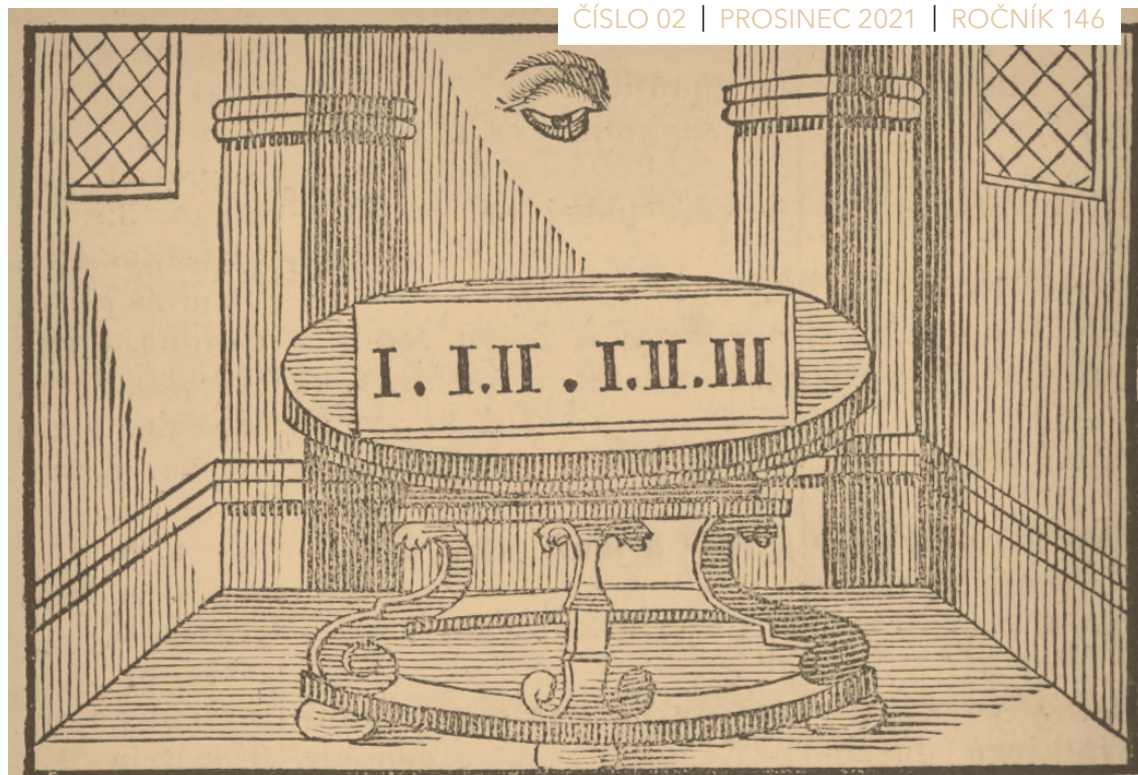


ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | PROSINEC 2021 | ROČNÍK 146



Rozhovor s Ondřejem Neumajerem o digitálních technologiích ve vzdělávání

Bariéry a osvědčené přístupy
v online doučování sociálně
znevýhodněných žáků

Aby e-learning nebolel:
E-learningové nástroje do výuky

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Anna Tomková
Rozhovor s Ondřejem Neumajerem
o digitálních technologiích
ve vzdělávání 5

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Tomáš Horčíčka, Anna Tomková
Rozhovor s Františkem Žákem
o zkušenostech s digitálními
technologiemi ve výuce 13

Z VÝZKUMU

*Lenka Kíssová,
Veronika Mavrogianopoulou Lapšanská*
Kompetence učitelů z pohledu
strategických dokumentů
a pracovníků českých základních
škol: „Jenom si nejsem jistá,
že supermani existují” 19

Zbyněk Němec
Bariéry a osvědčené přístupy
v online doučování sociálně
znevýhodněných žáků 26

REPORTÁŽ

Tomáš Mariánek
Česká škola v Lisabonu 35

DO VÝUKY

Markéta Schätzelová
Dramatická výchova
ve výuce prvopočátečního
čtení a psaní 39

Martin Fico
Aby e-learning nebolel:
E-learningové nástroje do výuky .. 45

Z PRACÍ STUDENTŮ

Nikola Dudlová
Aplikace dětského muzikálu
a využití prvků hudební výchovy
v rámci školní výuky 52

RECENZE

Matej Slováček
Jak komplexně rozvíjet jazykovou
a literární gramotnost u dětí 60

NAHLÉDLI JSME

Jana Chocholatá
Na emocích ve sborovně záleží! 62

JAZYKOVÁ PORADNA

Vít Boček
Vyjmenovaná slova
a etymologie: pých a mlýn 64

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá
To be or to have? 64

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Když se učitel chová
k žákům opovržlivě..... 65

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 66

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

obvykle vám na tomto místě představujeme soubor tematicky různorodých autorských příspěvků, do kterých se můžete vzápětí začíst. Jednotlivé příspěvky přesto drží pohromadě. Ani tentokrát to nebude jinak. Zachycují především cenné zkušenosti pedagogů a zjištění výzkumníků ze vzdělávání žáků v nových podmínkách, v inkluzivním prostředí škol a v době intenzivního nástupu digitálních technologií do vzdělávání.

K rozhovoru o koncepčních otázkách týkajících se digitálních technologií ve vzdělávání jsem pozvala Ondřeje Neumajera, garanta digitalizace vzdělávání v Národním pedagogickém institutu České republiky. Ve druhém rozhovoru jsme se společně s Tomášem Horčíčkou dotazovali na zkušenosti s digitálními technologiemi inspirativního učitele Františka Žáka.

V rubrice Z výzkumu se Lenka Kissová a Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská s vámi podělí o výsledky výzkumu monitorování kompetencí učitelů k práci v inkluzivním základním vzdělávání. Zbyněk Němec informuje o výzkumných zjištěních z online doučování sociálně znevýhodněných žáků lektory v době distanční výuky.

V reportáži se přeneseme s Tomášem Mariánkem slovem i obrazem do České školy v Lisabonu, kde absolvoval pracovní stáž v době poznamenané pandemií.

V rubrice Do výuky se sešly dva příspěvky, ukazující na potřebnou šíři výukových postupů a nástrojů, volených vzhledem ke vzdělávacím cílům a obsahům a dalším podmínkám učení a potřebám žáků. Markéta Schätzelová představuje, jak lze podpořit výuku prvopočátečního

čtení a psaní prostředky dramatické výchovy. Martin Fico přibližuje, jaké e-learningové nástroje lze využívat při výuce.

Rubriku Z prací studentů naplnila tentokrát Nikola Dudlová. Prezентuje projekt, ve kterém zkoušela při tvorbě muzikálu v hudební výchově zapojit všechny děti, aniž by mezi sebou vnímaly rozdíly v hudebním nadání.

Je už pravidelností, že do našeho časopisu přispívají také slovenští kolegové. Prostřednictvím recenze od Mateje Slováčka nahlédneme do vysokoškolské učebnice o rozvoji jazyka a literární gramotnosti v předškolní a elementární pedagogice, od kolektivu autorů z Pedagogické fakulty Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici.

Jana Chocholatá nahlédla do časopisu Journal of Educational Change, kde byl publikován výzkum zaměřený na dynamiku vztahů v učitelském kolektivu.

A co přináší naše pravidelné poradny? Vít Boček vysvětluje, proč se ve slovech pých a mlýn píše ypsilon. Ailsa Marion Randall a Jana Chocholatá si vybraly problematiku použití sloves mít a být v angličtině. Václav Mertin pomáhá hledat řešení situace, kdy učitel nemá dostatek pochopení a empatie k prospěchově slabším žákům. Zprávy do závěrečné rubriky 5× ze školství Tomáš Horčíčka tentokrát pracně lovil mezi záplavou zpráv o říjnových volbách.

Přeji nám všem, aby se nám dařilo v různorodých příspěvcích tohoto čísla nacházet podněty k zamyšlení a řešení otázek, na které hledáme odpovědi, podněty k vytváření stále lepších podmínek pro vzdělávání, pro žáky i pro nás pedagogy.

Anna Tomková

Anna Tomková

Rozhovor s Ondřejem Neumajerem o digitálních technologiích ve vzdělávání

V rozhovoru s PhDr. Ondřejem Neumajerem, Ph.D., jsme se věnovali tématu digitálních technologií a jejich využití ve vzdělávání. Vedle odpovědí koncepčního charakteru přináší rozhovor také zajímavé inspirace, přímo spojené s praxí. Na tvorbě otázek spolupracovala PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D., z Husitské teologické fakulty UK a neziskové organizace Učitel naživo.

Můžete nejprve čtenářům přiblížit svou profesní cestu?

Hodně mne poznamenal skautský oddíl, který jsme po revoluci v pražských Modřanech obnovili z původního turistického oddílu. Myšlenky o čestnosti, silném přátelství a kouzlu přírody z knih Jaroslava Foglara, Miloslava Nevrlého či Miloše Zapletala mne v pubertě silně oslovily. Z rovera jsem se stal vůdcem oddílu, což zpětně hodnotím jako nejlepší vzdělávací systém. Po vystudování pedagogické fakulty – kvůli aprobaci informatika, anglický jazyk jsem studoval v Liberci – jsem odjel na několik měsíců pracovat do USA, po návratu jsem nastoupil jako koordinátor komunitního vzdělávacího centra na základní škole v Modřanech, zároveň jsem pár hodin učil, následně jsem pracoval jako zástupce ředitelky školy. Chtěl jsem se o technologiích ve vzdělávání dozvědět více, a tak jsem začal studovat doktorské studium na Pedagogické fakultě UK. Pak přišel projekt Internet do škol s nevýhodnými smlouvami pro stát, to mne hodně švalo. Celou dobu jsem se snažil využívat svých počítačových dovedností a pro okolní učitele a školy pořádal různé vzdělávací semináře, a tady byl někdo za obdobné aktivity královsky placen a celkové vyznění bylo tragické.

Vykutálený a pro školy nevýhodný Indoš jsem bral jako velkou křivdu. Proto jsme s podobně smýšlejícími učiteli založili Jednotu školských informatiků, které pak aktivně proti nesmyslně nastavenému projektu vystupovala. Pak na ministerstvu proběhla změna ministra, projekt bylo možné přenastavit a já jsem dostal nabídku tam jít pracovat, i když jsem to předtím veřejně kritizoval. Přijal jsem to a od roku 2007 se pohybuji v různých organizacích MŠMT, od stejného roku také vyučuji didaktické předměty na Katedře informačních technologií a technické výchovy PedF UK. V roce 2014 jsem vedl pracovní skupinu, která sestavila Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020 a kterou jsem až do letošního roku jako konzultant MŠMT pomáhal realizovat.

Jaký máte vztah k digitálním technologiím?

Táta pracoval jako výzkumný pracovník v Tesle, takže jsme již v druhé polovině osmdesátých let měli doma různé počítače. Jedním z prvních bylo PMD 85, pro které ale existovalo jen málo počítačových her. Když jsem chtěl hrát, musel jsem se je nejdříve naučit programovat. To mne tehdy bavilo. Na gymnáziu jsem pak byl jeden z mála, kdo to uměl. Učitel sice základy měl, ale spíše teoretické.

Můj vztah k technologiím ale prošel značnou proměnou. Teprve mnohem později mi došlo, že všechna ta obrovská pozitiva, která jsem od začátku v počítačích a v internetu viděl, mají i odvrácenou stranu, která může být bohužel i krajně problematická. V době akademického internetu jsem si nedovedl představit, jak se díky masifikaci časem internet promění

v marketingový nástroj, nástroj pro špiclování, prostor pro šíření pomluv a lží, či jak intenzivně umožní zrychlit život kolem nás. A to mne moc zajímalo, proto jsem se postupem času odklonil od samotné informatiky jako vědního oboru a více se zajímal o pedagogické možnosti využití digitálních technologií pro učení dětí i dospělých a obecně pro zlepšování světa. Postoje lidí k technologiím jsou tím nejdůležitějším prvkem, který určuje, jak efektivně a účelně je umíme ovládat, či se jimi ovládat necháváme.

Jak má běžný učitel nebo např. rodič rozumět pojmu digitální kompetence žáků?

Snahy o rozvoj digitálních kompetencí žáků pramení z přesvědčení, že stále větší část toho, jak žijeme, co se kolem nás děje a co ovlivňuje naše životy, probíhá online. Proto je dobré přemýšlet, jak se proměňují dovednosti, které potřebujeme k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií. Právě takto lze popsat digitální kompetence. Celý jejich soubor pak označujeme jako digitální gramotnost. Některé výzkumy říkají, že pokud se nepodaří tyto kompetence rozvíjet již od mala, trpí jejich nedostatkem člověk celý život. Opět je to o postoji, který si tím k technologiím lidé utváří.

V Česku jsme se posledních několik let soustředili na změny rámcových vzdělávacích programů, kde je pro základní vzdělávání nově zařazena jako klíčová kompetence kompetence digitální. Díky soustředění se na tuto změnu nám ale trochu unikaly jiné priority, které mezitím řešily vyspělé státy. Tou je například snaha o zařazení takzvaného digitálního občanství přímo do definice digitální gramotnosti. Jednou z domén digitálního občanství je aktivní zapojení online. Jde o to, že dnes již nestačí pouze pasivně sledovat, co se na internetu děje, ale prostřednictvím digitálních médií musíme být schopni také aktivně do dění zasahovat. V podobě výchovy k online občanské participaci ve školách může jít například o analýzu volebních programů politických stran před volbami s využitím volební kalkulačky, zapojování se do lokálního hlasování občanů vpsaných radnicí, tvorbu online petic za řešení

lokálních problémů, které nás trápí. Digitální občanství má deset domén, a zatímco například pro podporu kybernetické bezpečnosti, ve které je naše země lídrem, narazíme na skoro desítku portálů se vzdělávacími materiály, pro aktivní zapojení online chybí nejvíce vzdělávacích materiálů. Přitom je tato doména pro zachování demokracie a spokojenosti občanů ze státem klíčová.

Co je podle vás jádrem problematiky digitálních technologií ve vzdělávání?

Za jednu z klíčových vlastností digitálních technologií pro učení považuji tvořivost. Technologie přinesly nové způsoby vyjadřování, které nebyly v době analogové možné. Dnešní děti už nechtějí být popeláři nebo fotbalisty, jako tomu bylo dříve, ale youtubery. A když tyto dnešní dětské vzory sleduji, jsem neskutečně překvapen, jak kreativní, nápadité a atraktivní multimediální show dovedou tito mladí lidé připravit, a jak se díky tomu stávají influenceři, ke kterým ostatní vzhlíží. Zpravidla za sebou nemají žádný tým, jen počítač, internet a vlastní nápady. Oproti nám, starším, se mladí nebojí experimentovat, technologie pro to nabízejí neskutečné možnosti. V tom by je škola měla podporovat.

Dalším kandidátem na klíčovou vlastnost technologií ve vzdělávání je individualizace. Každé dítě, kterému umožníme pracovat s nějakým počítačovým zařízením, může dělat něco jiného, plnit jiný cíl, pracovat s jinou aplikací, jiným tempem... Ve školách ale často vidíme takové používání technologií, které podporuje spíše tradiční postupy, jen „digitalizované“. Jednou z nejčastěji zařazovaných aktivit s počítačem ve výuce je procvičování, zpravidla tedy dril, další pak testování. Místo práce na projektu vzniklého z vlastního nápadu necháváme všechny žáky číst stejné zadání, zpracovat stejný úkol ve stejné aplikaci, často ve frontálně uspořádané počítačové učebně. I takové využití může mít ve výuce své místo, ale edukační potenciál počítačů plně nevyužívá. Ostatně, společnost IBM prorazila před čtyřiceti lety právě s konceptem počítače, který označila jako Personal Computer (PC), tedy osobní počítač.

Hovoříme-li o počítačích ve vzdělávání, pak nemohu vynechat aktuální trend – podporu informatického myšlení žáků. Jde vlastně o metodu popisu problému, jeho analýzu a návrh řešení. Pěkně to vystihuje věta, že pokud zadáváme práci tak přesně, abychom si mohli být jisti výsledkem, používáme informatické myšlení. Snažíme se, aby žáci chápali, jak počítače pracují a díky tomu byli schopni nejen svět technologií používat, tedy konzumovat, ale se i podílet na jeho tvorbě, tedy programovat. Cílem není vychovávat programátory, ale rozvíjet logické myšlení u úplně všech dětí. Zkušenosti ze zahraničí a dnes už i z českých škol ukazují, že různorodé, takto zaměřené aktivity, lze realizovat s dětmi kteréhokoliv věku, a klidně již od mateřské školy.

Co z dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ vnímáte jako podnětné z oblasti digitálních technologií pro žáky, pro učitele a pro rodiče?

Předně je nutno uvést, že Česká republika aktuálně žádnou samostatnou národní koncepci pro digitální vzdělávání, jak tomu bývá v zahraničí, nemá, a lze tudíž vycházet jen z té obecné S2030+. Ta jednostránkovou kapitolu *Digitální vzdělávání* zařazuje do strategické linie *Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání* a zaměřuje se především na změny v obsahu kurikula ve smyslu větší integrace informatického myšlení a digitální gramotnosti žáků do rámcových vzdělávacích programů. V souvislosti s tím chce MŠMT podporovat i digitální kompetence všech pedagogů a vychází z přesvědčení, že digitální technologie mají potenciál snižovat vzdělávací nerovnosti.

Zjednodušeně lze konstatovat, že S2030+ dotahuje v oblasti digitálního vzdělávání jen to, co plánovala Strategie digitálního vzdělávání (2014–2020), jejíž realizace se ale protáhla. To je vlastně dobrá zpráva svědčící o kontinuitě vzdělávací politiky. Spatřuji ale dvě slabiny. Předchozí digitální strategie nebyla nikdy podrobně a objektivně vyhodnocena, neproběhla její nezávislá reflexe a poučení z toho, co se stálo dařilo a co nikoli, jak tomu bylo např. v případě Strategie vzdělávací politiky 2020. Bez evaluace

se ale nelze odrazit a dobře plánovat budoucnost, přitom svět přináší mnoho nových výzev, na které je potřeba se soustředit. A to je má druhá výhrada, těm v oblasti digitální agendy se S2030+ konkrétněji nijak nevěnuje.

Pokud bych měl něco na S2030+ vyzdvihnout, pak to, že na ní panuje shoda napříč decizní sférou, akademickým prostředím, neziskovými organizacemi, školskými asociacemi a částečně i byznysem. Rodičovské asociace to podle mých informací neberou jako svoji agendu. Myslím, že k této převažující shodě významně přispěli výzkumníci z jiných oborů, kteří naše přesvědčení o důležitosti vzdělávání dovedou doložit daty, tedy zejména sociologové a ekonomové v oblasti trhu práce a vzdělávání.

Kromě realizace S2030+ bude příští roky ovlivňovat české školy také Národní plán obnovy, jehož cílem je reagovat na důsledky pandemie COVID-19 s využitím zdrojů Evropské unie. Jedním z jeho pilířů je vzdělávání a trh práce, a do jeho části věnované digitalizaci má jít přes 4,8 miliard korun. Národní plán obnovy je ale spíše souborem konkrétních opatření nežli komplexně pojatým systémovým přístupem pro rozvoj digitálního vzdělávání. Měl by například na každé škole založit fond mobilních digitálních zařízení, čímž má přispívat k prevenci digitální propasti.

V čem spočívá současná zásadní proměna výuky informatiky zaměřená na programování u nás? Které kompetence bude tato výuka u žáků rozvíjet?

Až do roku 2021 se pojem *informatika* nebo *programování* v RVP ZV vůbec nevyskytoval. Vzdělávací obor *Informační a komunikační technologie* byl beze změn od 1. vydání RVP ZV v roce 2005 a jeho koncepce směřovala primárně k rozvoji dovedností práce s počítačem a zacházení s informacemi. Typicky tedy k ovládání textového a tabulkového editoru, tvorbě prezentací a práci s internetovým prohlížečem. Práce s počítači je dnes běžně zařazována do výuky většiny předmětů, proto jsme následovali vyspělé státy, a i my rozvoj digitální gramotnosti směřujeme do všech oborů, nikoli pouze do jednoho specializovaného. V praxi je to ale vždy



Za jednu z klíčových vlastností digitálních technologií pro učení považuji tvořivost. Dalším kandidátem na klíčovou vlastnost technologií ve vzdělávání je individualizace.

rozhodnutí školy, jak si svůj školní vzdělávací program navrhne.

V nově koncipované oblasti *Informatika* se kromě porozumění základním principům digitálních technologií snažíme zaměřit na zkoumání řešitelnosti problémů a hledání a nalézání jejich optimálních řešení. To lze právě velmi dobře prostřednictvím základů informatického a algoritmického myšlení, logiky a programování. Rozhodně nemá jít o memorování nějakých příkazů, ale o rozvoj myšlení. Podle znění RVP ZV by měli žáci dosáhnout příslušných očekávaných výstupů na prvním stupni na konci 2. období, tedy v 5. ročníku. Škola ale může informatiku zařadit již v 1. období, už i pro takto staré děti existují učebnice programování, které jsou často založeny na hravých aktivitách.

Tato změna probíhá naštěstí už v době, kdy je na trhu velké množství různorodých pomůcek, které informatické myšlení pomáhají rozvíjet. Žáci se už tedy nemusí učit ovládat jen robota Karla na obrazovce, jak tomu bylo v minulém století, ale mohou programovat Ozoboty, Bee-boty, Edisony, stavebnice Lego a mnoho dalších zástupců takzvané edukační robotiky, které se mohou děti fyzicky dotýkat a rozvíjet tím i jemnou motoriku. Zprávy ze škol potvrzují,

že se jedná o pozitivně hodnocené aktivity, a to jak od žáků, tak i učitelů. Nejvíce asi na prvním stupni.

Významnou změnou je také změna hodinové dotace. Místo jedné hodiny na prvním a jedné hodiny na druhém stupni má nová informatika hodiny dvě, resp. čtyři hodiny. Zatímco k obsahu nové informatiky bylo kritických komentářů relativně málo, způsob, jakým byla hodinová změna provedena, se setkal s relativně silnou kritikou ze škol. To by mělo být poučení pro jakékoliv další změny RVP v budoucnu.

Jak to ve školách dělají, když s digitálními technologiemi ve vzdělávání nemají problém?

Především si musíme říct, co znamená, že „nemají problém“. Asi chceme říct, že jsou v tom dobří. Jenže v čem? Mají perfektní počítačové vybavení? Nebo používají počítače ve výuce často? Například učit powerpointovou prezentací? A jde nám jen o tu frekvenci, nebo o změny ve výuce a v dopadu na žáky, které mohou technologie podpořit?

Některé školy jsou hnány formálními znaky, o kterých si myslí, že vysílají signál, že se jedná o moderní školu. Typicky se jedná o interaktivní tabule nebo novou počítačovou učebnu. Ve skutečnosti je to mnohem složitější.

Dobře jsou na tom ty školy, které mají dob-
rého ředitele. Vůbec to nemusí být učitel in-
formatiky, spíše člověk, který vnímá potřebu
průběžných změn školy, má svoji vizi a dovede
pro tuto vizi zaujmout učitele, ideálně i rodiče
a žáky. Pak se třeba ukáže, že zakazovat chytré
telefony ve školním řádu přináší v některé fázi
rozvoje školy už spíše více problémů, nežli se je
pokoušet účelně využívat. Nebo to, že interak-
tivní tabule má význam jen tam, kde není pou-
žívána k frontální výuce založené na ještě větším
množství informací.

Které zdokumentované podněty přímo do vý- uky byste učitelům doporučil?

Skvělým zdrojem inspirace je dnes možnost
sledovat tzv. učitelské influencery. Stačí vyhle-
dat na internetu jména, jako jsou Slávek Hora,
Petra Boháčková, Jitka Rambousková, Pavel
Hodál, Milan Khas, Ludmila Kovaříková¹...
Takto inspirativních učitelů je ve školách mno-
hem více, ale tito takzvané „učitelé pracující na-
hlas“, jsou ochotni se o svoji zkušenost podělit
– píšou blogy, nahrávají podcasty, natáčejí videa
a vše zdarma publikují na internetu. Zpravidla
popisují zkušenosti se svými výukovými akti-
vitami, při kterých využili technologie se žáky
a další napojení učitelé je zase v komentářích či
na sociálních sítích komentují a přidávají svou
zkušenost. Všichni jmenovaní mají na uvede-
ných webech i příklady využívání digitálních
technologií v různých předmětech a výuko-
vých projektech. Na internetu lze najít spoustu
nekvality, ale výše uvedení učitelé patří podle
mých zkušeností k pedagogické elitě, od které se
opravdu je co učit.

A kdo by měl ambice na uvedení toho všeho
do kontextu teorií učení a směřování globalizo-
vaného světa, pak je pro něj vhodný Spomoc-
ník mého bývalého kolegy z katedry, vizionáře

a digitálního kurátora Bořivoje Brdičky². Bez
něj by obor edukačních technologií v Česku ni-
kdy nebyl tam, kde dnes je.

Jste spoluautorem příručky o využití digitál- ních technologií v inkluzivním vzdělávání.³ Kterým dětem, skupinám mohou digitální technologie výrazně pomáhat a čím?

V příručce, kterou si u nás objednala spo-
lečnost Microsoft, jsme se snažili ukázat, jaké
nové možnosti technologie lidem se speciální-
mi vzdělávacími potřebami nabízejí. Zařízení,
která se dříve používala jako kompenzační, byla
obtížně dostupná, nekompatibilní, a především
finančně nákladná.

Dnešní mobilní dotyková zařízení, tablety,
chytré telefony či dotykové přenosné počítače
nabízejí množství různorodých funkcí: rozpo-
znávání řeči, převod předlohy na text, předcí-
tání obsahu obrazovky, zesílení zvuku, zvětšení
předlohy, automatické titulky u videí a konfe-
renčních hovorů, čtení titulků, kontrastní zob-
razení, inverzní zobrazení barev, asistovaný pří-
stup a mnoho dalšího. Tyto všechny vlastnosti
mohou při vhodném využití pomáhat různě
handicapovaným zmenšovat.

Počítače mají kromě potenciálu překlenovat
bariéry bohužel také nepěkný potenciál bariéry
vytvářet. Nedávným příkladem je lockdown,
kdy ti, kteří měli doma počítač, se mohli dis-
tanční výuky účastnit, ale trvalo docela dlouho,
než se podařilo vybavit i ty ostatní. Jenže to je
jen první, nejjednodušší úroveň digitálního vy-
loučení. Výzkumy ukazují, že děti ze znevýhod-
něného prostředí využívají počítačová zařízení
obdobně dlouho, jako ti z bohatých rodin, ale
k jiným aktivitám. Používají je méně pro smys-
luplné řešení každodenních problémů, získá-
vání praktických informací, méně pro čtení zpráv
či vyřizování e-mailů. A právě tuto bariéru,
zdá se, může systémově pomáhat odstraňovat
jen škola, pokud se na to soustředí. Vzory, od-
kud by smysluplné zacházení s technologiemi

znevýhodněné děti okoukaly, zpravidla v domá-
cím zázemí nenajdou.

Jak je se změnou RVP ZV rozpracována a re- alizována také strategie vzdělávání učitelů v dané oblasti?

