dopisy byly v roce 2014 zařazeny na seznam světového dědictví UNESCO.

Myslím, že věřím ve znovuzrození. Je zvláštní, že smrt vidíme jen před sebou. Je taky za námi. (...) Všechno, co se stalo před tvým životem, je smrt. Zapamatuj si to. Kdo ti dokáže, že před tebou existoval život? Neupínej se na minulost. Vždycky konej něco nového. Dělej všechno sám od sebe. Nevěř neznámému. Věř sám sobě. Před tebou byla smrt, po tobě přijde smrt. Jenom ty jsi život. Žij! Žij krásně! Proměň svůj život v život s velkým Ž. To je bláznivé. Nebo ne?

Z hodinového setkání s dvacítkou studentů GML se chystáme rozloučit poté, co si každý sám očima projde výše uvedený epilog a zanechá nám závěrečnou reflexi v paddletu. Pracujeme s otázkou „Co mě spojuje s Ruth Maierovou?“. Ukazuje se, že se můžeme snažit porozumět

období holocaustu, aniž bychom tohoto slova vůbec užili. Možná už tušíte, jaké vzkazy se na naší sdílené nástěnce během posledních pár minut dílny objevují: #laskakrodine #touthazitsmysluplnyzivot #laskakdomovu #uzkostasamota #touthapolasce #nazorynapolitikuaskolu.

Dvojvýstavu o Ruth Maierové a její rodině jsme sice zatím otevřít nemohli, ale máme ji za zády i během dalších bezmála 60 workshopů, které jsme z brněnské vily Löw Beer během jara odvíšali. Každý z nich byl jedinečný svou atmosférou, naladěním třídy a reakcemi studentů. Deník Ruth Maierové tak pokaždé ožíval zcela specifickým způsobem. Míra zapojení a aktivity studentů se různila, následné reakce a zpětné vazby nám však potvrdily, že mnozí studenti potřebovali čas na vstřebání dílny a zarezoňovala v nich naplno později.

Koncem léta vyrazí výstava společně s prezentací českého překladu Deníku Ruth Maierové a workshopem na další místa republiky. První místo, kam zamíří, budou Žarošice. Ruth a její deník zde však díky místním žákům, kteří uspěli s vlastním výzkumem o rodině Maierových v projektu Zmizelí sousedé, není neznámý. Svým způsobem se tak bude vracet symbolicky domů.

Z reakcí účastníků:

Celkem mě překvapilo, že mě Deník Ruth zaujal o trochu víc než Deník Anne Frankové, a to jsem viděla i film Anne Franková, kdežto u Ruth Maierové jsem četla jenom pár úryvků z deníku. Přijde mi, že Ruth vnímala tu válku už víc dospěle, ale to bude asi tím, že byla starší než Anne. Workshop mě moc bavil. Bavilo mě plnit ty úkoly a četba úryvků z deníku.

Dílna se mi opravdu líbila. Zaujmout někoho přes počítač je náročné, natož pak celou třídu. Stejně si však troufám říct, že se to přednášejícím povedlo. Líbil se mi lidský přístup, zapojení žáků do průběhu, interakce, a především cením přístup k nám. Několikrát mi přednášející vyloudily úsměv na tváři, při vzpomínce na osobní vzpomínky.

Na workshopu mě hodně zaujal názor Ruth Maierové na školu, bylo to něco nezvyklého, poslechnout si něco, o čem jsem doteď nevěděla, že s tím tak souhlasím.

Literatura

Reinohl, V. (n.d.). *Přetnuté životy z Archy rodiny Maier*. Dostupné z www.maierfamily.eu

Ruth Maier & Archy rodiny Maier. (n.d.). Dostupné z www.facebook.com/archyrodinymaier

Archy rodiny Maierovy. (n.d.). Dostupné z www.exhibition.indihu.cz/view/ArchyrodinyMaierovy

Vold, J. E. (2021). *Deník Ruth Maierové: Příběh židovské dívky v Evropě pod nadvládou nacistů*. Praha: Edika.



Mgr. Táňa Klementová

vystudovala obory religionistika, historie a učitelství dějepisu pro střední školy na FF MU v Brně. Od roku 2006 pracuje jako lektorka brněnské pobočky Oddělení pro vzdělávání a kulturu Židovského muzea v Praze. Pro Paměť národa dokumentuje příběhy pamětníků. Je kurátorkou výstavy Archy rodiny Maierovy.

Kontakt: tana.klementova@jewishmuseum.cz



Bc. Markéta Brhlíková

vystudovala sdružená uměnovědná studia na FF MU v Brně. Absolvovala akreditovaný kurz Muzejní edukátor ukončený profesní kvalifikační zkouškou. V současné době dokončuje studium muzeologie na FF MU v Brně. Pracuje jako lektorka a průvodkyně ve Vile Löw-Beer v Brně.

Kontakt: pruvodci@vila.muzeumbrnenska.cz

Viliam Kratochvíl

K debate o podstate výučby dejepisu

Filozof Jan Patočka si položil pozoruhodnú otázku. Kde sa menia dejiny? Podľa jeho názoru to miesto spočíva najmä vo vnútri každého človeka. Domnievame sa, že s týmto jeho výrokom do istej miery súvisí aj naše dlhoročné uvažovanie o výučbe dejepisu ako procesu, v ktorom sa máme zameriavať na rozvíjanie žitého prítomného vzťahu žiakov k minulosti, klásť dôraz nielen na znalosti a spôsobilosti žiakov vzhľadom na historický kontext, ale aj na ich rast, vývoj a historické vedomie.¹

Pokúsime sa ho ilustrovať na týchto učebných úlohách a otázkach, ktoré nestanovujú, čo sa majú žiaci naučiť. *Porozmýšľajte o vlastných predstavách, ktoré máte o minulosti. Pokúste sa nájsť konkrétne príklady ako sa menili tieto vaše predstavy. Ako prišlo podľa vás k týmto zmenám? Ktoré faktory na to vplývali? Do akej miery zohrávali tieto faktory nejakú ovplyvňujúcu úlohu? Územie bývalého Rakúsko-Uhorska bolo po dlhé stáročia križovatkou rôznych národov a ich kultúr. Zistite, či sa táto národnostná a kultúrna pestrosť prejavila aj v historických osudoch vašej rodiny.*

Tieto učebné úlohy a otázky sú výrazom dlhodobého didaktického i metodického úsilia výraznejšie prispievať k „objasňovaniu vlastnej existencie“, lebo podstatou modernej demokratickej výučby (nielen) dejepisu sa stáva snaha pochopiť problémy života spoločnosti, v ktorej žiaci žijú. Dôležitým aspektom, na ktorý sa však často u nás zabúda, je postupné poznávanie časovej kontextovej zviazanosti vlastnej pozície žiakov s kultúrnym prostredím spoločnosti a z toho vyplývajúce analyzovanie minulosti z pohľadu orientovaného na prítomnosť. Túto abstraktne vyjadrenú časovú kontextovú zviazanosť konkretizujú práve uvedené učebné úlohy a otázky. Predstavujú tiež to, čo len postupne a pomaly dostávame do školského dejepisu. Napomáhať žiakovi nielen si pamäť významy, ale aj vytvárať významy² v aktívnej činnosti, teda napríklad vypátrať, ako sa minulé národnostná pestrosť odrazila v historických osudoch rodiny žiakov, ktorá existuje v prítomnosti a mala by v novej rodinnej generácii existovať aj v budúcnosti.

Napokon táto minulosť a budúcnosť nie je ničím iným než spôsobom nášho bytia v prítomnosti. Môžeme ich charakterizovať ako moment okamžitej skutočnosti alebo istý interval, ktorý sa práve utvára a prežíva, predstavujúci na nezvratnej osi následnosti javov, priesečník uskutočneného diania s ešte neuskutočneným budúcim dianím (Maturana & Varela, 2016, s. 215). Aj preto musíme oveľa intenzívnejšie

1 Podľa českého filozofa Zdeňka Kratochvíla (1995, s. 55) v prípade pojmu *vedomie* náš jazyk nás navádza skôr k dôrazu na vedieť. Lenže vedomie predsa neznamená len tak o niečom vedieť, napríklad vedieť o sebe. Vedomie je tiež zvláštna schopnosť pozastaviť sa a rozmyslieť si, uvážiť, čo urobím alebo sa zamyslieť nad niečím minulým. Vedomie nás robí prítomnými, a to práve tým, že nás pozastavuje a problematizuje nám v našej prítomnosti význam minulého i možnosti budúceho.“

2 Odkaz jedného z najcitovanejších psychológov Jerome Brunera (1915–2016) pre školu 21. storočia.

upriamovať väčšiu pozornosť na spätosť troch základných časových módoz minulosti, prítomnosti a budúcnosti, ktorá tak málo funguje v našej tradičnej výučbe, ktorá skôr pripomína skôr múr medzi minulosťou a prítomnosťou, aj napriek tomu, že tieto časové módy spolu tvoria časovú štruktúru sveta. Dokonca byť spôsobilý odhaľovať súvislosti medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou považuje česko-nemecký historik a filozof Bedřich Loewenstein za znak civilizovanosti. Súčasne dodáva, že neporozumieme svojej dobe bez neustáleho dialógu mŕtvych a živých. Ide nám o pocit nachádzania seba samého v minulosti. Inokedy predstavuje šancu získať odstup od nás samotných a našich zdanlivých samozrejmostí, rozširovať repertoár možných foriem ľudskosti i neľudskosti (Loewenstein, 2012, s. 42), aj prostredníctvom výučby dejepisu, v ktorej my učítelia neustále diagnostikujeme a snažíme sa rozvíjať žitý prítomný vzťah našich žiakov, lebo minulosť je rekonštrukcia dávnych spoločností a ľudských bytostí, o ľuďoch a pre ľudí, ktorí sú zapojení do siete dnešnej ľudskej skúsenosti (Certeau, 2011, s. 19). Práve z potrieb tejto dnešnej ľudskej skúsenosti si približujeme minulosť, aby sme mohli uvažovať o budúcnosti.

V takto chápanej výučbe treba tiež neustále uvažovať či je možné vymedzovať isté špecifické kategórie, ktoré sú príznačné pre učenie a učenie sa o minulosti. To znamená hľadať odpovede na otázky, čo je typické v chronologickom procese či príbehu, v ktorom učiteľ a žiaci upriamujú pozornosť na to, čo sa odohralo v minulosti, ktorú sa spoločne snažia rekonštruovať, pochopiť a interpretovať. Ukazuje sa, že v procese učenia a učenia sa o minulosti vedome alebo nevedome narábame so stále prítomnými základnými kategóriami, ako je čas, priestor, spoločnosť, hospodárstvo, vláda/moc, zmena a kontinuita, realita, fikcia a správne či nesprávne (Gautschi, 2012, s. 13). ktoré sú implicitnou súčasťou vymedzeného učebného obsahu a súčasne sú určujúcimi prvkami rozvíjania žitého prítomného vzťahu žiakov k minulosti. Cez jeho prizmu sa potom snažíme podporovať našich žiakov, aby boli spôsobilí časovo a priestorovo vymedziť historické udalosti, rozvíjať a kultivovať ich

schopnosť hovoriť „My“ o rôznych skupinách v časovej perspektíve, rozpoznávať a problematizovať sociálne rozdiely a formy vládnutia v spoločnosti, uvažovať o premenlivosti historických javov, napomáhať rozlišovať medzi mýtmi, legendami a historickými faktami, podporovať učenie o tom, že neexistujú imaginárne osobnosti a napokon uplatňovať hodnotenie „dobrý a zlý“ podľa pravidiel a diferencovať medzi súčasnými a minulými normami (Pandel, 2013, s. 138).

Dôležitou podmienkou k tomu je učiteľov celkový spôsob narábania s históriou a jeho diagnostikovanie miery záujmu žiakov a žiakov i neustála reflexia, akým spôsobom s nimi komunikuje. Myslel na to už škótsky fyzik James Maxwell³, keď nám z hĺbky minulosti pripomína: „Žiakov nezaujíma, čo učiteľ vie, kým nevedia, že sa o nich zaujíma učiteľ.“ V tejto súvislosti ponúkame do diskusie hypotetickú otázku, či rozvíjanie týchto uvedených kompetencií žiakov i učiteľa nepredstavuje vlastne „gramatiku“ výučby dejepisu, ktorá potom funguje ako vnútorná stránka vonkajšieho kontextu školského dejepisu tvoriaca jej metarovinu, teda to, čo stojí v pozadí ako niečo skryté, menej viditeľné.

Dokonca niektorí nemeckí kolegovia v súčasnosti chápu školský dejepis celkovo ako metapredmet, ktorý má predovšetkým prebúdzajúci a rozvíjajúci žitý, kritický vzťah žiakov k minulosti. V tomto zmysle má sprostredkúvať interpretácie o historických obdobiach a faktoch na rozvíjanie žitého prítomného vzťahu najmä k politike, identite a spravodlivosti. Žiaci nemajú byť spôsobilí len sami formulovať, opakovať, reprodukovat' ale aj skúmať, pýtať sa na podmienky, na pozadie predpokladaných domnelých faktov a súvislostí. V najlepšom prípade sa z nich majú stať „kritické hlavy“, ktoré majú diskutovať o politických súvislostiach v prítomnosti a nemajú hneď podliehať nepravdivým, nepodloženým

3 James Clerk Maxwell (1831–1879), škótsky fyzik, ktorý matematicky popsal elektromagnetické pole. Roku 1861 provedl dôkaz aditívneho miešania barev, kedy na plátno promítl tri čiernobíle snímky barevné rádové stuh, k čemuž použil barevné filtry, a tak jako prvý verejně představil princip barevné fotografie.

faktom či fámam, čo však nie je jednoduché. Napriek tomu tu niekde možno hľadať výrazné predpoklady k tomu, aby v tomto zmysle školský dejepis výrazne prispieval k hodnotám demokracie (Reichstetter, 2016, s. 61).

My učitelia by sme si mali tiež výraznejšie uvedomovať, že v procese výučby vstupujeme do viacerých špecifických sociálnych rolí – „ako diváci sedíme pri hre, súčasne ju režírujeme, stelesňujeme každú úlohu, aby sme žiakom otvorili možnosť rozhodovania a formovania, aby potom oni mohli vstúpiť do hry a začať robiť to, čo sme robili my učitelia – rozhodovať sa a konať v aktívnej činnosti.“ (Giammati, 1989, s. 80).

