

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Anna Tomková, Veronika Rodová
Rozhovor s Evou Machkovou
 o věčných otázkách pedagogiky 5

HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE

Anna Tomková
Rozhovor se Sandrou Holákovou
 o jejím pojetí výuky ve škole
 a v televizním pořadu UčíTelka 12

Z VÝZKUMU

Veronika Pavlas Martanová
Supervize jako jeden z efektivních
nástrojů péče o učitele 19

Anna Tomková, Helena Hejlová
Didaktický rozměr příkladů z praxe
společného vzdělávání 27

REPORTÁŽ

Pavla Brixí
Baskicko – země plná překvapení .. 36

DO VÝUKY

Dana Pražáková, Martina Novotná
Matematické kluby – příležitost
pro „rozkvět“ dětí ze sociálně
znevýhodněného prostředí 40

Zuzana Hlubinková
Popularizační knihy
 o dialektologii a výuka češtiny 45

Jitka Slaná Reissmannová,
Michaela Hřivnová, Zdeňka Smejkalová
Možnosti výuky prevence
chronických neinfekčních
chorob na základních
(a středních) školách 48

Z PRACÍ STUDENTŮ

Jana Rysová
O spolupráci mateřských
a základních škol, které jsou
ve společném právním subjektu ... 56

RECENZE

Richard Macků
Zážitková pedagogika:
teorie holistické výchovy 60

NAHLÉDLI JSME

Eva Řičánková
Na bratislavskou výstavu
Skryté kurikulum 62

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Neuslyším od nikoho,
že mu říkáte zloděj. 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková
The tree of life of a teacher 65

Adam Veřmiřovský
Mi a ti nemusejí být jen příklonky . 65

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 66

Editorial

Milí čtenáři,

číslo, které právě držíte v rukou, vznikalo za zcela výjimečné situace. Zatímco autoři textů pracovali na dokončení svých příspěvků, školní výuka byla pozastavena kvůli vyhlášení nouzového stavu. Jak tato nezvyklá situace ovlivnila pedagogickou praxi, zachycují naše dva rozhovory.

Čtvrté číslo tohoto ročníku je uvedeno rozhovorem s *Evou Machkovou*, zakladatelkou katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze, o věčných otázkách pedagogiky, např. Proč je ve vzdělávání dobré používat pohádky a mytologické příběhy? nebo Co pomáhá, aby se člověk stal dobrým pedagogem? Nové způsoby výuky jsme měli možnost vyzkoušet i během epidemie nového koronaviru. *Sandra Holáková* v rozhovoru shrnuje hlavní zdroje svého pojetí výuky na 1. stupni ZŠ. Ty využívala také v televizním pořadu *UčíTelka*, který byl spuštěn na podporu výuky a učení žáků v době, kdy nemohli docházet do škol.

Článek *Veroniky Pavlas Martanové* v rubrice Z výzkumu se věnuje supervizi ve školním prostředí. Druhý příspěvek v této rubrice navazuje na článek z minulého čísla. I tentokrát se autorky *Anna Tomková* a *Helena Hejlová* věnují příkladům z praxe a uvádějí tři didakticky zaměřené inspirativní příklady.

V reportáži nám *Pavla Brixí* představí *Bas-kicko*, kde strávila týden v tamější škole v rámci programu Erasmus+ KA1. Představí nám nejen danou zemi, ale i způsob výuky, který zde zažila.

V rubrice *Do výuky* najdeme příspěvek *Dany Pražákové* a *Martiny Novotné* o projektu věnujícím se matematickým klubům, *Zuzana Hlubinková* nás seznámí s popularizačními knihami o dialektech a výuce češtiny a trojice dam *Jitka Slaná*, *Reissmannová*, *Michaela Hřivnová*

a *Zdeňka Smejkalová* představí možnosti zařazení prevence chronických chorob do škol. *Jana Rysová* se zamýšlí nad fungováním spolupráce mateřských a základních škol spadajících pod společný právní subjekt. *Richard Macků* doporučuje monografii Ivo Jiráka o zážitkové pedagogice rámovanou teorií holistické výchovy. *Eva Řičánková* navštívila výstavu *Skryté kurikulum*, která se konala na přelomu kalendářního roku v Bratislavě, a další rady, tipy a nápady naleznete i v našich poradnách.

Doufáme, že se stejně jako my těšíte na období letní prázdnin, kdy budeme moci načerpat energii, která se nám možná vytratila během epidemie koronaviru. Věříme, že všechno zlé je pro něco dobré, to nejhorší že už je za námi, a to lepší před námi.

Štěpánka Šmerdová

Anna Tomková, Veronika Rodová

Rozhovor s Evou Machkovou o věčných otázkách pedagogiky

Profesorka Eva Machková, zakladatelka katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze, od 60. let 20. století působí v oblasti uměleckého vzdělávání a významně se zasadila o rozvoj dramatické výchovy jako důležité součásti vzdělávacího systému u nás. Představuje osobnost, která se živě zajímá o problematiku pedagogiky, během své kariéry vychovala a ovlivnila řadu učitelských osobností.

Můžete vzpomenout na počátky své profesní cesty?