Úkol zajistit učitelům podporu v inovacích
kurikula dalo za úkol MŠMT Národnímu pe-
dagogickému institutu. Učitelé mohou využívat
konzultačního centra NPI na adrese <https://kc.rvp.cz/>. V jednotlivých krajích budou probíhat
praktické kurzy v celkovém rozsahu 24 hodin,
které provedou účastníky celou novou informa-
tikou. Vedení školy a koordinátoři ŠVP mohou
čerpat podporu v podobě individuálních kon-
zultací prostřednictvím konzultanta revize RVP
nebo vzdělávání koordinátorů změny jakožto
průvodců změnami v RVP ZV v oblasti digitální
kompetence. Sady nových učebnic jsou zdarma
ke stažení na webu <https://imysleni.cz/>.

Připravují se i webináře a e-learningové kurzy
pro podporu rozvoje digitální kompetence žáků
v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Jako zají-
mavý nápad připravili kolegové DIGI plovárnu,
kde pod facilitací průvodce mohou učitelé bez-
pečně sdílet své nápady, aniž by se obávali, že
se v tom utopí. Od roku 2022 se budou na tuto
podporu využívat finance Národního plánu ob-
novy, což by ji mělo učinit ještě více dostupnou.
Vše z dílny NPI je k tomuto tématu zdarma, ale
zájemci mohou využít i vzdělávacích programů
od jiných vzdělávacích institucí. Podporu revizí
všech RVP lze nalézt na novém webu <https://revize.rvp.cz/>.

Jakou roli v ní má Rámec digitálních kope- tencí učitele?

Před sedmi lety jsme stáli před problémem,
kdy jsme zjišťovali, že mnozí lidé netuší, kam
využívání technologií v pedagogice směřuje.
Často zůstávali u starých, dávno překonaných
konceptů. Česko bylo zapojeno do několika
mezinárodních aktivit, kde se za tímto účelem
vyvíjely různé kompetenční rámce toho, co je
vhodné, aby učitel používající digitální techno-
logie uměl a znal, aby byl jeho dopad na uče-
ní žáků co nejvyšší. Shodli jsme se na tom, že
musíme s nějakým národním rámcem přijít,

udělali jsme si analýzu, a nakonec jsme do češti-
ny přeložili Evropský rámec digitálních kope-
tencí pedagogů, a přesvědčili jsme MŠMT, aby
jej označilo za národní. Je známý pod zkratkou
DigCompEdu.

Připravili jsme na seznámení s ním workshop
a vždy, když ho realizují, tak zjišťují, že mnoho
lidí pod označením „rámec digitálních kope-
tencí učitele“ dává akcent na slovo „digitálních“,
tedy očekávají, že jde o dovednost učitele pra-
covat s počítačem, textovým editorem, interne-
tem, interaktivní tabulí... Ale tak tomu vlastně
už není, akcent klademe především na slovo
„učitel“, jde nám tedy primárně o pedagogické
kompetence, jako je schopnost používat techno-
logie k aktivizaci žáků, analýze výukových vý-
sledků, poskytování zpětné vazby žákům nebo
k individualizaci. V tom je jádro tohoto rámce.
Zájemcům bych doporučil online nástroj Pro-
fil Učitel21, který jim může pomoci si během
30–40 minut projít vlastním hodnocením tako-
vých dovedností a možná v některých oblas-
tech otevřít více očí.⁴

Na druhou stranu nesmíme moc podlé-
hat akademickým iluzím, kompetenční rámce
obecně mají i své kritiky, kteří tvrdí, že jim vět-
šina učitelů nerozumí, a jen málokdo s nimi umí
dobře pracovat.

Co se učitelé v dané oblasti naučili díky dis- tančnímu vzdělávání? Co z této zkušenosti nezapomenout a čeho se napříště vyvarovat ve vzdělávání učitelů v této oblasti?

Kromě zavedených platform pro školní
komunikaci a spolupráci chyběly učitelům od
začátku pravidla pro vedení výuky v online
prostředí, které museli postupně sami obje-
vovat. Jde například o vyžadování zapnutých
kamer, žákům poskytovat zpětnou vazbu, a i ji
od žáků vyžadovat, aktivity směřovat nejen do
synchronní (videokonference), ale i asynchro-
nní výuky, dělení žáků do menších skupin atp.
Mnozí učitelé prostě vyučovali před webovou
kamerou a monitorem počítače obdobně, jak
byli zvyklí z fyzického prostředí školní třídy,
zpravidla tedy bez zohlednění didaktických

¹ Slávek Hora a Petra Boháčková – <https://dejtemipevnybod.cz/>; Jitka Rambousková – <https://www.cojsemvyzkousela.cz/>; Pavel Hodál – <https://www.tybrdo.cz/>; Milan Khas – <https://www.unasveskole.eu/>; Ludmila Kovaříková – <https://ludmilakovarikova.cz/>

² Bořivoj Brdička – <https://spomocnik.rvp.cz/>

³ Gajzlerová, L., Neumajer, O., & Rohlíková, L. (2016). *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií. Každý jsme jiný.* Microsoft.

⁴ <https://ucitel21.rvp.cz/>

a psychosociálních aspektů online výuky. Zároveň si musíme uvědomit, že jsme učitele na fyzické oddělení od žáků nikdy nepřipravovali, nikdy nás vůbec nenapadlo, že by k němu v Česku mohlo dojít.

Podílel jsem se na tvorbě metodiky ČŠI pro hodnocení distanční výuky a musím konstatovat, že i pro inspektory to byla úplně nová zkušenost. Pandemie sice ukázala, že bez digitálních technologií by nebyla výuka vůbec žádná, zároveň ale všem připomněla, že je to učitel, který dělá výuku kvalitní, nikoli technologie. Distanční výuka obnažila, co dříve zůstávalo skryto za zdmi škol. Doufám, že se tím modernizační a demokratizační procesy ve školách urychlí. Vidět je to na příkladu značného objemu učiva, které je nyní pro rodiče mnohem viditelnější.

Kam podle vás směřuje vzdělávání v digitálním věku? Jaké to s sebou nese příležitosti a jaká vidíte rizika?

Pokud máme pocit, že se život stále více zrychluje, obávám se, že jen netušíme, co teprve přijde. Ve vzdělávání k tomu bude přispívat technologický vývoj umělé inteligence, různých způsobů rozšířené a virtuální reality či nešvary jako deepfake a boj s dezinformacemi. Hybridní výuka, tedy provázanost a neoddělitelnost prezenční a online složky, bude čím dál častějším prostředím a technologie pomůckou pro vzdělávání a učení, vykonávání učitelské profese se bez jejich ovládnutí neobejde. Tento technologický vývoj nás ale bude vracet k základům pedagogiky a více do středu veškerého našeho činění stavět osobnost člověka, resp. dítěte. Pro vzdělávací systém budou učitelé stále základním prvkem, zároveň ale na ně budou kladeny stále více se proměňující požadavky.

Děkuji za rozhovor.



PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D.,

vystudoval učitelství na Pedagogické fakultě TUL v Liberci a Univerzitě Karlově v Praze, dlouhodobě se zabývá problematikou využívání digitálních technologií ve vzdělávání, vzdělávacími inovacemi a vzdělávací politikou. Učil na základní škole, pracoval jako zástupce ředitele, projektový manažer na MŠMT, náměstek ředitele Výzkumného ústavu pedagogického, posledních deset let jako nezávislý konzultant. Aktuálně má na starosti útvar digitalizace vzdělávání v Národním pedagogickém institutu České republiky, zároveň pracuje v neziskové organizaci Učitel naživo. Vede didakticky zaměřené předměty na Katedře informačních technologií a technické výchovy na Pedagogické fakultě UK. Své články, přednášky a publikace zveřejňuje na <https://ondrej.neumajer.cz/>.

Kontakt: ondrej@neumajer.cz

Tomáš Horčíčka, Anna Tomková

Rozhovor

s Františkem Žákem o zkušenostech s digitálními technologiemi ve výuce

Mgr. František Žák je prvostupňovým učitelem. Když před 11 lety končil studium obhajobou studentského portfolia, využil tehdy málo známý prezentační program. A když začal spolupracovat jako fakultní učitel se studenty učitelství, začali společně používat nejnovější komunikační kanály a datová úložiště pro sdílení příprav studentů. Bude zajímavé se dozvědět, jak se další rozvoj jeho digitálních kompetencí promítá do jeho výuky nyní, navíc po distanční výuce.

Tento rozhovor bychom rádi směřovali především k tématu digitálních technologií ve vzdělávání, digitálních kompetencí učitelů a žáků a jejich rozvoje. Jaký máte vztah k digitálním technologiím?

Digitální technologie jsou už pro mě běžná součást života. Pomáhají mi dosáhnout cílů, které si dávám. Na druhou stranu mi ale někdy život tak ulehčují, že se snadno nechám ukolébat k jednodušším činnostem, a naopak mě od cíle vzdalují.

Vaše profesní cesta vedla po studiu učitelství pro 1. st. na pedagogické fakultě rovnou do základní školy, ve které působíte dodnes. Co vás do této školy přilákalo a co vás tam drží?

Na praxi jsem u paní učitelky Vladky Strculové na vlastní kůži zažil, jak vypadá třída, kde děti nemají strach z učitelky, která dětem skutečně naslouchá a snaží se je pochopit. Také ony se pak snaží pochopit paní učitelku. Tehdy jsem se přesvědčil o tom, že děti jsou taky lidi. Že každé dítě chce zažít úspěch. Na naší škole se hodnotí do druhé třídy slovně a běžná jsou setkání

ve třech (učitel, rodič, žák), kde má hlavní slovo dítě. Učitel a rodič jsou spíše v roli průvodců a podporovatelů.

Cítím, že na naší škole je také velmi ceněné kritické myšlení, tvořivost, osobní zodpovědnost, kooperace, láska ke čtení, konstruktivistický přístup k učení a solidarita. Samozřejmě v každé třídě najdeme jiný přístup, protože každý učitel je jiný. V naší škole u nás vnímám spíše touhu se navzájem obohacovat než si šlapat na paty.

Obzvláště se mi na naší škole líbí svoboda. Když například před rokem začala distanční výuka, byli jsme všichni hozeni do neznámé vody. Byl to kouzelný okamžik. V lidech se probudila ohromná tvořivost. Ranní zpívanky s loutkou, tělocvik s dinosaury, talk show z Chlupovky, výstavy na plotě, děti z parlamentu si vytvořily webové stránky s hlasováním a dalšími prvky, individuální bojovky do přírody, do centra města, kreslení tvarů do mapy pomocí běhání se zapnutým GPS trasováním, sportovní výzvy se spolužáky, online setkání v maskách, hudební řádění s vařečkami a dalšími domácími nástroji, tvořivé dílny online, online kavárny, tvoření podcastů, online práce a debaty v týmech, děti si samy vymýšlely, čeho chtějí dosáhnout, co se chtějí naučit, objevovali jsme nové možnosti zpětné vazby dětem i učitelům, nové možnosti hodnocení, nové možnosti online „self-paced“ učení a procvičování, ve větší míře jsme mezi sebou sdíleli své zkušenosti a nápady. Cítil jsem, že čím více svobody od vedení školy dostaneme, tím tvořivější jsme a nebojíme se experimentovat a jít za hranice komfortní zóny. I to má však svá úskalí.



Obrázek 1 Osadníci z Moravy

Jaká?

Když mají děti sourozence, rádi mezi sebou porovnávají, co kdo dělá, co musí dělat, co naopak nesmí dělat. Vznikají třetí plochy, které pak rodiče řeší tak, že tlačí na školu, aby se učitelé normalizovali nebo standardizovali. A to nás zase táhne k průměru. Já mám rád pluralitu.

Změnil se během distanční formy výuky nějak váš způsob práce? Co se vám spíš osvědčilo a co chcete využívat i po návratu k prezenční výuce?

Zalilo mě tehdy nadšení. Vymyslel jsem si hru Osadníci z Moravy. Děti sbíraly dřevo, jídlo a kámen pro stavbu našeho společného hradiště. Vytvořil jsem si webovou aplikaci, ve které jsem zaznamenával, čeho děti během výuky dosáhly. Posílaly mi zprávy o tom, co se daný den dočetly ve své knize, čímž získávaly jídlo. Každý den jsem pro ně natočil krátké video, ve kterém se naučily novou věc z češtiny nebo matematiky. Když mi pak poslaly řešení úkolu, které jsem ve videu zadal, získaly pro naše hradiště znalosti. Každý týden ode mě dostaly seznam úkolů. V pondělí ráno si rozepsaly úkoly do týdenního plánu a každý den řešily denní dávku úkolů, čímž těžily pro naše hradiště dřevo. (Obrázek 1)

Navíc měly možnost vymýšlet další nápady, jak využít volný čas, který distanční výukou získaly. Někteří vařili pro rodinu oběd, jiní připravili pro rodiče snídani, pomáhaly s opravou přístřešku na chalupě, mlely obilí, jezdily na kole, čistily kamna, pečovaly o mladší sourozence a přicházely z dalšími skvělými nápady. Každým takovým skutkem získávaly kameny pro naše hradiště. Jejich tvořivost mě neskutečně bavila.

Všechny suroviny jsem zaznamenával do aplikace, ke které měly děti své přístupové údaje. Viděly přehledně, které úkoly odevzdaly, kolik toho pro sebe a pro naše hradiště udělaly. Ze surovin jsme pak přidávaly do hradiště různé předměty. Na konci školního roku jsme měli hradiště obehnané dřevěnou hradbou, spoustu kusů dobytka, dřevěných domků a parádní románskou rotundu. Každé dítě pak k vysvědčení dostalo ještě vytištěný barevný přehled toho, co během distanční výuky dokázalo. Některé děti měly papír plný dobrovolných činností.

Jak dlouho vám nadšení vydrželo?

Když začala distanční výuka na podzim znovu, byl cítit tlak ze strany rodičů, že očekávají online výuku od osmi do jedné. Jsem rád, že vedení školy tento tlak ustálo. Potěšilo mě, když jsem v manuálu od MŠMT vyčetl maximální



Obrázek 2 Žáci řeší únikovou hru



Obrázek 4 Model středověkého Václavského náměstí

doporučený čas 3×30 minut denně. Naučil jsem se vytvářet online hodiny tak, že se během nich všechny děti musely zapojovat. Aby ani vteřina nepřišla nazmar. Pomohl mi k tomu hlavně nástroj Nearpod. Ale i když jsem se snažil tvořit hodiny zábavně, vnímal jsem, jak zájem dětí postupně opadá, jak kromě výuky mají rozehranou na dalším panelu hru, jak se některé děti ztrácejí ve výuce i v kolektivu, jak se mnou komunikuje čím dál méně dětí. Dlouho jsem vydržel brát tyto problémy jako výzvy, ale postupně pro mě bylo čím dál těžší vidět v placatých pohyblivých obrázcích dětí živé bytosti a probouzela se ve mně jakási digitální skepse.

Odnáším si z této etapy kromě mnoha zkušeností paradoxně také jistotu, že neefektivnější způsob komunikace mezi lidmi je setkání tváří v tvář.

Jak jste se naučil vytvořit vlastní webovou aplikaci?

Na začátku mi to připadalo jako bláznovství. Když jsem psal první slovní vysvědčení pro prvňáky, málem jsem vyhořel. Padly na něj celé vánoční prázdniny a stejně jsem ho odevzdával s pocitem, že nejde o dobře odvedenou práci. Začal jsem vymýšlet, jak by mi mohly pomoci digitální technologie. Brouzdal jsem po internetu a naučil se využívat Excel tak, že mi pomohl další vysvědčení napsat během víkendu.

Když jsem ve třetí třídě začal dětem práci známkovat, zjistil jsem, že mi známky nevyhovují. Že jdou proti tomu, jak podle mě má škola vypadat. Vnímal jsem, jak děti ztrácí touhu po poznání a roste v nich touha po dobré

známce nebo strach ze známky špatné. „A je to na známky?“ „Musíme si tohle pamatovat?“ „Za kolik chyb je ještě jednička?“ Škola se proměnila na soutěž o dobrou známku. Vše ostatní pro děti přestávalo mít hodnotu.

Na fakultě jsem narazil na myšlenku map učebního pokroku. Začal jsem brouzdat internetem, zda nenajdu nástroj, který by mi pomohl. Scio v té době investovalo nemalé peníze do vlastních map. Vkládal jsem do nich velkou naději, protože jejich Scioškoly jsou pro mě velice sympatickým projektem. Když jsem si ale hotové mapy prostudoval, v mé třídě jsem si jejich použití nedokázal představit.

Začal jsem koketovat s myšlenkou, že bych zkusil v naší elektronické žákovské najít možnosti, jak ze známek udělat více formativní hodnocení. Dokonce jsem na nepřehledných stránkách společnosti našel e-mail a odhodlaně jsem jim poslal nápady na vylepšení. Když se neobtěžovali ani mi odpovědět, řekl jsem si, že si teda udělám vlastní žákovskou.

Začal jsem se přes online nástroj Codecademy učit Javascript a PHP. Kamarád mě odkázal na další nástroje, které bych mohl využít. Sledováním videí a pročítáním diskusí mi v ruce začal vznikat prototyp mých vlastních map učebního pokroku.

Naplnil jsem je nasadil po třech letech v nové druhé třídě. Děti dostaly přístupové údaje a začaly dobývat ostrovy poznání. Někdo dobýval rychleji, někdo pomaleji. Někdo plul za hranice druhého ročníku, někdo nezvládl ani to, co měl. Na konci roku dostaly děti k vysvědčení přehled toho, co ve druhé třídě dokázaly.



Obrázek 3 Model Sluneční soustavy

Kódování mě bavilo. Potřeboval jsem vytvořit třeba tlačítko, které pošle dítěti můj komentář, tak jsem si ho udělal. Potřeboval jsem funkci, která mi vypíše všechny nedobyté ostrovy, tak jsem si ji napsal. Ta radost, když tlačítko opravdu udělalo to, k čemu jsem ho vytvořil, mě nakopla do dalšího úkolu. Připadal jsem si jako dítě. Kdyby v tu chvíli někdo přišel a řekl mi, že tuto funkci hodnotí dvojkou, úplně by ve mě to nadšení zničil. Pokud by však přišel člověk, o kterém vím, že tématu rozumí, a byl by ochoten odpovědět na mé otázky, moc rád si ho vyslechnu a budu ho neustále otravovat s prosbou o pomoc.

Kdybychom byli žáky ve vaší třídě, co nás dál čeká, pokud jde o využívání technologií a rozvoj příslušných dovedností? Můžete uvést další konkrétní příklady?

Na digitálních technologiích mě baví, že je v nich spousta možností. Můžete si vytvořit vlastní mapu České republiky, do které děti vkládají místa, která během prázdnin navštívily a přidávat k nim komentář, obrázek nebo doporučení pro spolužáky.

Můžete si vyrobit únikovou hru pro celou třídu nebo online únikovku pro každého zvlášť

(obrázek 2). Můžete připravit ve třídě kvíz, ve kterém děti pomocí hlasovacích zařízení anonymně hlasují, tedy nezažívají strach ze špatné odpovědi, a přitom jsou po celou dobu stoprocentně zapojení. Můžete si vytvořit pohyblivý model Sluneční soustavy (obrázek 3).

Když za mnou přijde človíček s otázkou, na kterou neznám odpověď, mohu mu místo odpovědi pomoci formulovat klíčová slova, která mu pomohou najít odpověď na internetu skrze třídní počítač.

Kromě běžných procvičování na papíře nebo v sešitě využíváme online hry či kvízy, které dětem dají okamžitou zpětnou vazbu a každý si může pracovat svým tempem.

Když jsme prožívali projekt o době Karla IV., děti doma modelovaly sochu, která by památku tohoto vladaře dostatečně uctila. No a některé děti využily možnost vymodelovat sochu v prostředí hry Minecraft. Jeden nadšenec se dokonce pokusil vymodelovat středověkou podobu Václavského náměstí na Novém městě, natočil o tom krátké video a poslal mi odkaz na YouTube (obrázek 4).

Letos máme ve třídě malého robůtka, který nás bude provádět na cestě vesmírem. Pojmenoval jsem ho HAL26. Uvidíme, zda se dětem

za ten rok podaří robůtka upgradovat do verze 9000. Budou ho programovat třeba k tomu, aby měřil hluk v kabině nebo teplotu vzduchu a podle toho zapnul větráček nebo spustil zvukový signál o nebezpečí ohluchnutí. Moc se těším, jaké další vylepšení děti vymyslí.

Víte, jak udělat z tabletu nebo mobilu pomocníka ve výuce?

Rád bych dětem zprostředkoval takovou zkušenost s mobilem, že nebudou vnímat mobil jen jako hodně drahou digihru. Některé děti si zvykly na kalkulačky kontrolovat své výpočty, zapisovat si domácí úkoly nebo vyhledat informace na internetu. Časem bych ale rád mobily více používal pro další výukové cíle. Narážím tu však na možnosti školy. I když většina dětí do školy mobil nosí, stále připojení má jen menšina z nich, a škola na tak velké množství zařízení nemá kapacitu finanční ani personální, protože připojení dalších 800 zařízení znamená nejen další wi-fi spoty, ale i další správu. Proto se zatím tímto směrem moc nevydávám a moc zkušeností nemám.

Zrazuje vás občas technika ve výuce? Jaká spatřujete největší rizika?

Rizikem je, když technika nevede k cíli. Například děti při používání mobilu někdy přepnou pozornost, zapomenou, proč ho zapnuly a zůstanou na něm. Musím je pak vysvobozovat. Četl jsem také pojednání o tom, jak výuka přes digitální technologie není tolik efektivní, protože objekty na obrazovce se mění a prchají, narozdíl od textu nebo obrazu na papíře, tudíž si je mozek nestihne příliš prožít, a tedy zapamatovat. Někdy se počítač zrovna na začátku aktivity rozhodne, že se musí nainstalovat aktualizace. Každé dítě má dále doma jiné zázemí, nemohu tedy stoprocentně počítat s tím, že když zadám úkol s použitím technologie, budou všechny děti schopné úkol splnit.

A navíc stále řeším své pochybnosti, jestli by takto malé děti neměly mnohem více času věnovat kontaktu s různými materiály, tvoření rukama, vyřezávání nožem, práce s pilou, šroubovákem a pilníkem, šití, sportu, pohybu na čerstvém vzduchu nebo hrám s kamarády.

Spolupracujete ve využívání technologií se svými kolegy, nebo se spoléháte hlavně na sebe?

Když kolegyním ukazuji něco nového na počítači (například obrázek upravený v GIMP), většinou projeví nadšení, které však často přejde do skepse, že pro ně je tohle moc vzdálené a složité. Naopak mě někdy překvapí, jak se některé kolegyně pouští do akcí, při kterých používají digitální technologie, o kterých jsem třeba nevěděl.

Máme teď třeba ve škole na každém patře přenosnou skříň plnou notebooků, kterou můžeme dětem dovést do třídy a používat je ve dvojicích. Je na nich nainstalovaný Matemág a další aplikace. Můžeme využívat místnost s robotickými stavebnicemi a Ozoboty. Nicméně vnímám takový všeobecný ostych tyto pomůcky používat. Možná je to nedostatek představivosti. Doufám, že se časem stanou součástí běžného školního života.

Co vám už nyní ve škole dobře funguje?

Řekl bych, že je na naší škole (především na prvním stupni, kde je to jednodušší) už celkem běžné to, o co se nyní snaží revize rámcových vzdělávacích programů. Tedy využívání digitálních technologií jako prostředku pro další oblasti vzdělávání. Myslím, že hodiny ICT už teď probíhají tak, že si děti vyhledávají informace pro svůj projekt z historie, vytvářejí prezentaci o živočichu, kterého pak v rámci přírodovědy představí celé třídě, v rámci slohu v textovém editoru píšou inzerát, do kterého vloží obrázek, vytvářejí nadpis, který zaujme, čímž si zase prohlubují svou mediální gramotnost. Nebo si procvičují každý podle svého tempa matematiku a češtinu ve webové aplikaci umímeto.org.

Hodně nás také posunula distanční výuka, kdy jsme se naučili běžně používat pro výuku Teams, sdílení fotek a dokumentů a rozšířili si repertoár online nástrojů pro výuku.

Jak budete revidovat v této oblasti váš školní vzdělávací program? Jak budete postupovat?

Diskuse už se rojí. Cítím v ní však celkem napětí. Spoustu kolegyně věnovalo tvorbě tehdejšího ŠVP hodně času a úsilí. Byla to pro ně velká

Lenka Kissová, Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská

Kompetence učitelů

z pohledu strategických dokumentů a pracovníků českých základních škol: „Jenom si nejsem jistá, že supermani existují“

událost a pochopil-li jsem to správně, celkem ho tvořili s nadšením, protože si najednou mohli udělat osnovy podle sebe. Já jsem v té době ještě studoval, takže já si toto nadšení prožívám teď. Mnozí zkušené učitelé už teď vlastně učí podle myšlenek nového RVP, a tak papírování vnímají jako zbytečnou úřednicinu. Každopádně ze strany vedení školy vnímám přesvědčení, že robotika nebo základy informatiky jsou témata, která tam v době vzniku našeho ŠVP nebyla, ale které je pro vzdělávání 21. století nutné, a je potřeba je nově uchopit.

Při nominaci na Zlatého Ámose o vás vaši žáci prohlásili: „František nám hodně věří, i když jsme teprve ve třetí třídě.“ Je to základní charakteristika vašeho způsobu výuky?

Ta věta mě moc potěšila. Hodně mě v tomto směru ovlivnila kniha Thomase Gordona Škola bez poražených. Podpořila mě v přesvědčení, že má smysl dětem naslouchat. Měl jsem občas pocit, že pokud v některých situacích nezasáhnou z pozice autority, budou mě mít za slabocha a příště neobstojím. Také jsem si některé jejich reakce bral příliš osobně. Všímám si, jak já i lidé okolo mě v takových situacích často používají komunikační zbraně jako křik, vyhrožování, zesměšňování, aroganci nebo bagatelizaci. Často jsem na problémy dětí reagoval, jako by jejich problémy byly moje. Když někdo při hodině nevnímá, je to můj, nebo jeho problém? Když se někdo vzteká, když se někdo hihňá, když někdo místo řešení úkolu kouká z okna, je to jeho, nebo můj problém? Pokud je to problém jeho, buď ho nemusím řešit, nebo za ním mohu jako učitel

přijít a naslouchat mu. Pokud je to problém můj, mohu za ním jít a říct, co potřebuji. Paradoxně jsem zjistil, že když naslouchám potřebám dětí, ony pak naslouchají potřebám mým. Nejen že mi taková komunikace funguje, navíc vnímám, jak mezi námi roste důvěra, děti se učí pojmenovávat své potřeby a někteří používají podobnou komunikaci i mezi sebou. Najednou s hrůzou sleduju, kolik lidí kolem mě, byť dospělých neumí pojmenovat, co vlastně potřebují.

V souvislosti s hlavním tématem našeho rozhovoru – dokončete prosím větu: „Žák je podle mého ve škole spokojený, když...“

Když ví, že co dělá, má mysl.

Děkujeme za rozhovor.



Mgr. František Žák

vystudoval Pedagogickou fakultu Karlovy univerzity v Praze v oboru učitelství pro první stupeň ZŠ se specializací anglický jazyk. Skrze program Erasmus prožil semestr ve Velké Británii. Od roku 2011 je učitelem na FZŠ prof. O. Chlupa v Praze. V roce 2019 jej žáci nominovali na cenu Zlatý Ámos. V roce 2021 mu ministr školství udělil medaili MŠMT. Sám o sobě tvrdí, že chce zůstat navždy žákem.