Uvedomovanie si týchto sociálnych rolí možného dramaturga, scenáristu, režiséra herca, diváka, hráča, spoluhráča či spolupracovníka, do ktorých neustále vstupujeme, môže potom ovplyvniť naše premyslenejšie rozhodovanie o výučbe na ceste k nutnej didaktickej rekonštrukcii učebného obsahu. Pretože nesmieme všetko nechať nekriticky tak, ako nám to predkladajú vzdelávacie programy či naše častokrát didakticky a metodicky nevyhovujúce učebnice dejepisu, ktoré vznikli na Slovesnku najmä po roku 2008. Máme tu na mysli najmä našu spôsobilosť didakticky analyzovať tematický celok učiva. Táto učiteľova analýza spočíva v jeho aktívnom hľadaní jednotlivých významov, ktorých nositeľom je učebný obsah vymedzeného tematického celku. To znamená jeho význam z hľadiska podstatnosti, dôležitosti, význam pre prítomnosť mojich žiakov, odhadovanie jeho významu pre ich budúci život, význam vnútornej štruktúry učebného obsahu, ktorú tvoria pojmy, generalizácie, fakty⁴ vo vymedzenom tematickom celku a význam jeho zrozumiteľnosti a pochopiteľnosti.

Výsledkom naznačenej didaktickej analýzy je rekonštruovanie a prepracúvanie svojho spôsobu výučby s cieľom vytvárať rekonštruované

špecifické poznanie žiakov, a nie zjednodušené alebo degradované poznanie, pričom sa predpokladá, že poňatie učebného predmetu aj po nevyhnutnom rekonštrukčnom didaktickom stvárnení bude zodpovedať súčasnému stavu a úrovni, v našom prípade, histórie ako vedeckej disciplíny (Knecht, 2007, s. 74). Súčasťou tohto učiteľovho postupu je aj spôsobilosť orientovať sa v štruktúre rôznych učebných cieľov a kognitívne odstupňovať operačné učebné ciele, učebné úlohy, otázky a testové úlohy, čím rozvíja širšiu panorámu myšlienkových možností svojich žiakov a žiačok. „Kľúčovým rysom osobnostného profilu úspešných učiteľov je kognitívne bohatšia reprezentácia ústredných myšlienok ich aprobačného predmetu“ (Pasch, 1998, s. 56). Podľa Jerome Brunera (1965) učiteľ má byť v tomto zmysle dobrým lešenárom od najnižšieho po najvyššie poschodie myšlienkovvej činnosti svojich žiakov, už aj preto, lebo ich mozog nefunguje lineárne.

Tieto výroky fungujú stále ako výzvy pre náš tradičný školský dejepis, v ktorom my učitelia veľmi často kladieme stále veľký dôraz na najnižšie kognitívne hladiny na vedomosti, pochopenie, (často aj bez neho), maximálne aplikáciu. Naopak, máme stále problémy s analýzou, syntézou, hodnotením, napríklad vybrať časti z celku, z jednotlivosti vytvoriť kontext, porovnať, roztriediť, usporiadať, zhrnúť, zovšeobecniť, zhodnotiť, zaujať postoj a tvoriť, napríklad vytvoriť plagát, ktorý bude kriticky reagovať na problém detskej práce v súčasnosti ako sprítomnenie detskej práce v minulosti.⁵

4 Jerome Bruner si položil otázku: Čo to znamená zdôrazňovať vo výučbe vnútornú štruktúru učebného obsahu? Podľa neho to znamená predovšetkým umožniť žiakom, aby pochopili základné pojmy, „fundamental ideas“ učebného predmetu.

5 Uvedená učebná úloha je súčasťou metaforického staviteľa lešenia kognitívnej činnosti žiakov: Vymenujte priemyselné odvetvia na dnešnom území Slovenska, ktoré bolo popri Budapešti najpriemyselnejšou oblasťou Uhorska koncom 19. storočia. Dopíšte do tabuľky mestá, v ktorých sa nachádzala príslušná výroba alebo výrobné odvetvie. Napište správnu odpoveď: Garbiarení je... Vysvetlite, ako s rozvojom továrni súvisela výstavba železníc. Vyberte z novinového článku v učebnici „Niekoľko číslíc o delníkoch v Uhorsku z 20. novembra 1903 údaje, ktoré súvisia s prácou detí v Uhorsku. Nakreslite obrysúvú mapu Uhorska. Vyznačte v nej najdôležitejšie železničné trate. Vytvorte množinový zápis

K tomu nevyhnutne potrebujeme byť spôsobilí aranžovať svoj repertoár učebných ciest, jednotlivých metód výučby, vydávať sa na cesty k niečomu, za niečím, v našom prípade v ústrety k žitému prítomnému vzťahu žiakov k minulosti. Nie je to však jednoduché, lebo existujú rôzne učebné cesty, navyše nie každá cesta vedie k cieľu. Zvlášť to platí v procese výučby, v ktorej naše učebné cesty nie sú vždy priamočiare, ale plné zastavení, odbočiek, zákrut, stúpania i klesania. Práve takéto uvedomovanie týchto silných a slabých stránok metód výučby je jedným z predpokladov metodického konania nás učiteľov. Namiesto neho však od našich študentov budúcich učiteľov stále požadujeme na skúške z pedagogiky, všeobecnej či predmetovej didaktiky, aby zvládli naspamäť vymenovať hneď niekoľko klasifikácii učebných metód. Pýtame sa však na čo, k čomu je to vôbec potrebné. V situácii, keď navyše stále nemáme vymedzené a precizované metodické princípy, na základe ktorých spolu s učebnými cieľmi

charakteristických znakov priemyslu na dnešnom území Slovenska koncom 19. storočia. Uvedte argumenty, prečo by deti nemali pracovať v továrňach. Zhodnoťte problém detskej práce v minulosti. Posúďte skutočnosť, že dospelí v niektorých krajinách dodnes zneužívajú prácu detí vo svoj prospech. Odhajte príčiny zneužívania detskej práce aj na začiatku 21. storočia. Vytvorte plagát, ktorý bude kriticky upozorňovať na problém detskej práce v súčasnosti.

Britský kolega ako výborný lešenár: Kto bojoval v bitke pri Hastingse? Kedy sa bitka odohrala? Ako typy zbraní sa používali v tejto bitke? Prečo sa Viliam z Normandie uchádzal o trón? Prečo boli Haroldovi muži unavení? Ktorá armáda mala výhodu? Načrtnite mapu a zaznačte na nej pozície armád. Nakreslite plne ozbrojeného normanského vojaka? Akú otázku by ste položili Haroldovi? Ak by Haroldova armáda zostala na kopci, ako by sa bitka vyvíjala. Predstavte si, že ste jedným z vojakov, ktorí prežili. Vymyslite príbeh, ktorý by ste vyrozprávali svojej rodine po bitke. Nakreslite tabuľku, ktorá bude popisovať relatívne sily jednotlivých armád pre bitku. Použite tabuľku relatívnych síl a rozhodnite o tom, ktorá strana bola vo výhode. Čo by ste poradili Haroldovi na začiatku bitky? Zvoľte si jednu zo strán a obhájte v diskusii jej nárok na víťazstvo.

môžeme realizovať konkrétne učebné metódy.

Z možných ôsmich metodických princípov vyberieme na ilustráciu tri. Prvým z nich je princíp, ktorý kladie dôraz učiteľa na prítomnosť v zmysle jeho spôsobilosti sprítomňovať minulosť. Aj naša empirická skúsenosť z praktickej výučby od základnej školy až po univerzitu potvrdzuje, že žiaci, študenti či poslucháči prejavujú väčší záujem vtedy, keď je minulosť prepojená s prítomnosťou, minulosť sa im potom javí dynamickejšia a realistickejšia, súčasne je im aj bližšia, nepozerajú na ňu ako na niečo vzdialené, čo už v prítomnosti nenadobúda žiadny význam.

Druhým, pre nás kľúčovým, je metodický princíp, ktorý nabáda učiteľa, aby kládol dôraz na učenie sa objavovaním a skúmaním, v prehľbovaní takých kognitívnych činností, pre ktoré sú typické pojmy, ako je hľadanie, vyšetrovanie, pátranie, zisťovanie niečoho, čo je niekedy neisté alebo riskantné (Tondl, 2009). Výrazom takejto činnosti je modelovanie sociálnej role pátrača, stopára na stope, ktorý na základe nadobudnutých znalostí hľadá odpovede, napríklad: *odkiaľ vieme, čo vieme, na základe čoho to vieme, prečo to dotyčný napísal, čo tým sledoval, komu to adresoval, bol očitým svedkom udalosti, o ktorej píše, kto zámerne manipuloval s fotografiou a pod.* Hľadanie odpovedí na tieto otázky nevyžaduje učebný obsah, ktorý je daný na naučenie, ale vyžaduje to, čo sami žiaci nezávisle vlastnými silami odkryjú, odhalia, prípadne objavia, pričom sa nevylučuje pomoc učiteľa ako spolupracovníka v riešení daného problému. Ako vyplýva z týchto otázok, pozornosť sústreďujeme na širokú škálu školských historických prameňov ako rôznych spôsobov zobrazenia, opísania minulosti, ktorú treba následne interpretovať, pričom interpretáciu chápeme ako porozumenie pod vplyvom ťažkostí. Je to základná operácia, vzťahujúca sa na rôzne médiá, napríklad na učebnicu, v ktorej školské historické pramene majú vytvárať jej analytickú pracovnú časť, ktorej ťažiskovým cieľom je pátrať po reči iného, lebo to vyplýva aj z usporiadania histórie ako vedeckej disciplíny, o ktorej kedysi napísal francúzsky historik Michel de Certeau: „História zostáva zo všetkých humanitných

vied, vďaka svojmu dedičstvu či programu, najspôsobilejšia pre reprezentáciu diferencie inakosti. Preto si tiež drží niečo z onoho pátrania po reči iného“ (Chartier, 2010, s. 145). Tu niekde vidíme jeden z komplementárnych prostriedkov k výchove k demokracii, zvlášť v súčasnosti, keď zaznamenávame horšie časy, ktoré vystihol Z. Baumann, „tí, ktorých sklama- la civilizácia, hľadajú záchrancov v barbaroch“ (2017, s. 90). Možno aj preto, že sme netrpez- liví s inakosťou, inak mysliacimi z perspektívy človeka opevneného a uzavretého voči vonkaj- šiemu prostrediu. Podľa P. Rosanvallonu takýto homo munitus stratil schopnosť nachádzať sám seba v inakosti, kultivovať vzťah k druhému vzhľadom na túto inakosť a cítiť spolupatričnosť s ľudskými osudmi naprieč spoločenskými skupinami. Problém spočíva v tom, že práve tieto strácajúce sa schopnosti tvoria základ každého demokratického usporiadania (Ma- tějčková, 2014).

V tejto súvislosti je treba ešte zvýrazniť tretí metodický princíp, ktorý nám približuje proces nazerania na historické udalosti, javy, procesy z niekoľkých sociálnych perspektív. Predstavuje ho princíp multiperspektivity, mnohosti, mno- hostrannosti, plurality či kontroverznosti. Tento proces súvisí s postupným uvedením, že zá- znam o minulosti možno interpretovať rôznym spôsobom a tieto viaceré interpretácie treba vedieť analyzovať a kriticky zhodnotiť. Podotý- kame nie ale vždy, túto nevyhnutnú podmienku majú žiaci vysvetľovať aj bez posudzovania, ktorá sociálna perspektíva je správna. Uplat- ňovanie tohto kognitívne disonantného meto- dického princípu naďalej ovplyvňujú výrazné mentálne stopy dlhodobej tradície len jednej výlučnej perspektívy.

V súvislosti s dlhodobým precizovaním uve- dených troch vybraných metodických princí- pov⁶ si treba ďalej položiť tak troch nezvyčajnú

otázku, čo je to vlastne dejepis? Aby sme na ňu mohli odpovedať, musíme prirodzene skonšta- tovať, že minulosť je nenávratne preč, a dejepis je to, čo z neho robíme my učitelia, keď ideme učiť svojich žiakov. Tí, ktorí nás pri tom pozo- rujú, prvé čo im najvýraznejšie padne do oka, nie sú naše vybrané učebné metódy, možno aj preto, že tvoria všeobecnejšiu štruktúru našej výučby, ale predovšetkým učebné figúry, situ- ácie, ktoré dodávajú výučbe osobitý špecifický výraz. Učebné figúry môžeme podľa P. Gaut- schiho (2012) charakterizovať ako viditeľné, rozpoznateľné stavebné prvky štruktúry jednej alebo viacerých učebných metód. Sú to vlastne konkrétne učebné situácie zacielené na učenie žiakov. Ich prostredníctvom sa majú niečo na- učiť, teda osvojiť si dôležitú časť učebného obsa- hu. Medzi nimi, ako som už uviedol, by mali byť aj také učebné figúry, ktorých cieľom je umožniť žiakom aktívne získavať alebo objavovať určité poznatky. V tomto zmysle tvoria dôležitú bázu na prepracovanie výučby, aby v nej nedominoval len jednostranný výklad učiteľa orientovaný na zapamätanie odovzdaných hotových významov. Súčasne tieto učebné figúry konkretizujú, ako by sme mohli konštruovať druhú rovinu hotových významov, na základe ktorých žiaci vytvárajú v aktívnej činnosti nové významy vo výraznejšie zaraďovaných sekvenciách vlastného objavovania a skúmania. Základným scenárom pre takéto postupy majú byť syntetic- ko-analytické alebo výkladovo-pracovné učeb- nice dejepisu, ktoré až na dve výnimky, stále u nás absentujú. Navyše aj po tridsiatich rokoch chýba na Slovensku dostatočný celkový počet učebníc, čo je pre nás všetkých mimoriadne fru- strujúce, lebo duševné dielo je nepochopiteľne predmetom verejného obstarávania, podobne ako firemný nákup rôzneho spotrebného ma- teriálu za najnižšiu cenu.⁷ Je to paradoxné, lebo

6 Okrem týchto troch metodických princípov môžeme do tejto množiny zaradiť ďalších päť metodických princípov: dôraz na vedeckú propedeutiku, orientácia na problémovú výučbu, výučba s portfóliom-archívom vzostupu žiakov a žiakov, na konanie orientovaná výučba a projektová výučba. Potom môžeme hovoriť

o previazanej logickej triáde metodické princípy – učeb- né cesty – učebné figúry (situácie).

7 Mechanizmus verejného obstarávania na učebnice mož- no prirovnať k situácii, v ktorej napríklad režisér Sloven- ského národného divadla by vyhlásil verejné obstaráva- nie na rolu Hamleta a následne by obsadil herca, ktorý pýta najnižší honorár za stvárnenie tejto roly.

práve táto dlhodobá absentujúca prepracovaná druhá rovina ich sekundárneho výkladového textu umožňuje výraznejšiu socializáciu žiakov, rozširuje ich kognitívny kontext, vytvára neustále podnety k vlastnému premýšľaniu, rozvíjaniu myslenia i lepšiemu zapamätaniu, najmä v prípade obrazových prameňov, ktoré metaforicky chápeme ako vešiak na faktografiu. Táto druhá analytická rovina prispieva tiež k ilustrácii, demonštrovaní a prehlbovaní prepracovaných problémov a napokon tvorí i východiskový bod na tvorbu hier na sociálne roly, simulačné hry a realizáciu projektovej výučby.