Pedagogiku jsem začala studovat proto, že jsem pracovala v divadelním oddělení tehdejšího Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, kde jsem měla na starost vzdělávání ochotníků. Ale současně, hned v prvním roce studia, jsem objevila zvláštní věc: dostávali jsme čtvrtletník britské organizace ochotníků a tam byl inzerát jakési organizace v Birminghamu, zabývající se oborem, kterému říkali *Child drama*. Šéfem té organizace byl Peter Slade, zakladatel britského pojetí dramatických aktivit dětí. Napsala jsem jim, oni mi poslali nějaké brožurky, a tak jsem zjistila, že existuje i něco jiného než naše divadlo hrané dětmi, které vzniklo v 19. století. *Child drama* se lišilo tím, že kladlo důraz na osobnostní a sociální rozvoj dětí a hledalo nové metody, které by umožnily účast všech dětí ve třídě.

Pedagogiku jsem studovala na Filozofické fakultě UK v letech 1964–1970. V té době někteří z našich pedagogů vyjížděli do zahraničí, především František Singule, který byl našim

ročníkovým vedoucím. Začal se tehdy zabývat srovnávací pedagogikou, napsal obsáhlou publikaci o různých směrech reformního školství, vtahoval nás tím do světa, který se vyvíjel normálně. Učil nás, co je reforma školství, a to bylo pro mne nejdůležitější. Měli jsme ho i na dějiny pedagogiky a z nich mě zaujali reformátoři, v první řadě Lev Nikolajevič Tolstoj se svou školou pro mužiky, hlavně jeho stať o tom, jak ty vesnické kluky učil psát. Myslím, že by to dodnes mohlo být inspirativní pro výuku slohu. A samozřejmě Komenský se svou *Školou hrou*, i když to, co on tehdy dělal, nebyla hra v dnešním slova smyslu, směřoval k názornosti ve výuce latiny, ne ještě k činné škole, konec konců, je to pár set let. Ale on objevil postup, který dovoluje jevištní nebo dramatické postupy aplikovat na jakoukoliv vyučovací látku – na příběh Diogenův, stejně jako na botaniku a další tehdejší nauky. Důležité pro mne byly i výzkumy profesorky Jarmily Skalkové, která se v té době zabývala aktivitou žáků ve vyučování, její kniha obsahuje dodnes platné poznatky. Velmi důležitou disciplínou byla pro mě sociální psychologie, protože ta mě nasměrovala k tomu, jak organizovat dramatickou výchovu z centra.

Zde se vám propojila dramatika s pedagogikou?

Naše pracoviště tehdy bylo celostátním garantem amatérských aktivit, pořádali jsme soutěže, přehlídky, vzdělávací akce, vydávali jsme rozmnožované časopisy a studie, a já jsem ze sociální psychologie pochopila, že věci

neposloužím, když se postavím do pozice hvězdy, která váže všechny zúčastněné osoby přímočaře ke své osobě, ale že je třeba vytvářet síť lidí, kteří dokážou vzájemně spolupracovat.

Tehdy, na počátku 60. let, u nás vznikaly literárně-dramatické obory tehdejších lidových škol umění a shodou okolností se vyskytla parta bývalých hereček, které odešly z různých důvodů z divadla. Měly děti a učily na lidových školách umění – na „liduškách“, jak se jim říkalo. Byly velmi tvořivé a ochotné bavit se o tom, jak nový obor učit. Ta skupinka osmi nebo deseti dam se občas scházela. Povídalý jsme si o tom, pořádaly jsme semináře. Včetně těch, kterým jsme říkaly „samonabýjecí“ – několik učitelek si prakticky předvádělo, co a jak dělají. Chvilí jedna vedla a další byly žačkami, pak se vystřídalý. Zkrátka výuka aktivitou. Pak se postupně připojovali další lidé, vedoucí souborů. Posun nastal v 70. letech, kdy normalizační stát přišel na to, že dát lidu chléb a hry je pro něj výhodné. Dostali jsme peníze na přehlídky a mohli jsme pořádat *Kaplické divadelní léto*, přehlídku dětských divadelních představení. Ale připravovali jsme je spojené s praktickými semináři pro vedoucí souborů a učitele. To byla doba, kdy jsme buďovali systém her a cvičení jako průpravu pro divadlo. Nikoho by nenapadlo poslat dítě do sportovní soutěže bez tréninku, u divadla se věřilo, že to jen tak půjde. Proto také vznikl termín „dramatická výchova“, který tuto práci odlišuje od nacvičeného dětského divadla, které napodobuje divadlo dospělých. A protože dramatická výchova připravuje nejen pro divadlo, ale i pro život, začalo se už tehdy uvažovat o tom, že dramatickou výchovou by měly procházet všechny děti na všech školách.

Kdy nastal na vaší cestě ten zásadní zlom – k současné podobě dramatické výchovy?