Kontakt: frantizak@gmail.com

Učitelé a jejich kompetence jsou často vnímány jako základní kámen inkluzivního vzdělávání (Booth & Ainscow, 2002). Jsou ale také stále nejasným konceptem, ve kterém neexistuje jednotná shoda a jejich důležitost se mění v čase a prostoru, což ve své studii zaměřující se na vymezení kompetencí v Evropě zmiňuje Cae-na (2014, s. 311). V České republice jsou jasné definovány kompetence pro žáky v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání, ale pro učitele obdobně silný, oficiálně přijatý dokument stále není k dispozici, i když některé návrhy dostupné jsou (např. model profesních kompetencí vypracovaný J. Vašutovou v roce 2004, Standard kvality profese učitele z roku 2010 nebo třístupňový standard učitele jako součást připravovaného kariérního systému z let 2015–2017). Přestože v institucích Evropské unie i mezinárodních organizacích vznikají dokumenty rámující kompetence pro kvalitní a inkluzivní vzdělávání, jejich převedení do praxe zůstává nejasné. Hlavními aktéry¹ pro převedení obecných a politických proklamací do praxe jsou univerzity, zejména pedagogické fakulty a jejich obory. Skladba povinných a nepovinných předmětů v jejich programu může do značné míry reflektovat nejen požadavky dokumentů, ale i zkušenosti učitelů z praxe. Právě o tom, jak samotní učitelé a další účastníci na základních školách nahlíží na kompetence získané během studia a na jejich použitelnost pro pedagogickou praxi, pojednáváme v článku.

¹ Mužský rod používáme jako souhrnné označení pro osoby všech rodů, pokud není explicitně řečeno jinak.

Vymezení kompetencí ve strategických dokumentech

Na evropské úrovni dochází pouze ke koordinaci a spolupráci definované Smlouvou o fungování Evropské unie. Zásadní roli pak sehrávají Rada EU a Evropská komise. Obě instituce často odkazují na potřebu kompetenčních rámců s ohledem na kvalitní (inkluzivní) vzdělávání, práci s diverzitou a snahu o rozvoj všech žáků (specificky bývají zmíněni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Na evropské úrovni jsou také zmiňovány postoje (budoucích) učitelů jako důležité determinanty úspěšnosti učitele a samotného inkluzivního vzdělávání.

V českém prostředí blíže připomeňme rámcový dokument *Standard kvality profese učitele* (Učitelské noviny, 2010). Standard vznikl, jak uvádějí Spilková, Tomková et al. (2010, s. 45), jako výstup expertní skupiny při Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Potřebu definovat kompetence (kvality) učitelů posunul výrazně vpřed. Zahrnuje oblast výuky (plánování výuky, prostředí pro učení, řízení procesů učení, hodnocení práce žáků, reflexi výuky), kontext výuky (rozvoj školy a spolupráci s kolegy, spolupráci s rodiči a širší veřejností) a oblast profesního rozvoje učitele. Důraz klade na kvalitu výuky. Požadavky na diferencovaný a individualizovaný přístup jsou obsaženy v jednotlivých kritériích (např. „učitel rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně“). Tento Standard se později stal základem pro vypracování *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) jako jednoho z nástrojů připravovaných v národním

Tabulka 1 Přehled zdrojů dat

Škola	Počet žáků	Zkušenost s inkluzivními přístupy	Lokalita	Počet rozhovorů
Škola 1	1100	10 let	Malé město v blízkosti krajského města	12
Škola 2	300	15 let	Sociálně znevýhodněná lokalita při krajském městě	12
Škola 3	270	5 let	Menší vesnice v ekonomicky méně rozvinutém regionu	9

projektu *Cesta ke kvalitě* na podporu autoevaluace škol a profesního rozvoje učitelů. Rámec dále ukotvil pojetí učitelského standardu jako souboru profesních kompetencí, jejichž součástí jsou profesní znalosti, dovednosti a postoje učitelů. Z hlediska současných nároků na inkluzivní vzdělávání jmenovitě uvádí také význam profesních učitelských znalostí žáků a jejich charakteristik (tamtéž s. 13) a v navržených indikátorech dále konkretizuje, na čem lze diferencovaný a individualizovaný přístup učitele pozorovat a dokládat. I nyní na tento Rámec navazují při tvorbě svých variant standardů některé fakulty připravující učitele (např. Kratochvílová, Svojanovský, 2019). Přestože *Standard kvality profese učitele* definoval zásadní kompetence učitelů, jeho požadavky se do programů vysokých škol a skladby povinných předmětů promítají velmi pomalu. Práce s postoji a získávání měkkých dovedností, jakými je například komunikace, jsou stále spíše obsaženy ve volitelných a nepovinných kurzech.

S potřebou vzniku kompetenčního profilu s výrazným ohledem na nosný koncept inkluzivního vzdělávání a také na postoje (budoucích) učitelů nyní nově pracuje aktuální Strategie 2030+ (Fryč, Matušková, Katzová et al., 2021, s. 53). Zatím jej však nerozpracovává detailněji tak, aby školy, včetně univerzit, měly v rukách jasné informace ke zpracovávání tématu práce s postoji do vysokoškolských studijních programů nebo při přijímacích řízeních do učitelského zaměstnání nebo studia.

Metodologie

Studie je součástí aplikovaného výzkumu zaměřeného na zjišťování zkušeností pracovníků základních škol a na podporu a udržení pozitivního klimatu školy z pohledu inkluzivního vzdělávání.² Data jsme získali z polostrukturovaných kvalitativních rozhovorů s odborníky ze tří škol, pozorování tříd a analýzy příslušných politických a strategických dokumentů, či doporučení. Vybrali jsme tři základní školy (Tabulka 1) s ohledem na různorodost jejich zkušeností, a i předchozí zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.

Realizovali jsme polostrukturované, hloubkové rozhovory s 35 odborníky, včetně učitelů, asistentů pedagoga, ředitelů, zástupců, speciálních pedagogů, školních psychologů a sociálních pracovníků.

2 Projekt BeIN (TL02000064) je financován Technologickou agenturou ČR v rámci programu Ěta. www.bein.ped.muni.cz/. Na webu projektu je také k dispozici Sumář dobré praxe, který poskytuje zpracovaná řešení různých problémů, včetně odkazů na zdroje, na které zaměstnanci škol ve své praxi narážejí <https://bein.ped.muni.cz/sumar-dobre-praxe>. V rámci projektu také vznikl e-kurz Příručka začínajícího učitele (IVp020) a její anglická adaptace A Guide for Beginning Teachers (IV021), které je přes informační systém MU možné si zapsat a získat za něj kredity.

Kompetence z pohledu pedagogů

Tematické bloky, do kterých v následující části zjištění empirického výzkumu členíme, nejsou jediné nedostatky, které školní personál při naplňování inkluze rozpoznává. V kontextu kompetencí učitelů, kterým se v tomto článku věnujeme, jsou ale zásadní, nejkritičtěji vnímány a jejich absence je tak nejviditelněji v rozporu s mezinárodními a evropskými doporučeními. Blíže se věnujeme (1) zvnitřnění konceptu inkluze, (2) charakterovým vlastnostem učitelů, (3) měkkým a praktickým dovednostem, které jsou klíčové také z pohledu strategických dokumentů.

Chápání inkluze a postoj k ní

Jedním z důležitých požadavků současných globálních společností je, aby učitelé pracovali s čím dál rozmanitější třídou. Učitelé se často necítí být dostatečně připraveni tento požadavek naplňovat, zavádění inkluzivních přístupů do vzdělávání se obávají (Pit-ten Cate et al., 2018). Kompetence nezahrnují jenom zvládnutí odborné stránky studijního programu, ale také přesvědčení, motivace a práci se sebou samým (ibid.). To platí i pro české učitele. Jak vyplývá ze studie OECD, čeští učitelé se necítí být připraveni na práci s heterogenní třídou (Boudová et al., 2020). Důležitým předpokladem pro úspěch inkluzivního vzdělávání, který souvisí s výše zmíněnými předpoklady, je postoj učitelů k samotným inkluzivním postupům a k inkluzi jako takové (Avramidis, Norwich, 2002; Gebhardt et al., 2011; Beacham, Rouse, 2012). Pro učitele je akceptovatelnější koncept a představa integrace, ale ne absolutní inkluze všech bez rozdílu (Avramis, Norwich, 2002). To naznačují také naše data. Z rozhovorů vyplývá, že velká část učitelů nemá koncept inkluze zvnitřněný. Koncepty integrace a inkluze jsou dokonce opakovaně zaměňovány, což naznačuje, že v prostředí českých základních škol dochází k nepochopení rozdílů mezi integrací a inkluzí, nebo k chybné interpretaci konceptu inkluze.

Integrace ve vzdělávání je především cílena na intaktní děti. Intaktními osobami v odborném jazyce označujeme osoby bez postižení (Recmanová, 2019). V tomto systému je možné pouze tyto děti, včetně jejich mírných „odchylek od normy“, začlenit do „běžného“ kolektivu. Naopak, „děti, které se významným způsobem odlišují od normy, jsou od hlavního vzdělávacího proudu oddělovány“ (Kratochvílová et al., 2015, s. 16). Na rozdíl od integrace je „inkluze takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každé dítě má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj. Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Pro inkluzi nelze jako synonymum použít pouze otevřenost, poněvadž otevřenost je pouze její předpoklad, který musí být nezbytně dále doplněn o efektivnost tohoto procesu“ (Kratochvílová et al., 2015, s. 14–15).

Naše rozhovory naznačují, že inkluze tak často není chápána jako multidimenzionální proces, kterého součástí jsou nejen jednotliví žáci, které někdy „inkludujeme“, jak respondenti tento termín často užívají, ale také samotní učitelé, školní personál, rodiče a celá komunita. Inkluzi ve vzdělávání nemůžeme chápat jako pouhý stav, kterého chceme dosáhnout. Je třeba rozumět tomu, že jde o víceúrovňový nepřetržitý proces hledání optimálních cest k naplňování potenciálu všech žáků, a to vytvářením vhodného prostředí pro všechny a zapojením všech účastníků.

Přestože se porozumění inkluze často někde na půlce ztrácí, považují ho za důležité také respondenti. Výchovná poradkyně ze Školy 1 vidí jeho podstatu, zároveň však vyjadřuje jistou skepsi, když říká: „Učit by měli kvalifikovaní učitelé; pak učitel informovaný o tom, co je to inkluze, co to obnáší, a ochota toho učitele měnit sebe, měnit pracovní metody, postupy, dostudovávat a podobně. Jenom si nejsem jistá, že supermani existují.“ S vnímáním nedostatečné informovanosti úzce souvisí také zmíněná nedostatečná připravenost samotných učitelů pro implementaci inkluzivních přístupů. Pro naplnění ideálů inkluze je třeba, aby učitelé věděli, jak ideál vypadá v teorii i praxi a byli tak schopni problematizovat neinkluzivní postupy. Ředitel ze Školy 1 zmínil, že učitelé „nešli studovat s tím, že bude inkluze“, chtěli mít „normální děti, ne zvláštní školu“, protože v inkluzi se „musí věnovat nadaným, průměru, slabým, a ještě do toho asistent“. Vyjádření zahrnuje jak nepochopení důležitosti a podstaty inkluze, tak nepřipravenost na její aplikaci ve školní praxi. Zároveň z našich dat vyplývá, že nepřipravení se cítí být nejen starší učitelé, ale také čerství nebo ještě studující učitelé.

Charakterové vlastnosti učitelů

Vzdělávání je komplexním systémem hodnot, přístupů, individuálních a společenských potřeb. Jeho součástí je také sociální a emocionální učení a schopnost porozumět souvislostem (Watkins, 2012; Delors, 2013). Je proto zřejmé, že pro odpovědi na tyto potřeby a pro efektivní

implementaci inkluzivního vzdělávání je nezbytné, aby učitelé měli kromě oborových také jisté lidské a osobnostní předpoklady.

Podstatným osobnostním předpokladem, který se v rozhovorech objevuje opakovaně bez rozdílu na region či délku inkluzivní praxe, je **empatie**. Empatií rozumíme schopnost pochopení, uvědomování a schopnost vcítit se a prožít pocity a životní situace jiných živých bytostí, které mají různé potřeby a podmínky jejich naplňování. Podle učitelky ze Školy 1 by měla být zásadní „i empatie vůči dětem; nebrat děti jako stroje, ale trochu se snažit vcítit se do té jejich pozice.“ Asistentka pedagoga a učitelka ze Školy 3 tuto myšlenku ještě rozvádí a říká, že „učitelka by měla chápat potřeby všech dětí, které má ve třídě, a měla by s těma dětma umět pracovat, být empatická, umět dokázat i pomoci kolektivu, aby přijal děti, který se třeba od nich můžou nějak odlišovat.“

S tím souvisí další ze zmiňovaných vlastností, a tou je **otevřenost** učitelů. Podle respondentů je součástí otevřenosti vnímání rozmanitosti a inkluze jako něčeho pozitivního, něčeho, co může obohacovat a rozvíjet všechny žáky a samotné učitele. Je to také otevřenost se učit, profesně a osobnostně se rozvíjet. Podle výchovné poradkyně ze Školy 1 „by měli učit kvalifikovaní učitelé; pak učitel informovaný o tom, co je to inkluze, co to obnáší, a ochota toho učitele měnit sebe, měnit pracovní metody, postupy, dostudovávat.“ Učitelé by tak měli být schopni reflektovat sami sebe, své metody a postupy a být otevření zpětné vazbě, která jim v reflexi může pomoci.

V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj.

V neposlední řadě respondenti vnímají za důležitou také **kreativitu**. Podle jedné ze speciálních pedagožek ze Školy 1 by učitelé měli „lidé, kteří jsou kreativní, mají zájem dělat to trošičku jinak, nemít předem dané věci, které se dají zařadit pro všechny děti, ale hledat cestičky, jak to říct jinak, jak to ukázat jinak, aby to opravdu pochopili všichni.“ V heterogenní třídě jsou kreativita a flexibilita podstatné, jelikož umožňují reagovat na nečekané situace a na rozdílné potřeby žáků.

Ředitelka Školy 2 shrnuje potřebné kvality učitele následovně: „Hlavní kvality učitele vidím v tom, že každý pedagog by v sobě měl mít nějakou jiskru lidskou, charisma, kterým dokáže oslovit, zaujmout a třeba to i přenést na děti, nadchnout je.“ Jelikož jde ale o kvality, které se podle respondentů těžko získávají na vysoké škole, je potřeba tyto předpoklady zohledňovat již při výběru budoucích učitelů. Jednou z cest by mohla být právě Strategie 2030+, která je aktuálním strategickým dokumentem ve vzdělávání schváleným MŠMT. Strategie jako cíl formulovala zavedení jednotného kompetenčního profilu budoucích učitelů, u kterých by právě osobnostní charakteristiky byly jedním z profesních předpokladů posuzovaných při ucházení se o studium a o práci ve škole. Jde o vítaný cíl, důležité ale bude převést tyto cíle do praxe vysokých škol.

Měkké a praktické dovednosti

Zásadní pro rozvoj inkluzivního školního prostředí jsou komunikace s dětmi, jejich pečovateli,

ale také komunikace s kolegy. Fungující vztahy přispívají k pozitivnímu klimatu školy, které je důležitým elementem konceptu inkluze.

Komunikační schopnosti a další měkké dovednosti jsou ale součástí vysokoškolských programů jenom v omezené podobě, často jenom ve formě volitelných předmětů. Nedostatečnou přípravu v tomhle ohledu vnímají také respondenti. Ředitelka Školy 2 hodnotí měkké dovednosti učitelů takto: „Já si myslím, že to vůbec nesouvisí až tak s aprobovaností a oborem, ale s jinými lidskými kompetencemi. Měl by to být člověk, který opravdu hledá cestu k dětem; člověk, který děti dokáže nadchnout, dokáže rozpoznat, jak na které dítě jít, aby ho získal. Měl by umět komunikovat s rodiči, a to i tam, kde komunikace bude velmi obtížná, nebo o ni ti rodiče nebudou stát.“

Praktické znalosti a dovednosti učitelů jsou také jedním ze základních pilířů v současném vzdělávání (Delors 2013). Jejich propojování s teoretickými poznatky a s budováním sebedůvěry žáků umožňuje efektivně reagovat na současný vývoj, individuální a společenské potřeby. Ty pak umožňují efektivní vzdělávání v heterogenních třídách. V této oblasti ale pedagogičtí pracovníci také vidí významné nedostatky.

Jedním ze zmíněných problémů, který se v rozhovorech opakovaně objevuje, je převažující důraz na odborný obsah a teoretické znalosti ve vysokoškolské přípravě na učitelské povolání. Spilková (2019, s. 271) toto označuje za akademickou koncepci vzdělávání učitelů, kterou staví do protikladu tzv. kompetenčnímu konceptu vzdělávání učitelů. Kompetenční koncept klade

důraz na „podporu procesu stávání se učitelem, na průběžné získávání zkušeností v roli učitele a na systematickou reflexi praktických zkušeností z práce se žáky“ (Spilková, 2019, s. 271). Podle respondentů ve vysokoškolském vzdělávání převažuje akcent na odborné znalosti předmětů, které následně pedagogové ve škole učí. Jako vítanou alternativu důrazu na oborovou odbornost tak respondenti zmiňují význam zkušenosti a přímé praxe. Až vstupem do školy se ze svého pohledu naučili nejvíc. Ne však proto, že by učitelskou praxi na vysoké škole neměli vůbec, ale proto, že jí není dostatek, rozsah je v porovnání s teoretickou přípravou menší, a také proto, že praxe přichází v učitelském studijním programu výrazně později.

Když učitelé porovnávají, co se naučili na vysoké škole a co po nástupu do učitelské praxe, vysokoškolská příprava je v reflexi vnímána spíše kriticky, a to bez ohledu na jejich věk, délku praxe či navštěvovanou vysokou školu. Odborný obsah a teoretické znalosti považují za důležité, ale až sekundární. To je ale v rozporu s realitou vysokoškolských programů, které praxi a získávání měkkých dovedností sice v kurzech řeší, ale zdá se, že jsou spíše na druhé koleji.

Závěr

Ze strategických dokumentů a doporučení mezinárodních i evropských institucí je zřejmé, že v kontextu globálních změn se postupně mění požadavky na vzdělávání žáků ve školách. Důraz se čím dál víc posouvá od faktických znalostí a orientuje se k propojování poznatků se získáváním praktických zkušeností. Stanovení jednotného kompetenčního rámce je v rámci EU žádoucí politikou, ale není v aktuálních možnostech evropských institucí tohoto výsledku dosáhnout.

Národní legislativní a politický rámec jsou zásadní, ale pro inkluzi v životě školy jsou možná důležitější samotné chápání konceptu inkluze, jeho zvnitřnění a následně tak pozitivní postoj zřizovatelů škol, ředitelů a pracovníků, včetně učitelů. V současnosti by již neměla probíhat diskuse, zda inkluzi ve vzdělávání zavádět, nebo ne, ale jak to dělat efektivně a s pozitivními

dopady pro jednotlivce, komunity a společnosti. Je třeba, aby byla inkluze vnímána pozitivně, jako něco, co obohacuje, a ne zatěžuje. Důležité v tomto ohledu také je, aby inkluze nebyla zaměňována za integraci, nebo dokonce asimilaci, která předpokládá odklon od různorodosti, splnutí odlišností a přizpůsobení jednotlivců většině.

Tomu by pak měly odpovídat kompetence, které budoucí učitelé mají získat a rozvíjet. Je tak zásadní požadovat vysoký standard na osobnostní předpoklady budoucích učitelů, který by měl být zohledněn již ve výběru kandidátů do studia a výběru učitelů do zaměstnání. Vzdělávání a následně také příprava učitelů by měla zohledňovat globální i lokální společenské potřeby, ale také individuální potřeby samotných žáků. Procesy a klima ve škole by měly být nastaveny tak, aby připravovaly žáky nejen po odborné stránce, ale také po stránce společenské a lidské.

Nedostatky zmiňované učiteli a zdůrazněné strategickými dokumenty ukazují na důležitost vzniku národního kompetenčního profilu. Tento profil by umožnil nejen sledovat kvalitu jednotlivých učitelů, ale byl by i vodítkem pro univerzitní učitelské studijní programy a jejich případné úpravy odpovídající společenským požadavkům. Podkladové materiály již existují, nyní je potřeba je začít aktivně provádět do praxe.

Literatura

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 3–11.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies of Inclusive Education. Dostupné z <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Boudová, S., Štastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Česká školní inspekce.

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 59, 319–330.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Betáková, M., Hrdlička, F. (2021). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich [Teachers' Attitudes Towards inclusive Education in Austria]. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275–290.
- Kratochvílová, J., Tannenbergerová, M., Kusá O., & Havel, J. (2015). *Inkluze v teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta MU. Dostupné na https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/ZS1MP_IVPV/um/INKLUZIVNI_TEORIE_A_PRAXE_FRMU_2015_final.pdf.
- Kratochvílová, J. & Svojanovský, P. (2019). *Standard kvality profesních kompetencí studenta*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1) 49–63.
- Recmanová, I. (2019). *Nejste zdraví, jste intaktní. Atyp magazín*. Dostupné na: <https://atypmagazin.cz/ivana-recmanova-nejste-zdravi-jste-intaktni/>.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Spilková, V., Tomková, A., Kargerová, J., Wildová, R., Zmrzlík, B., & Trunda, J. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Učitelské noviny. (2010). *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>.
- Watkins, A. (Ed.). (2012). *Vzdělávání učitelů k inkluzi. Profil inkluzivního učitele*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.



Mgr. Lenka Kissová, Ph.D.,

vystudovala antropologii a politické vědy na Univerzitě Komenského v Bratislavě. Doktorský titul získala na Katedře sociologie Masarykovy univerzity. V současnosti působí na Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání MU, kde pracuje jako výzkumnice a řešitelka projektu BeIN. Výzkumně se věnuje dlouhodobě tématům migrace, politického diskursu, menšin, sociálních politik a lidských práv. Má za sebou zahraniční pobyt na Università di Bologna a University of Toronto, se kterou spolupracovala i na sběru výzkumných dat. Nedávno publikovala knihu Framing Welfare Recipients in Political Discourse: Political Farming through Material Need Assistance. V posledních letech se studijně věnuje také ekologii a etologii na Ústavu botaniky a zoologie MU.

Kontakt: lenka.kissova@mail.muni.cz



Mgr. Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská

vystudovala evropská studia, finance a právo a mezinárodní obchod na Masarykově univerzitě. Pracovala jako projektová manažerka v Lize lidských práv, kde se v rámci projektu Férová škola věnovala podpoře škol v oblasti inkluzivního vzdělávání. V současnosti externě spolupracuje s Institutem výzkumu inkluzivního vzdělávání MU v rámci projektu BeIn a s Katedrou pedagogiky, kde vyučuje budoucí učitele. Zajímá se o témata týkající se inkluzivní společnosti.

Kontakt: lapsanskav@gmail.com

Zbyněk Němec

Bariéry a osvědčené přístupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků

Pandemií nového koronaviru a s ní spojeným rozšířením nemoci COVID-19 bylo významně ovlivněno vzdělávání dětí a žáků na doslova globální úrovni – podle některých zahraničních studií zasáhly tyto fenomény v roce 2020 vzdělávání téměř 70 % ze všech školáků na celém světě (Mayurasakorn et al., 2020). Nejinak tomu bylo i v České republice, kde školy zůstávaly žákům po dlouhé týdny a měsíce uzavřeny, a výuka se přesunula do distanční formy. Jednou z nejvíce zasažených skupin se v této době stali žáci se sociálním znevýhodněním, kteří se v distanční výuce potýkali v počátcích hlavně s nedostatkem technického vybavení, dlouhodobě pak především s absencí vhodného prostředí a v neposlední řadě i s chybějící podporou ze strany rodičů... A právě na nedostatečnou podporu rodičů a jen omezené možnosti podpory ze strany učitelů reagovaly nově zaváděné formy online doučování – doučování, jehož bariéry, ale i osvědčené formy dobré praxe popisuje následující text.

Žáci se sociálním znevýhodněním, jejich podpora a distanční výuka

Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou standardně považováni všichni žáci, kteří ve vzdělávání čelí nějakým dlouhodobým a výrazným bariérám, přičemž tyto bariéry nevznikají na základě zdravotních příčin, ale jsou podmíněny specifiky sociálního prostředí, ze kterého žák pochází (Němec a kol., 2019). Do této velmi heterogenní skupiny pak patří například žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit, žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, žáci z výrazně socioekonomicky

slabých rodin, žáci vyrůstající mimo původní rodinu, někteří žáci z rodin samoživitelů, z etnických nebo kulturních menšin a další (Němec a kol., 2019; Lábusová in Felcmanová, Habrová, 2015). Počty žáků se sociálním znevýhodněním nejsou přesně zachyceny v žádné existující statistice, nicméně nedávné studie na základě kombinace různých výpočtů odhadovaly počet těchto žáků ve školách v ČR okolo 140 tisíc žáků (Kolektiv autorů, 2015).

Z pohledu školského zákona jsou tito žáci řazeni do široce koncipované kategorie *žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (zákon č. 561/2004 Sb., §16), vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je charakterizuje jako *žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek* (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha 1). Systémově mohou těmto žákům školy a učitelé poskytovat podpůrná opatření prvního stupně, mezi která patří například úprava metod a organizace výuky, úprava hodnocení, poskytování pedagogické intervence nebo vzdělávání podle plánu pedagogické podpory. Na základě doporučení školského poradenského zařízení je možné těmto žákům poskytovat také podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně, kam kromě zavedení předmětu speciálně pedagogické péče nebo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu může patřit také podpora asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga. Většina podpůrných opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je ale vázána na školní prostředí, nakolik se tedy dařilo zajistit těmto žákům nadstandardní podporu v době nouzově zavedené distanční výuky?

První iniciativy řešily hlavně technické vybavení žáků, například platforma Česko.digital ve spolupráci s mnoha neziskovými organizacemi v projektu učímeonline.cz začala s rozsáhlou distribucí počítačů do rodin sociálně znevýhodněných žáků (ucímeonline.cz; online, cit. 2020-02-19). Další organizace se pak vedle technického vybavení žáků začaly soustředit i na zprostředkování doučování – významnou podporu v této oblasti zajistila společná iniciativa Národního pedagogického institutu ČR, obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni a několika pedagogických fakult, v rámci které bylo organizováno doučování realizované vysokoškolskými studenty (NPI; online, cit. 2020-02-19).

Doučování a žáci se sociálním znevýhodněním

Obecný prospěch doučování je dokladován mnoha výzkumy a zkušenostmi z praxe, a lze jej dnes považovat za nezpochybnitelný – studie v tomto směru ukazují, že doučovací programy mají potenciál zvýšit motivaci, sebevědomí, morálku i akademické výsledky žáků (Watty, 2020). O něco méně známé, ale také velmi důležité, jsou pozitivní dopady doučování pro lektory-doučovatele – zapojení do doučování podporuje jejich sebevědomí a komunikační schopnosti, někteří lektori se i díky této zkušenosti následně rozhodují pro pedagogickou profesi (Hardyman, Mould, Turcan, 2020).

U žáků se sociálním znevýhodněním dostupné studie dlouhodobě identifikují doučování, zpravidla realizované ve škole nebo – méně často – v rodinách žáků, jako jeden ze stěžejních nástrojů podpory (Němec, 2019; Felcmanová, Habrová a kol. 2015). Nově ale i některé nedávné zahraniční výzkumy specificky poukazují na význam online doučování u žáků se sociálním znevýhodněním: Například podle studie, která sledovala online doučování na 65 školách ve Velké Británii, byli do této formy podpory dominantně zapojeni právě sociálně znevýhodnění žáci, kterým doučování významně pomohlo redukovat potencionální vzdělávací mezery; žáci zde oceňovali zejména možnost doučování jeden na jednoho, při kterém mohli postupovat

ve vlastním tempu a nemuseli se obávat vrstevnického hodnocení (National tutoring programme, 2020).