V tomto zmysle potom v učebniciach „nie je dejepis“, ale predovšetkým podnety na vlastné premýšľanie a rozvíjanie myslenia žiakov, pri ktorom podnecujúcu úlohu zohráva učiteľ, lebo jeho cieľom je vstúpiť do vedomia žiakov túžbu hľadať, skúmať, pátrať, vyšetrovať, dospieť vlastným rozumom k rozhodovaniu, ktoré pramení práve z rozumu vybrúseného aj výučbou dejepisu, avšak za dôležitého predpokladu, keď budeme spolu so žiakmi spoločne premýšľať o učení sa, ktoré je späté s históriou. Táto nevyhnutná stratégia je príznačná pre reflektívnu výučbu a spôsobilosť učiteľa formatívne hodnotiť to, čo sa nám podarilo i nepodarilo v dlhodobej spoločnej práci.⁸

Literatúra

- Baumann, Z. (2017). *Retrotópia*. Bratislava: Artfórum.
- Bruner, J. S. (1965). *Vzdelávací proces*. Praha: SPN.
- Certeau, M. d., & Doležalová, P. (2011). *Psaní dějin* (1. vyd.). Brno: CDK (Centrum pro studium demokracie a kultury).
- Gautschi, P. (2012). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Bern: Schulbuchverlag plus AG.
- Giammati, B. A. (1989). *A free and ordered Space. The real World of the University*. New Haven: Yale University Press.
- Chartier, R., & Pelikán, Č. (2010). *Na okraji útesu*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1).
- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava: Raabe.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
- Loewenstein, B. (2012). *Glosy ze zápisníku. Minimyšlenky v abecedním pořadí*. Praha: Slon.
- Matějčková, T. (2014). *Demokracii se dnes vede dobře. Navzdory tomu je na ústupu*. Dostupné z <https://www.lidoviny.cz/archiv.aspx>
- Maturana, R. H., & Varela, J. F. (2016). *Strom poznání. Biologické základy lidského rozumu*. Praha: Portál.
- Pandel, H. J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für Praxis*. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Pasch, M., & Koldinský, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Reichstetter, L. (2016). Was geschah vor 1789. Nicht so wichtig. Was Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen, ist umstritten wie nie. *Die Zeit Chancen*, 61(1).
- Tondl, L. (2009). Poznání a znalosti. In D. Krámský, *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Nakladatelství Bor.



doc. PaedR. Viliam Kratochvíl, PhD.,

vystudoval slovenský jazyk a dejepis na Pedagogické fakulte Univerzity Komenského. Ttrinásť let učil na základní škole v Bratislavě a šest let na gymnázii, od roku 1989 působí na Katedře Filozofické fakulty univerzity Komenského v Bratislavě. Specializuje se na výzkum tvorby učebnic, je autorem řady odborných studií zaměřených na didaktiku dejepisu. Od roku 2012 působil jako ředitel slovenského Státního pedagogického ústavu.

Kontakt: viliam.kratochvil@uniba.sk

⁸ K uvedeným teoretickým a najmä praktickým problémom výučby dejepisu najnovšie pozri na V. Kratochvíl, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*, ktorá vyšla v Bratislave v roce 2019.

Vendula Mašterová, Darina Mísařová

Využití GIS

v problémově orientovaných učebních úlohách na příkladu zeměpisného učiva

Geografické informační systémy (GIS) se staly nenahraditelným nástrojem v životě každého člověka. Používáme je například při plánování výletů, při navigaci v autě, při sledování a předpovídání počasí, k získávání informací o dopravě nebo o majetku při nahlížení do katastru nemovitostí. Od března 2020 v souvislosti s epidemiologickou situací můžeme také vidět výstupy z GISů ve formě map objevujících se pravidelně v médiích. Tyto mapy nás přehledně informují o tom, odkud a kam se virus SARS-CoV-2 šíří, o počtu nakažených osob, o tom, kam můžeme cestovat a s jakými omezeními apod. GISy nám umožňují nejen tyto prostorové jevy vizualizovat, ale také modelovat a předpovídat.

GISy skrývají velký potenciál pro budoucnost výuky na základních i středních školách, přesto je využívání GIS v prostředí českých škol stále v počátcích. Výuka GIS není dostatečně podpořena kurikulárními dokumenty ani metodickými materiály. V příspěvku nabízíme jednu z možností, jak efektivně zapojit a využít geografické informační systémy již na základní škole při řešení problémově orientovaných úloh v hodinách zeměpisu.

Co je GIS

GIS můžeme definovat jako informační systém, který pracuje s geografickými daty a je určený k analýze a interpretaci prostorových dat (více například zde: <https://www.esri.com/en-us/what-is-gis/overview>). Je to systém, který využívá široká škála odvětví lidské společnosti: veřejná správa, architekti a projektanti, správci sítí a mobilní operátoři, dopravci a logistické firmy,

krizový management, lesníci a zemědělci, armáda, pojišťovny, meteorologové, těžaři, plynáři a další profese.

Mezi základní komponenty GIS patří data, hardware, software, metody využití a lidé (Lemmens, 2011) viz obr. 1.



Obrázek 1. Komponenty GIS (autor obrázku O. Kvarda)

Geografické informační systémy výrazně ovlivnily geografii jako obor. Usnadnily práci nejen kartografům, ale zároveň jsou nástrojem pro další obory, které potřebují ve své práci mapové výstupy. V Konceptu rozvoje digitální gramotnosti a informatického myšlení dětí a žáků (2020) se uvádí, že pokud určitá digitální technologie ovlivní činnosti a postupy v daném oboru, pak je nutné revidovat a upravit také vzdělávací cíle daného oboru a daný nástroj implementovat do výuky. Domníváme se, že v případě GISů tomu není jinak. GIS můžeme chápat jako nástroj, který u žáků rozvíjí nejen digitální gramotnost, ale také geografické myšlení a mapové dovednosti.

Zakotvení GIS v českých kurikulárních dokumentech

Rozvíjení dovedností, které jsou uplatňovány při práci s GIS, jednoznačně naplňují cíle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (2021) (dále jen RVP ZV) však nejsou GISy explicitně zmíněny. Z tohoto důvodu se povinně nepromítají ani do kurikula na jednotlivých základních školách. Nově jsou však v RVP ZV zavedeny tzv. digitální kompetence. Domníváme se, že jejich naplňování lze vhodně propojit právě s výukou GIS.

Práce s prostorovými daty či mapou je explicitně spojena se vzdělávacím oborem Zeměpis, konkrétně pak s tematickým okruhem „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“. V ideálním případě by měly GISy fungovat spíše jako integrátor obsahu geografického učiva. Na příkladu českého kurikula, které pro výuku zeměpisu stanovuje sedm tematických celků, by měl tematický celek Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie (kam spadají také GISy) sloužit jako článek propojující prostřednictvím map a digitálních nástrojů všechny ostatní tematické celky.

Určité možnosti zavedení GIS do výuky nabízí revize RVP ZV z roku 2021 také v zavedené nové vzdělávací oblasti „Informatika“. Při propojení vzdělávacích oblastí Informatika a Zeměpis se tak otevírají široké možnosti práce s (geo)informačními technologiemi.

Využití ArcGIS Online

Při práci s GISy na základních školách lze využívat nespočet aplikací a softwarů. Cílem příspěvku však není představit pestrou paletu těchto GIS nástrojů. Zaměříme se na nejvyžívanější systém ArcGIS navržený firmou Esri, který obsahuje aplikace, jež lze vhodně využít také v prostředí základní školy. Nejen v době distanční výuky učitelé ocení, že není nutná instalace softwaru, ale je možné pracovat s online verzí, tzv. ArcGIS Online. ArcGIS Online obsahuje základní nástroje GIS (vyhledávání lokalit, měření vzdáleností či změnu tematické vrstvy), umožňuje tvořit vlastní mapy, ale obsahuje

také celou řadu analytických nástrojů, které lze vhodně využít při řešení problémově orientovaných geografických úloh (Mašterová, 2020).

ArcGIS Online je dostupný na internetu (najdete jej pod odkazem zde: <https://www.arcgis.com/index.html>). Jeho ovládání je jednoduché a obsahuje širokou škálu geografických dat (Vorlová, 2014, s. 19). Zmíněná pozitiva ArcGIS Online činí tento nástroj vhodným pro výuku nejen zeměpisu, ale i dalších předmětů (např. přírodopisu, informatiky či dějepisu). Benefitem ArcGIS Online je také rozhraní v českém jazyce, což nestaví bariéru pro žáky, kteří neovládají anglický jazyk (Mašterová, 2020, s. 21).

ArcGIS Online můžeme využívat dvojím způsobem, buď jako veřejný uživatel, nebo jako uživatel v rámci organizace. Veřejný účet je sice zdarma, ale má omezenou funkčnost. Pro školy je licence s názvem ArcGIS for Schools Bundle, která je pro školy zcela zdarma. Firma ARCDATA PRAHA poskytuje technickou podporu pro učitele, kteří se rozhodnou využívat produkty od firmy Esri (Vorlová, 2014, s. 22).

Řešení problémově orientovaných úloh v prostředí GIS

Tématu zařazení problémově orientované výuky s využitím GIS do školní praxe není věnována taková pozornost, jakou by si tyto výzvy geografie zasloužily. Proto se těmto tématům věnujeme a nastíníme možnost, jak propojit GIS a řešení problémů skrze učební úlohy. Ve výuce zeměpisu je možné zapojit problémově orientované vyučování mimo jiné také z důvodu interdisciplinárního charakteru, protože právě v zeměpise lze vhodně propojovat vztahy mezi přírodním a společenským prostředím. Jak bylo výše zmíněno, GISy sice nejsou v RVP ZV přímo zakotveny, ale najdeme zde kompetence k řešení problémů, kdy žák plánuje způsob řešení, vyhledává informace vhodné k řešení problémů a je také schopen obhájit svá rozhodnutí (RVP ZV, 2021).

Učební úlohu můžeme obecně definovat jako jakoukoliv činnost zadanou pedagogem, kterou žáci vykonávají a při které rozvíjí různé schopnosti a dovednosti, jako například schopnost osvojovat si myšlenkové operace potřebné

k řešení problémů (Kalhous & Obst, 2002, s. 329). Zeměpis umožňuje zařadit takové úlohy, které mohou reprezentovat reálný problém, což upoutá pozornost žáků (Weiss, 2017, s. 206).

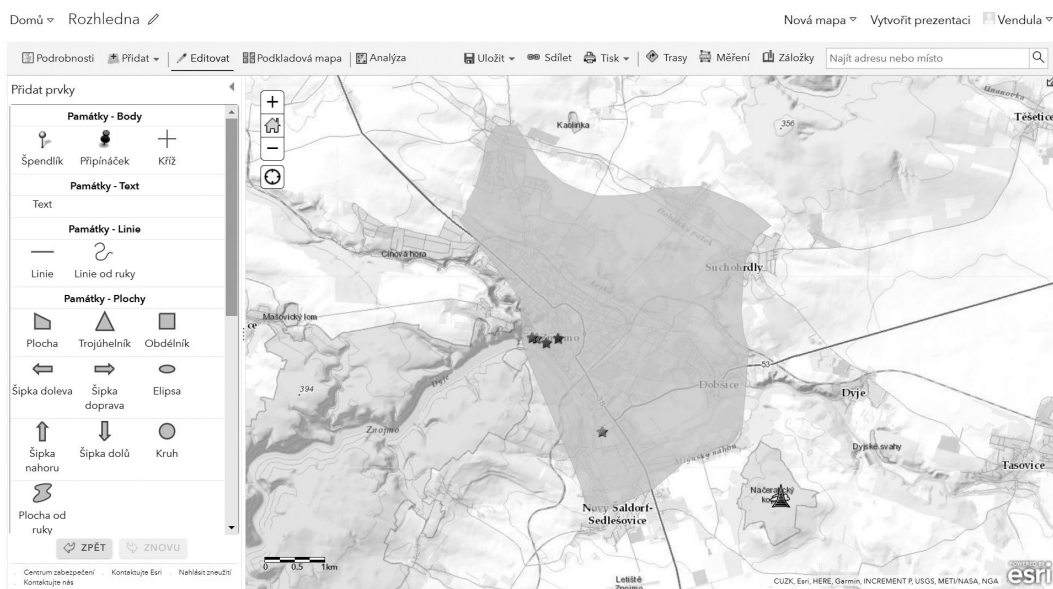
V určité fázi řešení problémové úlohy mohou do řešení vstupovat digitální technologie, které práci usnadňují či zefektivňují (Klement et al., 2017). Piotrovská et al. (2019, s. 78) dodávají, že využívání GISů u žáků rozvíjí kompetence pro řešení problémů. Bednarz (2004) mezi dovedností rozvíjené při práci s GIS řadí práci ve skupině, při níž řeší problémy skutečného světa.

Propojení GIS a problémové úlohy je tedy vhodné a ukazuje se jako jedna z cest, jak GIS zapojit do výuky na školách (Mašterová, 2020).

Konkrétní příklady úloh

V rámci diplomové práce (Mašterová, 2020) byly vytvořeny celkem čtyři problémové učební úlohy využívající výše zmíněný geografický informační systém ArcGIS Online. Při řešení těchto úloh je nutné využít analytických nástrojů, které jsou součástí licence ArcGIS for Schools Bundle.

V daných učebních úlohách žáci využívají znalostí z jiných předmětů, než je zeměpis. Při řešení úloh žáci aplikují kromě znalostí a dovedností získaných v informatických předmětech také znalostí z fyziky, chemie, přírodopisu, dějepisu či výchovy k občanství. Tím se prohlubují mezipředmětové vazby.

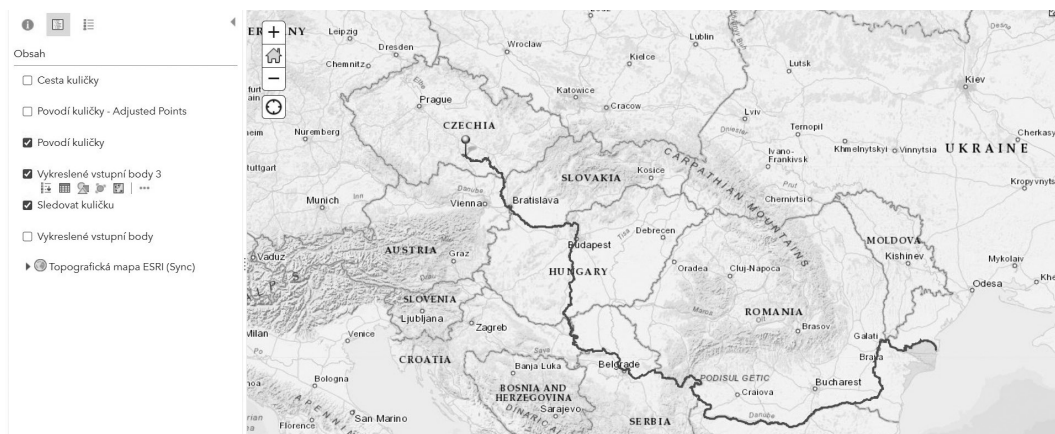


Obrázek 2: Mapový výřez úlohy „Rozhledna” – viditelné části města z rozhledny s vyznačenými zajímavostmi

Učební úloha č. 1: Rozhledna

Tato učební úloha je z GIS pohledu založena zejména na analýze viditelného povrchu. Žáci pomocí webové mapy a analytických nástrojů ArcGIS Online vyřeší úlohu, která je zaměřena na přírodní lokalizační faktory – reliéf, lesní typy a geologie a socioekonomické lokalizační faktory – zástavba města a památky města. Žák je při řešení tohoto problému postaven do role zaměstnance kraje a má zvolit několik

vhodných lokalit pro stavbu nové rozhledny a na základě analýzy provést konečný výběr jedné z nich. Tato učební úloha byla ověřována na základní škole pro modelové území Jihočeského kraje, avšak v návodu pro učitele je uvedeno, jak tuto úlohu přetvořit na libovolné město či zvolený kraj. V úloze je kladen důraz na mezipředmětové vztahy, zejména s přírodopisem.