Samozřejmě v roce 1989/90. Já jsem v té době byla už v důchodu, ale o dramatickou výchovu se začaly zajímat pedagogické fakulty i obě vysoké divadelní školy. Proto jsem se v roce 1992 stala vedoucí nově založené katedry výchovné dramatiky na pražském DAMU. Během 70. a 80. let jsem zapojovala řadu spolupracovníků do vzdělávacích akcí, a proto si je zvaly jako

lektory i kraje a okresy, a oni tím získávali pedagogické zkušenosti. Onen zlom, který nastal v roce 1990, znamenal, že konečně po letech existence literárně-dramatických oborů LŠU, nynějších základních uměleckých škol, vznikla možnost poskytnout učitelům odborné vzdělání. Do toho vstoupila skupina lidí, kteří v té době byli odbornými asistenty na vysokých školách – Josef Valenta, Hana Kasíková, Vladimíra Spilková, Soňa Kořátková, Eva Lukavská, Pavel Vacek a další. Najednou se zájem začal přiklánět k všeobecně vzdělávacímu školství. Do toho vstoupily semináře zahraničních pedagogů, kteří nás seznamovali s metodami jak do dramatických aktivit zapojit všechny žáky bez ohledu na to, jestli mají zájem, talent, prostě jakékoliv žactvo. Přesto v té době na nově vzniklé katedře výchovné dramatiky na pražské DAMU mezi posluchači převládali učitelé ZUŠ, kteří si doplňovali odborné pedagogické vzdělání. Ale postupem doby se ke studiu hlásilo – a stále hlásí – víc učitelů základních a středních škol.

Jaký je dnes – podle vás – stav dramatické výchovy na školách?

Je to dost těžká otázka, protože škol jsou tisíce, je dost těžké to zjistit. Kde je zavedený předmět, tím se zabývaly některé diplomové nebo disertační práce, ale většinou výzkumy toho typu trpí tím, že odpovědi na dotazník přijde málo, takže to bohužel nepokrývá celou situaci.

Myslím si, podle řady faktů, že nejvíce prostoru pro dramatickou výchovu je na 1. stupni a v mateřských školách. Ze sborníčků projektů, které jsem sestavovala pro nakladatelství Portál, je vyprodáný svazek určený dětem mladšího školního věku. Třídní učitelka může zorganizovat čas, může si spojit dvě vyučovací hodiny dohromady. V látce prvouky má také významné místo poznávání vlastního okolí, což lze dobře realizovat také s pomocí literatury a dramatiky. Ve fikci lze snadno vytvořit představu přírody, vesnice nebo města, a hrou v roli, „v botách druhého“, mohou děti vstoupit do onoho prostředí a poznávat, jak žije.

Můžete uvést konkrétní příklady „inspirativní praxe“ napříč stupni škol?

Samozřejmě jsou dobře známé pozitivní příklady jako je kunratická škola v Praze 4, kde mají ve školním vzdělávacím programu povinnou dramatickou výchovu od 3. do 9. ročníku a v prvních dvou ročnících mají učitelky za úkol používat dramatické metody, kdykoli se to hodí. Pak jsou ve školách jednotlivci, jejichž situaci označila jedna z učitelek jako „sám voják v poli“. V debatách, které teď vedu s našimi absolventy, se neobjevil případ nějakého odmítání, nebo dokonce nenávisti k dramatické výchově. Spíš se stává, že učitelé považují dramatickou výchovu nebo užívání dramatických metod za zajímavé, ale neumějí to dělat. A tak uvažujeme např. o informativních seminářích po učitele určité školy, kde učí kvalifikovaný učitel dramatiky, který by byl také schopný takové uvedení do problematiky třeba pro skupinu 8–10 zájemců sám realizovat.

Učitelé nyní v rámci inovací výukových postupů často používají metody kritického myšlení. Proč si myslíte, že dramatická výchova nezískala takové povědomí mezi učiteli jako postupy kritického myšlení?

Spousta lidí si pořád představuje, že dramatická výchova je secvičování divadla nebo to, co je ve školství známo jako dramatizace, o níž existuje jen jakési nejasné povědomí. Léta pátám po tom, co to vlastně je školní dramatizace, ale ničeho jasného a podstatného jsem se nedopátrala. V některých záznamech čtu o různých aktivitách, které jsou popsány a charakterizovány, a pak následuje dramatizace. Tečka, nic víc. Jakoby si učitelka uvařila kávu, děti si nějak hrají a ona jen dává pozor, aby si neublížily.

Můžete tedy znovu krátce objasnit, v čem spočívá podstata dramatické výchovy?

Nevím, jestli obecné formulace čtenáři něco řeknou. Myslím si, že to člověk musí zažít na vlastní kůži. Stalo se mi, že jsem jedné učitelce doporučila svoji knížku, protože dostala v červnu za úkol, aby v září začala učit dramatickou výchovu. Po prázdninách jsem se dozvěděla, že přečetla všechno, co jsem napsala, a vytvořila plán, že každá třída ihned udělá představení. To jsem nikdy nenapsala, naopak vždy píšu o tom,

že cesta k představení je dost dlouhá, obsahuje průpravu dětí a je třeba zapojit je do tvorby inscenace. To vyžaduje dostatek času, při 45 minutách jednou týdně se toho moc nestihne. To, co píšu, si čtenář vykládá svým způsobem, který odpovídá jeho zkušenostem nebo představám. Stručně řečeno: dramatická výchova je řízené a cílevědomé učení zkušeností, tj. jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální praxi zúčastněného jedince. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v představení. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Formuje člověka v jeho základních lidských vlastnostech, možnostech a chování, je to výchova v užším slova smyslu.

Jaký je váš názor na současnou skladbu a pojetí školního kurikula jako celku?