I v ČR se v době distanční výuky online doučování žáků etablovalo jako jedna z nových forem podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Protože ale většina znevýhodněných žáků ani jejich nových doučovatelů neměla s touto formou doučování žádné zkušenosti, neobešlo se zavádění tohoto doučování bez obtíží. A jaké byly konkrétní bariéry při online doučování sociálně znevýhodněných žáků? Případně které postupy se osvědčily při překonávání těchto bariér?

Metodologie výzkumného šetření

Data prezentovaná v následujícím textu byla získávána od čtrnácti lektorů doučování sociálně znevýhodněných žáků zapojených do projektu obecně prospěšné společnosti Nová škola¹. Lektori v rámci projektu pracovali se sociálně znevýhodněnými žáky z pěti různých základních škol nacházejících se na území hlavního města Prahy. U podporovaných žáků šlo o velmi heterogenní skupinu, v níž byli zastoupeni jak žáci s odlišným mateřským jazykem, tak i žáci z neúplných rodin, z velmi socioekonomicky slabých rodin nebo z romských sociálně znevýhodněných rodin – společnou charakteristikou zapojených žáků bylo primárně to, že v rodinném prostředí neměli dostatečnou podporu ve vzdělávání a v době distanční výuky potřebovali nadstandardní podporu zajišťovanou mimoškolní organizací. Lektori doučování od Nové školy, o.p.s. se rekrutovali převážně z řad vysokoškolských studentů² a za rok 2020 poskytli

- 1 Projekt „Nevzdáme to!: Podpora ohrožených dětí a jejich školní úspěšnosti prostřednictvím odpoledních klubů ve škole a intervence v rodině“ (CZ.03.2.X/0.0/0.0/18_095/0011217) probíhal od 1. 1. 2020 do 30. 6. 2022, za finanční podpory z prostředků Evropského sociálního fondu.
- 2 V jedenácti případech byli lektori doučování zároveň studenti VŠ, jedna lektorka byla na mateřské dovolené a dvě lektorky pracovaly na částečný úvazek jako asistentky pedagoga v některé ze zapojených škol.

podporovaným žákům více než tisíc hodin doučování.

Příprava pro sběr dat probíhala už ve druhé polovině roku 2020 formou čtyř metodických online setkání s lektory v prostředí MS Teams; na těchto setkáních byly s lektory diskutovány průběžné problémy a nejasnosti při realizaci online doučování. V návaznosti na tato setkání byli pak lektori vyzváni ke zpracování písemných reflexí, ve kterých měli lektori doučování za úkol popsát: a) na jaké bariéry při online doučování narazili; b) jaké metody a postupy se jim při online doučování osvědčily; c) u kterých žáků mělo online doučování pozitivní efekt; d) co by jim při doučování v budoucnu pomohlo. Hlavní metodou navazujícího výzkumu byla analýza těchto písemných reflexí.

Ve výzkumném šetření byly sledovány primárně dvě hlavní výzkumné otázky: 1. Na jaké bariéry lektori při realizaci online doučování narazili? 2. Co (jaké metody, postupy, prostředky) se lektorům při online doučování osvědčilo? Analýza písemných materiálů a v nich obsažených dat byla provedena formou otevřeného kódování, při kterém jsou identifikována základní témata obsažená v datech, a axiálního kódování, při kterém jsou identifikovány souvislosti mezi jednotlivými kódy a kategoriemi (Hendl, 2008).

Následující text prezentuje poznatky z výzkumného šetření ve struktuře odpovídající výzkumným otázkám, tedy primárně se soustředí na bariéry, na které lektori při online doučování sociálně znevýhodněných žáků naráželi, a následně prezentuje příklady dobré praxe, které byly ve výpovědích lektorů pro oblast doučování identifikovány. Jména žáků, uváděná v citacích lektorů, stejně jako jména samotných lektorů, byla kvůli zachování anonymity v textu změněna.

Poznatky z výzkumu: Bariéry v online doučování sociálně znevýhodněných žáků

První identifikovanou bariéru v online doučování sociálně znevýhodněných žáků představovalo **nedostatečné technické vybavení** v rodinách. Některé rodiny zpočátku neměly doma

počítač, neměly internetové připojení nebo jejich připojení bylo v nedostatečné kvalitě. Ojedíněle se bohužel objevily i případy, ve kterých se nedostatečné technické podmínky u žáků nedařilo řešit.

Vanda: „Honza je žák páté třídy, v minulosti tři čtvrtě roku nedocházel do školy. Bydlí s bratrem a rodiči na ubytovně. Do školy si dal přihlášku sám. Věkem by správně měl být v sedmé třídě. Honza je snaživý kluk, zpočátku se účastnil doučování, pak se začal vymlouvat. Dostal od školy tablet, přes který se mohl učit doma, jenže tam neměl připojení, tak mu škola poskytla router. Po přibližně třech týdnech přišel Honza do školy s tabletem, který byl zničený.“

Při doučování některých předmětů a obsahů, například geometrie v matematice, se ukázala jako problematická také absence kamer nebo jejich nedostatečné rozlišení, které neumožňovaly kontrolu vypracovaného úkolu.

Dominik: „U Marie jsme narazili na to, že jí nešla videokamera, měla špatné rozlišení, a já jsem tak nemohl vidět, co přesně rýsuje, navádění takto na dálku bylo velmi náročné na trpělivost...“

U některých rodičů a žáků byla problematická také jejich **neznalost práce s vybavením** – v rodině třeba i byla k dispozici základní technika, rodiče nebo i žáci ale neuměli pracovat s příslušnými programy tak, aby byly schopni samostatně se na doučování přihlásit.

Agáta: „Často také nastal problém v tom, že někteří rodiče nevěděli, jak na počítači pracovat, například pro ně bylo obtížnější nainstalovat potřebný program, nebo nevěděli, jak dítě do něčeho takového přihlásit a také se báli, že se bez nich jejich dítě při práci na počítači neobejde, proto jsme především na začátku museli společně schůzky domlouvat na dobu, kdy byl doma i rodič, aby dítěti případně pomohl.“

Někteří rodiče žáků-cizinců zase pro online komunikaci s doučovateli preferovali nástroje, které nejsou pro organizaci doučování z technického hlediska nejvhodnější.

Vladka: „Jelikož všichni rodiče upřednostňují Skype, který není ideální na online doučování, občas jsem měla problém s vysvětlením matematických úkolů, kdy byla potřeba ukázat, jak počítat nebo něco znázornit.“

Další specifickou bariéru představovala **složitá organizace doučování**. V některých případech bylo pro doučovatele složité navázat kontakt s žáky nebo s jejich rodiči a domluvit se na vhodném médiu a vhodném čase doučování. Nastavení času doučování dále komplikovaly i četné změny ve školní výuce žáků a v organizaci jejich dalších aktivit.

Luděk: „Největším problémem bylo určení času a jeho dodržení. Je to dáno i tím, že se neustále všechno měnilo – distanční výuka, sudý a lichý týden, otevírání a zavírání kroužků...“

Pro žáky s odlišným mateřským jazykem bylo zajištění online doučování problematické také s ohledem na jejich **nedostatečnou znalost češtiny**. Při běžném prezenčním doučování lze malou znalost jazyka částečně nahradit prostředky neverbální komunikace, při online doučování je ale tato varianta velmi limitovaná.

Monika: „Po přechodu na online doučování jsme nejprve museli spolu s jejím otcem vyřešit problém způsobu výuky, jelikož Maria zatím češtinu umí spíše okrajově, mnoho věcí chápe díky gestům a ukazování, které jsem bohužel přes počítač nemohla využít.“

Malá znalost češtiny je pak někdy problematická i při komunikaci s rodiči doučovaných žáků, se kterými je potřeba doučování domluvit – komplikované může být domlouvání času a platformy doučování, složitá může být i komunikace ohledně úkolů pro doučování žáka.

Věra: „Největší bariérou se pro mě jevila nemožnost se nějakým způsobem domluvit s rodiči u žáků cizinců, jejichž rodiče nemluví česky a nerozuměli mi, když jsem je žádala, aby mi zadání úkolů fotili a poslali např. na e-mail. Během online doučování jsme se několikrát dostali do fáze, kdy mi žák musel úkol

ukazovat do kamery a já pracně musela sledovat, jaké cvičení právě teď děláme.“

Obtíže v komunikaci ohledně zadání úkolu mezi žákem a doučovatelem se objevovaly i v práci s žáky bez jazykové bariéry. Tyto problémy vyplývaly primárně z toho, že doučovatelé nebyli zaměstnanci škol, do kterých doučování žáci docházejí, a vzhledem k uzavření škol neměli ani možnost osobně kontaktovat učitele a získat od nich potřebné zadání úkolů, učebnice nebo pracovní listy. S postupem času se spolupráce mezi školami a lektory doučování zlepšovala, a tím se často usnadnil i přenos informací ohledně zadaných úkolů, v počátcích doučování ale lektori v této oblasti často museli hledat improvizovaná řešení.

Alžběta: „Největší problém při realizaci mám asi s tím, že když před sebou nevidím zadání úkolů, které děti vypracovávají, je někdy opravdu obtížné poskytnout potřebnou pomoc... Jana se na schůzky připojuje přes mobil, tudíž mi přes něj nemůže posílat fotografie a ani kamera nemá moc kvalitní obraz. Jednoduše mi tedy zadání a texty předčítá, což ale samozřejmě bere více času.“

Zejména v počátcích organizace doučování se pak ukázala jako problematická také **uzavřenost výukových online prostředí**, které školy pro distanční výuku používají – prostředí bylo často přístupné jen pedagogům a žákům školy a externí doučovatelé do něj neměli přístup, nemohli tedy přímo vidět zadání domácích úkolů a nemohli s žáky přímo v prostředí pracovat.

Karolína: „Poslední věcí, která je při online doučování problematická, je to, když děti samy mají zadané nějaké online procvičování ze školy v platformách, ke kterým mají přístup jen žáci školy. Řešíme to sdílením obrazovky.“

Poslední identifikovanou specifickou bariérou v online doučování sociálně znevýhodněných žáků se ukázaly být **obtíže v udržení pozornosti žáků**. V některých případech tyto obtíže vyplývaly z nedostatku prostoru v domácím prostředí žáků – někteří žáci žijí s rodiči na ubytovnách

nebo v malých bytech, kde společně sdílí jednu nebo dvě místnosti, a tudíž nemají doma vhodné a klidné místo pro online výuku.

Agáta: „Jednou z největších bariér dle mého názoru bylo ale samotné prostředí, konkrétně ve dvou případech dětí, u kterých často byl i rodič doma a měl například puštěnou televizi nebo s někým telefonoval, což dítěti snižovalo pozornost, jelikož se vše odehrávalo v jedné místnosti, kvůli nedostatku prostoru. Nebo dítě během doučování napomínal, nadával mu, komentoval kriticky jeho práci nebo odpovídal za něj v případech dotazů, což se domnívám bylo opět rušivým elementem, který navíc dítě spíše demotivoval k jakékoliv další práci a ubíral mu na samostatnosti.“

U dalších žáků pak obtíže v udržení pracovní pozornosti vyplývaly z velkého zatížení online výukou v době standardního vyučování – žáci byli po absolvování dopolední online výuky unavení a jejich pozornost v době odpoledního doučování rapidně klesala.

Monika: „Dalším z problémů, který se týkal alespoň jednou většiny dětí, je podle mě obecně přehlcní žáků a únava z koukání do obrazovky. U mladších žáků (Martiny a Moniky) jsme si poradili spolu s rodinami přesunutím hodin na jiné časy a bylo nutné mít vždy v záloze odpočinkovější nebo hravější variantu programu.“

Obecně lze tedy konstatovat, že zajištění online doučování pro žáky se sociálním znevýhodněním může narážet na řadu více či méně specifických bariér, se kterými je potřeba počítat a v maximální možné míře jim i předcházet... například pomocí některých postupů, na které je zaměřena následující část textu.

Poznatky z výzkumu: Osvědčené postupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků

V samotných počátcích organizace doučování u konkrétní skupiny žáků se ukázal být efektivní určitý **individuální přístup k organizaci doučování** – užitečné je zjistit, jaký komunikační kanál funguje u konkrétního dítěte a jeho

rodiny, a tento kanál pak pro domlouvání termínů a účasti na doučování používat.

Karolína: „U některých dětí to řeším tak, že napíšu SMS rodičům a u těch, u kterých nemám kontakt na rodiče, napíšu vždy e-mail.“

Pro realizaci online doučování je pak klíčový **výběr vhodné platformy**, která bude co nejvíce dostupná jak podporovanému žákovi, tak i doučovateli. Jednoznačně preferované jsou tak platformy, kterou jsou – alespoň ve své základní verzi – přístupné zdarma.

Alžběta: „Co se týká platformy, přes kterou se potkáme, nejvíce mi vyhovuje Zoom, přes ten doučuji Radka a Álu + přes něj s Danielou vedeme odpolední klub pro prvostupňové děti; u Michaely byl s tímto připojením problém, proto doučování probíhá přes Google Meet.“

Při výběru platformy se nicméně osvědčuje, pokud je repertoár doučovatele co nejširší – je vhodné, pokud se doučovatel může při volbě prostředí přizpůsobit tomu, na co jsou žáci nebo jejich rodiče zvyklí. Nabídka komunikačních prostředků je proto ze strany doučujících často poměrně různorodá.

Petr: „S dětmi či rodiči jsem se spojil i přes jiné sociální sítě, jako je WhatsApp.“

Karolína: „S dvojicí slečen, které doučuji, mám vytvořený společný chat v rámci Google hangouts, ve kterém komunikujeme a domlouváme se, co budeme v rámci online doučování dělat, případně jim tam posílám různé pomocné materiály nebo rady, jak řešit učivo, které jsme při online setkání nestihly. To mi vyhovuje, protože je to pro ně i pro mě rychlejší prostředek komunikace.“

Matěj: „Ohledně prostředků spojení a fungování klubu a doučování nedám dopustit na možnosti Microsoft Teams. I Skype je vcelku v pořádku.“

Osvědčeným prostředkem dobré praxe v online doučování sociálně znevýhodněných žáků se ukázalo být **sdílení obrazovky nebo tabule**

– žák i doučovatel při sdílení mohou společně sledovat zadání úkolu, pracovní postup, řešení příkladů apod. Online tabule jsou také vděčným prostředkem pro různé kreativní postupy využitelné nejen u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Monika: „S Mariou bylo nutné zvolit o mnoho hravější prostředky. Nejzásadnější byl whiteboard v Zoomu, kam jsem kreslila a psala. V něm jsme hodně kreslily a Maria četla, měla jsem možnost jí ukazovat, dále jsme hodně zpívaly a kreslila jsem obsah písniček, vymýšlela jsem různé poznáváčky a soutěže – poznej, co kreslím, co k čemu patří, rozdíl...“

Kromě možnosti, kdy s žákem sdílel svou obrazovku doučovatel, se u některých podporovaných žáků ukázala jako efektivnější alternativa, při které oba zúčastnění sdíleli obrazovku žáka – některým žáků tato varianta umožňuje více se soustředit na práci a zároveň zde mají menší prostor pro odbíhání od tématu k jiným aktivitám.

Dana: „Při prvním doučování jsem používala funkci sdílení obrazovky. Pak jsem ale zjistila, že bude Marek více zapojen a bude tedy dávat větší pozor, když začne sdílet obrazovku on.“

Pro zajištění co nejefektivnější formy doučování se osvědčuje také nastavení funkčního modelu **kommunikace ohledně zadaných úkolů** – jako poměrně častá a osvědčená se ve výzkumu ukázala být varianta, ve které žáci vyfotografují úkol na mobilní telefon a pak pošlou doučovateli přes některou ze společných aplikací.

Karolína: „S většinou dětí jsem domluvená, že pokud budou chtít společně při doučování dělat práci, kterou mají ze školy, tak mi před doučováním pošlou vyfocená cvičení nebo stránky s danou prací. To je pro mne skvělý model, protože i když třeba učivo té třídy zvládám, můžu pak na danou látku připravit ještě jiné procvičování.“

Pokud není možné sdílet zadané úkoly mezi žákem a doučovatelem ještě před online setkáním,

je potřeba najít co nejsnazší model nasdílení úkolů při online setkání. Jako rychlá a dostupná se ve výzkumu ukázala strategie, ve které žák ukáže úkol na kameru svého zařízení a doučovatel si úkol „vyfotí“ pomocí screenshotu obrazovky (funkce printscreen).

Dana: „Tento problém jsme řešili převážně funkcí screenshot obrazovky, kdy mi žáci na kameru ukázali úkol a já jsem si ho pomocí této funkce „vyscreenovala“.“

Mimo úkoly zadané ze školy se při online doučování sociálně znevýhodněných žáků rozhodně osvědčuje rozvíjení různých jejich školních dovedností prostřednictvím **využití vzdělávacích webů a aplikací**. Současná nabídka různých webů, které jsou přístupné zdarma, je poměrně rozsáhlá a nabízí doučovatelům i jejich žákům celou řadu možností.

Alžběta: „Pokud bych měla vybrat nějaké internetové weby, které často využívám, určitě můžu jmenovat umimecesky.cz, do kterého máme přístup skrze licenci od zástupkyně ředitelky, což mi velmi usnadňuje práci, pak grammar.in, skolasnadhledem.cz nebo skolakov.eu. Většinou na těchto webech využívám především procvičování českého jazyka.“

Nenajdu u žáků s odlišným mateřským jazykem lze využít různé webové stránky na rozvoj jazykových kompetencí, čtení, ale třeba i matematických dovedností...

Petra: „Při doučování používám hodně online platformy Gramar.in, Cestina2.cz, Quizlet... Pak jsem s Tomem procvičovala čtení přes webovky naucse-cist.cz.“

Dana: „Při doučování geometrie jsem používala web geogebra.org, který umožňuje přesné rýsování různých geometrických tvarů.“

Vzhledem k rozmanitosti doučovaných žáků, jejich věkové heterogenitě i různorodosti jejich vzdělávacích potřeb se v praxi ukazuje jako nezbytná maximální možná **individualizace zaměření výuky**, s aktivním zapojením žáka do

formulace výukových cílů. V ideálním případě je doučování založené na tom, že žák dokáže své individuální potřeby sám pojmenovat, a sám si tedy určí, na jakých úkolech a zadáních chce při daném setkání pracovat.

Agáta: „Osvědčila se mi struktura hodin, na které jsme se na začátku hodiny s dítětem domluvili, aby vědělo, co ho zhruba čeká a jak bude doučování probíhat. Také jsem do velké míry nechávala na dítěti samotném, co považuje za dobré v dané hodině probrat a na co bychom se spolu měli zaměřit, díky čemuž mělo větší prostor pro samostatné rozhodování a předešli jsme tak tomu, že by bylo do něčeho nuceno, zároveň jsem se tak snažila mu dát svou důvěru v tom, že samo dokáže říct, co potřebuje.“

Pro úspěšnou práci s žáky se v doučování ukázala jako velmi důležitá také různá **opatření pro podporu pozornosti**. Po dohodě s rodiči je možné alespoň u některých doučovaných žáků zajistit jejich přítomnost v klidném prostředí, kde se mohou soustředit na výuku.

Vanda: „Určitě je důležité, pokud je to možné, aby dítě bylo samo v pokoji a mělo klid – ne žádné puštěné zvuky, koukat na mobil, psát si s kamarády, zkoumat čas, kdy skončí hodina.“

Složitější je situace u těch sociálně znevýhodněných žáků, kteří obývají s rodiči jen jednu nebo dvě místnost, a tedy se úplně nemůžou na dobu doučování izolovat. U některých z těchto dětí se doučovatelům osvědčilo alespoň použití sluchátek, kterými se žák alespoň částečně izoloval od okolního ruchu.

Karolína: „Dále se mi osvědčilo doporučit dětem sluchátka, pokud jsou v prostředí, kde nemají klid. Hodně to pomáhá jejich i mojí koncentraci.“

Jako vhodné se pro udržení pozornosti žáků ukázalo také uzpůsobení časové dotace zadaným úkolům. Když žák ví, že délka setkání není pevně dána, ale nastavuje se podle splnění zadaných úkolů, má zpravidla tendenci více se soustředit na úkol – tak, aby už měl práci hotovou a mohl se z doučování odhlásit nebo aby mohl

zbývajíc čas s lektorem věnovat jiným, pro něj více atraktivním, aktivitám.

Věra: „... nejosvědčenější metoda pro mě byla, že jsem naše setkání ohraničila ne časem, ale úkoly... Nastavila jsem drobné cíle, kterých bychom za naše setkání měli dospět. Setkání jsem se žákem zahájila přátelskou konverzací o tom, jaký byl jeho den, zda je něco nového a jak mu to dnes ve škole šlo. Žák mě seznámil s úkoly, které má udělat, a já ho v této návaznosti seznámila s tím, jak tedy naše setkání bude probíhat. Jestliže bylo úkolů příliš, naplánovala jsem rovnou i následující setkání... Poté, co jsme splnili všechny úkoly, jsem žákům nabídla, že si mohou například vyplnit se mnou křížovku, nebo se můžeme rozloučit, popřípadě si procvičit další věci, které jim nejdou... U mladších žáků jsem se setkala s pokračováním, kdežto žáci druhého stupně sezení ukončili.“

V zájmu zatraktivnění celého doučování i pro udržení pozornosti žáků se v praxi doučovatelů osvědčilo také **zařazení drobných volnočasových/nevýukových aktivit**. Na počátku setkání je tak například vhodné začít doučování nějakým krátkým neformálním rozhovorem, který pomůže aktivizovat pozornost žáka a zároveň signalizuje zájem lektora.

Dominik: „Další osvědčenou metodou je střídání povídací a učicí fáze, to je důležité zejména u mladších dětí, ale také u starších je potřeba na to myslet. S Anetou někdy řešíme – respektive ona povídá – dvacet minut o tom, co doma a kamarádky, protože vím, že se potřebuje vypovídat předtím, než aktivuje svůj ‚mód učení‘.“

Krátké volnočasové aktivity integrované do doučování žáků mohou sloužit také jako určitá odměna za vypracovaný domácí úkol nebo za jinou odvedenou práci výukového charakteru.

Alžběta: „Na konec hodiny většinou zařadíme nějakou volnočasovou aktivitu, např. webová hra skribbl.io se mi velmi osvědčila. Samozřejmě tento plán není stálý, mění se podle aktuální situace a potřeb žáků, ale často v této osnově pracujeme a myslím, že to vyhovuje oběma stranám.“

Shrnutí, diskuse a doporučení pro praxi

Výše popisované zkušenosti s online doučováním sociálně znevýhodněných žáků ukazují, že je potřeba u této cílové skupiny počítat s celou řadou specifických bariér, z nich prvotní zpravidla souvisí s technickým vybavením – žáci a jejich rodiny se celkem často potýkají s nedostatečným technickým vybavením nebo s nedostatečnými znalostmi ohledně využívání vzdělávacích programů a aplikací. Pro praxi se tak ukazuje jako vhodné nastavit spolupráci i s různými mimoškolními subjekty (nadacemi, neziskovými organizacemi), které mohou rodinám i s technickým vybavením pomoci.

V případě zapojení externích lektorů může být při online doučování komplikací také absence jejich přístupů do online aplikací využívaných školou. I šetření České školní inspekce (2020) v této souvislosti ukázalo, že školy pro online výuku žáků používají celou řadu různých prostředků a aplikací, z nichž ovšem většina je uzavřena a mnohdy je i přístup placený. V rámci dobré praxe online doučování se jednoznačně ukázalo jako funkční, když lektor buď využívá pro doučování žáka stejné prostředí jako škola (event. i po domluvě se školou, s přístupem na školní licenci) nebo volí z bezplatných aplikací tu, se kterou má dobrou předchozí zkušenost doučovaný žák.

U žáků s odlišným mateřským jazykem a u jejich rodičů může být specifickou bariérou také nedostatečná znalost češtiny, kvůli které může být komplikované už jen domlouvání termínů a prostředků pro doučování. V této oblasti se osvědčuje velmi individualizovaný přístup respektující možnosti a potřeby jednotlivých rodin – v některých případech lektori komunikují s rodinami spíše pomocí SMS, jindy spíše e-mailem, pro komunikaci využívají český jazyk, ale i cizí jazyky nebo překladáč. V zahraničí se osvědčuje také využití aplikací, které umí přímo překládat sdělení pro žáka nebo pro rodiče do různých světových jazyků (Watson, 2020).

Specifické problémy u lektorů, kteří nejsou zaměstnanci škol, nastávají také při komunikaci ohledně zadání úkolů – lektor mnohdy předem neví, jaké úkoly mají žáci od učitele zadané,

a nemá k dispozici potřebné učebnice, tedy se nemůže na doučování předem připravit a v průběhu doučování musí improvizovat, aby zadání úkolů vůbec zjistil. Zde se shodně jako v zahraničí (Johns, Mills, 2021) i podle výsledků výše popsaného šetření osvědčila výměna zadání mezi žákem a lektorem formou fotky zadání úkolů nebo formou screenshotu obrazovky s úkolem.

V neposlední řadě určitou bariéru v plynulosti doučování představuje i nižší pracovní pozornost žáků, které je – stejně jako při online vyučování (Rokos, Vančura, 2020) – i při online doučování mnohdy obtížnější zaujmout. V této oblasti se jako prostředky pro zvýšení pracovní pozornosti žáků mimo jiné osvědčují i sdílení obrazovky nebo tabule, využití vzdělávacích webů a aplikací nebo zařazení drobných volnočasových/ne-výukových aktivit – všechny tyto prostředky zvyšují atraktivitu i efektivitu online doučování a pozitivně působí i na zájem a pozornost žáků.

Závěr

Podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je důležitá nejen pro tyto žáky, ale i pro celou společnost – každé opatření, které zvyšuje úspěšnost žáků ve výuce, vede ke zvýšení celkové vzdělanosti žáků, a tím napomáhá jejich budoucí pracovní i společenské uplatnitelnosti. Jinak řečeno, všechna energie věnovaná podpoře sociálně znevýhodněných žáků má potenciál se společnosti zúročit v tom, že z podpořených žáků vyrostou vzdělaní, zaměstnaní a zodpovědní občané.

V době distanční výuky jsou žáci základních škol více než kdy jindy závislí na podpoře rodičů, obtížná situace sociálně znevýhodněných žáků se v této době projevuje ještě více než kdy jindy. Doučování těchto žáků představuje jeden z účinných základních prostředků, jak snížit potencionální vzdělávací deficit a pomoci jim k úspěchu ve vzdělávání. Online forma doučování je pak u sociálně znevýhodněných žáků spojena s řadou různých bariér, nicméně, jak dokládají i výše uvedené osvědčené postupy z praxe lektorů, mnohé tyto bariéry jsou buď zcela, nebo alespoň částečně překonatelné.

Literatura

ČŠI – Česká školní inspekce. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dal-ku-v-ZS-a-SS>

Felcmanová, L., Habrová, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hardyman, S., Mould, C. (Ed.), & Turcan, R. V. (Ed.) (2020). *Levelling the Tutoring Playing Field: The Power of Volunteer Tutors to Tackle Inequality in Education*. *TBRP Perspectives*, 7.

Hendl, J. (2008) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Johns, C., Mills, M. (2021). Online Mathematics Tutoring During the COVID-19 Pandemic: Recommendations for Best Practices. *Primus: Problems, Resources & Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 31(1), 99.

Kolektiv autorů. (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/vystupy/>

National tutoring programme. (2020). Online tutoring helps disadvantaged pupils. *Education Journal*, 429, 25. Dostupné z <https://nationaltutoring.org.uk/>

Němec, Z. a kol. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola.