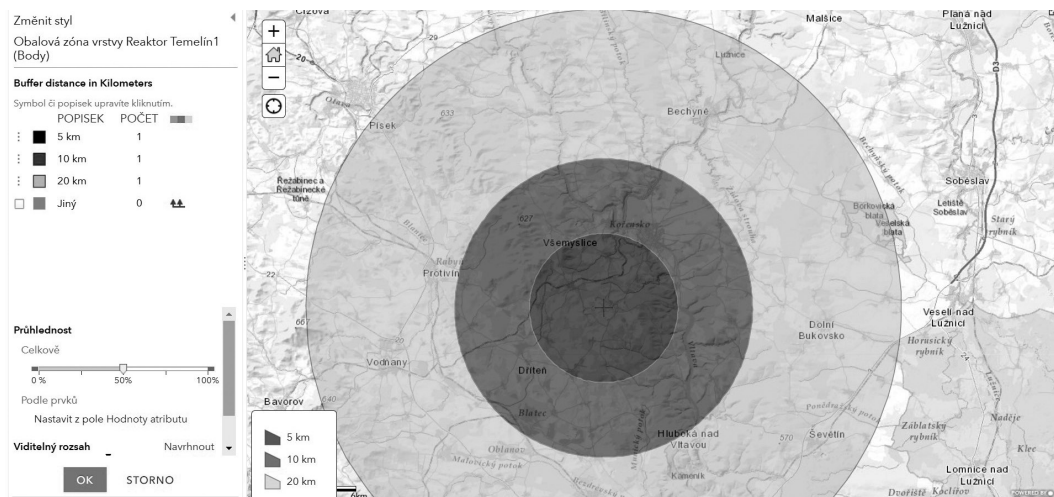


Obrázek 3: Mapový výřez úlohy „Vodní tok” – analýza sledování po proudu

Učební úloha č. 2: Vodní tok

Při řešení této úlohy si žáci osvojí nebo se seznámí s pojmy týkajícími se vodního toku a hydrosféry. Úlohu lze zařadit dle tematického plánu obvykle v 6. třídě. Na základě otázek a úkolů žáci definují pojem povodí vodního toku a určí průběh toku pomocí analytického nástroje „Sledovat po

proudu”. Žáci plní dílčí úkoly, které se týkají těchto pojmů z hydrosféry: úmoří, povodí, ústí, pramen vodního toku a řád vodního toku. Součástí úlohy je také zjišťování zeměpisných souřadnic.



Obrázek 4: Mapový výřez úlohy „Havarijní plánování” – zóny havarijního plánování JE Dukovany

Učební úloha č. 3: Havarijní plánování

Učební úlohu Havarijní plánování je možné zařadit do výuky chemie (téma Mimořádná událost) nebo fyzika (energie). V zeměpisě je vhodné tuto úlohu zařadit při výuce o energetice Česka nebo o ochraně člověka při ohrožení zdraví a života. Cílem úlohy je pomocí analytického nástroje „Obalové

zóny” vytvořit nové zóny havarijního plánování pro jadernou elektrárnu Temelín. Žáci se seznámí s pokyny při evakuaci osob při radiční havárii. Stejně principy platí i pro evakuaci při jiných živelných pohromách.

*Učitelé mohou mít ArcGIS Online
nastaveny v angličtině (či jiném jazyce),
a mohou v rámci zeměpisu rozvíjet také
jazykové schopnosti žáků.*



Obrázek 5: Mapový výřez úlohy „Prohlídka města” – naplánovaná trasa prohlídky

Učební úloha č. 4: Prohlídka města

V této úloze mají žáci za úkol naplánovat trasu prohlídky města pro svého kamaráda. Žáci vyberou zajímavá místa ve svém městě, která svému kamarádovi chtějí ukázat. Vybrané zajímavosti/místa kategorizují podle účelu využití. Pomocí analytických nástrojů ArcGIS Online navrhnu nejkratší pěší trasu mezi těmito zajímavostmi. Žáci vytvoří také trasu bez využití tohoto analytického nástroje a porovnájí oba výsledky. Tato úloha je koncipována pro výuku o regionu místa bydliště.

Další příklady úloh lze najít na <https://storymaps.arcgis.com/stories/ae49b-931fe724e85893ef2d48ae367e2>.

Součástí představených učebních úloh je návod pro žáka, a metodický list včetně návodu pro učitele.

Doporučení pro práci s úlohami

Vhodnost zařazení představených učebních úloh bylo ověřeno v rámci diplomové práce (Mašterová, 2020) na ZŠ. Při testování se ukázalo, že učební úlohy motivují žáky, zvyšují zájem o zeměpis, a žáci v úlohách spatřují praktické využití v reálném životě. Níže zmíněná doporučení vychází z ověřování:

Pokud se rozhodnete pracovat s představenými učebními úlohami nebo obecně s GISy, musíte počítat s poměrně velkou časovou náročností. Úlohy je vhodné zařadit do více po sobě jdoucích vyučovacích hodin a propojit tím více předmětů (podle toho, jaký má daná úloha přesah mezi předměty).

Vzhledem k tomu, že se jedná o úlohy problémově orientované, je vhodné pracovat ve skupinách. Žáci mohou debatovat o problémech a snažit se společně hledat optimální řešení. Pokud žáci mají zkušenosti s prací s ArcGIS Online, není nutné, aby čekali na pokyny učitele. Žáci mohou úlohy řešit samostatně, protože návody pro žáky jsou dostatečně ilustrující.

Učitelé, kteří se nebojí výzev, mohou mít ArcGIS Online nastavený v angličtině (či jiném jazyku), a žáci tak mohou rozvíjet i cizí jazyk.

S ohledem na druh licence ArcGIS Online, kterou škola pro řešení úloh využívá, je třeba pravidelně kontrolovat čerpání kreditů, které se spotřebovávají některými funkcemi (například při analýzách). Pokud přidělené kredity budou vyčerpány, není problém zažádat zdarma o nové.

Pokud se budete rozhodovat, jaké technické zařízení zvolit (stolní PC, notebook, tablet), volte přístroj, který bude mít dostatečně velkou obrazovku. Snadnější ovládání je pomocí myši než pomocí dotykového displeje.

Další pozitiva, ale i úskalí vás čekají shodně, jako při práci s jakýmkoliv technologiemi ve výuce.

Závěr

Geografické informační systémy jsou jednou ze současných výzev pro výuku geografie nejen v Česku. Inspirovat se zahraničními zkušenostmi můžete například zde: <https://www.gilearner.ugent.be/>. Výzkumy ukazují, že GISy zvyšují zájem studentů o zeměpis a předměty s ním souvisejícími. GISy jsou také důležitým prvkem pro environmentální vzdělávání (Bednarz, 2004). Fargher (2017) dodává, že pokud jsou GISy úspěšně používány, podporují prostorovou představivost, umožňují snadnější vizualizaci geografických jevů a v neposlední řadě mohou být vhodným doplňkem pro práci v terénu. Kromě prostorového myšlení je při práci s GISy rozvíjeno také kritické myšlení.

GISy nám mohou podat odpovědi na nejrůznější otázky týkající se interakce přírody a společnosti. Představují moderní a perspektivní nástroj, který umožňuje podívat se na planetu Zemi, ale i na místní region novým, netradičním pohledem, získaná prostorová data efektivně zpracovávat a interpretovat. Využívání těchto nástrojů se stává zásadní dovedností každého jedince.

Příspěvek je součástí projektu řešeného na Katedře geografie Pedagogické fakulty MU podpořeného Technologickou agenturou ČR (TL02000142) s názvem „Geografické informační systémy ve výuce na ZŠ a SŠ“. Cílem projektu je podpora výuky GIS na ZŠ a SŠ a rozvíjení kompetencí pedagogů v oblasti didaktické transformace odborných a informačně-technických poznatků.

Literatura

Bednarz, S. W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education: A tool to support geography and environmental education. *Geojournal*, 60(1), 191–199.

Fargher, M. (2017). GIS and the Power of Geographical Thinking. In *The Power of Geographical Thinking* (s. 151–164). Springer International Publishing.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika* (1 vyd.). Praha: Portál.

Klement, M., Dostál, J., Kubrický, J., & Bártek, K. (2017). *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence: adorace, či rezistence*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Koncept rozvoje digitální gramotnosti a informatického myšlení dětí a žáků. 2020. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/koncept-rozvoje-digitalni-gramotnosti-a-informatickeho>

Lemmens, M. (2011). *Geo-information. Technologies, Applications and the Environment*. Springer Netherlands.

Mašterová, V. (2020). *Využití analytických nástrojů ArcGIS Online v učebních úlohách*. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/d4aw0/DP_Masterova.pdf

Piotrowska, I., Cichoń, M., Abramowicz, D., & Sypniewski, J. (2019). Challenges in geography education – a review of research problems. *Quaestiones Geographicae*, 38(1), 71–84. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. (2020). [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Vorlová, S. (2014). ArcGIS Online a jeho využití (nejen) při výuce. *Arcrevue*, 23(4), 19–23.

Weiss, G. (2017). Problem-Oriented Learning in Geography Education: Construction of Motivating Problems. *Journal Of Geography*, 116(5), 206–216. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1272622>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). In *Národní ústav pro vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>



Mgr. Vendula Mašterová

je studentkou doktorského studijního programu Didaktika geografie na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V rámci svého studia se zabývá zejména využitím geografických informačních systémů ve výuce.

Kontakt: masterova@mail.muni.cz



Mgr. Darina Misařová, Ph.D.,

působí na Katedře geografie Pedagogické fakulty MU se zaměřením na didaktiku geografie, kartografii a geoinformatiku. Je hlavní řešitelkou projektu TAČR TL02000142 Implementace geografických informačních systémů do výuky na základních a středních školách (1/2019 – 12/2021).

Kontakt: misarova@ped.muni.cz

Karel Rýdl, Helena Zitková, Martina Hezká

Jak na užitečné hodnocení ve škole aneb Malá metodika hodnocení

V souvislosti s obdobím závěrečného vysvědčení a v reakci na současné dění v našich školách, nabízíme učitelům podporu a možnost, jak uchopit závěrečné (sumativní) hodnocení tak, aby bylo přínosné pro všechny. Co takhle jej pojmut formou diskuse se žákem na základě jeho dotazníkového sebehodnocení, a to bez zbytečného stresu pro žáky i učitele?

Cílem závěrečného hodnocení žáka v pololetí nebo na konci školního roku bylo a je již téměř 150 let ocenění míry zvládnutí sumy předepsaných (a dnes RVP doporučených) poznatků a informací přetavených ideálně ve vědomosti, a to jednoduchou formou pětistupňové číselné řady, kdy jednička je nejlepší a pětka nejhorší „známkou“. V posledních desetiletích se ovšem pod vlivem proměny didaktických cílů zejména díky využívání různých forem informačních technologií začaly prosazovat metody a formy práce, které umožňují žákům získat a osvojit si učivo prostřednictvím zvládnutí vlastní studijní autonomie. K tomu by měl ale učitel žáky soustavně připravovat rozvíjením měkkých (individuálních a sociálních) dovedností, které jsou ale velmi obtížně hodnotitelné tradiční sumativní klasifikací.

Ten, kdo nejlépe ví, čemu porozuměl, co umí, kam se v rámci konkrétního učiva posunul a dostal a také, kolik úsilí svému učení ve skutečnosti věnoval, je zejména žák, částečně to mohou vnímat i spolužáci a učitel. Ovšem cesta k využívání formativního hodnocení, které vlastně probíhá po celou dobu žákova učení, je dlouhodobějšího charakteru a stává se tak účinnou metodou učení žáka a nejen jeho (sebe) hodnocením. S formativním hodnocením nelze

začít krátce před ukončením určité fáze učení se, kdy je funkční pro pedagogy, a žáky čeká sumativní hodnocení, ale lze postupnými kroky dovést žáky ke zvládnutí vlastního hodnocení v průběhu školního roku, i s podporou spolužáků navzájem. Pro inspiraci nabízíme zájemcům následující postupy, které lze použít jako východisko pro závěrečné hodnocení, a které sami využíváme ve své pedagogické praxi.

Předkládáme zde ukázkou v praxi vyzkoušeného dotazníkového sebehodnocení, které je podkladem pro následnou společnou diskusi učitele se žákem. Tento způsob představuje možnost, jak hodnotit žáky bez zbytečného stresu, ať už slovně, nebo známkami.

Naše příklady vycházejí z několika zásadních předpokladů:

- Žák sám je **zodpovědný** za své učení, tedy i za výsledky svého učení.
- Žák sám nejlépe ví a dokáže posoudit, jak na tom v učení je.
- Hodnocení se zaměřuje na to, co žák **zvládl** v rámci daného konkrétního učiva.
- Hodnocení **respektuje** individuální možnosti žáka (neporovnává žáky mezi sebou).
- **Diskuse** se žákem je vedena nenásilnou komunikací a respektujícím způsobem.

Podrobný návod na závěrečné pololetní hodnocení

Vytvoření dotazníku: Dotazník slouží jako podklad pro **sebehodnocení žáka**, společnou diskusi a závěrečné hodnocení. Učitel se na základě vyplněného dotazníku dozví, jak své učení a výsledky vidí žák. Jedná se v podstatě o sumář

konkrétního učiva, se kterým se žáci v průběhu pololetí setkali. Učitel tvoří jednotlivé položky dotazníku (kritéria hodnocení) tak, aby byly pro žáka co nejvíce pochopitelné.

Proces vyplňování dotazníku: Vytvořené dotazníky učitel zašle elektronicky nebo rozdá žákům předem, aby si je mohli v klidu doma vyplnit. Kopii vyplněného dotazníku zašlou žáci učiteli zpět. Učitel má tak prostor si sebehodnocení žáka pročíst před konzultací.