Nedávno jsem si porovnala průřezová témata v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a domnívám se, že jsou pořád o tomtéž. Tolerance, empatie, otevřenost atd., protože když jde o demokracii, Evropu, multikulturalitu, ekologii, bez takových postojů a schopností se neobejdeme. Udivuje mě, že to, co tvoří poznatky průřezových témat, je nutné vyučovat zvlášť. Copak to není obsaženo v občanské výchově? V RVP ZV je také etická výchova jako jeden z doplňkových předmětů, ale etiku přece potřebuje každý člověk. V RVP jsou obsažena témata, která se také běžně dělají v dramatické výchově – komunikace, přátelství, tvořivost, pozitivní a negativní přístup a další podobné. Myslím si, že by např. bylo možné spojit do jednoho předmětu etickou, dramatickou a osobnostně sociální výchovu, zejména v primární škole.

V RVP jsou snad jenom u dramatické výchovy uvedeny i metody nebo metodický základ, u ostatních předmětů se uvádějí jen témata. Učitel může frontálně vykládat o tom, co je demokracie nebo co je multikultura, mluví a mluví a všechno to jde u většiny žáků druhým uchem ven. Když udělá byť jen jednu dílnu nebo jeden projekt na téma multikulturality, řekne to dětem daleko víc, stane se to jejich věcí a ovlivňuje to jejich postoj a způsoby jednání.



Obrázek 1. Eva Machková s kolegyní Ninou Martínkovou na katedře výchovné dramatiky.

A jaké má mít místo ve školním kurikulu dramatická výchova?

V dramatické výchově je základem jednání a psychosomatická jednota, takže se nepracuje jen s hlavou, ale i s tělem. Hráč řeší situaci, musí reagovat na partnera, musí se rozhodnout a něco udělat, ať už to znamená, že něco vyřkne anebo někam dojde. A navíc do toho vstupují emoce, zážitky. Když se stane Napoleonem, začne si uvědomovat, co to znamená vítězit, vládnout, a také dojít k truchlivým koncům. To je proces, který se odehrává ve všech důležitých lidech – v ředitelích, poslancích, v každém, kdo stoupá někam nahoru a musí se s tím umět nějakým způsobem vypořádat. Dovednost umět se vypořádat se svým vlastním životem se týká všech lidí.

Zajímavé jsou možnosti propojování dramatické výchovy s dalšími výchovami, třeba s výtvarnou výchovou. Na katedře výchovné dramatiky studovala řádka absolventek výtvarné

výchovy a jeden čas to vypadalo, že by se mohl zrodit obor výtvarná dramatika. To spojení je dobře možné, protože se dají najít takové momenty jako kreslený i mluvený dialog, i prostor a rytmus jsou společná témata. Obor obohacují také posluchači, kteří souběžně studují nebo měli už vystudovanou některou aprobaci, a vnášeli do dramatiky různá témata.

Už od dob Komenského se stále řeší tatáž věc: jak to udělat, aby učení nebylo jen poutavé, ale aby fungovalo, mělo smysl a aby došlo do duší a srdcí a nezůstalo jen v hlavách, odkud se často vysype. Jak se díváte na Komenského, na odkaz jeho pedagogiky pro dnešek?

Komenský nechtěl dramatickou výchovu, jeho zajímala názornost. Popisuje, jak na jevišti student ukazuje na pampelišku rukou nebo nohou. Šlo o to, aby se slovo spojilo s vjemem. Ale objevil, že tyto aktivity mohou fungovat ve výuce různých předmětů. A to je to, čím se teď

zabývám – aplikováním dramatických metod na poznatkové učení. To je v Komenského *Škole hrou* obsaženo, ovšem na úrovni 17. století. Cílem bylo naučit studenty mluvit latinsky, a oni latinu skutečně ovládli, jak v jezuitském, tak v jiném řádovém divadle. Zvláštní je, že v současné výuce cizích jazyků, pokud můžu posoudit, se až na výjimky tento aktivní způsob u nás stále moc neujímá, přitom v jazycích by to mělo být hlavní metodou. V určité fázi je nutné „hodit žáka do vody“ a přitom mu nabídnout něco zajímavého, nejlépe příběh, pohádku, povídku, knížku. Existují závěrečné práce o učení cizího jazyka, kdy jej žáci musí ve výuce skutečně používat, a pak se nebojí jím mluvit.

Obsahové východisko práce v dramatické výchově tvoří příběhy. Proč je ve vzdělávání dobré používat pohádky a mytologické příběhy?

Mýty a pohádky pojednávají o lidech, o životě, o vztazích, prostě o tom nejdůležitějším v životě, protože co člověka zajímá především, je člověk, jeho příběh, jak se chová, události jeho života. Na tom je založena literatura, divadlo i film, ale těží z toho i pokleslé žánry. V dramatické výchově jsou důležité reflexe, které doplňují a začleňují příběh do souvislostí, do systému. Proto si myslím, že dramatická výchova by měla být součástí školní výuky.