NPI – Národní pedagogický institut. *Studenti pedagogických fakult pomohou s doučováním. Zapojte je i na vaší škole*. Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/studenti-pedagogickych-fakult-pomohou-s-doucovanim-zapojte-je-i-na-vasi-skole>

Mayurasakorn, K. et al. (2020) .School closure, COVID-19 and lunch programme: Unprecedented undernutrition crisis in low-middle income countries. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(7), 1013–1017.

Rokos, L., Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.

Ucimeonline.cz [online, cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; ve znění pozdějších novelizací. (2016).

Watson, E. (2020). One Teacher's Experience During the COVID-19 School Closures. *Childhood Education*, 96(3), 42–45.

Watty, S. (2020). *International Journal of Learning in Higher Education*. Tutoring Services. https://www.researchgate.net/publication/346511850_Tutoring_Services

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); ve znění pozdějších novelizací. (2004).



PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.,

je profesí speciální pedagog, v minulosti se deset let věnoval přímé práci s žáky se zdravotním postižením a dva roky pracoval v oblasti školního poradenství, aktuálně působí jako vysokoškolský učitel na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Od roku 2012 spolupracuje s obecně prospěšnou společností Nová škola na aktivitách a projektech zaměřených na podporu činnosti asistentů pedagoga a na pomoc školám v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Je členem ČOSIV (České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání z.s.).

Kontakt: zbynek.nemec@pedf.cuni.cz

Tomáš Mariánek

Česká škola v Lisabonu

Vzdělávání žáků není prioritou pouze pro školy působící na území České republiky. V důsledku současné globalizace a narůstajícího množství počtu dětí, jež se v zahraničí rodí do smíšených manželství, je mnohdy potřeba zajistit vzdělávání žáků i na území jiných států. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR pravidelně zveřejňuje přehled poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, se kterými je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanů České republiky v zahraničí v období plnění povinné školní docházky, podle § 38 odst. 5 a 6 školského zákona. Těchto škol je v současné době celkem dvanáct: Česká škola bez hranic Paříž, Česká škola v Kalifornii, Česká škola bez hranic Londýn, Okénko Community Interest Company, Česká škola bez hranic Rhein-Main, Česká škola KuBiK ve Frankfurtu nad Mohanem, Školský spolek Komenský v rakouské Vídní, ČSBH Ženeva, Česká škola Madrid, Česká škola Řím, Česká škola bez hranic Curych a Česká škola v Řezně (MŠMT, 2021). Všechny výše zmíněné školy se zavázaly vyučovat podle Rámcového vzdělávacího programu platného v České republice. Ostatní fungující české školy tímto zavázány nejsou, nicméně i přesto se snaží dosáhnout vysoké kvality výuky srovnatelné s výukou ve školách v České republice.

České školy v zahraničí mají téměř dvacetiletou tradici, jako vůbec první vznikla Česká škola bez hranic v Paříži v roce 2003. Postupně se začaly otevírat další školy, v současné době je jich celkem evidováno celkem 53 (Česká škola bez hranic, 2021). Své zkušenosti si mohou navzájem vyměnit prostřednictvím pravidelně pořádaných odborných mezinárodních konferencí českých škol v zahraničí.

Hlavním cílem českých škol je vzdělávání a výchova česky mluvící generace žáků, která vyrůstá v zahraničí. Jakmile dosáhne dospělosti, bude schopna v českém jazyce plnohodnotně

kommunikovat. Zároveň bude mít povědomí o svých českých kořenech, současně bude zachován pocit sounáležitosti s českým národem a Českou republikou, který bude představovat skvělou motivaci pro udržování vztahů se zemí svého původu. Česká škola tak přispívá k posílení národní identity v současném globalizovaném světě (Česká škola bez hranic, 2010).

Drtivá většina žáků českých škol pochází ze smíšených manželství, ve kterých je jeden rodič českého původu a druhý občanem jiného státu. Tyto děti jsou od narození vystaveny více jazykům, konkrétně dvěma či třem. Druhou skupinu představují žáci, kteří mají oba rodiče z České republiky, ale dlouhodobě pobývají v zahraničí. I tyto děti jsou minimálně bilingvní, protože jsou vystaveny jazyku dané země prostřednictvím předškolních a školních zařízení země, ve které žijí.

České školy v zahraničí se kromě vzdělávání aktivně věnují ve své práci také otázce situace Čechů v zahraničí ve vztahu k České republice, pomáhají místní komunitě Čechů v nejrůznějších oblastech, budují a prohlubují vztahy mezi jejími členy. Tímto směrem se ubírá také Česká škola v Lisabonu, o které je pojednáno v této reportáži.

Jako student doktorského studia jsem strávil jarní semestr roku 2021 na pracovní stáži Erasmus+. Působil jsem jako učitel na České škole v Lisabonu. Jedná se o nestátní neziskovou organizaci, která poskytuje výuku českého jazyka a českých realit pro děti žijící na území Portugalska, nejčastěji v hlavním městě Lisabonu nebo jeho okolí. Česká škola v Lisabonu zahájila svoji činnost v říjnu roku 2012. V Portugalsku funguje i další česká škola, která má svoje sídlo ve městě Faro na jihu Portugalska a nabízí svoje služby žákům z oblasti portugalského Algarve. Pedagogická činnost České školy v Lisabonu i České školy



Obrázek 1 Sobotní výuka České školy v Lisabonu v kampusu ve městě Oeiras

ve Faru je koncipována s ohledem na problematiku vícejazyčnosti a vzdělávání žáků z odlišného jazykového a kulturního prostředí.

Tým České školy v Lisabonu se skládá z ředitelky školy, která je zároveň i jednou z vyučujících, jedné stálé učitelky žijící v Lisabonu a stážistů, kteří každý semestr přijíždějí v rámci pracovních stáží Erasmus+ do Portugalska. V jarním semestru jsem působil na České škole v Lisabonu spolu s další stážistkou – studentkou učitelství pro 1. stupeň základní školy z Pardubic. Společně jsme si tak mohli veškerou nelehkou práci rozdělit.

Náplň naší práce spočívala nejen ve vedení samotné každotýdenní sobotní výuky. Součástí pracovního úvazku na České škole však byla také příprava učebních programů a aktivit do hodin, příprava a kompilace materiálů, participace na hodnocení všech žáků nebo pravidelné setkávání všech pedagogů působících v České škole a koncipování naší výuky. Velmi často byl program České školy obohacen o mnohé zajímavé mimoškolní aktivity, společné výlety, kulturní a literární akce, během kterých jsme jako stážisté též vypomáhali.

Školní rok 2020/2021 byl významně ovlivněn celosvětovou pandemií onemocnění COVID-19. I samotná výuka České školy v Lisabonu musela být uzpůsobena aktuální situaci. Proto byla vedena zhruba od poloviny října 2020 až do poloviny dubna 2021 pouze online, prostřednictvím webové platformy Zoom. Koronavirová situace byla v prvních měsících méj stáže poměrně dramatická. V některých týdnech dokonce počty nových případů nakažených převyšovaly čísla v České republice. Portugalsko absolvovalo od začátku roku až do počátku měsíce dubna tvrdý lockdown se zákazem vycházení. Především o víkend bylo vycházení přísně kontrolováno, po 13. hodině odpolední bylo město téměř liduprázdné. Proto probíhala online výuka v sobotu odpoledne, kdy se žáci připojovali ze svých domovů a setkávali se alespoň virtuálně. Zhruba od poloviny dubna 2021 jsme se společně s žáky mohli setkávat prezenčně, nejdříve venku, poté již klasicky ve škole. Vzhledem k ukončenému lockdownu jsme se opět mohli setkávat během celého sobotního dopoledne.

Česká škola v Lisabonu má k dispozici prostory moderního univerzitního kampusu



Obrázek 2 Závěrečné červnové setkání za přítomnosti rodičů dětí

Nova School of Business, která se nachází v krásném přímořském městě Oeiras, zhruba 25 minut jízdy vlakem z centra Lisabonu. Ve stejném kampusu organizuje výuku ještě i Slovenská škola v Portugalsku, se kterou jsou společně pořádány některé kulturní akce a setkání. Kampus se nachází v blízkosti velké pláže Carcavelos, kterou jsme společně s dětmi a jejich rodiči využívali k aktivitám po skončení plánované výuky.

Děti, které dochází na výuku v České škole v Lisabonu, absolvují běžnou povinnou školní docházku od pondělí do pátku v běžných portugalských školách. Proto výuka probíhá vždy v sobotu, jak bylo již zmíněno výše. Počet dětí docházejících do České školy v Lisabonu se pohybuje mezi deseti až patnácti. Největší množství dětí dochází na první stupeň základní školy, dvě děvčata v České škole jsou z druhého stupně, kolektiv je obohacen i o několik žáků mladších, z předškolního vzdělávání. Vzhledem k široké věkové různorodosti žáků je příprava výuky a aktivit náročnější, v rámci samotné výuky se využívá velmi často práce ve skupinách, kdy spolupracují žáci podobného věku.

Na každý půlrok výuky je vybíráno jedno hlavní téma výuky – během jarního půl roku to byla Česká republika a česká města. Každý týden jsme žáky seznamovali s nejvýznamnějšími městy v Česku, případně i s místy, odkud samotní žáci či jejich rodiny pocházejí. Program byl doplňován o různé další činnosti a témata, aby se nestával stereotypním. Například to byly aktivity na poznávání fauny, flory nebo přírodnin. Několik sobotních setkání se totiž uskutečnilo na různých místech v Lisabonu a okolí – např. v botanické zahradě Estufa Fría nebo největším městském parku Monsanto.

Pracovní stáž byla celkově velmi přínosná, neboť se člověk seznámí s jiným způsobem výuky a školství, než zná z České republiky. Doporučil bych ji všem, kteří váhají do zahraničí vyjet. Heterogenita žáků v českých školách představuje pro učitele a stážisty velkou výzvu, nicméně ne nepřekonatelnou. Primárně je stáž Erasmus+ určena aktivním studentům, Česká škola v Lisabonu je však otevřena i dalším zájemcům. V současné době nabízí Katedra českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě MU studentům možnost vyjet i na další české



Obrázek 3 Pláž Carcavelos nacházející se asi 5 minut od areálu školy

školy v zahraničí a absolvovat tak nabitý pracovní půlrok v zahraničí, který se stane neocenitelnou součástí praxe budoucích učitelů před vstupem do zaměstnání.



Mgr. et Mgr. Tomáš Mariánek

je absolventem studijních programů Učitelství anglického a německého jazyka pro základní školy a Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě MU. V současné době působí jako speciální pedagog a logoped na jedné z brněnských základních škol a zároveň je studentem doktorského studia na Katedře pedagogiky. Zabývá se tématem inkluze a podpůrnými opatřeními pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách.

Kontakt: 421170@mail.muni.cz

Literatura

Česká škola bez hranic (2021). *Historie* [online; cit. 2021-09-30]. Praha: Česká škola bez hranic. Dostupné z <https://csbh.cz/o-nas/historie/>

Česká škola bez hranic (2010). *Vzdělávací program ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň* [online; cit. 2021-09-30]. Praha: Česká škola bez hranic. Dostupné z https://csbh.cz/wp-content/uploads/2020/06/Vzdelavaci_program_CSBH_ukazka.pdf

MŠMT ČR (2021). [online; cit. 2021-09-29]. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici?lang=1>

Markéta Schätzelová

Dramatická výchova ve výuce prvopočátečního čtení a psaní

Dramatická výchova je v současné době v RVP ZV zařazena pouze jako doplňující vzdělávací obor (2017, s. 113). Učitelé na základních školách tak nemají povinnost dramatickou výchovu vyučovat či využívat její metody a techniky v běžné výuce. Přitom v sobě ukrývá potenciál pro utváření prostředí pro rozvoj osobností žáků, vědomostí a dovedností nabídkou specifických prostředků.

Cílem článku je seznámit čtenáře s možnostmi využití dramatické výchovy ve výuce prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou v přípravném období v 1. ročníku základní školy. Tomuto tématu jsem se věnovala ve své diplomové práci, v jejímž rámci jsem vytvořila také výukový program *Putování za princeznou Salemipou* (Schätzelová, 2020). Po charakteristice programu představím podrobné scénáře první a poslední lekce programu.

Výukový program *Putování za princeznou Salemipou*

Jednou z nejrozšířenějších metod výuky čtení a psaní na českých základních školách je stále analyticko-syntetická metoda. V přípravném období v 1. ročníku základní školy si žáci pomocí různých aktivit rozšiřují svoji slovní zásobu, věnují se pohybovým a kresebným uvolňovacím cvičením, seznamují se s prvními písmeny, která se učí rozpoznávat sluchem i zrakem, psát a číst. Nabízí se tak možnost využít i metod a technik dramatické výchovy jako netradičního způsobu výuky prvopočátečního čtení a psaní.

Výukový program *Putování za princeznou Salemipou* tvoří celkem devět scénářů. Počet výukových scénářů odpovídá devíti písmenům,

se kterými se žáci seznamují v tomto období. Jedná se o **písmena s, l, m, p, a, e, i, o, u**. Jejich uskupením vzniklo jméno princezny, které je obsaženo v názvu výukového programu. Pořadí těchto písmen vychází z pracovní učebnice *Živá abeceda* (2007). Jednotlivé scénáře propojuje autorský pohádkový příběh o princovi, se kterým žáci putují za princeznou, která žije v neznámé daleké zemi.

První čtyři scénáře jsou věnovány souhláskám. Žáci putují čtyřmi různými královstvími, ve kterých se setkávají s jejich králi a plní úkoly, aby zjistili, kudy mají dále pokračovat. Zbýlých pět scénářů se odehrává v pralese, místě plném roztodivných zvuků, jež představují samohlásky. Zde žijí zvířecí králové, kteří za splnění úkolů dávají princovi rady. Ty na konci příběhu slouží k vyřešení posledního úkolu, a to zjištění jména princezny, za kterou žáci s princem celý příběh putují.

Každý výukový scénář je navržen na délku jedné běžné vyučovací hodiny, tedy na čtyřicet pět minut. Jednotlivé lekce jsou zaměřeny k vyvozování vybraných písmen. Tím, že jsou písmena spojena s příběhem a žáci je aktivně prožívají společně s hlavní postavou, se mohou kdykoliv v následujících hodinách k těmto zážitkům vracet a mohou se stát motivací pro další aktivity v běžných hodinách.

Vybranými metodami dramatické výchovy výukového programu se stala hra v roli, pantomima a improvizace. Prostřednictvím těchto metod žáci objevují jednotlivé tvarové prvky písmen a rozehrávají příběh, který je postaven především na jejich samotné aktivitě. Tyto metody poskytují také prostor pro rozvíjení klíčových kompetencí, a to především komunikativní a sociální a personální. Žáci se snaží vyjadřovat

Žáci putují čtyřmi různými královstvími, ve kterých se setkávají s jejich králi a plní úkoly, aby zjistili, kudy mají dále pokračovat.

své myšlenky a představy svými vlastními slovy, naslouchají druhým, spolupracují ve skupinách, respektují se navzájem v prostoru při samostatné práci. Při jednotlivých aktivitách také uplatňují svoji představivost a fantazii. Ty jsou důležité především při práci s fiktivním prostředím, které vzniká vyprávěním příběhu. Při plnění úkolů je rozvíjena také jejich tvořivost, žáci mají prostor pro sebevyjádření v kresbě či pohybu.

Jednotlivé aktivity jsem se snažila vytvořit tak, aby žáci zapojovali co nejvíce smyslů a také prostřednictvím psychosomatiky se snažili poznat a prožít jednotlivé tvary písmen a příběh s nimi spojený. Pro děti mladšího školního věku může být obtížné některé své představy vyjádřit slovem. Dramatická výchova zde nabízí možnost vyjádřit se i pohybem, a právě psychosomatika spočívá ve vyjádření svých vnitřních představ či pocitů skrze tělo, pohyb.

Výhodou je, že dramatická výchova nabízí volný prostor pro vytvoření vlastního pohádkového námětu, který si učitel může přizpůsobit podle potřeb či zálib. Jedinou podmínkou je dějovost, kterou musí zvolený příběh obsahovat, aby se dal dramaticky zpracovat. Také jednotlivé aktivity si učitel může zvolit podle potřeby a využít při nich metod a technik dramatické výchovy, které vymezuje například J. Valenta (2008).

Nevýhodou těchto hodin je časová náročnost jejich přípravy. Učitel musí promyslet vhodnost motivace, příběhu, využitelnost prostoru třídy nebo jiné místnosti, délky jednotlivých aktivit a zvážit své organizační schopnosti. Jednotlivé aktivity by měly na sebe plynule navazovat, nemělo by docházet ke zbytečným prostojům, aby se neztrácelo napětí příběhu.

Výukový scénář Sopečné království

Následující ukázka scénáře *Sopečné království* je prvním z devíti scénářů výukového programu *Putování za princeznou Salemipou*. Jeho cílem je uvedení do příběhu a vyvození písmene S. V následující tabulce 1 uvádím přehled základních informací ke scénáři *Sopečné království*, který dále rozepisují do jednotlivých kroků.

Tabulka 1 *Přehled cílů, metod, technik a pomůcek ke scénáři Sopečné království*

Téma: Písmeno S Časový rozsah: 45 min
Cíl pro prvopočáteční čtení a psaní: Žák určí pomocí sluchové analýzy slova začínající na písmeno S. Žák napodobuje tvar písmene S pohybem svého těla při ztvárnění hada a chůzí serpentínami. Cíl pro dramatickou výchovu: Žák využívá pantomimu v roli k vyjádření role poutníka putujícího v nepříznivých podmínkách (při změnách počasí) a pohybu hada. Žák plynule přechází z vlastní herní role do role žáka a naopak, tento přechod rozpoznává i u učitele. Žák spolupracuje ve skupině, podílí se na vymýšlení návrhů pro prince, společně určí, kdo ze skupiny návrhy předloží princovi. Žák naslouchá promluvám ostatních spolužáků při předkládání návrhů princovi a při závěrečném rituálu a sám se do debaty zapojuje.
Metody a techniky: Pantomimicko-pohybové (simultánní pohyb a pantomima, pantomima v roli, narativní pantomima, pohybové uvolňovací cviky) Verbálně-zvukové (diskuse, porada, rozhovor) Graficko-písemné (ilustrační obraz) Materiálově-věcné (práce s kostýmem) Učitel v roli
Pomůcky: text úvodu příběhu, nahrávky zvuků (dešť, bouřky, silného větru, zpěvu ptáků), dva obrázky sopek, plášť a brož (kostým prince), kus lávy

Postup:

1. krok: Úvod do příběhu (3 min)

Učitel přečte nebo převypráví žákům úvod příběhu o putování za princeznou. Na konci se jich zeptá, jestli by měli zájem pomoci princovi při jeho putování. *Bylo, nebylo, za devatero řekami a sedmero horami, mezi smrkovými lesy se nacházelo jedno ne moc velké království. V něm žil moudrý král s krásnou královnou. Jednoho dne se jim narodil syn. Princ rostl jako z vody až z něj vyrostl princ vhodný na ženění. Král s královnou proto uspořádali bál, na kterém si měl František najít svoji budoucí nevěstu. Ale ani jedna z princezen se mu nelíbila. Rodiče si už nevěděli s Františkem rady, a tak nechali poslat pro rádce, který by jim poradil. Rádce zavedl prince do síně s obrazy princezen. A že jich bylo. Princ se ale pořád žádná nezamlouvala. Až přišel do nejzadnějšího koutu síně, všiml si krásného rámu, který vyčuhoval zpoza ostatních obrazů. Princ se pro něj natáhl, a když se poté na něj podíval, nestačil se divit. Málem oněměl krásou princezny, která byla na obraze. Rozhodl se, že ji si vezme za ženu, pokud bude souhlasit. Rádce princovi řekl, že princezna žije v království, které je velice daleko a že cesta za ní potrvá několik týdnů.*

2. krok: Začátek putování (5 min)

Žáci chodí po třídě (je vhodné mít volný prostor, například odsunout lavice na stranu, popřípadě využít prostor s kobercem, nebo i jinou místnost s volným prostorem). Učitel popisuje prostředí a změny počasí, které se dějí při jejich putování za princeznou. Může využít textu níže, nebo si vymyslet vlastní. Učitel svůj slovní projev podporuje zvuky deště, bouřky, silného větru a zpěvu ptáků, které pouští k dokreslení atmosféry. Žáci volně improvizují podle toho, jak by se v dané situaci cítili a jak by jim bylo. Učitel nijak nezasahuje do jejich projevu. Na závěr se žáků zeptá, jaké to bylo. *Cesta nebyla úplně příjemná. Bylo teplo, že pot stékal z čela. Princ šel a šel. V tom se z dále přihnul velký tmavý mrak. Zvedl se vítr. Začaly padat první kapky. Po velikém horku to bylo příjemné, jenže potom se rozpršelo víc. Za chvíli pak pršelo natolik, že už by se chtělo*

někam ukryt. Začalo i hřmít a létat blesky. Déšť pomalu ustával. Vysvitlo opět sluníčko. Princ se vydal dále na cestu. Šel a šel. Procházel krásnými krajinami, přes louky, lesy, prodíral se houštím. Až byl z toho všeho cestování unavený. I přesto ale v cestě dále pokračoval.

3. krok: Setkání s hadem (3 min)

Při putování žáci s princem narazí na hada. Žáci předvádí zvuk hadova syčení. Učitel klade důraz na správné vyslovování hlásky s, aby nedocházelo například k předkládání jazyka mezi zuby. Poté žáci ztvární hada vlastním tělem. Nabádáme žáky, aby zkusili vymyslet ještě jiný způsob ztvárnění než doteď (např. jinými částmi těla, to ale žákům neříkáme, necháme je samotné, aby zkusili vymyslet vlastní způsob), abychom podpořili jejich fantazii a tvořivost. Při předvádění hada žáci mohou zároveň syčet.

4. krok: Syčení sopek (5 min)

Žáci doputují do zvláštní krajiny. V okolí neroste moc rostlin, dalo by se říci, že je všude pusto. Učitel ukáže žákům obrázek sopky. Zeptá se jich, jestli by dokázali říct, co to je. Poté rozdělí žáky na dvě skupiny, každé dá jeden obrázek sopky. Sopky upouští páru a zní to jako syčení. Učitel vstupuje do role prince, nasazuje si plášť a brož. Vysvětlí žákům, že pokud má na sobě právě tyto věci, je princem, jakmile je sundává, jeho role prince končí. Když se princ přiblíží k jedné sopce, sopka o sobě dá vědět syčením. Jakmile se vzdálí, syčení přestává. Žáci se tak stávají sopkami a vydávají zvuky syčení vždy, když se princ přiblíží. Mohou také zkoušet různou hlasitost syčení podle toho, jak moc blízko učitel je.

5. krok: Sopečný kámen (5 min)

Učitel s žáky si sedá do kruhu. Nechává kolovat tajemnou věc. Žáci si ji mohou prohlédnout pouze ve svých dlaních, neukazují ji nikomu jinému. Až doputuje tajemná věc zpět k učiteli, zeptá se dětí, co to asi mohlo být – kousek ztuhlé lávy.

6. krok: Cesta plná serpentín (3 min)

Jakmile princ prošel mezi dvěma sopkami, otevřela se před ním cesta plná serpentín. Učitel se ptá žáků, jestli vědí, co slovo serpentiny znamená.

Poté putují jeden po druhém za učitelem v roli prince po třídě, který je provádí serpentínami. Učitel může využít i lavic a procházet kolem nich a tím si být jistější, že se udrží tvar.

7. krok: Setkání s králem (15 min)

Cesta vedla až do království sopečného krále. Princ jej požádal o radu, kam má ve svém putování dále pokračovat. Král mu ale řekl, že mu poradí, až vymyslí něco, co by krále mohlo rozveselit. Král tohoto království je totiž sám a je mu smutno. Žáci mají za úkol po skupinách po třech vymyslet alespoň tři věci, které by mohly krále rozveselit. Učitel průběžně opakuje, že je král sám a smutný, aby žáky navedl k tomu, že by mu největší radost udělala něčí společnost. Žákům necháme alespoň pět minut pro vymýšlení nápadů. Poté po skupinkách chodí před učitele-prince a říkají mu své návrhy. Ostatní poslouchají, jaké nápady prezentují. U některých se může zeptat ostatních žáků, jestli si myslí, že by nápad jiné skupinky krále rozveselil. Tak si učitel ověří, zda žáci, kteří neprezentují, dávají pozor a také je motivuje k tomu, aby se vyjadřovali k nápadům druhých. Učitel pouze vyslechne jejich návrhy a snaží se zapamatovat si ty, které se ve skupinách opakují a ty na konci vyhodnotí jako výsledek, který předloží králi. Nápady žáků jako učitel-princ nehodnotíme jako špatné, nebo dobré.

8. krok: Shrnutí a reflexe (3–5 min)

Učitel si se žáky sedne do kruhu a ptá se jich, co dnes společně prožili. Jaký zvuk vydávaly sopky, jestli si pamatují to zvláštní slovo, které pojmenovává cestu, kterou dnes procházeli, jaký byl král, když přišli do jeho království, co jej poté rozveselilo. Ptá se, s jakým písmenem se dnes žáci seznámili a jak ho poznají, také jak se jim dařilo při činnostech spolupracovat, naslouchat si a vstoupit do role. Dává žákům prostor pro sebereflexi a sebehodnocení. Na konci učitel lekci zhodnotí ze svého pohledu.

Lekce *Sopečné království* je první z devíti lekcí celého programu. V dalších třech výukových lekcích žáci putují společně s princem Královstvím látek, Makovým a Pouštním královstvím.

Tato království v sobě nesou setkání s jejich králi a dalšími zvířaty v různých prostředích a seznamují děti se zbylými souhláskami. V páté lekci žáci přicházejí společně s princem do pralesa, kde vládnou zvířata. V páté až osmé lekci se setkávají s vyvozením samohlásek. Tito zvířecí králové za malou pomoc dávají žákům rady. Žáci zatím netuší, k čemu jim jednotlivé rady budou potřeba. Mají za úkol si rady zaznamenat podle svého uvážení tak, aby je dokázali zpětně přečíst. Někteří tak volí obrázkový záznam, někteří se pokoušejí radu napsat. Rady nakonec využijí v poslední výukové lekci, jejíž ukázkou uvádím níže:

**Výukový scénář
Království princezny Salemipou**

Cílem této poslední lekce v programu je vyvození písmene E a zakončení putování za princeznou. V následující tabulce 2 uvádím přehled základních informací ke scénáři, který je opět rozepsán do jednotlivých kroků.

Tabulka 2 *Přehled cílů, metod, technik a pomůcek ke scénáři Království princezny Salemipou*

Téma: Písmeno E Časový rozsah: 45 min
Cíl pro prvopočáteční čtení a psaní: – Žák určí pomocí sluchové analýzy slova začínající na písmeno E. – Žák svými slovy vysvětlí, co je to etiketa. – Žák přečte své záznamy rad od králů z předchozích hodin a využije je k vyřešení závěrečného úkolu. Cíl pro dramatickou výchovu: – Žák improvizuje a jedná s učitelem, který je v roli krále podle svých představ, jak by se mělo s králi hovořit. – Žák se podílí na hledání způsobu, jak se dostat na vzdálený ostrov.
Metody a techniky: – Pantomimicko-pohybové (simultánní pohyb a pantomima, pantomima v roli, pantomima prostředí) – Verbálně-zvukové (diskuse, porada, rozhovor) – Graficko-písemné (kresba) – Učitel v roli
Pomůcky: nahrávka zvuku silného větru, papíry A5, pastelky, všechny záznamy rad, ilustrační obrázky a loutky charakteristické pro každý z výukových scénářů (k tomuto scénáři se využije kresba stromu některého z žáků)

Postup:

1. Připomenutí obsahu předchozí hodiny (5 min)

Učitel si se žáky sedne do kruhu a ptá se jich, co si pamatují z poslední hodiny. Tak navážou na předchozí hodinu a příběh, kterým procházejí od první lekce.