Naplánování individuálních setkání se žáky: Učitel si s žáky domluví termín individuálního setkání, či naplánuje časový harmonogram prostřednictvím online platformy, kterou při online výuce využívají.

Společná diskuse učitele se žákem: Cílem diskuse se žákem je společně dojít k závěrečnému slovnímu hodnocení či hodnocení známkou. Žák se postupně vyjadřuje k jednotlivým položkám v dotazníku. Učitel se případně žáka doptává a vychází z toho, že žák je ten, který nejlépe ví, jak na tom s učením je. **Nejedná se o monolog učitele.** V tomto pojetí jde o aktivní naslouchání žákovi s respektem k jeho názoru. Učitel následně vyjádří svůj vlastní názor s přihlédnutím k individuálním možnostem žáka. Tak dojde k propojení jejich pohledů.

Závěrečné hodnocení: Na konci diskuse učitel s žákem **společně dojdou k závěrečnému hodnocení.** Pokud škola hodnotí formou slovního hodnocení, učitel použije informace z dotazníku a následné diskuse pro jeho sepsání. Pokud škola žáky klasifikuje, na konci diskuse se učitel žáka zeptá, jakou známkou by se z daného předmětu ohodnotil, a s žákem se na závěrečné známce shodnou. Znáмка nemá být v žádném

případě pro žáka překvapením, dárkem nebo trestem. Věty typu „Nech se překvapit.“, „Uvidíš až na vysvědčení.“ nebo „Já se ještě rozmyslím, co ti na vysvědčení dám.“ vytváří v žácích stres a obavy, a proto nemají v takto pojetém závěrečném hodnocení co dělat. Nemělo by tedy docházet k tomu, že učitel si sice žáka poslechne, ale závěrečné hodnocení rozhodne sám.

Inspirace na sebehodnotící dotazníky pro žáky

Pro inspiraci přikládáme příklady dotazníků¹ pro konkrétní předměty ve vybraných ročnících prvního stupně na konci druhého pololetí, které lze samozřejmě modifikovat i na druhý stupeň. Naše ukázky slouží pouze jako tvůrčí podnět. Je vhodné si jednotlivé položky dotazníku upravit tak, aby reflektovaly učivo, se kterým se žáci v průběhu pololetí opravdu setkali.

Od prvního do třetího ročníku pracujeme v sebehodnocení s třístupňovou škálou, protože se domníváme, že pro hodnocení žáků v prvních třech ročnících základní školy je tato škála zcela dostačující. Používáme obrázky smajlíků, které jsou pro děti tohoto věku snadno pochopitelné. Od čtvrtého ročníku již využíváme pětistupňovou škálu, aby mohla být využita i jako východisko pro sumativní hodnocení formou známky.

1 Více Zitková, H., & Hezká, M. (2018). *Rodičovské schůzky trochu jinak.*

Příklad dotazníku pro 3. ročník ZŠ

Udělej křížek pod smajlíkem, který odpovídá tvému pocitu:

Během vyučování²:

	😊	😐	☹
Jsem aktivní			
Vnímám, jsem pozorný/á			
Dodržuji domluvená pravidla			
Plním zadané úkoly			

Český jazyk

Učivo	😊	😐	☹
Bez chyby doplňuju i/í, y/ý po obojetných souhláskách b, l, m, p, s, v, z			
Dokážu správně určit slovní druhy			
Dokážu správně určit mluvnické kategorie u podstatných jmen			
Dokážu správně určit mluvnické kategorie u sloves			

Český jazyk – čtení

Dovednost	😊	😐	☹
Čtu plynule			
Vím, o čem čtu			
Umím převyprávět to, o čem jsem četl/a			
Umím představit knihu, kterou jsem přečetl/a			

Matematika

Učivo	😊	😐	☹
Dokážu správně vypočítat příklady násobilký čísel 1–10			
Zvládám písemné sčítání a odčítání i s přechodem desítky do 100			
Zvládám dělení se zbytkem			
Vyřeším správně slovní úlohy			
Umím přesně narýsovat bod, přímku a úsečku			
Umím správně změřit délku úsečky			

² Tyto položky zahrnujeme na začátek dotazníku z toho důvodu, že úzce souvisejí s učením a jeho výsledky.

Prvouka

Učivo	😊	☹	😞
Uvedu příklady různých druhů rostlin a umím popsat jejich části			
Uvedu příklady různých druhů živočichů a umím je popsat			
Vyhledám z různých zdrojů informace na dané téma a vytvořím prezentaci			
Představím místo, které jsem navštívil/a			

Angličtina³

Učivo	😊	☹	😞
Zapojuji se do mluvených aktivit			
Během hodiny aj se snažím používat angličtinu			
Znám anglické písničky			
Znám anglická říkadla			

V hodinách angličtiny mě baví:

(můžeš zaškrtnout i víc možností)

- ☐ zpívat písničky
- ☐ koukat na videa
- ☐ pracovat ve dvojici
- ☐ pracovat ve skupince
- ☐ pracovat sám
- ☐ natáčet videa pro rodiče
- ☐ pracovat s pomůckami
- ☐ něco dalšího:

3 Kritéria sebehodnocení v předmětu Anglický jazyk se liší od ostatních předmětů, vzhledem k tomu, že ve 3. ročníku se jedná o úvodní audio-orální přípravu, jejímž hlavním cílem je seznámit žáky se zvukovou podobou cizího jazyka a také pomoci jim získat pozitivní vztah k danému jazyku. Více Zitková, H., & Hezká, M. (2021). *Audio-orální příprava – jak na angličtinu u malých dětí*.

Návrh dotazníku pro 4. ročník ZŠ

Zakřížkuj podle svého rozhodnutí:

Český jazyk

Učivo	Zvládám samostatně	Zvládám samostatně s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Často nezvládám ani s pomocí	Nezvládám vůbec, ani s pomocí
Použiju pravidlo vzorů podstatných jmen					
Poznám ohebné slovní druhy					
Poznám neohebné slovní druhy					
Popíšu své zážitky a umím je písemně vyjádřit					
Odprezentuji knihu podle daných kritérií					

Matematika

Učivo	Zvládám samostatně	Zvládám samostatně s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Často nezvládám ani s pomocí	Nezvládám vůbec, ani s pomocí
Písemně sčítám, odčítám, násobím a dělím do 10 000					
Dokážu vysvětlit postup řešení dané slovní úlohy					
Umím si matematické úlohy a příklady zjednodušit					
Rýsuju přesně, umím narýsovat čtverec, obdélník, trojúhelník a kružnici					

Angličtina

Učivo	Zvládám samostatně	Zvládám samostatně s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Často nezvládám ani s pomocí	Nezvládám vůbec, ani s pomocí
Dokážu vést rozhovor na dané téma s danou slovní zásobou					
Pochopím jednoduchý text					
Používám konkrétní slovní zásobu a fráze*					
Odprezentuji plakát podle zadaných kritérií					

* Doporučujeme vypsát například konkrétní okruhy slovní zásoby nebo konkrétní fráze.

Vlastivěda

Učivo	Zvládám samostatně	Zvládám samostatně s občasnou pomocí	Zvládám s pomocí	Často nezvládám ani s pomocí	Nezvládám vůbec, ani s pomocí
Vyhledám vhodné informace pro prezentaci					
Vytvořím prezentaci a odprezentuji ji podle daných kritérií					
Naslouchám ostatním a tvořím otázky k danému tématu					

Předměty s výchovným zaměřením (tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti)

Náš názor na výuku předmětů s výchovným zaměřením je takový, že by měla rozvíjet zejména **afektivní doménu učení**. To znamená, že učitelé poskytují žákům příležitosti k získání kladného vztahu a pozitivního postoje k těmto předmětům.⁴ Proto se v závěrečném sebehodnotícím dotazníku žáků ptáme, jaké konkrétní činnosti je v rámci výchovných předmětů baví. Můžeme pak podle toho přizpůsobit výuku v příštím pololetí.

Jaké činnosti v těchto předmětech mne baví:

tělesná výchova:

výtvarná výchova:

pracovní činnosti:

hudební výchova:

Popsaný způsob sumativního hodnocení na základě sebehodnocení žáka a společné diskuse může být vhodným odrazovým můstkem pro uplatňování **formativního hodnocení**. To vychází ze stejných zásadních předpokladů jako

závěrečné hodnocení (viz výše) a zároveň staví na tom, že žák je ten, kdo nejlépe ví, čemu rozumí, co umí, kam se v rámci konkrétního učiva posouvá a také, kolik úsilí svému učení ve skutečnosti věnuje. Všechny tyto informace jsou potenciálem k dalšímu rozvoji, který může učitel podpořit formativním hodnocením.

Prvopočátek procesu průběžného formativního hodnocení začíná již ve chvíli, kdy učitel dá dítěti **prostor pro vyjádření** vlastního názoru na své učení. Pokud je ve třídě **bezpečné prostředí**, začne se žák nad svým učením zamýšlet a svobodně se k němu vyjadřovat. Učitel tak získá cenný pohled žáka, se kterým dále pracuje v procesu průběžného formativního hodnocení.

Průběžné formativní hodnocení vnímáme zejména jako **zpětnou vazbu**, která zahrnuje výměnu informací⁵, názorů, otázky a odpovědi – jednoduše se jedná o komunikaci. Ve chvíli, kdy se dítě vyjadřuje, je důležité, aby se učitel vzdal svého subjektivního pocitu, že ví, co je pro dítě nejlepší. Dává mu tím hlavní roli v procesu učení, možnost převzetí zodpovědnosti a právo na vlastní úhel pohledu. Tímto přístupem vzniká mezi učitelem a žákem **rovnocenná komunikace**, která má pozitivní vliv na jejich vzájemný vztah⁶. Jak jsme již uvedli výše, stává se tak formativní hodnocení účinnou metodou v procesu učení (se) žáka.

4 V rámci celostního (komplexního) rozvoje osobnosti žáka má k rozvoji afektivní domény učení, společně s kognitivní a psychomotorickou doménou, docházet ve všech předmětech.

5 Více Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení*.

6 Více Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*; Rosenberg, M. (2020). *Nenásilná komunikace v praxi*.

Ukázka procesu zpětné vazby

Učitel zadal slovní úlohu v matematice. Při jejím řešení mohou nastat tyto situace:

1. Žák si myslí, že ví, jak postupovat, a má správné řešení úlohy.
2. Žák si myslí, že ví, jak postupovat, ale nemá správné řešení.
3. Žák neví, jak postupovat, nebo si není jistý.

Zpětnou vazbu lze použít ve všech těchto situacích. Ačkoliv by se mohl někdo mylně domnívat, že zpětnou vazbu potřebuje pouze žák, který nezná řešení nebo udělal chybu (situace č. 2 a 3), zpětnou vazbu ke svému učení potřebuje i žák, který správnou odpověď zná nebo si myslí, že ji zná. Teprve při zpětné vazbě si totiž žák ověřuje správnost svého uvažování a řešení. Učitel mu k tomu pomáhá prostřednictvím otevřených otázek, například: „Víš, že to máš dobře? Jak to dokážeš? Jak jsi postupoval?“ Nesděluje tedy žákovi správné řešení, nechá si ho k němu dojít vlastním dokazováním⁷ a argumentováním.

Vraťme se tedy k příkladu řešení slovní úlohy z matematiky:

Situace 1: Pokud žák zná správné řešení a jasně a srozumitelně odůvodní své tvrzení, nepotřebuje již další doplňující otázky. Pokud zná správné řešení, ale nedokáže ho odůvodnit, učitel dává další doplňující otázky, aby pomohl žákovi uvědomit si, jak k řešení došel.

Situace 2: V případě, že žák obhajuje své chybné řešení, může již při samotném dokazování zjistit, kde udělal chybu (dojde tak k tzv. „aha momentu“) a najít správný postup k řešení. V opačném případě potřebuje další doplňující otázky, které ho navedou.

Situace 3: Jestliže žák neví nebo si není jistý, doplňující otázky ho nasměrují na cestu ke správnému řešení.

A proces učení může pokračovat.

Proces zpětné vazby v kostce

- Bezpečné prostředí a prostor pro svobodné vyjadřování.
- Sdílení vlastního myšlení a uvažování.
- Poskytování zpětné vazby a kladení otázek.
- Ověřování správnosti uvažování.
- Pokračující proces učení.

Jsme přesvědčeni, že zpětná vazba jde ruku v ruce s bezpečným prostředím, ve kterém mohou žáci beze strachu sdílet své myšlenky, pocity a názory. Vyžaduje to od učitele citlivý přístup, porozumění žákům a využívání nenásilné komunikace. Ta je základem dobrých mezilidských vztahů, které se podílejí na pocitu jistoty a bezpečí ve skupině⁸. Dá se tedy říct, že prostřednictvím zpětné vazby, tedy díky komunikaci, se ve třídě vytvářejí a udržují dobré vztahy a bezpečné klima. Základní podmínkou pro přínosnou zpětnou vazbu je právě bezpečné prostředí a tím, že zpětnou vazbu používáme, jej tedy automaticky vytváříme. Kruh se uzavírá, jedno bez druhého nemůže být.

Závěrem bychom chtěli popřát všem učitelům a žákům, aby si proces učení užívali bez stresu a strachu. Zároveň přejeme **sumativnímu hodnocení na základě sebehodnocení žáků a průběžnému formativnímu hodnocení**, aby bylo obohacující a užitečnou součástí procesu učení v našich školách.

⁷ Dokazováním myslíme používání argumentů, pravidel, důkazů apod. k vysvětlení a obhájení vlastního tvrzení.

⁸ Více Vaňková, J. (2007). *Pečujeme o dobré vztahy*.

Literatura

Gordon, T. (2015) *Škola bez poražených*. Malvern.

Rosenberg, M. (2020) *Nenásilná komunikace v praxi*. Praha: Portál.

Rýdl, K. (1998). *Jak dosáhnout spoluodpovědnosti žáka*. Praha: Strom.

Vaňková, J. (2007). *Pečujeme o dobré vztahy*. Projekt Odyseea.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení*. EduLab.

Zitková, H., & Hezká, M. (2021) Audio-orální příprava – jak na angličtinu u malých dětí. *Help for English*. Dostupné na: <https://www.helpforenglish.cz/article/2021013001-audio-oralni-priprava-jak-na-anglictinu-u-malych-deti>

Zitková, H., & Hezká, M. (2018) Rodičovské schůzky trochu jinak. *Třídní učitel a vedení třídy*, 2 (3), s. 32–37.



Mgr. Helena Zitková, Ph.D.,

vystudovala učitelství anglického jazyka, sociální pedagogiku a pedagogiku. V současné době působí na Fakultě filozofické Univerzity Pardubice na Katedře anglistiky a amerikanistiky, kde připravuje budoucí učitele anglického jazyka v oblastech obecné pedagogiky, obecné a oborové didaktiky, učitelské praxe a rozvoje sociálních a osobnostních předpokladů. Zároveň také vyučuje angličtinu na prvním stupni základní školy.