Ale abych se vrátila k příběhu, k mytologii a pohádce. To jsou literární oblasti, které obsahují všechno důležité o životě, o etice, vztazích mezi lidmi. Mytologie je původně náboženství, které řeší základní problémy lidské existence. Ale i pohádka, která vznikla jako zábavné vyprávění, je pro vývoj člověka v dětství klíčová. Je velká škoda, že českým dětem je pohled na pohádku zkreslován nejrůznějšími televizními variantami, které baví, ale nesdělují to důležité o životě. Třeba téma rodiny, když vezmeme do ruky Boženu Němcovou, najdeme tam o rodinných vztazích, dobrých i špatných, úplně všechno. Podstatná část kouzelných pohádek je o dospívání – mladík odchází do světa, aby činy prokázal svou hodnotu a dospěl, proto tolik pohádek končí svatbou s mimořádně žádoucí nevěstou, většinou princeznou. Ta svatba je potvrzením, že je mladý muž dost zralý na to, aby

založil úspěšně rodinu. A v naší knižní produkci najdeme pohádky z velmi různých koutů světa, z různých kultur, a tedy nabízejí i jiné pohledy na život, nabízejí jiné postavy, ale přitom podstata zůstává. Škola má někdy tendenci vymezovat určitý okruh „povinných“ pohádek, které jakoby každý musel znát – *Koza a kozlátka*, *Smolíček*, *Budulínek*, které varují před otvíráním cizím lidem. To je trochu chudé a hodně přímočaré, a mimo náš život: rodiče, kteří zavrou dítě doma a odejdou, by mohli skončit u soudu. Jiné, složitější a bohatší pohádky, s podstatnějšími a „věčnými“ tématy, řeknou dětem o životě víc. Pohádka má pro dítě jednu velkou výhodu, která se často nelíbí dospělým čtenářům: vztahy jsou jasné a přehledné, dobrý člověk se liší od špatného, přátelský a schopný pomáhat od chamtivého a závistivého. To dítěti umožňuje orientovat se v hodnotách. V životě to tak jednoduché není, ale má-li člověk v složitých situacích obstát, musí mít vytvořena kritéria, svůj žebříček hodnot. Zkrátka klasická lidová pohádka, ať už v podobě sběratelské, to je Erben, Němcová, Grimmové a další sběratelé 19. století, tak v pře- vyprávění nejlepšími moderními autory, z nichž bych jmenovala aspoň Jana Vladislava, by měla být neodmyslitelnou průvodkyní dětstvím, ať už četbou, anebo v dramatické výchově a v dětském divadle.

Co pomáhá, aby se člověk stal dobrým pedagogem?

Podle mé zkušenosti záleží už na přijímacím řízení, na kritériích výběru. Záleží na tom, jaká osobnost to je, jestli je to člověk velmi otevřený, empatický a tvořivý, neboť nemá smysl přijímat někoho, kdo je autoritativní, třeba kdo do práce při přijímacím řízení napíše „a děti přinutím...“ Jestliže chce děti přinutit, dramatická výchova není pro něj. V dramatice učitel může inspirovat, zaujmout, přitáhnout k něčemu, korigovat, být průvodcem, ale ne každý to dokáže. Musí mít trpělivost a vytrvalost a počkat si, co nabídnou, a s tím pak pracovat, rozvíjet to, co se v dané situaci hodí, bez komentáře přejít, co není vhodné, doplňovat a podněcovat k další práci. To je podle mého názoru základní, důležitý moment přípravy učitelů. Nahustit jim do

hlavy spoustu vědomostí je marné, je to ovšem snadnější a rychlejší. Je potřeba vychovávat postoje učitelů. Chce to spoustu času, důvěřovat jim a zadávat jim úkoly. S rozvahou zadávat také každou seminární práci, častěji nechat studenty, aby si téma své práce volili, na ní se učili odborně pracovat a také dobře psát. Práce studentů je třeba číst a komentovat. Když práci přečtu a studentovi odpovím, vzniká dialog a já mám možnost určitým způsobem ho nasměřovat. Jinak to studenta demoralizuje, slabší povahy začnou opisovat z literatury a stahovat z internetu. Na katedře výchovné dramatiky je to důležité, protože studenti jsou lidé, kteří jdou do mateřských, základních i středních škol, do základních uměleckých škol, do divadel, do muzeí. Je důležité, když poznám, kam by asi student mohl směřovat a pomáhat mu trošičku, povzbudit ho, studium diferencovat. Pro studenty je důležité, když se učí v různorodých skupinách, vzájemně, když na sebe reagují, mezi sebou se inspirují. Také hraje roli to, že se sejdou večer v hospodě a probírají svoje problémy ještě ze svého hlediska a z vlastní zkušenosti. Je důležité umět spolupracovat, tj. dělat to, co škola stále ještě někdy postihuje jako opisování a napovídání, ale v životě se člověk potřebuje s někým poradit a získat od něj podnět – nápovědu, která ho posune dál.

Jak byste popsala svou současnou roli na odborném poli?

Moje profesní role je určena pohybovým ústrojím, na katedře výchovné dramatiky jsem skončila v momentě, když jsem nevyšlapala 90 schodů, které vedou na katedru. Dneska už nechodím skoro ani ven. Můžu jen sedět, povídat, pracovat na počítači, sledovat televizi. A pořád něco čtu a dělám něco do šuplíku. Pro katedru dělám různé příležitostné práce, vedení a oponentury diplomových a bakalářských prací, čtu a boduji písemné práce k přijímacím zkouškám, tu a tam článek do časopisu *Tvořivá dramatika*, zkrátka, co život přinese.

Čemu a komu se teď pracovně věnujete a co z toho vás nejvíc těší?

Mám dva aktuální hlavní úkoly, které spolu dost souvisejí.