2. krok: Putování k útesu (4 min)

Princ se vydal dál na cestu. Král housenka mu poradil, že když půjde tímto směrem ze třídy, brzy se dostane na kraj pralesa. Žáci vyjdou s učitelem ze třídy a projdou se kus po chodbě. A tak princ šel a šel, až se před ním rozevřel les a uviděl moře. Učitel se s žáky vrátí nazpět do třídy a zastaví se v řadě vedle sebe. Princ zjistil, že stojí na útesu. Na takovém okraji foukal opravdu silný vítr. Málem by dokázal prince odnést až na protější ostrov. I všechny stromy byly natolik ošlehané větrem, že na nich už pranic nerostlo. Dokonce samy rostly ve směru větru. Princ si pomyslel, že tu musí foukat pořád stejným směrem, když takhle rostou.

3. krok: Silný vítr (3 min)

Učitel předstírá vítr a foukáním nahání děti po třídě, z jedné strany třídy na druhou. Poté se žáci stávají stromy. Ty se nehýbou z místa, pouze se jejich větve naklánějí na stranu, kam fouká vítr. Učitel-vítr může přidat gesta rukou, které podpoří jeho sílu. Celou aktivitu doprovází zvuk silného větru.

4. krok: Kreslení větrem ošlehaného stromu (5 min)

Žáci kreslí strom podle svých představ, který je větrem ošlehaný, nic na něm neroste a je nakloněný doprava.

5. krok: Ostrov (4 min)

Princ spatřil, že na protějším ostrově stojí nádherný zámek. Něco mu říkalo, že se tam musí dostat. Jak by to mohl udělat? Učitel nabádá žáky k tomu, aby zkusili vymyslet jakýkoliv způsob, jak se na ostrov dostat. Na konci se pak dohodnou, jak se na ostrov dopraví.

6. Příchod do zámku (8 min)

Všichni žáci přicházejí do zámku postupně, zdraví krále, kterého nyní hraje učitel. Ten sedí na trůně a pouze zdraví nazpátek a vítá je ve svém království.

7. Poslední úkol (10–15 min)

Král byl nadšený, jak žáci dodržují základy etikety. Co to je etiketa? Pravidla společenského chování jsou velmi důležitá, někdy se však na ně zapomíná. Král se zeptá žáků, co zde dělají. Dá dětem poslední radu. „*Mé království je hned za látkovým královstvím.*“ Zároveň je to i vaše poslední zastávka při putování za princeznou. Princezna je moje dcera. Ale i když jste podnikli tak dlouhou cestu a prožili taková dobrodružství, nechci ji dát princovi jen tak. Chci, aby naposledy dokázal, že o princeznu opravdu stojí. Posledním úkolem bude zjistit jméno její dcery. Pomoci vám teď mohou rady, které jste si zaznamenávaly v průběhu putování. Žáci si nyní vezmou k ruce své záznamy rad, které si měli v průběhu hodin zaznamenávat viz Tabulka 3. Společně jednotlivé rady přečtou. Necháme žákům chvilku prostor pro vyjádření nápadů, jak bychom rady mohli využít. Rady udávají pořadí písmen, na něž byly hodiny zaměřeny, a při jejich správném seskládání vznikne jméno princezny. Souhlásky zůstávají v pořadí, v jakém šly po sobě ve výuce. Pořadí samohlásek udávají rady, co žáci dostali od králů a jejichž záznamy si měli vést. Před žáky vyskládáme ilustrační obrázky a plyšové loutky, které nás doprovázely při putování a jsou charakteristické pro daná království v pořadí, jak říkají rady. Žáci si budou zapisovat jednotlivá písmenka, která odpovídají královstvím. Necháme žáky chvíli pracovat samostatně, poté jim pomůžeme s luštěním, pokud bude potřeba. Jde především o to, jestli si dokázali zaznamenat rady tak, aby je dokázali zpětně vyčíst. Na tabuli zapisujeme zároveň s dětmi. Jméno princezny nakonec společně přečteme.

Tabulka 3 *Přehled rad, které princ získal od králů*

A – „Mé království je hned za sopečným.“ (A následuje za S)
O – „Mé království je hned za pouští.“ (O následuje za P)
U – „Mé království je hned za královstvím orangutana.“ (U následuje za O)
I – „Mé království je hned za makovým královstvím.“ (I následuje za M)
E – „Mé království je hned za látkovým královstvím.“ (E následuje za L)
S-A-L-E-M-I-P-O-U

8. Závěr příběhu (2 min)

Učitel se zeptá žáků, jestli si myslí, že si princezna prince nakonec chtěla přece jenom vzít. *Král princí princeznu Salemipou nakonec přece jen dal. A princezna souhlasila, že si prince vezme. Svatba byla veliká. Konala se na půli cesty mezi oběma královstvími. Princ jí vyprávěl, co zažil při putování za ní. Princezna poslouchala a nestačila se divit, jak odvážný princ je a co vše podnikl jen pro to, aby ji našel...*

9. Shrnutí a reflexe (3–5 min)

Učitel s žáky si sedne do kruhu a ptá se jich, co dnes společně prožili. Jak se jim pracovalo na řešení posledního úkolu, zda si vedli záznamy rad takovým způsobem, aby je dokázali vyčíst, jestli se jim zdálo luštění jména obtížné a jaký mají pocit z toho, že už příběh skončil. Shrnují, co se naučili během všech devíti lekcí, během celého příběhu. Společně s učitelem reflektují naplnění stanovení cílů lekce. Nakonec učitel žákům poděkuje za spolupráci a shrne, jaký dojem na něj zanechaly tyto hodiny, jak se jemu pracovalo s žáky a nezapomene zmínit úspěchy a pokroky jednotlivých žáků a atmosféru ve třídě.

Závěr

Pojetím výuky za využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce prvopočátečního čtení a psaní vznikají hodiny založené převážně na aktivitě žáků. Díky hře jsou neustále v pohybu a nesedí jen v lavicích, nevyplňují pouze nachystaná cvičení. Žáci si svoji účastí na příběhu odnášejí prožitek, podpořený smyslovým vnímáním, pohybem, kresbou a psychosomatikou.

Učí se celostním přístupem. V jednotlivých scénářích je kladen důraz na kresebné a pohybové uvolňovací cviky rukou, seznámení s tvarovými prvky písmen, přípravu mluvidel a rozvoj slovní zásoby v rámci komunikace mezi žáky i mezi učitelem při hře v roli.

Výukový program se dá přizpůsobit prostorovým možnostem třídy. Zatím jsem měla možnost výukový program realizovat pouze ve dvou třídách, z nichž jedna byla prostorově menší, ale i v ní se výuka touto formou dala realizovat.

V budoucnu mám v plánu využívat výukové lekce ve vlastní praxi a postupně je doplnit například o obrázkovou knihu, která by vizuálně doplňovala příběh a mohla sloužit jako obrázková osnova vhodná i do jiných vyučovacích hodin.

Literatura

Březinová, L., Havel, J., & Stadlerová, H. (2007). *Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základní školy*. Fraus.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

Schätzelová, M. (2020). *Využití metod a technik dramatické výchovy v propedeutice prvopočátečního čtení a psaní* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom.

**Mgr. Markéta Schätzelová**

vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě MU v Brně. V současné době je učitelkou na základní škole v Sokolnicích. Čtyři roky se věnovala dramatické výchově ve francouzském jazyce.

Kontakt: m.schatzelova@seznam.cz

Martin Fico

Aby e-learning nebolel: E-learningové nástroje do výuky

E-learning, ktorého korene siahajú až do šesťdesiatych rokov minulého storočia, prešiel od času svojho vzniku obrovskou premenou. Od technológiami podporovanej výuky sa behom niekoľkých desaťročí stal etablovanou súčasťou vzdelávacieho systému na všetkých jeho úrovniach. V súčasnosti môžeme pozorovať e-learning v podobe samostatného vzdelávacieho kurzu, programu na univerzitách, či ako doplnok k prezenčnému vzdelávaniu na vysokých školách, ale aj nižších stupňoch škôl. Viac o histórii a vývoji e-learningu do podoby, v akej ho poznáme dnes, sa dočítate v knihe od Zounka a Šedovej (2009). E-learning sa vďaka svojmu veľkému rozmachu teší pomerne veľkej popularite v oblasti výskumu (napr. Haythornwaite, 2016) aj vo vzdelávacej praxi a odborníci pričádzajú s novými metódami a nástrojmi ako e-learningovú výuku zefektívniť a zatriktívniť pre študentov. Za pozornosť stojí napríklad koncept micro learningu od autorov Kapp a Defelice (2019).

Veľkú pozornosť mu v našich (a nie len v našich) končinách začala venovať aj široká verejnosť, pretože sa stal každodennou súčasťou výuky počas pandémie COVID-19 a urýchlil premenu vzdelávania na školách do modernejšej, digitálnej podoby. Z dôvodu okamžitého prechodu do online prostredia sa podľa výskumníkov (Sumardi & Nugrahani, 2021) nedá hovoriť o klasickom e-learningu, ale o takzvanom emergency remote learningu (núdzové vzdialené učenie). Napriek tomu je už dnes zjavné, že e-learning bude dostávať väčší priestor vo vzdelávaní aj po skončení pandémie.

V tomto článku by som vám – učiteľom a budúci učiteľom – rád predstavil niektoré e-learningové nástroje, ktoré vo svojej praxi využívali

študenti učiteľstva, a ktoré budete môcť využiť vo svojej praxi aj vy. Štruktúra textu je inšpirovaná klasifikáciou e-learningových nástrojov podľa Juríka (2021), ktorý v tomto roku vydal tiež prehľad niektorých e-learningových nástrojov. Venovať sa budeme piatim kategóriám nástrojov, a to: Komplexným systémom na podporu vyučovania; Nástrojom na realizáciu testov, dotazníkov, ankiet a spätnej väzby; Nástrojom na podporu a zvýšenie motivácie; Vzdelávacím počítačovým hrám; Nástrojom určeným na publikovanie a masové šírenie vzdelávacieho obsahu.

Všetky nižšie spomenuté nástroje vychádzajú z osobných skúseností účastníkov ohniskovej skupiny¹ (n=7) (Fico, 2021), doplnené o niektoré postrehy a skúsenosti – moje a mojich kolegov z Katedry pedagogiky. Ohnisková skupina predstavuje metódu zberu dát, ktorá prebieha napríklad pološtruktúrovaným rozhovorom s viacerými participantami, čo podporuje sociálnu interakciu medzi nimi a poskytuje výskumníkom bohaté dáta (Reichel 2009), a to v krátkom časovom úseku. Mnou moderovaná skupinová diskusia prebiehala z dôvodu pandémie v online prostredí (MS Teams), kde bola aj nahrávaná a následne prepísaná a analyzovaná. Súbor pozostával zo študentov učiteľstva rôznych odborov, ktorí už mali za sebou mnoho hodín odborných praxí, v ktorých si za posledné mesiace mali možnosť vyskúšať viesť online výuku a následne sa s nami podelili o svoje skúsenosti s niektorými e-learningovými nástrojmi, ktoré mali možnosť vyskúšať.

¹ Text je súčasťou výskumného projektu MUNI/IGA/1204/2020 podporeného Internou grantovou agentúrou MU.

Komplexné systémy na podporu vyučovania

Komplexné systémy na podporu riadenia predstavujú zväčša cloudové platformy, ktoré umožňujú manažérom vzdelávania, učiteľom či lektorom vytvárať celé vzdelávacie kurzy. V týchto kurzoch si následne žiaci či študenti nájdu výukové materiály v podobe textov, videí, prezentácií alebo nahrávok a môžu si rovno overovať novonadobudnuté znalosti pomocou interaktívnych cvičení a testov. Všetko je pritom plne automatizované, a tak zásahy vzdelávacieho manažéra (či učiteľa) nie sú nutné. Pokiaľ však študenti potrebujú niečo dovysvetliť od vyučujúceho, tak tieto platformy obvykle ponúkajú aj možnosti online videohovorov, Q&A sekcie, diskusné fóra. Na prácu s komplexnými systémami na podporu vyučovania nie sú nutné znalosti programovania, pretože sú užívateľsky prispôbené ne-programátorskej verejnosti.

Moodle – Jedným z najznámejších komplexných systémov na podporu vyučovania je Moodle, ktorý si integrujú viaceré vzdelávacie inštitúcie do svojich informačných systémov, prípadne adaptujú pre svoje potreby. Študenti Masarykovej univerzity ho poznajú tiež, napríklad na Pedagogickej fakulte to je Moodlinka, na Filozofickej zas Elf. Moodle ponúka svoj zdrojový kód pre každého, kto má záujem o jeho implementáciu. V prípade, že budúci administrátor (napr. učiteľ) nemá znalosti z programovania ani finančné zdroje na programátorov, ponúka Moodle aj online verziu pod názvom Moodlecloud.

Moodlecloud disponuje všetkými možnými nástrojmi pre tvorbu plnohodnotných e-learningových kurzov, ktoré si tvoria administrátori

sami. Aj keď nie je tvorba kurzov technicky veľmi náročná, tak pre veľké množstvo možností a nástrojov Moodle vyžaduje nejaký čas, kým sa s ním administrátor naučí pracovať. K tomu, aby sa to naučil slúži e-learningová podpora od Moodle spolu so skúšobnou mesačnou verziou.

Čo teda Moodle ponúka učiteľom a ich žiakom? Možnosť tvoriť jednotlivé lekcie, ktoré pozostávajú z textových súborov, videí, obrázkov, testov, ale aj interaktívnych vzdelávacích hier. Súčasťou lekcií môžu byť aj diskusné fóra, videohovory alebo úložisko pre odovzdávanie zadaných úloh. Všetko v lekciách vrátane hodnotenia je možné nastaviť vopred a automaticky, čo učiteľom do budúcnosti ušetrí veľkú kopu času. Podpora je aj pre formatívne hodnotenie testov. Lekcie je možné prepájať do celých kurzov, pričom je možnosť nastaviť prerekvizity na ich prechádzanie podľa potreby učiteľa. Kurzy či lekcie učiteľ vie sprístupniť všetkým alebo iba niektorým žiakom. Vďaka podrobným štatistikám má možnosť kontrolovať, ako kurzom prechádzajú, koľko času mu venujú a pri čom sa zasekli.

Pripravené kurzy môžu slúžiť v čase online výuky ako náhrada prezenčnej výuky, prípadne na domáce štúdium počas školského roka či prázdnin. Podpora českého a slovenského jazyka umožňuje kurzy používať aj mladším žiakom, ktorí ešte nemajú potrebnú úroveň angličtiny.

Kým sa vytvoria kvalitné lekcie a kurzy, trvá to nejaký čas. Preto je potrebné, aby si na to učitelia vyhradili väčší časový priestor. Čas, ktorý príprave venujú sa im pri dlhodobom využívaní Moodlecloudu vráti vďaka vysokej miere automatizácie. Pre učiteľov je možnosť vyhradiť si čas na prípravu e-learningových kurzov do istej miery závislá aj na vedení školy. To by okrem

poskytnutia časového priestoru malo aj zakúpiť licenciu, ktorej cena sa hýbe v stovkách eur ročne. Žiadne špeciálne vybavenie na využívanie Moodlecloudu nie je potrebné, učitelia aj žiaci sa vedia ku kurzom pripojiť z počítačov, tabletov aj telefónov hocikedy, keď sú online.

Účastníci ohniskovej skupiny spomínali na prácu s Moodle alebo Google Scholar ako na skúsenosť, ktorá ich prinútila rozmyšľať nad učivom inak ako obvykle. Ich úlohou totiž bolo žiakov zaujať a naučiť potrebné učivo bez toho, aby im boli fyzicky (či online) k dispozícii v tom istom čase. Prácu so systémami si však pochvalovali a oceňovali najmä automatické vyhodnocovanie úloh či testov, čo im uľahčilo prácu po výuke.

Nástroje na realizáciu testov, dotazníkov, ankiet a spätnej väzby

Táto skupina e-learningových nástrojov predstavuje doplnkové nástroje, ktoré pomáhajú učiteľom rýchlo a efektívne zbierať spätnú väzbu, preveriť znalosti žiakov z preberaného učiva alebo iba interaktívne zapojiť do diskusie všetkých žiakov s minimálnym nárokom na čas. Práca s týmito nástrojmi nevyžaduje programátorské schopnosti a zväčša ani dobrú znalosť angličtiny, pretože sú adaptované do českého jazyka.

Kahoot – Najčastejšie je Kahoot využívaný na rôzne kvízy, ktoré si učitelia môžu sami zdarma vytvoriť. V kvízoch je možné kľásť otázky s výberom správnej odpovede alebo voliť z odpovedí true or false. Takto robené kvízy môžu pomôcť s opakovaním učiva, s výkladom nového učiva, ale aj s aktivizáciou žiakov vo výuke. Súčasťou kvízov sú aj prvky gamifikácie, ktoré odmeňujú úspešných hráčov bodmi a bodovým

poradím, ktoré sa aktualizuje po každej otázke, a ktoré sa na záver kvízu vyhodnotí. Vďaka neformálnemu dizajnu kvízov a intuitívnemu ovládaniu je možné Kahoot kvízom zaujať aj tých najmladších žiakov. Podmienky práce s Kahootom vo výuke predstavujú schopnosť žiakov čítať, ovládať smartphoney, mať prístup na internet a v ideálnom prípade mať k dispozícii premietaciu alebo väčšiu PC obrazovku. Odpovede na otázky sa samozrejme vyhodnocujú automaticky podľa toho, ako ich učiteľ nastaví, čím odpadá čas potrebný k vyhodnocovaniu pre učiteľa.

Kahoot ponúka aj prémiové služby. Pri prémiovom účte sa rozširujú možnosti kvízov, ktoré umožňujú napríklad viaceré správne odpovede, písanie vlastných odpovedí alebo hru puzzle s edukačným potenciálom. Okrem rozšírených možností v kvízoch sa platiacim zákazníkom otvárajú ďalšie možnosti ako hlasovanie, dopĺňovanie viet alebo nástroje k brainstormingu. Ďalšou z možností, ktoré Kahoot ponúka, je tvorba prezentácií, podobne ako to je napríklad v Powerpointe.

Služba Kahoot je medzi učiteľmi pomerne známa, čo potvrdzuje aj skutočnosť, že ju poznali všetci účastníci ohniskovej skupiny a všetci s ňou vo výuke pracovali. Prácu s Kahootom účastníci vyzdvihovali najmä pre jej obľúbenosť medzi žiakmi, ktorí sa do Kahootu radi zapájali. Nevýhodu participantov videli v tom, že má pomerne vysoké nároky na rýchlosť pripojenia a to obzvlášť pri väčšom množstve účastníkov.

Quizziz – Často využívaným a podľa participantov ohniskovej skupiny veľmi intuitívnym nástrojom na tvorbu kvízov pre žiakov je aj Quizziz. Tvorba kvízov prostredníctvom tejto služby je veľmi podobná tým v Kahote,

samotné kvízy pozostávajú z hravého dizajnu a taktiež sú zdarma. V porovnaní s konkurenciou však ponúka aj niekoľko výhod. Kvízy sa dajú hrať aj asynchrónne, teda každý žiak si ho vie prejsť v inom čase a z iného miesta, pričom ponúka učiteľom podrobné štatistiky o jednotlivých otázkach či skupinách žiakov. Vďaka tomu môže učiteľ zistiť, ktoré otázky boli pre žiakov náročné, a tak je potreba ich zopakovať.

Quizziz, podobne ako Kahoot, ponúka možnosť tvorby lekcií v kombinácii s kvízmi. Lekcia spočíva s prezentácie s textom a obrázkami, prípadne s kvízmi. Výhodou Quizziz je to, že túto službu ponúka zdarma a nie iba platiacim užívateľom.

Socrative – Ďalšou možnosťou, ako tvoriť kvízy a testy je služba Socrative. Na rozdiel od predchádzajúcich menovaných má aj vlastnú aplikáciu, ktorú si ako žiaci, tak aj učitelia môžu stiahnuť do telefónov či tabletov a môžu tak pracovať priamo s ňou. Výhodou aplikácie je jej plné prispôsobenie sa telefónom v zobrazení, ovládaní, ale aj náročnosti na objem a rýchlosť dát, čo umožňuje službu využívať aj prostredníctvom mobilných dát a nie iba s prístupom na wifi.

Tak ako pri alternatívach, aj pri práci so Socrative učiteľ ušetrí veľa času, keďže testy nemusí manuálne vyhodnocovať, rozdávať, zbierať a spravovať. Žiaci, najmä tí menší, ocenia aj prácu s digitálnymi technológiami priamo na hodine.

Nástroje na podporu a zvýšenie motivácie

Tieto nástroje vznikli s cieľom zapájať žiakov do výuky a zvyšovať tak ich motiváciu k procesu učenia sa. Sú založené na interaktívnosti a jednoduchosti, čo vytvára priestor pre každého žiaka zapojiť sa do výuky pomocou svojho telefónu či tabletu. Pre vyučujúcich to znamená jednoduchú a zaujímavú vsuvku do bežného vyučovania v triedach alebo rozšírenie možností v online výuke. Tak ako pri iných e-learningových nástrojoch v tomto texte, nie je potrebné aby vyučujúci boli programátorsky zdatní, určite to zvládnu so základnými digitálnymi kompetenciami.

Jamboard – Nástroj Jamboard spomínali participant ohniskovej skupiny v súvislosti s tímovou prácou žiakov a ich aktivizovaním vo výuke. Tento nástroj ponúka interaktívnu online tabuľu, do ktorej je možné vpisovať text, kresliť a vytvárať rôzne grafiky. Oproti bežným interaktívnym tabuliam má však tú výhodu, že do nej vedľa prispievať všetci oprávnení užívatelia s prístupom na internet. V praxi tak môžu žiaci spolupracovať na zadanej úlohe, prípadne iba sledovať učiteľov výklad podporený grafickými ukážkami priamo v čase výkladu. Za pomoci počítača alebo tabletu je možné tento nástroj využívať v prezenčnej, ale aj v online výuke. Učiteľ tak môže umožniť žiakom opravovať chyby, dopisovať chýbajúce slová alebo vysvetľovať učivo ich vlastným spôsobom. Žiaci pritom nemusia opustiť svoje miesto, a tak sa môžu presadiť aj introvertnejší jednotlivci.

Jamboard je online nástroj a tak je potrebné mať zabezpečené pripojenie na internet. Ovládať sa dá cez počítač, tablet alebo smartphonu, pričom ovládanie je veľmi intuitívne a zvládnuť aj žiakmi prvého stupňa.

Miro – Miro ponúka rozšírené služby podobné Jamboardu. Jedná sa taktiež o interaktívnu tabuľu, kde je možné vkladať texty, obrázky a súbory. Oproti Jamboardu je Miro určený primárne na spoluprácu v tíme (v triede), čomu sú prispôsobené aj jeho ďalšie funkcie. Podporuje skupinový chat, online hovory s možnosťou hlasovania či históriu zmien. Ďalšia výhoda je, že Miro je integrovaný v iných službách ako napríklad MS Teams.

Ako iné služby ponúkajúce online nástroje, tak aj Miro obsahuje viacero druhov licencií. Od základnej free licencie až po platenú. Pri menšom počte skupín (max. 3) je možné pracovať aj s free verziou, ktorá však neponúka napríklad videohovory. Jedná sa taktiež o online nástroj, pre ktorého využitie je nevyhnutné pripojenie na internet s rozdielnymi nárokmi na rýchlosť pripojenia v závislosti na komplexnosti využívania.

Príklad využitia v praxi použijem od kolegu z Katedry pedagogiky, ktorý Miro využíva pri online výuke pri poradných kruhoch. Vďaka interaktívnej tabuli je možné byť virtuálne spolu

a posúvať si napríklad predmet, ktorý značí predanie slova.

Vzdelávacie počítačové hry

Priemysel videohier je vďaka svojej popularite (nie len) u mladých ľudí jedným z najrýchlejšie rozvíjajúcim sa odvetvím súčasnosti. Veľká väčšina detí trávi minimálne nejakú časť svojho voľného času hraním videohier, a to dobrovoľne a s radosťou. Aj preto sa vzdelávacie počítačové hry začali rozmáhať a predstavujú akúsi alternatívnu cestu za získavaním znalostí pre žiakov a študentov. Ich princíp spočíva v gamifikácii, ktorá zvyšuje motiváciu študujúcich k získavaniu poznatkov. Veľkou výhodou týchto hier je, že sú už vytvorené s týmto zámerom, a tak s ich prípravou nemajú vyučujúci žiadne starosti. Žiaci, ktorí hraním videohier radi trávia svoj voľný čas tak majú príležitosť aj vo voľnom čase rozvíjať svoje znalosti v rôznych oblastiach.

Gathertown – Online služba na prvý pohľad pripomínajúca staršiu hru z Nintenda bola účastníkmi ohniskovej skupiny využívaná v čase, keď prebiehala výuka kompletne online. Gathertown učiteľom umožňuje vytvoriť si vlastnú triedu, kam sa žiaci prihlásia. Výuka tak môže prebiehať podobne ako by bola prezenčná. V Gathertowne sa žiaci normálne pohybujú ako vo videohrách, a tak učiteľ môže rôznymi úlohami (napríklad vyvolaním k tabuli) udržiavať ich pozornosť vo výuke. Účastníci ohniskovej skupiny uvádzali práve udržanie pozornosti ako hlavný dôvod pre využívanie Gathertown v online výuke. Žiaci s vypnutými kamerami robili za počítačom často iné veci, ako učitelia vyžadovali a ich kontrola zo strany učiteľa bola slabá. Vďaka interaktívnosti, ktorú Gathertown vyžaduje sa ale žiak musí sústrediť na výklad a reagovať.

Službu je možné prevádzkovať aj pri bezplatnej licencií. Je tam ale výrazné obmedzenie na počet účastníkov. Pri väčších skupinách žiakov je takmer nevyhnutné zaplatiť si vyššiu radu licencie.

Kolegyňa, ktorá pracovala s Gathertownom vo výuke na univerzite vytvorila neformálne prostredie kaviarne, kde prebiehala jej online

výuka pedagogickej komunikácie. Túto aktivitu hodnotili pozitívne aj jej študenti, podľa ktorých to bolo vytrhnutie zo „zoomových“ stereotypov a motivácia k aktívnej spolupráci na hodine.

Minecraft – Svetoznáma hra Minecraft už dlhšie poskytuje aj takzvanú „Education edition“. Táto vzdelávacia edícia ponúka už vytvorené hry so zameraním na rozvoj konkrétnych znalostí prenesených do bežného (virtuálneho) života a prepája ich s rozvojom digitálnych, ale aj sociálnych kompetencií. Hráči (žiaci) plnia vopred stanovené úlohy vo virtuálnom svete formou hry. Hra ponúka zadania v oblastiach ako matematika, prírodné vedy, jazyky atď. Je s ňou teda možné pracovať v takmer všetkých vyučovaných predmetoch.

Veľkou výhodou je to, že Minecraft je medzi deťmi veľmi populárna hra, ktorú hrajú dobrovoľne a radi. To vytvára priestor pre učiteľov, aby zadávali úlohy, ktoré budú žiaci plniť radi aj vo voľnom čase. Pre učiteľov je výhoda aj to, že hra je pripravená a od nich nie je vyžadovaný extra čas na prípravu. Aj keď poznať hru, ktorú zadávajú žiakom je rozhodne výhoda.