Kontakt: helena.zitkova@upce.cz



Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.,

vystudoval germanistiku a historiografii na FF UK v Praze. V současné době působí na Fakultě filozofické Univerzity v Pardubicích na Katedře věd o výchově. Hlavním profesním zaměřením jsou dějiny výchovy a vzdělávání, pedagogického myšlení a školství obecně, specializace na reformní alternativní a inovativní pedagogické proudy, komeniologie a také pojetí kvality a hodnocení v oblasti vzdělávání.

Kontakt: karel.rydl@upce.cz



Mgr. Martina Hezká

vystudovala primární pedagogiku a působí jako učitelka na prvním stupni základní školy. Již několik let spolupracuje s Katedrou anglistiky a amerikanistiky Fakulty filozofické Univerzity Pardubice jako mentor odborných praxí budoucích učitelů anglického jazyka. Zároveň je lektorkou kurzů dalšího vzdělávání učitelů v oblasti inovativních pedagogických metod.

Kontakt: hezka.martina@benesovka.cz

Klára Kazlepková

Propojení tématu přírody s výukou angličtiny

„Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývatí rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy, a ne pouze cizí pozorování a doklady o věcech“

Jan Ámos Komenský, Velká didaktika

O učení venku se zase začíná mluvit. I kdyby nám to tak mohlo připadat, nejde v historii učení o nic nového. Pohyb venku je přirozenou součástí lidského druhu. Přesto, jak Julia Robertson zmiňuje ve své knize „Dirty Teaching“ (2014, 1), jsme si zvykli spojovat školní výuku převážně s pobytem mezi čtyřmi stěnami. Vypadá to, že spoléháme na naši výsadu gramotnosti a ve většině věcí jsme si zvykli učit se převážně z knih. Zapomínáme, že žijeme ve skutečném světě, kde lze věci poznávat všemi smysly, ne je pouze sledovat na obrázku v knížce nebo o nich číst. Co schopnost pozorovat, cítit, slyšet, prožívat na vlastní kůži? Proč by se děti učily o lese z obrázku v knížce, když mají kus lesa uprostřed vlastního sídliště? Proč se učit anglické předložky z učebnicového obrázku, kde je pokojíček neznámého člověka, když v našem každodenním světě najdeme mnohem více takových příkladů? Možná se lidem zachtělo zavřít učebnice a jít se zase podívat, co se opravdu děje venku. Využít skutečného kontextu, prostředí bohatého na příležitosti učit se o přírodě, fyzikálních i matematických zákonech, historii, geografii nejbližšího okolí a v neposlední řadě i o její estetice a o umění protkané okolím.

Touha nadechnout se

Důležitost zapojení venkovního prostředí do výuky zdůrazňuje Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty

a environmentálního poradenství na léta 2016–2025. Jako jeden z pěti hlavních cílů si určil rozšiřování kontaktu dětí a dospělých s přírodou a výuku v terénu popsal jako „plnohodnotný a nepominutelný způsob vzdělávání ve školách všech stupňů“ (36). Jedním z dílčích cílů je pak popsat výuku z terénu v kurikulárních dokumentech (RVP) a „vytvořit organizační podmínky a doporučení pro to, aby učitelé mohli bezpečně realizovat vzdělávání v přírodě s celými třídami (např. umožnit zajištění potřebného počtu pedagogů a doprovázejících osob v běžných třídách škol).“ (37)

V době, kdy se více mluví o kvalitě životního prostředí a kdy na poli nejen primárního školství se více zdůrazňuje možnost vyučovat venku, jsem se rozhodla prozkoumat možnosti propojení výuky venku v přírodě s výukou cizích jazyků, kombinaci dosud, ve srovnání s ostatními učebními předměty, méně prozkoumanou. Velkou inspirací pro mé zkoumání a následné využití v praxi mi byli lidé aktivně se o výuku v terénu teoreticky i prakticky zajímající, předávající své znalosti skrze veřejně dostupné projekty a kurzy, i učitelé působící na školách, které venkovní výuku pravidelně realizují. Tato setkání mě natolik motivovala a inspirovala, že jsem se rozhodla sama venkovní výuku v hodinách anglického jazyka vyzkoušet. Pro efektivní zařazení terénní výuky do hodin cizího jazyka, jsem nejdříve potřebovala pojmenovat výhody a nevýhody takového učení. Potřebovala jsem zjistit, na co se zaměřit a jak kreativně prostředí využít.

Společných jmenovatelů venkovních aktivit, které jsem měla možnost během různých setkání a kurzů terénní výuky pozorovat, bylo několik. Abych byla schopná přirozeně zařadit výuku v přírodě do běžného školního dne a sladit

ji s českými kurikulárními dokumenty, pečlivě jsem prostudovala Rámcový vzdělávací program, především kapitolu „cizí jazyk“. Vzhledem k tomu, že jedním z nejčastějších argumentů proti zařazování terénní výuky na běžných základních školách byla přehlednost kurikula a nedostatek času na další takové doplňkové aktivity, bylo mým cílem navrhnout program vyučovacích hodin co nejvíce tak, aby zapadaly do předepsaného kurikula. Rozpracovala jsem návrhy aktivit, které odpovídají výstupům z učení pro jednotlivé řečové dovednosti. Svůj projekt jsem se rozhodla navrhnout na míru žákům pátých tříd. V rámci školy, kde jsem svůj projekt realizovala, se mi podařilo uskutečnit hodiny na různých přírodně laděných místech maximálně deset minut chůze od školy. Místo, kde se měla hodina odehrát, jsem vždy pečlivě před hodinou prozkoumala, ujistila se, že jsou k nalezení všechny potřebné materiály a že je prostor pro žáky bezpečný. V následujících řádcích představím jednotlivé výhody terénní výuky v přírodě a spolu s vlastní zkušeností uvedu možnosti využití přírodního prostředí ve výuce cizích jazyků.

Fyzické zdraví

Výuka v terénu předpokládá určitou míru tělesné aktivity. V době sedavého životního stylu a zvyšujícího se procenta dětské obezity, je pohyb jednou z hlavních výhod. I moderní výuka cizích jazyků počítá se zapojením pohybu, který dokáže aktivovat dětskou pozornost a dynamizovat průběh hodiny. Aspekt pohybu během terénní výuky nabízí zapojení takových cizojazyčných metod jako celková fyzická odpověď (Total physical response), metod využívajících

drama a rolové hry či různých komunikačních aktivit nebo her.

Joseph Cornell (27, 2015) podporuje učitele, aby se naučili pozorovat klesající a stoupající míru pozornosti a energie ve skupině a citlivě na ni reagovali výběrem aktivit. Ve své knize „Sharing Nature“ doporučuje hodinu rozplánovat do čtyř stádií, které by měly průběh výuky správně dynamizovat. Na začátek doporučuje aktivnější úkoly, které často zapojují nějaký fyzický prvek a mají vzbudit nadšení. Na ně navazují úkoly klidnějšího rázu, které mají dětem umožnit pozorovat a soustředit se na okolí. Ještě před závěrečnou fází hodiny – reflexí, se děti dostávají do přímého kontaktu s přírodou, manipulují s přírodními materiály.

Ve svých přípravách na výuku jsem se tímto postupem řídila. Aktivity jsem se snažila kombinovat tak, aby měly potenciál udržet dětskou pozornost. Sekvence byla v podstatě stejná, jako při hodinách ve třídě. Na začátek jsem zvolila rozechřívací aktivitu, která vždy obsahovala nějaký fyzický prvek. Naše terénní výuka se odehrávala vždy pět až deset minut chůze od školy, to bylo právě toto „přemísťování“, které nám za doprovodu různých aktivit většinou posloužilo jako rozechřívací aktivita. Mohlo by se zdát, že přemísťování je zbytečná ztráta času, pokud se ale doplní o jazykovou aktivitu, může být plnohodnotnou součástí hodiny cizího jazyka. Zvláště motivující se zdála být jednoduchá aktivita, při které jsme po cestě pojmenovávali věci, které jsme míjeli. Narazili jsme na každodenní věci, ze kterých většinu dokázali žáci pojmenovat. Někteří žáci se sami zastavovali a doptávali se na slovíčka věcí, které neznali. Úkolem pak bylo si slovo zapamatovat a po cestě zpátky do školy, znovu projít stejnou trasou a slovíčka

znovu zopakovat. Překvapilo mě, jak zodpovědně se někteří žáci úkolu ujali, a ještě několikrát během vyučovací hodiny se mě pak na slovíčko znovu doptávali, aby ho po cestě zpátky mohli zopakovat.

V druhé fázi hodiny představujeme novou látku, jako např. slovní zásobu či gramatické struktury, potřebné k vykonání hlavního úkolu, jímž je třetí část hodiny. Hlavní úkoly byly navrženy jako příležitosti prozkoumat terén jednotlivými smysly. Takové úkoly, které se kromě čtení a psaní zaměřovaly také na jiné dovednosti, jako spolupráci a komunikaci, umožňovaly prožít úspěch většímu spektru žáků, než tomu bývá v běžné třídě. Žáci se speciálními potřebami měli možnost rozpoznat i své další schopnosti, jako například navigaci v terénu, odhady délky a váhy nebo estetické vnímání.

V poslední části hodiny přichází prezentace výstupů ze třetí fáze a reflexe celého výstupu. Výstupem z vyučovací hodiny bylo často něco hmatatelného, co si žáci mohli odnést s sebou do třídy a využít pro další aktivity, popř. nechat vystavené ve třídě jako vzpomínku na terénní výuku. Většinou šlo o úkoly, které předpokládaly manipulaci s přírodními materiály. Příkladem takových výstupů byla mapa se zaznamenanými zvuky v okolí, obrázek složený z přírodnin, sbírka přírodních materiálů různých vlastností, přírodní „parfém“ nebo postavička vytvořená z toho, co děti po cestě našly. V této, poslední fázi hodiny, před odchodem zpět do školy, jsme si jednotlivé výtvary navzájem představili.

Toto čtyřfázové schéma mi svou systematickostí přípravu hodin v terénu do značné míry usnadňovalo.

Motivace

Výuka v terénu pozitivně ovlivňuje dětskou motivaci. Její hlavní výhodou je fakt, že na rozdíl od učení se z knihy, výuka v terénu využívá přirozeného prostředí a s ním možnosti využít jazyk více autenticky a pro praktické účely. Podle výzkumu Janákové (2016) vidí učitelé cizích jazyků potenciál učit venku právě skrze zvýšení motivace pro učení. „Možná, že budou žáci více zvědaví. Tady ve třídě vidí pořád ty stejné věci, ale venku mohou vidět nové věci a zeptat se: Jak se tohle řekne anglicky? Uvnitř jsou obklopeni pořád těmi stejnými věcmi, stejnými lidmi; venku mohou vidět nové situace, a to je bude motivovat.“ (46, 2016) Obzvláště na nižších stupních je důležité pomoci dětem vybudovat si kladný vztah k cizímu jazyku tak, aby byly později motivovány tříbit svůj jazykový um celoživotně.

Venkovní hodiny angličtiny, které jsem uspořádala, měly mezi žáky kladný ohlas. Při zamyšlení, co konkrétně jim pomohlo se k práci motivovat, jsem odhalila několik hlavních faktorů. Jeden z hlavních motivačních prvků, které jsem měla možnost při svých venkovních lekcích angličtiny vyzkoušet, bylo zapojení více smyslů. Rozmanitost venkovního prostředí otevřela možnost prozkoumávat okolí více smysly, a tak i zvýšit míru koncentrace. Ve svých hodinách jsme kromě pozorování okolí očima využili možnost krajině naslouchat, popisovat zvuky v okolí i poznávat okolí hmatem. Žáci ze svého stanoviště zaznamenávali všechny zvuky a vytvářeli zvukovou mapu svého okolí pomocí obrázků a anglických slovíček. Oblíbenou aktivitou bylo vzájemné navigování k pokladu

pomocí jednoduchých příkazů: „turn left, turn right, go forward, go back, stop“; kdy žáci spolupracovali ve dvojicích, jeden z dvojice se zavazánýma očima musel spoléhat na svého kamaráda. Hmatu jsme využívali i v tzv. hmatových pytlíčcích, které obsahovaly různé přírodní materiály o různém počtu. Žáci měli za úkol spolupracovat ve skupině, domlouvat se a společně přírodniny sepsat a určit jejich správné množství. Další možnosti by poskytly školní zahrady, kde by se dalo využít i dalších smyslů, například chuť při rozpoznávání jednotlivých plodin na zahradě vypěstovaných, případně čichu při rozpoznávání jakýchkoli přírodních materiálů, například při výrobě přírodních parfémů. Jedním z dalších motivačních podnětů byla prostá změna prostředí. Zdálo se, že žáci jsou v novém prostředí ostražitější a pohyb a poznávání nových míst pomáhá udržet optimální dynamiku celé hodiny.

Kreativita

Do přírody si lidé chodí pro nápady, podněty ke tvoření. Příroda může podporovat kreativitu a podle výzkumu Fabera a Taylora (1998) podporuje tvořivost v dětské hře, kde je její zastoupení vyšší ve srovnání s hrou v méně zelených prostředích.

Kreativita je jeden z hlavních motivačních prvků, které jsem ve svých venkovních hodinách angličtiny využila. Ve spojení s výukou cizích jazyků se nabízí možnost využití úkolové učení (task-based learning), které umožňuje žákům využívat jazyk pro dosažení nějakého výstupu, k jehož naplnění mohou zapojit i svou

kreativitu. Příkladem takového úkolového učení je popis a vytváření obrázků z přírodnin, přírodních parfémů, rozhovorů s přírodními materiály a vytváření jejich „životopisu“ nebo například vytváření přehledů a tom, co se v okolí nachází. Žáci několikrát vymysleli k mé radosti něco, co jsem vůbec nečekala, překvapilo mě, jak hravě a kreativně dokázali přírodních materiálů využívat. Klacíky, které jsme během hodiny využívali k odhadování délek, po cestě zpátky do školy „oživly“ a proměnily se v postavičky s vymyšlenými anglickými jmény. Žáci tak přinesli další nápad, jak přírodní materiály využít, a tak se nabízela další aktivita, vytváření příběhů takových lesních bytostí.

V neposlední řadě bylo venkovní učení i zajímavou příležitostí dát prostor improvizaci a nápadům „teď a tady“. Vzhledem k tomu, že nás příroda několikrát mile překvapila, třeba příchodem veverky, nebo objevením něčeho nečekaného, jsme měli možnost hodinu proložit momenty, kdy jsme cizí jazyk využívali pro čisté autentickou konverzaci, založenou na momentální situaci. I toto se zdálo být pro žáky motivující. Doptávali jsme se na nová slovíčka a někteří nabízeli své nové nápady.