Jednak je to můj web *Škola dramatickou hrou*¹. Tam jsem zařadila některé těžko vydávané práce, ale hlavně tam publikuji záznamy z praxe. Má to jednu nevýhodu, ale na druhou stranu výhodu: jsou to převážně práce studentské. Nevýhodou je, že jsem převážně omezena jen na to, co vzniká na DAMU. Výhodou je, že to jsou práce, na nichž si autor nutně dal záležet, konzultoval to s pedagogy, a také to musel zaznamenat, což v praxi asi dělá jen málokdo. Přitom jsem zjistila, že výběr témat mnoha prací je dost jednotvárný: vítězí Karel IV. a holokaust, což jsou sice témata důležitá, ale zdaleka ne jediná.

K řešení tohoto problému by měl vést můj druhý hlavní úkol – předpokládám, že skončí dobře, i když vyluka školního vyučování v souvislosti s koronavirem nás v březnu nemile zaskočila. Tento úkol se týká dramatických metod ve vyučování a pracovně mu říkáme „laboratoř“. Je v něm obsažena mateřská škola, první stupeň, předměty jako jsou čeština, dějepis, občanská výchova, základy společenských věd a jazyky. Podařilo se dát dohromady patnáct absolventů katedry výchovné dramatiky, vesměs učících na školách, od mateřských po střední. Všichni mají za úkol udělat lekci nebo sérii lekcí, případně projekt v běžném režimu školy realizovatelný, lekce naplánovat, odučit, zaznamenat a okomentovat. Měla by z toho vzniknout knížka, prioritně určená pro vysoké školy pedagogického zaměření, s možností dělat rozborů hotových projektů, ale také se inspirovat pro projekty vlastní. Na konci každého bloku jsou zařazeny otázky, vedoucí k hledání dalších témat. Např. Vendula Roučová, která učí na gymnáziu ve Vimperku, uskutečnila hodinu slohu, Luděk Korbel na gymnáziu v Milevsku se se studenty

1 <https://www.evamachkova.cz>

zabýval Kafkovou *Proměnou*. A Jindřiška Bumerlová jako lektorka botanické zahrady při zemědělské škole v Táboře vedla ekologicky zaměřené lekce pro 1. stupeň ZŠ i pro středoškoláky – zkrátka – různá témata pro různé stupně škol, počínaje mateřskou školou. Je ale paradoxem, že ačkoli se dramatická výchova nejméně často vyskytuje na středních školách, v naší připravované publikaci zatím převažují látky pro gymnázium, kdežto pro primární školu, kde se dramatika rozvíjí nejvíce, máme zatím lekcí málo. Je to závislé na tom, kdo byl ochoten a schopen se zúčastnit, ale i na tom, co se stihlo před uzávením škol.

Děkujeme za rozhovor.



Prof. Eva Machková

Po maturitě na mladoboleslavském gymnáziu studovala na DAMU obor divadelní věda. Téměř tři roky pracovala v Městském divadle Mladá Boleslav. Od roku 1961 do dubna 1989 pracovala jako odborná pracovnice v Ústavu pro kulturně výchovnou činnost se zaměřením na dětské divadlo a přednes, amatérské divadlo pro děti a loutkové divadlo. Souběžně dálkově studovala obor pedagogika na Filozofické fakultě UK. V roce 1992 – už jako důchodkyně – zakládala katedru výchovné dramatiky a tři roky byla její vedoucí. V roce 1993 se stala docentkou, v roce 2014 profesorkou. Je stále v čilém pracovním kontaktu s kolegy, studenty i s učiteli v praxi.

Kontakt: EvaMachkova@seznam.cz

Publikační činnost (výběr):

- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU.
- Machková, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. Praha: NIPOS.
- Machková, E. (2012). *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: AMU.
- Machková, E. (2012). *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál.
- Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál.
- Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál.
- Machková, E. (2013). *Mezi skutečností a snem. Kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: DAMU.
- Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. Praha: H + H.
- Machková, E. (2018). *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU.
- Machková, E., Králová, O., Oplatek, F. et al. (2019). *Škola dramatickou hrou. Dramatická výchova v primární škole*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- <https://www.evamachkova.cz> – *Škola dramatickou hrou*

Anna Tomková

Rozhovor

se Sandrou Holákovou o jejím pojetí výuky ve škole a v televizním pořadu UčíTelka

Paní učitelku PhDr. BcA. Sandru Holákovou jsme požádali o rozhovor především ze dvou důvodů. Jednak proto, že reprezentuje novou generaci učitelů s nově a jasně definovaným pojetím výuky, jednak proto, že se stala jednou z pedagogických osobností televizního programu UčíTelka, spuštěného na podporu výuky a učení žáků v době uzavření škol v souvislosti s epidemií nového koronaviru.

Prosíme, abyste se nejprve čtenářům Komenkého jako učitelka primární školy sama představila.