Hra ponúka skúšobné obdobie zdarma, no po tomto čase je potrebné zakúpiť si licenciu prostredníctvom firmy Microsoft. Napriek tomu, že licencia nie je drahá a pohybuje sa v jednotkách eur za mesiac pre každého hráča (žiaka), môže to pre niektorých žiakov predstavovať potenciálnu prekážku.

Účastník ohniskovej skupiny odporúčal využívať Minecraft education ako alternatívu ku klasickým domácim úlohám. Spomínal, že žiac domáce úlohy vo forme počítačových hier bavia a možno si ani neuvedomia, ako veľa sa aktivitou naučia. Zároveň videl učiteľ výhodu v tom, že domácu úlohu nemusí (ani nemá ako) kontrolovať.

ArcGis – Nástroj, ktorý ponúka tvorbu interaktívnych máp a ich zdieľanie v skupine priniesli do ohniskovej skupiny dve budúce učiteľky – študentky učiteľstva. Napriek tomu, že je tento nástroj primárne určený firmám s rôznou pôsobnosťou a nie pre školstvo, účastníčky ho dokázali kreatívne využiť pre vzdelávanie svoje a svojich budúcich žiakov. Do máp s rôznym

druhom zobrazenia môžu učelia vkladať poznámky, odkazy či obrázky na konkrétne miesta a vytvoriť tak interaktívnu vzdelávaciu mapu. Do mapy vedú po schválení prispievať aj žiaci, ktorí tak môžu byť spoluvorcami užitočného vzdelávacieho materiálu využiteľného na hodinách zemepisu, dejepisu či biológie. Na konkrétne miesta možno podľa budúcich učiteliek vkladať informácie o mestách/ miestach, o ich histórii, ale aj o faune či flóre, ktorá sa tam vyskytuje.

Profesionálny vzhľad a ovládanie v angličtine predpovedá využitie najmä u starších žiakov, ktorí nebudú mať s ovládaním veľké problémy a budú môcť rozvíjať svoje znalosti v medzipredmetových súvislostiach.

Po skúšobnej verzii (21 dní) je potrebné zakúpiť si licenciu, ktorá je však zvýhodnená pre vzdelávacie účely – pre študentov a učiteľov. Výhodou sú aj e-learningové kurzy, ktoré užívatelia naučia s ArcGis pracovať.

Nástroje určené na publikovanie a masové šírenie vzdelávacieho obsahu

Nástroje určené na publikovanie a masové šírenie (známe tiež aj pod pojmom MOOC) predstavujú obvykle voľne dostupné platformy, na ktorých sa nachádzajú rôzne výukové materiály. Obvykle ide o videá. Niektoré platformy vznikli priamo s cieľom šírenia vzdelávacieho obsahu. Napriek tomu, že iné vznikli s odlišným zámerom, využívajú sa aj v šírení vzdelávacieho obsahu. Na vyučujúcich či autorov vzdelávacieho obsahu nevytvárajú tieto nástroje veľký tlak ohľadom programátorských schopností, avšak vyžadujú väčšiu mieru digitálnych kompetencií. Autori by mali poznať základy natáčania videí a ich spracovania a úprav. Podľa mladých (budúcich) učiteľov je medzi žiakmi čoraz viac populárne učiť sa pomocou videí. Pri debate na túto tému zaznel aj názor, že učiteľ by mal byť tak trochu Youtuber, aby vedel zaujať svojich žiakov, ktorí preferujú videá pred čítaním textov. Tento spôsob predávania učiva žiakom je čoraz populárnejší u všetkých vekových kategórií a dokonca na to reagujú už aj fakulty

prpravujúce budúcich učiteľov. Napríklad na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity majú všetci študenti učiteľstva povinnosť vytvoriť výukové video v kurze pedagogickej komunikácie.

Youtube – Jeden z najjednoduchších spôsobov, ako dostať videá k žiakom je vytvoriť si svoj vlastný vzdelávací Youtube kanál. Ten si môže vytvoriť každý zdarma a môže výukové materiály triediť do tematických skupín, vpisovať do nich titulky, prípadne ich mierne upravovať. Do videí na Youtube je taktiež možné vkladať externé odkazy napríklad na ďalšie študijné materiály.

Hlavnou výhodou je, že väčšina žiakov vie s Youtubom pracovať a nie je potrebné ich v tomto prostredí učiť pohybovať sa. Pre mladších žiakov môže byť zaujímavé plniť úlohy aj prostredníctvom videí, pri ktorých tvorbe sa musia naučiť nielen obsah učiva, ale aj mnoho ďalších dôležitých kompetencií potrebných pre tvorbu vlastných videí.

Dve participantky ohniskovej skupiny využívali Youtube pravidelne v online výuke a podľa ich slov to žiaci veľmi ocenili. Vďaka pridaným grafickým efektom prišli žiakom videá zábavné a radi im venovali svoju pozornosť. Obe využívali Youtube obojstranne, takže vyžadovali plnenie domácich úloh formou videí na spomínanej platforme. Žiaci tak okrem zábavného plnenia úloh rozvíjali aj svoje digitálne kompetencie a učili sa pracovať s videami a grafikou.

Záver

Ako môžeme vidieť, e-learningové nástroje nám ponúkajú veľa možností, ako vniesť do výuky určité inovácie, a tak zefektívniť a zatriktívniť výuku pre žiakov v triede alebo v online priestore. Vďaka prvkom gamifikácie² a určitej miere anonymity je pre žiakov jednoduchšie a zábavnejšie sa do výuky zapájať a udržiavať tak svoju pozornosť na vyučovanej látke. Treba mať však vždy na pamäti, že dobrá výuka či dobrý

² Viac o gamifikácii nájdete napríklad v Lee & Hammer (2011).

E-learning sa behom niekoľkých desaťročí stal etablovanou súčasťou vzdelávacieho systému na všetkých jeho úrovniach.

e-learning nie sú iba o nástrojoch a technologickom prístupe k nim, ale aj o pedagogickom prístupe (Zounek et al., 2016), bez ktorého budú vzdelávacie ciele naplnené iba čiastočne alebo vôbec. Bez zodpovedného pedagogického plánovania a prípravy e-learningových prvkov do výuky sa môže pokojne stať, že aktivity s nimi povedú skôr k roztriešteniu pozornosti žiakov a budú uberať čas z výukových hodín. Ako nám ukázalo obdobie pandémie, práca s e-learningovými nástrojmi a e-learningom ako takým predstavuje výzvu pre všetkých učiteľov na najbližšie roky a je potrebné, aby boli na túto výzvu systematicky pripravovaní. Ostatne aj budúci učelia z ohniskovej skupiny poukazovali na to, že pandemiou obdobie digitalizácie vzdelávania v Česku iba začína.

Zdroje

- Fico, M. (2021, 13. září). *Študenti učitelstva a e-learning (nie) počas pandémie: Ohnisková skupina*. 29. výroční konference České asociace pedagogických výzkumu: Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku, Brno, Česká republika.
- Haythornthwaite, C., Andrews, R. N. L., Fransman, J., & Meyers, E. M. (2016). *The SAGE Handbook of E-learning Research* (Second ed.). SAGE Publications Ltd.
- Jurík, P. (2021). *Stručný přehled e-learningových nástrojů a možností ich používání*. *Pedagogika.Sk*, 12(2). http://casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-2/studia_jurik_prehled%20e-learning.pdf
- Kapp, K. M., & Defelice, R. A. (2019). *Microlearning: Short and Sweet*. Association for Talent Development.

- Lee, J., J. Hammer. (2011). *Gamification in education: What, how, why bother?* *Academic Exchange Quarterly* 15 (2).
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Sumardi, S., & Nugrahani, D. (2021). *Adaptation to emergency remote teaching: pedagogical strategy for pre-service language teachers amid covid-19 pandemic*. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 81–93. <https://doi.org/10.17718/tojde.90655>
- Zounek, J., & Šedová, K. (2009). *Učitelé a technologie*. Paido.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer.



Mgr. Martin Fico

Autor článku vyštudoval odbor Andragogika v programe Pedagogika na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne. Aktuálne študuje doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity, kde súbežne pôsobí aj ako asistent na Katedre pedagogiky. Na katedre sa venuje výuke viacerých predmetov z pedagogicko-psychologického základu a výskumu. Zaujíma sa najmä o vzdelávaciu politiku, rozvoj učiteľskej profesie a podnikavosť vo vzdelávaní.

Kontakt: Fico@ped.muni.cz

Nikola Dudlová

Aplikace dětského muzikálu a využití prvků hudební výchovy v rámci školní výuky

Hudební výchova je často veřejností vnímána jako jeden z méně významných předmětů. Spolu s ostatními předměty estetické výchovy často není doceněn jejich vzdělávací a výchovný potenciál. To ukazuje i výzkum veřejného mínění z roku 2010, kde se hudební výchova (spolu s výtvarnou výchovou) umístila z hlediska prestiže i oblíbenosti předmětů na základních školách na jednom z posledních míst, konkrétně na šestnáctém a sedmáctém místě (Klukanová, 2017, s. 11). V rámci své diplomové práce jsem chtěla ověřit hypotézu, že do hudebního procesu se mohou zapojit žáci všech hudebních úrovní, aniž by mezi sebou vnímali rozdíly v hudebním nadání. Ráda bych se v tomto článku podělila o své poznatky, náměty na činnosti i zkušenosti s průběhem přípravy a následné realizace muzikálu, a také vás zkusila inspirovat pro nestandardní výuku hudební výchovy.

Úvod do historie muzikálu

Raná historie muzikálu sahá již na počátek 17. století, kdy začala vznikat italská **opera** a její odnože, jako např. anglická **opera z popěvků**, tzv. **ballad-opera**. Důležitým dílem této odnože se stala Žebrácká opera (autoři: John Gay a Christoph Pepusch), která byla vzorem pro nově vznikající hudební divadlo. V ostatních zemích se mezitím vyvíjely jiné druhy opery, např. v Německu to byl **singspiel** (v překladu zpěvohra). K dalším formám, které bychom mohli zařadit k nepřímým předchůdcům muzikálu, patří např. **féerie** neboli **extravaganza**, jejichž předmětem mohla být představení zvířat či domorodých etnik (Indiánů), nebo také často zpodobňovala

živelné pohromy. Tento žánr neustál krach na newyorské burze (1929), ale některé jeho prvky se staly součástí nově vznikajícího muzikálového žánru. Na přelomu 19. století se začínal do popředí dostávat žánr americké komedie – **burleska**. Za vrcholné dílo je dodnes považováno A Trip to Chinatown (1891) uvedené v Madison Square Theatre, a i přes jednoduchý námět se dočkalo úspěchu. Černošský folklór se stal inspirací pro vznik **minstrelských představení**, která přišla do Ameriky s evropskými přistěhovalci. Tento žánr inspiroval nový útvar **vaudeville**, později nazýván **varieté**, kde bylo možné spatřit umělce rozmanitých druhů. Žánr spojují artistické, divadelní, hudební i taneční prvky a byl velmi náročný na výkony umělců. Slučuje prvky cirkusu a operety (Schmidt-Joos, 1968).

Samostatný hudební žánr

Kolem roku 1900 se začal tvořit muzikál jako samostatný hudební žánr. V Americe vznikaly hudební formy jako **opereta**, **revue** a **jazz** a nové hudebně dramatické žánry, jako např. revue s humoristickými a pěveckými čísly tzv. **musical comedy**, ze kterých se zrodil dnešní muzikál (Schmidt-Joos, 1968). V teatrologickém slovníku je uvedeno několik pojmů označujících muzikál v průběhu jeho vývoje, např. „musical play“ (v překladu hudební hra), „musical drama“ (v překladu hudební drama), nebo „musical fable“ (v překladu hudební bajka) (Pavlovský, 2004). Také Petr Gammond uvádí některé další původní označení pro muzikál, jako např. „musical farce“ (v překladu hudební fraška) nebo „musical farcical comedy“ v překladu (hudební

komediální komedie) (Arnold & Scholes, 1983). **Opereta** střídá zpěvy, mluvené dialogy se zpěvy, ale také je zde prostor pro tanec. Označuje se to dnes jako přímý předchůdce dnešního muzikálu stejně jako **revue**, kde se ale jedná o náhodná hudební čísla, která spojuje společný námět. V popředí revue stojí tanec a tanečnice (tzv. girls) s vynalézavými kostýmy (Schmidt-Joos, 1968). Termín „musical“ – **muzikál**, který se dostal také do Evropy, vznikl jako zkratka výše uvedených termínů.

Muzikál byl ovlivněn všemi zmíněnými žánry a čerpá z jejich prvků. Jako první muzikál je označováno dílo Show Boat (v překladu Loď komediantů, autoři: Jerome Kern, Oscar Hammerstein II.), kde se spojuje v souvislém ději scénická hudba, tanec a písně. Obsahem se staly životní příběhy, které čerpaly ze skutečných osudů lidí (Osolsobě, 1967).

Na počátku 40. let 20. století se začala hrát **hudební dramata**. Muzikál Oklahoma! (1943, autorem: Oscar Hammerstein II., Richard Rodgers) byl označen odborníky na historii jako první moderní muzikál (Schmidt-Joos, 1968).

V 50. letech 20. století se již náměty pro muzikály začaly hledat nejen ve skutečných příbězích, povídkách, komediích, ale i v klasických dramatech. Mezi nejúspěšnější americké muzikály patří My Fair Lady (1956, autorem: Alan Jay Lerner, Frederick Loewe, předloha: Pygmalion – George Bernard Shaw) nebo West Side Story (1957, Leonard Bernstein, Stephen Sondheim, předloha: Romeo a Julie – William Shakespeare) (Schmidt-Joos, 1968).

Michal Prostějovský uvádí, že muzikálový žánr nelze snadno definovat, jelikož prochází

rychlými vývojovými fázemi. Jedná se o dílo, které spojuje hudba, mluvené slovo a tanec a skládá se ze tří základních složek – hudba, libreto a příběh (Prostějovský, 2008). Muzikály mohou být buď celozpívané, nebo střídající zpěv a mluvené slovo. Některé muzikály byly celotančené, tedy se podobaly spíše baletu (Hoggard, 2000).

Význam hudby v širším kontextu

Hudební výchova a hudba obecně má v českém kurikulu historické místo. Přestože byla během osvícenství upozaděna, v roce 1869 se stala na školách opět povinným předmětem, pro který nebyly předepsané žádné osnovy. Náplň hodin byla pouze na učiteli. Inovaci tohoto předmětu v českých zemích má na svědomí Ladislav Daniel, Petr Eben a Ilja Hurník, kteří postavili hudební výchovu opět do popředí. V 70. letech 20. století získala hudební výchova nový koncept, při kterém mají být žáci aktivně vedeni tak, aby docházelo k rozvoji jejich tvořivosti a sebe-realizaci (Winklerová, 2015, s. 24).

Úvod do projektu

Dětský muzikál vytváří pro žáky podnětné a tvůrčí prostředí, které pomáhá mimo jiné formovat i jejich hodnoty a postoje v životě. Dětský muzikál, který se stal předmětem mé diplomové práce, je autorskou tvorbou a byl napsán a složen na motivy anglického dramatu Romeo a Julie od Williama Shakespeara. Námět byl upraven tak, aby svým obsahem a náročností odpovídal žákům prvního stupně ZŠ. Jako předlohu jsem

zvolila drama, jelikož tento literární druh byl z hlediska vymezení pojmu **dětský muzikál** vhodnější pro kompozici tohoto žánru než např. díla s pohádkovými prvky, čímž by došlo k vytvoření hudební pohádky. Příběh muzikálu byl vystaven především na tématu lásky, oběti a pochopení. Děj byl zjednodušen a závěr upraven. Notové záznamy (intro, leitmotivy hlavních postav, písně), vlastní scénář aj. jsou dostupné na webu Univerzity Karlovy v repozitáři závěrečných prací¹.

Plán projektu a jeho zasazení do RVP

V roce 2019 začal vznikat koncept dětského muzikálu, který byl určen primárně žákům prvního stupně základních škol. V rámci diplomové práce jsem věc pojala formou projektové metody mimo běžnou výuku, vzniklé materiály či podklady je možno využít i v rámci hodin hudební výchovy. Dětský muzikál propojuje jak vokální a instrumentální prvky, tak i poslechové a pohybové aktivity. Skrze nácvik dětského muzikálu lze dosáhnout očekávaných výstupů prvního i druhého období a také naplnit klíčové kompetence uváděné v Rámcovém vzdělávacím programu. Jedná se o kompetenci k učení, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 83). Jaroslav Herden a Eva Jenčková (1992) ve své publikaci uvádějí, že by mělo být žákům v rámci hudební výchovy na základních školách umožněno vnímat hudební podněty, ale také rozvíjet jejich tvořivost. František Sedláček a Hana Váňová (2013) dělí hudební činnosti na pěvecké (vokální), poslechové, instrumentální (nástrojové) a hudebně pohybové a vymezují tři způsoby přístupů k těmto činnostem. Tento projekt využívá způsob, kdy se sám žák stává tvůrcem hudebních modelů nebo pohybových projevů, a tedy sám hudbu produkuje či tvoří. Žák se rozvíjí

v oblasti hudební a dramatické tvořivosti a učí se i improvizaci.

Koncepce práce

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda realizace dětského muzikálu zvyšuje zájem žáka o hudební výchovu, zda projektové vyučování zvyšuje, v porovnání s tradičním pojetím hudební výchovy, motivaci žáků a jestli dětský muzikál jako projektová metoda rozvíjí vztah žáků k hudbě. Dále mě zajímalo, zda využití rytmických, pohybových a dramatických hudebních složek umožňuje zapojení všech členů skupiny žáků, včetně těch hudebně nenadaných.

Pro projekt bylo náhodně vybráno deset žáků ze třetích až pátých tříd, protože jsem se chtěla zaměřit především na žáky mladšího školního věku. Experiment jsem rozdělila do deseti výukových lekcí, které byly zpravidla delší než běžná vyučovací hodina. Jedna lekce byla naplánována na 60–70 minut. V případě realizace během hodin hudební výchovy s časovou dotací 45 minut by bylo vhodné vytvořit více lekcí a zvážit jejich rozvržení. Veškeré hudební činnosti byly voleny s ohledem na rámcový vzdělávací program tak, aby vedly k jeho naplňování. Jako součást práce vznikla i originální kolektivní prověrka hudebnosti, která zkoumá dovednosti a schopnosti všech účastníků. Může být využita jako diagnostický nástroj v hodinách hudební výchovy – při práci s novými skupinami či celými třídami.

Jednotlivé lekce byly realizované dle připraveného plánu. Volba vhodných aktivit vyplývala z již předestřené lekce, tedy činnosti nebyly předem naplánované a vycházely z individuálních potřeb žáků. Pro výzkum jsem zvolila metodu plánovitého pozorování, přičemž verifikaci hypotéz ověřila kolektivní reflexe, která probíhala z důvodu covidové pandemie online formou.

Během realizace muzikálového projektu jsem se u žáků zaměřila na rozvíjení hudební činnosti pěvecké (vokální), poslechové, instrumentální (nástrojové) i hudebně pohybové. Každá lekce byla zaměřena na rozvoj konkrétní dovednosti. Cílem bylo umožnit žákům také samostatně



Obrázek 1 Práce v kruhu

tvořit. Důraz jsem mimo jiné kladla i na již zmíněnou improvizaci, která je součástí každé dramatické činnosti. Ráda bych zde uvedla několik aktivit, které byly zařazeny do nácvikových lekcí během realizace.

Součástí veškerých lekcí byl také nácvik zcela nových (autorských) písní, ale vzhledem k časové náročnosti celého projektu byly písně nacvičovány formou imitace bez jakéhokoliv dalšího propracování, a sice zejména po výrazové stránce. To by se ale mohlo stát předmětem hodin hudební výchovy. Výsledek by byl efektivnější, kdyby předkládané písně žáci již znali (alespoň částečně). Bohužel nebylo možné tento způsob práce se skladbami uskutečnit. Každá píseň je něčím unikátní a nabízí mnoho možností, jak s ní pracovat.

Melodické a rytmické hry

První lekce byla naplánována s jediným cílem, a to poznat skupinu dětí, které byly pro projekt

vybrány. Vybrané aktivity jsou vhodné pro skupiny dětí, které neznáme. Využit k tomu byl dotazník, kolektivní prověrka hudebnosti a několik hudebních her. **Hra na otázku a odpověď**, která se řadí k melodickým hrám. Zde byla využita základní otázka: „Jak se jmenuješ?“ a odpovědi byla např.: „Jmenuji se Zuzka.“ K otázce i odpovědi je autorem přidávána melodie formou improvizace. Melodie mohou být různé, dokonce podložené fonogestikou (metoda znaků ruky pro jednotlivé tónové stupně), a to v případě, že jsou na ni žáci zvyklí (tedy např. navštěvují školu s rozšířenou hudební výchovou, kde je často tato metoda využívána).

V případě, že chceme u žáků rozvíjet tvořivost, můžeme využít **improvizační melodickou hru**, která navíc podporuje kreativní hudební myšlení. Akteři sedí v kruhu na koberci a společně tvoří melodii zcela nové písně. Každý žák tvoří buď melodické předvětí, nebo závětí a navazuje na žáka předchozího. Tím dochází k vytvoření zcela nového melodického celku.

1 Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/119390/120366104.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Obtížnost této hry lze zvýšit přidáním jednoduchého ostinátního doprovodu produkovaného hrou na tělo. Cílem je udržet stejné tempo po celou dobu hry. Pro žáky druhého stupně se nabízí přidat navíc také text. Takto obtížná hra je založená na již utvořených zkušenostech, které aktéři mohli získat z předchozích podobných činností. Dochází k propojení několika hudebních dovedností zároveň.

Do každé hudební hodiny může být také zasazena **rytmická deklamační hra**, při které žáci vytleskávají rytmy jednotlivých slov nebo říkadel. Skrze tuto činnost jej vedeme k reprodukci a improvizaci základních hudebních složek rytmu – pulsace a metra. Aktivita se hodí pro hodinu s jakýmkoliv tématem (podzim, Vánoce, jaro, Velikonoce...). Žáci při této činnosti zároveň využívají znalosti z hodin českého jazyka – slabikují slova. Při podzimní tematice se hodí slova typu: list, oranžová, drak, sychravo, kaštany... Tyto aktivity také navozují příjemné klima a odlehčují atmosféru. Pokud se rozhodnete o nácvik vlastního dětského muzikálu či hudební pohádky, je nutné také v úvodu seznámit aktéry s dějem příběhu a motivovat je pro příští setkání. Mezi další rytmické hry, které lze uplatnit v průběhu projektu, patří i **rytmický kánon**, který se řadí do vícehlasých rytmických cvičení. Ten může využívat některé jednodušší rytmické modely písní, které jsou součástí muzikálu. Stejně tak s nimi můžeme pracovat při **hře na ozvěnu**. Žákům předkládáme formou hry na tělo (nejčastěji tleskáním) složitější rytmické úryvky písní kombinovatelné se slovní deklamací. Rytmický model je předveden učitelem a úkolem žáků je vytvořit rytmickou ozvěnu, tedy model zopakovat. Náročnost lze obměňovat délkou taktů. Ideální je předkládat dvoutaktový úryvek (obrázek 1). Během nácviku dětského muzikálu jsem pracovala i s **hrou na tělo**, při níž žáci mohou nejen reprodukovat konkrétní ostinátní doprovod, ale také to může být předmětem improvizace.

Některé písně mohou obsahovat pro žáky problematické takty (z rytmického hlediska, např. pomlka na začátku taktu). Zde je dobré opět využít některou rytmickou hru k nácviku jednotlivých pasáží, např. **rytmický orchestr**,

kdy jsou žáci rozděleni do několika skupin. Každá skupina má jiný rytmický motiv (obměna – žáci vymýšlí své motivy sami). Rytmus je produkován žáky formou hry na tělo. Ve hře je také dirigent (zpočátku učitel), který udává nástup a ukončení jednotlivých skupin. Společně aktéři tvoří rytmický orchestr. Dále může být využita **hra domino**, která též pracuje s rytmy a bývá označována také jako **hra na rytmickou ozvěnu**. Žáci sedí v kruhu. Učitel předvede svůj rytmický model. Žák po jeho boku zopakuje předvedený rytmus a bezprostředně poté přidává svůj vlastní. Rytmy mohou být opět přiřazeny žákům (výběr problematických pasáží z písní) nebo se mohou pokusit o improvizaci.

Některé rytmické hry, jako je např. **plácáná**, si kladou za cíl zpříjemnit atmosféru a zbystřit mysl aktérů. Žáci sedí v kruhu a plácají postupně dlaněmi do země. Snaží se o to, aby byl udržen stejný rytmus. Obměnou této hry je **dupaná**, kdy jsou dlaně rukou nahrazeny chodidly. Při dvojím plácnutí/dupnutí se změní směr pohybu v kruhu. Žáci musí být více pozorní a soustředění.

Pohybové hry

Výjimečná jsou také pohybová cvičení, která často využívají improvizaci, např. **pohybová etuda**, při které se žák zaměřuje na způsob přenašení konkrétních věcí, např. jak by žák nesl knihu na hlavě, či **metaforická vyjádření**, přičemž je pohybem vyjadřování něco méně obvyklého, např. leť jako motýl. Výše uvedené aktivity musí být vhodně zasazené do naplánované hodiny, tedy v případě, že je předmětem hudební výchovy nácvik nové písně Chytila jsem na pasece motýlka, cvičení leť jako drak, pták, vítř, ... a nakonec jako motýl se hodí. K jedné z písní tohoto dětského muzikálu si žáci vytvářeli vlastní **taneční doprovod** (elementární choreografii), který vznikl původně z jejich improvizace, tedy to lze označovat za **taneční improvizaci**. Postupně vymysleli choreografii, která se stala součástí vystoupení. V případě, že se žáci snaží vyjádřit charakter (např. pomalý či rychlý) hudby nějakým druhem pohybu, jedná se také o určitý typ **taneční hry**.

Tajemství
Jednání I., Scéna 3.

Nikola Dudlová

Nikola Dudlová

Něco mi říká
Jednání I., Scéna 2.

Nikola Dudlová

Andante

Nikola Dudlová

2. Will: Víš, já na ní myslím i když ty už spíš.
Co mi teď na to odpovíš?
John: Tohle se nikdy nedovíš.
Will: Sen, já měl jsem pocit, že je to jen sen.
Sofie: Já šla bych za ním hned teď ven.
Oba: Nebezpečný, to nemůžem.
R. Šbor: Tohle naše malý, je tajemství, který nás dva navždy spojí...

Obrázek 2 Notový záznam písně *Tajemství*

Instrumentální hry s využitím Orffových nástrojů

Pro doprovod písní se nabízí **využití nástrojů z Orffova instrumentáře** (v tomto projektu se konkrétně jednalo o dřívka, tamburínu, bubínek, dřevěný blok, tamburínu s blánou, africké bubny djembe aj.). Pro melodické nástroje zvonkohru, xylofon a metalofon jsem vytvořila

Obrázek 4 Notový záznam písně *Něco mi říká*

návrh doprovodu k jedné z písní (obrázek 2). Doprovod využívá tóniky, dominanty a subdominanty, tedy je vystaven pouze na základních harmonických funkcích (obrázek 3). Využití mohou být i jiné hudební nástroje, kterými daná škola disponuje. Píseň je následně propracovanější po stránce melodicko-rytmické i harmonické. Doprovod na nástroje není vhodný pro všechny písně muzikálu, využít je např. v písní

Obrázek 3 Doprovod pro melodické nástroje k písní *Tajemství*

The image shows a musical score for a piece titled 'Něco mi říká'. It features four staves: Piano, Činelky (Chimes), Dřívka (Claves), and Djembe. The Piano part has two systems of music with lyrics in Czech. The Činelky part has two systems of music with lyrics in Czech. The Dřívka part has two systems of music with lyrics in Czech. The Djembe part has two systems of music with lyrics in Czech. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines.