Závěr

Tento projekt trval zhruba dva měsíce a společně jsem s dětmi prožila pět týdnů, v každém týdnu jednu venkovní hodinu angličtiny. Ideálním scénářem by ale bylo rozložit venkovní výuku angličtiny tak, aby se konala pravidelně během celého školního roku, a stala se tak pro žáky přirozenou součástí školy, udržela potenciál

provést žáky čtyřmi ročními obdobími. Pro tuto variantu představuji ve své diplomové práci roční plán, navazující na konkrétní učebnici angličtiny. Každá lekce v učebnici je doplněna jednou, na obsah lekce navazující vyučovací hodinou venku. V neposlední řadě, by byla taková pravidelná terénní výuka srozumitelnější pro rodiče, kteří by byli dopředu informováni a mohli tak své děti připravit a vybavit pro pobyt venku.

Žáci měli možnost strávit příjemné chvíle v přírodě blízko své školy a svého bydliště. Jejich zvědavost a kreativita podpořila pozitivní emoce, které v hodinách angličtiny prožívali a které během hodin sami popisovali. Díky takovým příležitostem měli žáci možnost spojit si kladné prožitky s přírodním prostředím. Je možné, že častější zařazení terénní výuky by mělo pozitivní dopad na žákovský vztah k přírodě a mohlo by je motivovat přírodu dále ocenit a trávit venku více času.

Jako učitelka jsem se ujistila, že doplnit výuku angličtiny na základní škole o terénní výuku je možné. Díky realizaci připravených šesti lekcí jsem získala sebevědomí takové hodiny do výuky zařazovat. Těším se, že budu v budoucnu realizovat hodiny angličtiny venku s větší pravidelností. Diplomovou práci s návrhy na výuku angličtiny venku najdete zde: https://is.muni.cz/th/hgzrf/Diplomova_prace_Klara_Kazlepkova.pdf.

Literatura

- Cornell, J. (2015). *Sharing nature*. Nevada City: Crystal Clarity Publishers.
- Janáková, K. (2015). *Using Outdoor Environment in English Language Teaching*. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/auth/th/kdh3y/Janakova_Diplo_Outdoor.pdf
- Kazlepková, K. (2019). *Sensitivity in Teaching English Outdoors*. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/auth/th/hgzrf/Diplomova_prace_Klara_Kazlepkova.pdf
- Robertson, J. (2014). *Dirty teaching*. Carmarthen: Independent Thinking Press.
- Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025. Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025
- Taylor, F. A. et al. (1998). Growing up in the inner city. *Green Places as Places to Grow*. *Environment and Behaviour*, 30(1). Dostupné z: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013916598301001?casa_token=fkZ6HENGKL0AAAAA:PQTmleqlSgwvi861m-vR1EO9TJdsf4G56uY6JFTzY6m3hjudHcmYfcAiOfqSVd-9g2pzlVKjnrPlanQ



Mgr. Klára Kazlepková

vystudovala učitelství anglického a francouzského jazyka pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Momentálně působí na volné noze jako jazyková lektorka dětí i dospělých. Zajímá se o terénní výuku, propojování jazykového učení s pobytem v přírodě. Pozornost věnuje i tradičním anglofonním svátkům a kulturním tradicím během celého roku.

Kontakt: branakjazykum@gmail.com

Ambiciózní rodiče a dítě s prospěchovými problémy

VÁŠ DOTAZ »

Mou čtvrtou třídu navštěvuje skoro jedenáctiletý chlapec. Měl odklad školní docházky, takže patří k nejstarším ve třídě. Docházel do anglické mateřské školy a anglicky umí velmi dobře, ale vyjadřovat se v češtině mu dělá potíže, je na úrovni první, druhé třídy. Má studijní problémy prakticky

ve všech předmětech. Ve třídě nemá kamaráda. Rodiče, zejména maminka, odmítají připustit, že chlapec požadavky nezvládá. Jak se k tomu mám postavit?

Mgr. Alena Hrdá, Jeseník

NAŠE ODPOVĚĎ »

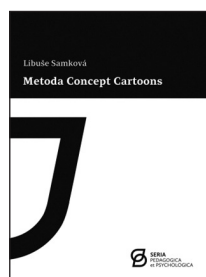
Pohledy rodičů a učitelů se někdy neshodují. Zejména vzdělání rodiče mohou někdy být nekritičtí k možnostem vlastního potomka. Zároveň je třeba připomenout, že o něco vyšší očekávání, než odpovídá aktuálním výsledkům dítěte, se ve výzkumech ukázalo jako prospěšné a přispívalo ke zlepšení faktických výsledků. Podle teorie zóny aktuálního a nejbližšího vývoje L. S. Vygotského (1896–1934) bychom dítě alespoň občas měli zatěžovat úkoly, které jdou nad jeho aktuální úroveň. Problém může ale nastat, když rodiče vidí, že dítě dělá neustálé pokroky, ač zůstává poněkud pozadu za spolužáky. Tyto pokroky posilují jejich naději, že dítě požadavky zvládne, byť o něco později. To samozřejmě naráží na ročníkové standardy – učitel zatím nemůže pouze na základě svého rozhodnutí a případné domluvy s rodiči měnit požadavky na žáka. Posoudit předpoklady dítěte je obtížné – aktuální výkony sice představují velmi silné vodítko, ale někdy nás svedou na scestí.

Jistě se dá rodičům doporučit smíření se se situací a přehodnocení ambiciózních nároků na syna, jenže jde o doporučení jednoduché jen zdánlivě. Rodiče chtějí pro dítě určitě jen to nejlepší a nemohou přestat usilovat o co nejlepší výsledky. Doporučoval bych pozvat maminku – a ještě lépe oba rodiče – do hodin. Aby viděli váš přístup ke všem žákům, a tedy i k jejich synovi, aby vnímali jeho reakce, projevy, zapojení do výuky. Někdy se lépe mluví, když obě strany uvidí totéž. Samozřejmě i v této chvíli se může lišit interpretace: nehlásí se, neodpovídá, protože se stydí, všechno ve skutečnosti doma uměl.

Hledejte oblasti, ve kterých chlapec dosahuje dobrých výsledků, v ostatních realisticky a důsledně vycházejte z toho, co aktuálně zvládá. Pokud rodiče chtějí spolupracovat, ať s chlapcem doma cvičí látku, která je vhodná a která rozvíjí chybějící dovednosti.

Smiřte se s tím, že situace je taková, jaká je. Vaše možnosti jsou omezené – věcně i časově. K plnému a spokojenému životu nevede jen jedna jediná cesta. Vzdělání nekončí ve věku ukončení základní nebo střední školy – důležité jsou ochota i vůle se vzdělávat, nejen ve škole.

*PhDr. Václav Mertin
Katedra psychologie
Filozofická fakulta UK*



Vzdělávání s využitím konceptu obrázkové prezentace

Samková, L. (2020). *Metoda Concept Cartoons*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

Monografie Libuše Samkové *Metoda Concept Cartoons* představuje zdařilý pokus využít obrázkovou reprezentaci v kontextu matematického vzdělávání, resp. tuto výukovou pomůcku metodicky uchopit jako alternativní model profesní přípravy budoucích učitelů matematiky na prvním stupni základní školy. V šesti přehledně strukturovaných kapitolách s úvodem a závěrem prakticky seznamuje s metodou Concept Cartoon vytvořenou B. Keoghovou a S. Naylorem v devadesátých letech 20. století ve Velké Británii, kteří komiksovou formu založenou na propojení verbálního a vizuálního kódu využili jako prostředek na zvýšení motivačního efektu ve výuce matematiky, a to zejména při učebních, tzv. otevřených úlohách. Samková objasňuje genezi této metody, upozorňuje na terminologická úskalí českých (neanglických) ekvivalentů a také podává názorné aplikační příklady v matematickém vzdělávání. Myšlenka edukační konkretizace komiksu jako multimediálního žánru se objevuje již v knize *Orbis Pictus* od J. A. Komenského, který si uvědomil, že člověk myslí v obrazech a že tím lze vyvolat zvýšený receptční zážitek. V současné postmoderní sféře vizuálnost jako konstrukční princip 21. století relevantně poznamenala proces učení tím, že pojmovou abstraktnost jazyka intenzivně spojila s formováním obrazu, jeho emocionálních kvalit. Samková respektuje skutečnost, že pro psychodidaktické potřeby tzv. efektivního vyučování, jak jej definuje *Pedagogický slovník* (4. vyd., Praha: Portál, 2003) autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše či monografie *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování* (Praha: Grada, 2011) od J. Škody a P. Doulíka, je důležité, aby efektivní učení mělo podobu objevu, nejlépe prostřednictvím smyslového

vjemu a také bylo přizpůsobeno individuálním schopnostem jedince.

Tomuto teoretickému postulátu komiksová forma ideálně vyhovuje už proto, že vizuálnost vytváří přirozenou asociační vazbu s osvojenými poznatky. Za nejdůležitější část celé publikace považují druhou kapitolu *Typologie matematických úloh Concept Cartoons*, která vznikala na základě dlouhodobé empirické studie a vlastního sběru dat, přičemž v této analýze byly sledovány vztahy mezi obrázky a matematickým obsahem jejich písemných řešení. Samková si klade otázku hledisek třídění, kde rozlišuje objektivní a subjektivní kritéria, přičemž v rámci objektivních (třídění úloh bez ohledu na aktuální znalost žáků) specifikuje úlohu v pozadí obrázku a obsah bublin. Obrázek je znakem, jehož segmenty jako „označující“ detaily metonymicky souvisejí s „označovaným“. V každém obrázku totiž dochází mezi „mluveným“ a „zobrazeným“ k opozici, harmonii nebo k sémantickému rozptylu. Žák se seznámí s výpověďmi v bublinách, musí se však vracet, nechte tudíž lineárně, ale kurzoricky. Pokud je tento proces vnímání harmonický, dochází k osvojení a k hlubšímu pochopení smyslu. Komiksový obrázek prostorově pracuje s centrální lineární perspektivou, která převažuje, přičemž zde platí skutečnost, že primární příznaky jsou smyslově vnímatelné příznaky lokální, tj. místní, zatímco sekundární příznaky zachycují vztahy mezi lokálními vlastnostmi a terciární (abstraktní) zobecňují vztahy mezi vztahy. Žák při vnímání bude analyzovat obrázek, ale nebude se dívat na celek, očima bude fixovat jen nejdůležitější znaky, zatímco nedůležité bude přeskakovat. Forma, tj. linie, tvar, plocha, objem, rozsah obrázku, jeho barevnost apod. musí žáka didakticky navést k tomu, co chceme, čili k tomu, co je důležité.

Toto zjištění vede Samkovou ke hledání vztahů mezi typologií matematických úloh a „označujícím“ v obrázku jako strukturní částí znaku. Někteří didaktici dnes mluví nejen o čtenářské či matematické gramotnosti, ale i o tzv. komiksové gramotnosti, kterou mají na mysli soubor základních dovedností umožňujících čtenáři, v našem případě žákovi, porozumět obrázku, analyzovat v něm podstatné. Rozhoduje tudíž při vnímání a při pochopení smyslu zdařilost vizualizace, nejen komplementarita vizuální a textové složky, obecně celková grafická realizace, do které paradoxně patří i třeba aspekt barevnosti, perspektivy, vztahu šířky a délky v obrázku apod. Autorka uvádí řadu konkrétních příkladů, v nichž komiksová bublina prezentuje matematický obsah, přičemž názorně ukazuje, za jakých podmínek se drobné změny úlohy v pozadí obrázku projeví či neprojeví v matematické správnosti řešení. Ten samý tematický prvek (postava, věcný detail, graficky zvýrazněné písmo apod.) v neohrazeném prostoru má totiž jinou sémantickou platnost než v sekvenci s rámečkem. Samková si je v této souvislosti vědoma, že i transformace rámečku spolu s eventuální úpravou zobrazených detailů může představovat prostředek žákovské aktivizace vizuálního vnímání.

Samková má přehledný, výkladový styl, dokáže dobře zformulovat problém a následně jej vysvětlit. Svůj výzkum opřela o dotazníkové šetření s více než 300 respondenty a provedla kvantitativní i smíšenou diagnostiku didaktické znalosti obsahu. Sympaticky také působí diverzifikace recepčního zaměření publikace, které je zde širší a které oslovuje začínajícího, budoucího učitele, jemuž poskytuje didaktický návod, jak žáky motivovat pro netradiční a zábavnou matematiku založenou na hře a formativní vnímání

úlohy jako komplexního textového znaku. Co se týče úvahy o neexistenci českého ekvivalentu *Concept Cartoon*, lze souhlasit s autorkou, že hledání přesného překladu do češtiny je velmi obtížné, protože zde není k dispozici adekvátní jednoslovný výraz pro kreslený obrázek s bublinovou výpovědí. Neznamená to však, že bychom se neměli o pojmoslovnou identifikaci této pomůcky do budoucnosti pokoušet. Nejblíže by byl asi název konceptuální komiks anebo pragmatický komiks, anebo mluvit o pragmatickém obrazovém komunikátu či pragmatickém vizuálním narativu. Autorčiny výzkumné závěry se celkově přibližují badatelským aktivitám tzv. Evropského jazykového institutu (European Language Institute – ELI), který vznikl roku 1980 v Itálii a který se zabývá využitím komiksu jako vzdělávací pomůcky nejen v humanitních vědách, ale i v matematickém vzdělávání a fyzice. Právě tento institut razí zásadu, kterou prostřednictvím této metody Samková důsledně uplatňuje v matematickém vzdělávání, a to, že do komiksové formy lze převést jakoukoli učební látku, kterou můžeme vizualizovat, výtvarně prezentovat a následně žákům zprostředkovat formou hry a příběhu. Musíme však zůstat zdrženliví v úsilí nahradit tradiční učebnice komiksovými příručkami, protože dětští psychologové upozorňují u neřízené a pravidly neomezené vizualizace na skrytá či otevřená nebezpečí nekalé reklamy či politické propagandy. Samková proto koncept obrázkových reprezentací vytvořených pedagogem neabsolutizuje, chápe jej především jako alternativní, avšak perspektivní způsob přípravy budoucích učitelů matematiky, kteří hledají netradiční inspiraci pro svou praxi.

Doc. PhDr. et PaedDr. Anna Zelenková, Ph.D.
Slovanský ústav AV ČR, v. v. i., Praha

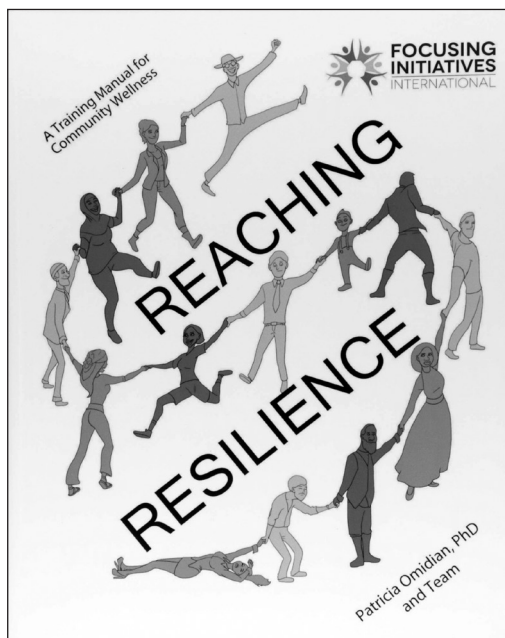
Nahlédli jsme

do knihy Patricie Omidian, *Reaching Resilience. A Training Manual for Community Wellness*, Captive Press Publishing, Eden, 2017.