Dovolte, abych se představila citátem: „Učitel nepředává svou moudrost, ale spíše svou lásku a víru.“ Napsal Kahlil Gibran ve své knize Prorok. Tento citát vystihuje mé profesní přesvědčení. Všechny děti vidím jako schopné a slušné lidi, ke kterým se snažím přistupovat s respektem. Snažím se jim naslouchat, chápat je a vytvářet podmínky, aby se mohly učit (přemýšlet, bádát, diskutovat, objevovat ...) a rozvíjet svůj potenciál (vědět, kdo jsem a kým chci být). Mám radost, když vidím, jak se učí jeden od druhého nebo když spontánně tvoří, když si plácnou, že společně vyřešili úlohu či dokončili projekt, jednoduše projevují se autenticky a autonomně. Kořeny mých postojů a profesních přesvědčení tvoří Hejného metoda výuky matematiky (h-mat.cz), vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT, kritickemysleni.cz) a dramatická výchova. Právě takto jsem se představila také v UčíTelce, o které bude v tomto rozhovoru ještě řeč.

Můžete představit také své žáky a školu, ve které teď učíte?

V mé třídě je 19 žáků. Momentálně jsou to prvňáčci. Třidu tvoří převážná část chlapců, což má vliv na průběh vyučovacího dne. Ve třídě máme dva žáky s individuálním vzdělávacím plánem a jednoho asistenta. S kolegyní, která učí v paralelní třídě, se orientujeme na podporu čtenářství, chystáme společné projektové dny a snažíme se vybudovat mezitřídní přátelské vztahy mezi dětmi.

Naše škola je úplná, nachází se v obci Ostrožská Nová Ves. Má celkem 260 žáků. Díky projektům a grantům je škola velmi dobře vybavena materiálně, co se týká pomůcek i techniky. V třídách prvního stupně jsou umístěny interaktivní tabule, třídy druhého stupně mají k dispozici dataprojektory. Úspěšně probíhá i spolupráce se zřizovatelem, díky ní škola disponuje nově vybudovaným školním hřištěm. Klíčovou profilací školy jsou jazyky. Pravidelná každoroční spolupráce se zahraničními školami v rámci programu Erasmus+ je zajišťována paní zástupkyní ředitelky Adélou Botkovou. Projekt nabízí dětem v naší obci využívat smysluplně cizí jazyky a také setkání s jinými kulturami, které vždy přináší obohacující zkušenosti. Paní ředitelka Alena Horáková nechává prostor silným stránkám učitelů, fandí jim a podporuje jejich kreativní nápady. Ve filozofii školy se myslí jak na žáky nadané, tak žáky ohrožené školním neúspěchem. Jak to v moderních školách bývá, nechybí u nás tradiční projektové dny, vánoční a environmentální dílny, žakovský parlament,



Obrázek 1. S letošními prvňáky.

jehož prostřednictvím se žáci zapojují do chodu školy.

Ve vaší pedagogické praxi hraje důležitou roli dramatická výchova. Můžete vysvětlit proč?

Dramatická výchova je pro mě jako učitelku jedinou výchovou, v jejímž procesu je pro dítě nástrojem učení jeho psychosomatická jednota. Vstupuje do her, do improvizací se svými postoji, přesvědčeními, hodnotami a zkušenostmi. Fikce mu umožňuje prožít i to, co by v jeho reálném životě mohlo být velmi nepříjemné, nebezpečné, nebo až emocionálně bolestné, tzv. může si obout boty někoho jiného. V průběžných reflexích nebo při reflexích na konci lekce, může přehodnotit svoje mínění. Jeho prožitky a zkušenosti, které jsou nepřenositelné, mu již nikdo nevezme. Dramatická výchova mi tak umožňuje rozvíjet a kultivovat osobnostní i sociální stránku dítěte. Takto chápu jádro dramatické výchovy já, ale její možnosti jsou širší, proto odkazuji čtenáře na odborné publikace o dramatické výchově, např. od paní profesorky Evy Machkové, kterou považuji za matku

dramatické výchovy v Čechách a od které se stále učím a se kterou spolupracuji.

Do své výuky na prvním stupni začleňuji metody a techniky dramatické výchovy v rámci výuky přírodovědy, vlastivědy, literatury. Ráda ji propojuji i s výtvarnou a hudební výchovou. Pro podporu čtenářství a pochopení vlastivědných témat využívám strukturované drama, ve kterém si děti mohou např. zažít příběh hlavního hrdiny knihy nebo okusit historii na vlastní kůži. Mluvní a hlasovou výchovu pravidelně zařazuji do ranního komunikačního kruhu. Dramatická výchova má pro mě na prvním stupni široké využití a obrovský přesah od svého obsahu k duši malého človíčka. Po zkušenostech s dětmi, které jsou vystaveny působení dramatické výchovy, vnímám u dětí vždy posun v jejich sebedůvěře, sebevědomí a schopnostech chápat druhého i spolupracovat s ostatními. To se také projeví při práci na inscenacích, které děti rády tvoří, nejraději pro svoje kamarády a rodiče. V minulém školním roce jsme s páťáky připravili inscenaci *Demokracie* k výročí republiky. Byl to náš třídní výstup k celoškolnímu projektu a sklidili jsme velký úspěch. Letos jsme začali pracovat na inscenaci i s našimi prvňáčky. I když práci na inscenaci považuji za druhotnou, tvoří taktéž důležitou součást dramatické výchovy. Tedy pokud probíhá tvořivou cestou, jejíž nedílnou součástí je autorství a autentičnost dětí, nikoliv práce na inscenaci jako cvičení „dětských opiček“.

Můžete učitelům doporučit nějaké své zajímavé náměty či zdroje pro výuku dramatické výchovy nebo uvést konkrétní příklad z vaší výuky?