Obrázek 5 Ostinátní doprovod k písni Něco mi říká

viz obrázek 4. Ideálním způsobem doprovodu jedné z písní je zvolení **ostináta** pro jednotlivé nástrojové skupiny, přičemž každá skupina hraje doprovod odlišný (obrázek 5).

Dramatické hry

Dramatická výchova je na základních školách samostatným předmětem (ale mnohdy není vyučována). V rámci tohoto projektu byly, z důvodu dosažení komplexnosti muzikálového žánru z hlediska sloučení výše uvedených znaků, zařazeny do tohoto hudebního projektu dramatické hry, kde se uplatňuje herecký projev žáků/zpěváků. Jedná se o hudebně-dramatické vyjádření s užitím dramatických prvků, např. různé typy pantomimických her.

Josef Valenta (2008) uvádí několik typů pantomimy, např. **částečná pantomima**, kdy je ve hře jen určitá část těla. Oproti tomu stojí **plná** (úplná) **pantomima**, která je s největší pravděpodobností nejrozšířenějším druhem a dochází při ní k využití celého těla. Při hudební výchově

lze pracovat s **ozvučenou pantomimou**, při které se slučuje zvuk a pohyb. Zvuk může být vytvářen předměty denní potřeby (klíče, diář aj.) nebo s pomocí hudebních nástrojů.

Metodou často využívanou v rámci přípravných cvičení během lekcí se stala **improvizace**. Ta úzce souvisí s pantomimickou činností, ale také s rytmickými prvky (Machková, 2017).

V dramatické výchově bývá často využívána hra „**štronzo**“, ve které vyslovení tohoto slova uvede hráče do ustrnutí v pohybu. Pokud se jim to nepodaří, jsou ze hry vyřazeni. V hodinách hudební výchovy je možné doprovázet tuto hru hrou na klavír. Aktéři na hrané písně tančí, nebo se snaží vyjádřit charakter znějící melodie jiným způsobem.

Další náměty k práci v hodinách hudební výchovy

Základem každé hodiny hudební výchovy by mělo být rozezpívání se před samotným zpěvem. Námětem pro rozezpívání se mohou být

např. jazykolamy nebo skupiny slov, které jsou blízké cílové skupině. Pro práci s žáky mladšího školního věku jsem zvolila skupinu zvířat. Součástí rozezpívání mohou být i cvičení, díky kterým se prodlužuje dech a posiluje bránice. Je možné zařadit i cvičení, kde je využito tzv. legato (vázání jednotlivých tónů na samohlásku) či tzv. staccato (tóny jsou co nejvýrazněji odděleny). Pro účely práce jsem vytvořila cvičení s využitím legata, protože se s ním můžeme setkat v několika písních mnou zkomponovaném dětském muzikálu.

V páté lekci měli žáci za úkol vytvořit jednoduchý text, který by bylo možné využít v závěrečné části scénáře muzikálu. Námětem textu bylo smíření obou rodů a měli prostor tvořit i mimo vyučování, doma. Sloučením všech vzniklých textů vznikla závěrečná píseň muzikálu. Žáci se stali spoluautory a jsou uvedeni i v notovém záznamu.

Závěr

Během společné práce se podařilo vytvořit bezpečné klima, ve kterém se žáci cítili dobře. Realizace muzikálu pak měla pozitivní dopad na většinu účastníků. Pro několik žáků se stal tento projekt motivací pro jejich další hudební rozvoj, dokonce i pro vlastní hudební tvorbu. Některé děti ztratily zábrany při zpěvu, přestože se během klasické výuky hudební výchovy v rámci školy této činnosti mnohdy obávaly. Potvrdil se obecně vyšší zájem o tuto podobu vyučování hudební výchovy, jelikož pestrá škála aktivit umožnila zapojení všem účastníkům. Doufám, že se tento článek stane inspirací k vytvoření vlastního společného díla, protože to má smysl.

Literatura

Arnold, D., & Scholes, P. A. (1983). *The New Oxford companion to music*. New York: Oxford University Press.

Dudlová, N. (2020). *Dětský muzikál a jeho využití v hudebně výchovném procesu* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/119390/120366104.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Herden, J., & Jenčková, E. (1992). *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum.

Hoggard, P. (2000). *Muzikál na prahu tisíciletí: mezi komercí a elitou – možnosti reformy muzikálového divadla v době (post-)moderní*. Brno: Retypa.

Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem.

Klukanová B. (2017). *Analýza a srovnání hudební výchovy v České a Rakouské republice* (Diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/szvabq/21847346>

Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H&H.

Osolsobě, I. (1967). *Muzikál je, když ...* Praha: Supraphon.

Pavlovský, P. ed. (2004). *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri.

Prostějovský, M. (2008). *Muzikál expres: malý průvodce velkým muzikálem*. Brno: Větrné Mlýny.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2016). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

Schmidt-Joos, S. (1968). *Muzikál*. Praha: Supraphon.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.

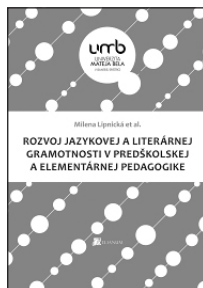
Winklerová, Z. (2015). *Hudební výchova – vývoj a význam předmětu s přihlédnutím ke kontextu historie českého školství* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/19784/1/DP%20Hudebni%20vychova.pdf>



Mgr. Nikola Dudlová

vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na hudební výchovu na Univerzitě Karlově v Praze. V roce 2020 s vyznamenáním promovala a v současné době učí na Základní škole Letců R.A.F. 1989 v Nymburce, kde je třídní učitelkou žáků čtvrtého ročníku. Hudební výchovu učí také na druhém stupni. Jejím hlavním profesním zájmem je vést žáky k odpovědnosti a komplexně rozvíjet jejich osobnost.

Kontakt: n.dudlova@gmail.com



Jak komplexně rozvíjet jazykovou a literární gramotnost u dětí

Lipnická, M. a kol. (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum.

V roce 2019 vydavatelství Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na Slovensku vydalo nové rozsáhlé dílo s názvem *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Jde o publikaci, která vznikla z projektu KEGA 013UMB/2017 s názvem *Tvorba kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti v novoakreditovanom bakalárskom štúdiu*. Vysokoškolská učebnice je výstupem práce kolektivu autorů, jmenovitě Mileny Lipnické, Simonety Babiakové, Júliuse Lomenčíka, Mariany Cabanové, Lenky Ďuricové a Zuzany Kováčové-Švecové. Kolektiv autorů integroval své poznání a spolupráci Katedry elementární a předškolní pedagogiky, Katedry psychologie Pedagogické fakulty a Katedry slovenského jazyka a komunikace Filozofické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici publikoval kvalitativně i kvantitativně rozsáhlé dílo složené z deseti kapitol, obsažených na 264 stranách. Recenzi k učebnici vypracovali renomované slovenské odbornice na jazykovou a literární výchovu (a vzdělávání) profesorky Jana Kesselová a Olga Zápotočná.

Jak jsme již naznačili výše, učebnice je složena z deseti kapitol, které se věnují tématům pokrývajícím problematiku jazykové a literární gramotnosti (výchovy a vzdělávání) v mateřské i základní škole, i ve školním klubu dětí (v družině) komplexně, a to i s důrazem na práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. První a druhá kapitola je věnována gramotnosti (kulturní, jazyková, literární, čtecí, matematická a mediální) a základním pojmům jazyka, řeči a komunikace. Druhá kapitola

pojímá psychologické aspekty rozvoje jazykové a literární gramotnosti a velmi názorně a jasné seznamuje čtenáře s vývojem řeči dítěte od prenatálního stádia po mladší školní věk. Ve čtvrté kapitole, členěné na čtrnáct subkapitol, věnuje autorka pozornost specifickým přístupům učitele k dětem s narušenou komunikační schopností. V páté kapitole nacházíme zaznamenaná teoretická a metodická východiska rozvíjení jazykové a literární gramotnosti opírající se o myšlenky Anne Van Kleeckovej, metodu dobrého startu, Metodickou příručku Začít spolu (Krok za krokem), metodiku rozvoje fonemického uvědomování, ale i metodiku k současně platnému kurikulu mateřské školy a jiné. Kapitoly 6, 7, 8 jsou věnované rozvoji jazykové a literární gramotnosti dětí v mateřské škole, rozvoji čtenářské a psací gramotnosti žáků v 1. ročníku základní školy, rozvíjení jazykové a literární gramotnosti žáků ve školním klubu dětí. Následuje devátá kapitola, věnovaná diagnostikování ve smyslu gramotnosti, desátá kapitola je věnovaná literatuře pro děti a mládež.

Vysokoškolskou učebnici můžeme vnímat i jako metodickou příručku pro mateřské i primární školy. To je jednou z výhod publikace. Další pozitivum je možné vnímat i jako přehledné a logické, grafické a obsahové zpracování. Subkapitoly jsou zpravidla obsáhnuté přehledně na jedné, dvou, výjimečně třech stranách, málokdy na čtyřech. To činí učebnici přehlednou a jasnou. V kladném smyslu slova absentuje prodimenzovanost poučkami a definicemi. V subkapitolách jsou efektivně řazené aplikační úkoly a dotazy, které zastávají

diagnostický rozměr při učení se z učebnice i doporučená literatura pro rozšíření poznání z té, které oblasti. Kniha je doplněna množstvím grafik a praktických ukázek, námětů a postupů, což jednoznačně pozdvihuje její kvalitu. Reflektuje na Slovensku současně platné kurikulární dokumenty, na druhé straně disponuje sumou informací, poznatků, námětů, které můžeme vnímat jako nadčasové a od kurikula nezávislé. K učebnici je vypracována také cvičebnice sloužící jako autoevaluační prostředek při učení se.

Můžeme konstatovat, že dílo má přínosný charakter pro úvod do studia nastolené problematiky. Text jako metodický základ doporučujeme studovat v integraci se současným poznáním v oboru (Vužňáková, 2020, 2018 – O dieťať, jazyku, literatúre; Slančová, ed. 2018 – Desť štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika; Klimovič, Kopčíková, Liptáková, Vužňáková, 2020 – Implicitné jazykové znalosti dieťaťa).

PhDr. PaedDr. Matej Slovák
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove

Kniha reflektuje současné platné kurikulární dokumenty, na druhé straně disponuje sumou informací, poznatků, námětů, které můžeme vnímat jako nadčasové a od kurikula nezávislé.

Nahlédli jsme

do posledního čísla časopisu
Journal of Educational Change
– periodika přinášejícího témata
z široké oblasti pedagogického
výzkumu.



Na emocích ve sborově záleží!

Emoce ovlivňují, zda a jakým způsobem se učitelé podílejí na chodu školy, a to zvláště ve chvíli, kdy škola usiluje o nějakou změnu. Zásadnější změny jsou často doprovázeny tenzí mezi cílem reformy a hodnotami, které jsou součástí učitelovy identity a které dávají smysl celé jeho práci. Přestože si uvědomujeme důležitost, jakou emoce hrají v profesní zkušenosti učitelů, zůstává tato oblast na okraji výzkumného zájmu. Článek Hayley Weddle, která působí na University of California v San Diegu, předkládá zjištění dlouhodobého výzkumného šetření, jehož cílem bylo hlouběji pochopit dynamickou povahu emocí v učitelském kolektivu ve vztahu k zaváděným změnám a zjistit, jaké faktory se na vytváření emocí v týmu podílejí.

Pro mnoho učitelů platí, že se dokážou ztotožnit se zaváděním změn, pokud je považují za přínosné pro žáky. Důležitou roli hrají také vztahy v pracovním kolektivu, které v ideálním případě fungují jako zdroj emoční podpory. Do značné míry spolurozhodují o tom, jaký postoj učitelé ke změně zaujmou a jak se s ní vypořádají ve svých třídách. Pedagogický sbor v té chvíli funguje jako společně se učící profesní komunita, která je schopna sdílet zkušenosti a strategie z vlastní praxe. To ale nestačí. Efektivní spolupráce znamená konfrontovat vlastní přesvědčení s ostatními a otevírat i ohrožující témata. Výzkum průkazně dospěl k závěru, že týmy učitelů, které lépe spolupracovaly, dosahovaly lepších výsledků ve výuce svých žáků.

Šetření odkrylo čtyři základní dimenze: vysokou úroveň vzájemné důvěry a respektu mezi

učiteli, shodný názor na to, co je profesionální chování, schopnost vést diskusi a projevit neshodu a otevřeně sdílet vlastní praxi.

V prvním sledovaném kolektivu výborně fungovala sekce matematiky pod vedením učitelky Anny. Byla pro skupinu přirozenou autoritou, žáky vnímala velmi pozitivně, usilovala o zlepšení kvality výuky a věřila v potenciál žáků i učitelů. Po jejím odchodu na jinou pozici se skupina scházela stále méně často a začaly se objevovat negativní interakce. Sounáležitost týmu slábla, přestala existovat sdílená vize spolupráce, tým se postupně rozpadal.

Ve druhém učitelském sboru zase spolupracovali ve dvojicích učitelé na základě sympatií a podobných názorů. Tuto spolupráci se ale nedařilo přenést na úroveň předmětových sekcí. Překážkou byl nedostatek času určeného vedením školy ke společné práci a chybějící systém strategií spolupráce vedoucích ke zvýšení kvality výuky. V kolektivu vládly napjaté vztahy mezi těmi, kteří byli nabídkou užší spolupráce nadšení, a těmi, kteří spolupráci odmítali. Učitelé na schůzích ventilovali svoji frustraci, namísto konstruktivní diskuse docházelo k neshodám. Po dvou letech nespokojených kolegů odešli jinam. Vedení školy se začalo zaměřovat na spolupráci sboru a vyhradilo tomuto cíli více společného času. Negativní atmosféra se začala měnit a do spolupráce se zapojovalo čím dál více učitelů. Čas vyhrazený na spolupráci začali vnímat jako příležitost k hledání společné cesty a vyjadřování vzájemné podpory.

Dva příběhy s opačnou trajektorií vývoje

dobře ilustrují, jak funguje dynamika emocí v kolektivu a jaký dopad má na práci učitelů, zejména v době zavádění změn. Takové turbulentní období jsme nedávno prožili všichni. Se změnou výukových forem v době koronavirové pandemie se nejlépe vyrovnaly školy s dobře fungujícím, tedy úzce spolupracujícím učitelským kolektivem. Naopak nejhůře tuto situaci zvládaly školy s nízkou úrovní spolupráce. Příklad dvou amerických škol ukazuje, že vzájemné vztahy a emoční dynamika uvnitř pedagogického sboru nejsou nezanedbatelnou položkou a mohou rozhodnout o úspěchu při zavádění změn bez ohledu na to, zda jde o změny připravené, nebo nečekané, žádané, nebo nechtěné.

Plné znění textu najdete na <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09436-0>.

Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

**Pro mnoho učitelů
platí, že se dokážou
ztotožnit se zaváděním
změn, pokud je považují
za přínosné pro
žáky.**

Jazyková poradna

Vyjmenovaná slova a etymologie: *psych* a *mlýn*

Učitelé nemají při seznamování žáků se slovy, v jejichž základu se píše ypsilon, snadnou úlohu. Vyjmenovaná slova totiž netvoří pevně danou sadu. Autoři učebnic vybírají z kánonu vyjmenovaných a s nimi příbuzných slov jen jistou podmnožinu; stranou ponechávají slova, jež jsou dnešním žákům obtížně srozumitelná a o potřebě jejich osvojení ve věku osmi let lze důvodně pochybovat. Zpravidla tak v učebnicích nenajdeme termíny jako *babyka*, *vyza*, *vlys* či knižní *slynout*.

Mohu-li však soudit z vlastní zkušenosti rodiče, v cvičeních se k doplnění objevují slova jako *P_šely*, *V_toň* nebo *Op_š* (obyvatelé těchto lokalit prominou). Jde o vlastní jména, která si snad lze zapamatovat jako pouhé nálepky. Nechce-li však učitel žákům předložit jen bezduchý seznam slovních forem obsahujících ypsilon, snaží se jim pomoci poukazem na jiná příbuzná slova mající význam, který s významem daného slova tu více, tu méně zjevně souvisí. Někdy ale znalost aktuálního významu slova z výkladového slovníku nestačí. Je třeba blíže poznat i etymologii slova.

Tak například o slově *psych* s významem ‘poškození nebo krádež (polního, lesního, vodního) majetku’ se v etymologickém slovníku dočteme, že původní význam obsahoval rys svévolnosti či zvůle, šlo o ‘zpupné narušení cizího majetku’ (například svévolnou jízdu cizím lesem). Je pak jasné, že slovo je příbuzné se slovem *pýcha* a nemá nic společného se slovem *píchat*.

Také slova *mlýn* a *mlít* jsou různého původu. Zatímco *mlít* je domácím slovem s vývojem dlouhým několik tisíc let, *mlýn* je oproti němu slovem, které se objevuje ve středověku přejetím buď staroněmeckého *mulin*, nebo latinského *molina*, *molinum*. Dalším zajímavým záludnostem vyjmenovaných slov se můžeme věnovat zase někdy příště.

doc. Vít Boček
etymologické oddělení
Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.

To be or to have?

Pro dnešní jazykovou poradnu jsme si vypůjčili název populární knihy filozofa a psychologa Ericha Fromma *Mít či být*, který se v ní mimo jiné zamýšlí nad použitím sloves mít a být v angličtině a nad způsobem, jakým v angličtině a jiných jazycích vyjadřujeme vztahy k osobám, věcem a jevům. Ale nelekejte se! Naše okénko bude zcela praktické.

Srovnáme-li použití sloves *mít* a *být* v angličtině a češtině, všimneme si i v nejběžnějších větách značných rozdílů. Doslovný překlad a nesprávné použití vedou často k nejasnostem, úsměvným situacím či „pouhým“ čechismům, které prostě nezní autenticky.

Příklady nadužívání slovesa *mít*:

<i>*I have my birthday tomorrow.*</i>	správně: It's my birthday tomorrow.
<i>*You have truth.*</i>	You are right.
<i>*It has red colour.*</i>	It is red.
<i>*He has 45 years.*</i>	He is 45.
<i>*She has a smart dress.*</i>	She is wearing a smart dress.
<i>*He has glasses.*</i>	He wears glasses.
<i>*Can I have a question?*</i>	Can I ask a question?
<i>*I don't have my homework.*</i>	I haven't done my homework.

Někdy ale nastává opačný problém, a to nadužívání slovesa *být*:

<i>*I am after lunch.*</i>	správně: I have just had lunch.
<i>*I am cold.*</i>	I have a cold.

A na závěr ještě dvě fráze, které docela často uslyšíte, ale správně nejsou:

<i>*We were three at the party.*</i>	správně: There were three of us at the party.
<i>*We were there with Pavel.*</i>	I was there with Pavel. (Jinak sděluji, že jsme tam byli tři – my dva a Pavel.)

We hope those phrases are useful for you and have a nice day! (Správně česky si přejeme Pěkný den! nikoli Mějte pěkný den! To je pro změnu opačný příklad nadužívání slovesa mít v češtině pod vlivem angličtiny)

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

Když se učitel chová k žákům opovržlivě

VÁŠ DOTAZ »

Učím na druhém stupni matematiku. Mám kolegyni, která vynikajícím způsobem dokáže připravit část třídy na přijímací zkoušky na gymnázia. Bohužel nehezky mluví o těch slabších, jejichž neúspěchy vykládá nedostatečnou pílí a snahou. Sděluje to nejen jim, ale i rodičům. Nedávno jsem se dozvěděla od jedné maminky, že se jejich syn v sedmé třídě začal počůrávat, nejspíš právě v souvislosti s matematikou,

NAŠE ODPOVĚĎ »

Je spousta dospělých, kteří jsou přesvědčeni o své pravdě. Na druhé straně žáky vedeme ke kritickému posuzování poznatků, které jim předáváme. Faktem je, že skutečnost života je komplikovaná a nejednoznačná. Existují rozmanité vhodné – někdy i nepatrně méně vhodné – cesty k cíli. Objevují se nové, jiné, někdy překvapivé možnosti přístupu, a tak i výkladu situací, které se dříve zdály „jasné“. Skutečně stabilních, absolutně nezpochybnitelných poznatků najdeme jen málo. Zároveň přístup, že vůbec nic nevíme, že nic není jisté, že všechno může být úplně jinak, není v běžném životě udržitelný.

Učitel není ve škole kvůli sobě a pouze za sebe, ale kvůli dětem. Je v roli učitele a jeho úkolem je učit všechny žáky, byť jistě ne všechny stejně. Učit některé žáky je radost, s jinými je to těžší. Jenže základní škola má zabezpečit úspěch a radost z něho všem dětem. Rozumím přístupu vaší kolegyně, že úsilím a delším časem stráveným přípravou, lze výsledky zlepšit. Rozumím i potřebnosti trénovat paměť a rozmanité dovednosti. Asi znáte příběh, jak žák po letech navštívil svého učitele a za jeho náročnost mu poděkoval. Pro učitele to pak je argumentem, jak na svém přístupu nic neměnit. A může být i hrdý, že se o něm říká: „Je přísný, ale naučí.“ To ovšem má určité limity. Z psychologického hlediska je podstatné, že se dítěti jakž takž daří, což znamená, že hledáme způsoby, jak jej motivovat. Povzbuzujeme jej, pomáháme mu, aby látku úspěšně zvládlo. Jen se musí vždy jednat o přiměřenou a slušnou formu. Když se však

protože když je na rozvrhu matematika, nechce jít do školy. Vzhledem k tomu, že jde o kantorku s dlouholetou praxí, je velmi obtížné se s ní domluvit. Už jsme to řešili na poradě, snažila se paní ředitelka, ale kolegyně trvá na svém přístupu. Existuje nějaké řešení?

Helena Sulkovská

žákovi z jakýchkoliv příčin nedaří, tak ten „přísný“ přístup nefunguje a lze jej pokládat za špatný. Proč? Škola nemá jen co nejvíc naučit, ale má také rozvíjet osobnost dítěte. Má pěstovat – nebo alespoň neničit – jeho duševní zdraví, a tak podporovat jeho touhu celoživotně se vzdělávat. Výsledky tedy nemají být dosahovány strachem a obavami. Řekl bych, že ve třídě této paní učitelky se ale nemohou cítit dobře ani jedničkáři či dvojkaři.

Žádné řešení nebude, bohužel, v tuto chvíli moc dobré. Pro takové, které by paní učitelce pomohlo změnit přístupy, nevytváří zatím české školství podmínky. Jednalo by se např. o specifický sebezkušenostní výcvik a supervizi. Nepatrně by snad mohlo pomoci její další vzdělávání v psychologii dítěte. Zároveň by ředitelka školy z pozice své odborné autority měla důsledně hájit zájmy a duševní zdraví svých žáků a vyžadovat od učitelky změnu přístupu. Pravdou však je, že dokud rodiče chlapce „nezveřejní“ problém (např. rozhovorem s ředitelkou), nelze přímo argumentovat. Rodiče by to měli udělat, jenže musejí mít absolutní jistotu, že to nikdo nepoužije proti jejich dítěti. Pokud by se tak stalo, je třeba zasáhnout nekompromisně. Pro samotného chlapce a jeho rodiče by bylo nejjednodušším řešením přejít do jiné školy. Jenže to je možné jen někdy a někde.

PhDr. Václav Martin
Katedra psychologie
Filozofická fakulta UK

5× stručně ze školství

Tělesná zdatnost žáků základních škol

V návaznosti na dlouhotrvající distanční výuku a s ní spojený negativní vliv na tělesnou kondici dětí se Česká školní inspekce zaměřila na tělesnou zdatnost žáků základních a středních škol. Během školního roku 2021/2022 má být provedena komplexní diagnostika. Součástí šetření budou rozhovory s učiteli, žáky a vedením vybraných škol a také motorické testy připravované pro žáky 3. a 7. tříd ZŠ. Výsledky šetření mají vést k zavádění podpůrných a preventivních strategií v oblasti tělesného zdraví. Už v březnu 2021 vydala ČŠI metodickou příručku *Inspirace pro podporu pohybových dovedností žáků v rámci různých školních aktivit*, tedy aktivit během celého dne, nejen v hodinách tělesné výchovy. Příručka je dostupná online.

Legislativní změny ve školství od 1. září 2021

Ve školním roce 2021/2022 začíná platit několik legislativních změn. Ty mají předně zajistit příznivější podmínky pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Jejich jazyková příprava nyní probíhá na minimálně jedné krajině určené škole v obvodu města s rozšířenou působností a jazykové skupiny fungují prezenčně i distančně. Pro plynulý přechod do ZŠ nově zajišťují jazykovou přípravu také MŠ s více než čtyřmi dětmi s OMJ. Dále dochází k navýšení finančních prostředků pro nákup potřeb pro žáky 1. ročníků, upravují se finanční limity nákupu potravin pro školní stravování a zvyšuje se příplatek za třídnictví.

Zvětšování rozdílů mezi žáky

Pandemie v minulém školním roce prohloubila dle zjištění ČŠI rozdíly ve znalostech žáků. Nejvíce byli zasaženi sociálně znevýhodnění žáci. To souvisí s úpravami přijímacích zkoušek žáků na střední školy. Již organizace posledních přijímacích zkoušek doznala úprav, např. uchazeči měli více času na vypracování textů nebo mohli využít druhý pokus. Nyní EDUin vyzývá CER-MAT k dalším úpravám přijímacích zkoušek, hledání nových strategií.

Naše planeta, naše budoucnost

Evropská komise vytvořila online prostředí *Naše planeta, naše budoucnost*, určené k využívání ve školách. Obsahuje informace a materiály týkající se přírodního klimatu a jeho změn, výukové aktivity a pracovní listy. Více informací naleznete na webových stránkách: https://ec.europa.eu/clima/sites/youth/node_cs.

Jak se dělá dobrá škola?

V České televizi, po veřejnosti hodně sledovaném a diskutovaném seriálu *Ochránce* z prostředí školského ombudsmana, se ve spolupráci s EDUin připravuje další seriál. Půjde o dokumentární seriál *Jak se dělá dobrá škola*, který má představovat inspirativní školy, jejich strategie řešení problémů, a hlavně různé přístupy vedoucí k „dobré škole“.

Mgr. Tomáš Horčíčka
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU

KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | PROSINEC 2021 | ROČNÍK 146

Oborný časopis pro učitele základní školy. Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873.
Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.

Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 12. 2021. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

Časopis Komenský
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7, 603 00 Brno
e-mail: komensky@ped.muni.cz

VEDENÍ REDAKCE:

Veronika Rodová, Anna Tomková, Kateřina Zagorová, Tomáš Horčíčka

VÝKONNÁ REDAKCE:

Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík, Helena Koldová,
Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Kateřina Lojdová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Eva Nováková,
Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Štěpánka Šmerdová, Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

Karel Pícka, www.ped.muni.cz/komensky

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Renáta Malá, Lenka Kissová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

REPRODUKCE NA OBÁLCE:

J. A. Comenii: Orbis Pictus, Hradec Králové, 1833.

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 1050/18, 141 00 Praha 4-Michle
Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.
P.O.BOX 169
830 00 Bratislava
www.press.sk

ISSN 0323-0449



MUNI
PRESS