V časech krize má mnoho lidí pocit, že v jejich životě neexistuje žádné bezpečné místo, kde by si mohli odpočinout a načerpat síly. Někdy se však pár klidných a krásných míst najde. A jedno takové místo je nám dostupné vždy, totiž místo uvnitř nás samých. Můžete si ho přivolat kdykoliv chcete (nebo kdykoliv potřebujete), nejdůležitější je vědět, jak se uvnitř, ve svém nitru, na tom klidném a tichém místě, cítíte.

Resilience (odolnost) je schopnost odrazit se ode dna po vážném nezdaru nebo katastrofě. Přežít nejen fyzicky, ale udržet si také vnitřní klid. Patricia Omidian, lékařka a antropoložka, popisuje způsoby, jak pracovat se skupinou, která čelí nebo v minulosti čelila traumatizující zkušenosti. Specializuje se na duševní zdraví a psychosociální wellness v komunitě a zkoumá přístupy ke zdraví v různých kulturách. Její návody vychází ze zkušeností, které společně se svými spolupracovníky získala během více než třiceti let práce s lidmi čelícími vážným problémům, ať už se jednalo o učitele v Afghánistánu za vlády Talibanu, přeživší tsunami v Japonsku, nebo obyvatele ebolou zasažené Libérie.

Hledala ty, kteří – navzdory okolnostem – dokázali i nadále žít spokojeně. Od nich získávala tipy, jak se se situací vypořádávají, a jejich zkušenost předávala dále. Práce Omidianové



a jejího týmu je postavena na metodě *focusingu*, terapeutického směru, který založil Eugene T. Gendlin. V naší moderní době „víme“, že myšlení se odehrává v mozku, který je v hlavě. Existují ale kultury, které myšlení lokalizují v srdci, nebo dokonce v břiše. Focusing vychází z předpokladu, že to, jak se cítíme, často vnímáme v oblasti hrudi a břicha. Zatímco rozum sídlí v mozku a je užitečný pro řešení logických problémů, vnitřní moudrost ve středu našeho těla je nápomocná při řešení emocionálních problémů. Umožňuje být v kontaktu s našimi pocity – ale nenechat se jimi pohltit – dotknout se vlastních vnitřních zdrojů, díky kterým se můžeme uzdravovat. Schopnost věnovat pozornost tomu, co se v nás odehrává, posiluje naši odolnost. Princip spočívá v tom, naučit se přijímat sebe samé, i druhé, bez předsudků. Zřít se nereálných očekávání a potřeby kontrolovat vlastní pocity či posuzovat pocity druhých lidí.

Co pomáhalo afghánským uprchlíkům vyrovnat se se stresem, a dokonce ještě pomáhat ostatním? Vedle víry ve vyšší moc to bylo poznání, že svou zkušenost sdílejí s dalšími

lidmi, přesvědčení, že se nejednalo o osobní útok, ochota pomáhat druhým a také důvěra v budoucnost, naděje, že jejich děti budou mít lepší život, i když jejich rodiče trpěli. Manuál pro komunitní wellness přináší výčet toho, co podporuje naši odolnost: mít pro co žít, vynalézavost, zvědavost, obětavost, soucitnost (při zachování si odstupu), vize obnovené a funkční společnosti, schopnost pomáhat druhým, pamatovat a připomínat si dobré věci a pozitivní situace, schopnost prožívat pestré škálu emocí – jak pozitivních, tak negativních – a být se svými pocity v kontaktu. Pro tvořivou práci ve skupině nabízí Patricia následující náměty: nakreslete obrázek svého místa uvnitř i s jeho hosty (svými pocity); namalujte společně obraz stresu ve vašem společenství; napište píseň nebo báseň o tom, jak se teď cítíte; namalujte obrázek svých emocí a zaměřte se na volbu vhodných barev; zahrajte loutkové divadlo o stresu a ukažte příklad dobrého i špatného; předvedte scénky o vděčnosti a nevděčnosti; zahrajte rolou hru o naslouchání a nenaslouchání. Důležitou podmínkou je dát všem stejný díl respektu, pozornosti a prostoru k vyjádření, zajistit, aby vše, co zazní, zůstalo důvěrné a veškeré sdílení bylo dobrovolné, aby si členové skupiny naslouchali bez posuzování a komentářů, vzájemně si nabídli soucitnou přítomnost.

Tréninkový manuál je k zakoupení na webu <https://focusing.org/store/reaching-resilience-training-manual-community-wellness>.

*Eva Dittingerová
lektorka a facilitátorka Poradních kruhů,
členka komunity European Council Network*

***Zatímco rozum
sídlí v mozku a je
užitečný pro řešení
logických problémů,
vnitřní moudrost
ve středu našeho těla
je nápomocná při
řešení emocionálních
problémů.***

Jazyková poradna

Co jsou zač falešní přátelé?

S trochou nadsázky můžeme říct, že v indoevropské rodině jazyků je to jako ve skutečné rodině. Některé jazyky jsou si velmi blízké, takže mluvčím druhého jazyka rozumíme, i když jsme ho nikdy nestudovali, třeba jako čeština se slovenštinou. Jiné jazyky jsou příbuzné jen vzdáleně, ale i tak u nich najdeme určité podobnosti. Dokladem této jazykové spřízněnosti je například existence slov, kterým říkáme „false friends“. Vypadají či znějí podobně, ale význam se zásadně liší. Výsledkem mohou být půvabné až komické výroky.

Časté chyby:

Studujete na gymnáziu? We can't say you are at *gymnasium* – that means you are working out at the gym! You study at a *grammar school*.

Snažíte si o vikendu přivydělat nebo chodíte v létě na brigádu? This isn't *brigade* but a *part-time job*.

Ve vyučování:

V hodinách hudební výchovy jste si možná všimli, že se některým studentům mění hlas, že mutují – they are not *mutating* but their voices are *breaking*.

Při sportu často nosíme sportovní dres, tak pozor, aby z něho nebyly šaty (*dress*) – it's not a *dress* but a *football shirt*.

Pokud něco kontrolujeme, například domácí úkol – we are not *controlling* it (kontrola) but *checking* it.

Podobně slovíčko tabule – in the classroom we don't write on the *table* (tabule) but on the *board*.

Ve škole:

Pořádáte pro své studenty zajímavou akci? It is not an *action* (akce) but an *event*.

Máte ve škole svou pracovnu? Kabinet? It is not a *cabinet* (kabinet) but a *staff room*.

Chcete říct, že se něco děje právě teď, že něco aktuálně probíhá? It is not *actual* (aktuální) but *current/up-to-date*.

Ukončení školy:

Dokončujete školu? You don't get a *promotion* (promoce) but you *graduate*.

Blíží se vám maturita? You don't do your *maturity* (maturity) but your *A-levels* or *school leaving exams*.

Takže pozor na falešné přátele! V cizím jazyce, stejně jako v reálném životě.

Ailsa Marion Randall M.A. a Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Smotej vlnu do klubíčka, ale nezmostej vzkaz pro paní učitelku!

Při nácviu pravopisu a gramatiky na 1. stupni učíme žáky rozlišovat předložky od předpon (př. *na stole* vs. *nastolit*). Žáci si osvojují pravidlo, že předložky stojí před jménem, píšou se zvlášť a můžeme je nahradit (př. kniha leží *na stole*, *pod stolem*); předpona je součástí slova a píše se s ním dohromady (např. *nastolit* pořádek).

Žáci 5. ročníku získávají poučení o rozlišování předpon *s-/se-*, *z-/ze-*, *vz-/vze-*. Zdůvodňují, že předpony *s-/se-* píšou ve významech směřování: dohromady (*sestavit*), z povrchu pryč (*smazat*), shora dolů (*spadnout*) a v některých ustálených spojeních (*strava, stesk*) × předpony *z-/ze-* ve významech: změny stavu (*zčervenat*), dokončení děje (*zvítežit*) a též v ustálených případech (*zpěvák, zkouška*). Předpona *vz-/vze-* se objevuje ve významu směřování vzhůru (*vzlétnout*).

Problematika předpon však obnáší i úskalí, na které je vhodné upozornit v rámci výuky na druhém stupni ZŠ. Jedná se o dvojice slov lišících se pouze odlišným užitím předpon *s-/se-* nebo *z-/ze-*, v závislosti na příslušném slovním spojení. Výčet takových dvojic je omezený, přesto poměrně početný. Pojďme žáky upozornit na některé nejčastější a vysvětlit jim rozdíl mezi jejich užitím.

Zatímco *sbrousit* (bruskou) můžeme nátěr, zub či hrany, *zbrousit* (prochodit) lze okolí křížem krážem. Obdobně *sedřít* (z povrchu pryč) je možné barvu, kůru ze stromu, bohužel *zedřít* (námahou) se může člověk i zvíře. Při pohledu dolů *shlédneme* z okna, na někoho spatrá (pohrdavě), avšak při kulturním zážitku *zhlédneme* film a možná se *zhlédneme* v hlavním hrdinovi. Mamince jistě pomůžeme, když *smotáme* nitě do klubíčka a *skroutíme* vlákna (spleteme dohromady), ale nikomu nepomůžeme, když *zmotáme* (popleteme) informace a *zkroutíme* (překroutíme) fakta. Ublížit dokonce můžeme, když někomu *zkroutíme* ruku. Pokud se nám přihodí něco zlého, *stěžujme* si rodičům či učitelům – pokud však je něco obtížné, *neztěžujme* si situaci ještě více. Směrem dolů vždy *slezeme* ze stromu, avšak směrem nahoru *zlezeme* vrchol hory. Jestliže nám překáží v cestě, *skopeme* kámen z chodníku (shora dolů), ovšem na zahradě *zkopeme* (zkypríme) půdu a záhon. Je-li na záhonu přerostlá tráva, tatínek ji jistě *skoší* (poseká kosou), v případě oprav nábytku jeho hrany *zkosí* (učiní jejich úhly kosé).

Mgr. Hana Křížová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Finále Global Teacher Prize Czech Republic

Odborná cena pro pedagogy základních a středních škol, jejímž cílem je podpora učitelské profese v České republice, zná své letošní finalisty. Je zaměřena na příklady dobré praxe a oceňování kvalitní pedagogické práce, což má vliv na obecné zvyšování prestiže učitelské práce. Mezi jedenácti finalisty tohoto ročníku nalezneme devět aktivních učitelů ze základních škol. Jmenovitě blahopřejeme J. Coufalovi (ZŠ U Školek), P. Curkovi (ZŠ Blatenská), B. Heřmanové (ZŠ Mozaika), B. Kosinové (ZŠ a MŠ Hovorčovice), P. Loňkové (ZŠ Labyrinth), O. Novotné (ZŠ Vejrostova), M. Příbylové (ZŠ a MŠ Pražská), Z. Procházkové (ZŠ a MŠ Dolní Dubňany), J. Sadilové (První jazyková ZŠ v Praze) a také ostatním finalistům.

Zpráva z mimořádného šetření k distanční výuce

Dotazníkové šetření MŠMT zjišťovalo využití finanční podpory v době distanční výuky. Nepovinná část dotazníku, kterou vyplnilo přes 3 500 škol, obsahovala obecné otázky k tématu distanční výuky. Celých 99 % základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií potvrdilo převažující online výuku na jejich škole a 90 % škol hlásí dostatečnou technickou vybavenost. Nedostatky a absence digitálních zařízení jsou také uváděny jako nejméně častý důvod absence žáků ve výuce.

Veřejná konzultace k nastavení „středního článku“ Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 byla schválena v říjnu minulého roku. Nyní je v centru pozornosti tzv. střední článek, který má

sloužit jako podpůrné opatření v komunikaci mezi MŠMT a lokalitou konkrétní školy. Nabídneme možnosti podpory v oblasti vedení pedagogického kolektivu, zvyšování kvality vzdělávání, ale také v oblasti školské legislativy, digitalizace procesů, školních informačních systémů, výkaznictví atd. Celkově má školám ulevit od současného administrativního zatížení. Zapojení se do průzkumu je možné na webu: <http://survey.tc.cz/index.php/371993>.

Spolupráce učitelů na školách v ČR

Česká školní inspekce zveřejnila zjištění z modulu TALIS-PISA link. Modul se zabýval podmínkami, které učitelé a ředitelé škol mají pro svou práci a jak je lze využít pro jejich profesní rozvoj a podporu. Jedním z hlavních prvků šetření byla spolupráce v pedagogických sborech. Do výběru byly zařazeny základní i střední školy. Nejvyšší index sdílení a vzájemné koordinace vykazují učitelé na základních školách, nejnižší na víceletých gymnáziích.

Konference Úspěch pro každého žáka

Devátý ročník měl podtitul Na vlně změny. Hlavním řečníkem byl uznávaný odborník na reformu vzdělávacích systémů a emeritní profesor Torontské univerzity Michael Fullan. Jeho přednáška se zaměřovala na české školství. Dle jeho slov je třeba posilovat vzájemnou komunikaci a pěstovat spolupráci učitelů se všemi, kdo do vzdělávání vstupují. Celou přednášku Michaela Fullana je možné nalézt na: <https://ucimekvalitne.cz/>.

*Tomáš Horčíčka
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU*

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

Publikujte v časopise Komenský

Časopis Komenský přináší odborné články zprostředkovávající výsledky pedagogických výzkumů, zkušenosti a náměty z praxe, reportáže (nejen) ze škol, recenze českých i zahraničních publikací a další rady, postřehy a glosy související s edukační realitou. Naším cílem je poskytovat prostor pro prezentaci kvalitních odborných příspěvků a vytvářet tak most mezi teorií a praxí, podpořit výměnu zkušeností mezi učiteli a otevřít tak diskusi široké veřejnosti k současným problémům české školy a školství. Časopis Komenský je nejstarším pedagogickým periodikem v České republice. V roce 1873 jej v Olomouci založil Jan Havelka. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Můžete se zapojit podle svých možností:

- **Publikování v časopise:** Zprostředkujte výsledky svého výzkumu nebo své praxe pedagogické veřejnosti a studentům. Abstrakt k příspěvku nebo celý text pošlete na adresu komensky@ped.muni.cz.
- **Objednávka časopisu:** Roční předplatné časopisu (4 čísla) stojí 200 Kč. Objednat si ho můžete na našem webu.
- **Diskuse s autory a čtenáři:** K online verzi publikovaných textů se můžete vyjádřit na našem webu nebo facebooku.

Těšíme se na spolupráci!

Více informací naleznete na webových stránkách časopisu <http://www.ped.muni.cz/komensky>.