Náměty a inspiraci často hledám v knihách a nosných příbězích (např. Jennifer Berneová: Kamil, který neuměl létat) a v pohádkách (Jan Vladislav – Strom pohádek). Nicméně jsem otevřená inspiraci, která může přijít z každodenního života nebo jiných umění. Někdy mne inspirované obraz, báseň, přísloví, netradiční starý nebo úplně obyčejný předmět (jedna má lekce, která je k dohledání v knize *Škola dramatickou hrou – dramatická výchova v primární škole*, je postavená na obyčejném deštníku). Doporučuji knihu ucelených lekcí pro dramatickou výchovu od Radka



Obrázek 2. Výuka matematiky v páté třídě.

Marušáka a jeho kolektivitu *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Než se člověk pustí do lekcí dramatické výchovy, je jistě užitečné projít dramatickými semináři, nabýt teoretického základu i si ji vyzkoušet sám na sobě. Protože jako učitelé pracujeme s dětmi jako komplexními osobnostmi, mohou se někdy projevit emociální rány nebo se dotknout slabého místa, a učitel by měl vědět, jak s tím naložit, jak to ošetřit. Volba tématu, adekvátnost látky vzhledem k vyzrálosti skupiny a k individualitám ve skupině je – podle mých zkušeností – neodmyslitelná.

Důležité místo ve vašem profesním životě má také pojetí výuky matematiky podle prof. Hejného.

Ano, máte naprostou pravdu. Je to pojetí konstruktivistické a změnilo můj způsob přemýšlení o roli žáka a o roli učitele ve výuce. Je to výuka orientovaná na budování schémat (h-mat.cz, O metodě). Schéma si budujete životní zkušeností. Když si představíte svůj dům či byt, dokážete spočítat, kolik máte v domě oken,

dveří nebo koberců. A jak je možné, že to váš mozek ví, když jste se to nikdy neučili? Stejně je tomu i matematice, životní zkušenost tady žák získává řešením úloh, které jsou systematicky propracované a žák si svou práci buduje velké množství schémat. Schéma si představuji jako propletenou síť pavučin, když člověk řeší úlohu nebo problém, vyhledá si mozek optimální cestu. Když jsou v hlavě „sloupečky“, které si představuji jako nepropojené žebříky, má člověk obtíže najít optimální cestu řešení, protože spoje neexistují. Pro mne je matematika o hloubce a kvalitě myšlení, nikoli o rychlém výsledku. Hejného metoda mi odpovídá na otázku jak diferenciovat výuku pro děti tak, aby všichni žáci s různou startovní čarou mohli růst do svého maxima. Nabízí mi gradované úlohy s různými obtížnostmi a není nutné, aby všichni žáci řešili tytéž. Další důležitý aspekt této metody je diskuse nad různými strategiemi řešení úloh. Děti tak mnohem lépe proniknou do podstaty matematického jevu a zároveň se učí argumentaci v diskusi. A tak se děti učí nejen matematice,

sociálním dovednostem, ale trénují i svoje myšlení pro řešení problémů.

Od studentských let jsem také příznivcem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT, kritickemysleni.cz), které dotváří mé profesní přesvědčení v jiných předmětech. Pro výuku matematiky se zapojuje jiná část mozku než pro výuku jazyka, proto jsem se zajímala, jak v podobném duchu jako v matematice rozvíjet děti i v jiných předmětech. Po absolvování mnoha kurzů jsem si z RWCT převzala metody, jak rozvíjet čtenářství, podporovat myšlení žáků, stejně jako strukturu lekce pro plánování, pro přípravy bloků lekcí i třídních projektů.

Tyto moje tři pilíře, tj. Hejného metoda, RWCT a dramatická výchova tvoří základnu jak pro moji práci s nejmenšími prvňáčky, tak i s dospělými učiteli při lektorování.

Jak pracujete se svými žáky během uzavření škol v souvislosti s epidemií koronaviru? Jak probíhá a jak vypadá výuka?

Ze školní výuky se stala výuka domácí, kterou jako učitelka v této chvíli garantuji obsahem a podporou rodičů. Celý tým naší školy – tedy i já – se snaží přizpůsobit technickým možnostem rodin. Na tuto situaci nikdo nebyl připraven, proto jako škola hledáme dostupné a spravedlivé možnosti pro všechny žáky. Na každý týden rozplánuji výuku den po dni s přesahy na mezipředmětové vazby. Vytvořím tabulku týdenního plánu, pracovní listy, vyhledám inspirativní odkazy k tématům výuky a vše e-mailem odešlu rodičům. Ve škole fyzicky vytisknu materiály pro tři rodiny, které nemají k dispozici tiskárnu. S rodiči komunikuji především přes e-mail, telefon, přes aplikace Skype nebo WhatsApp. Každý týden mi rodiče posílají vyjádření k průběhu a zvládnutí úkolů, posílají fotografie výrobků žáků, pracovních listů nebo k průběhu domácí výuky. Chystám se s dětmi po návratu do školy vytvořit z fotografií album (možná to bude kronika naší třídy). V této chvíli pracuji na přípravě online tripartitních schůzek.

Jaké řešíte v této souvislosti problémy?

Mám přes týden vypsané konzultační hodiny, ve kterých se s dětmi každý týden setkávám

online s každým zvlášť. Bohužel ne všechny rodiny dětí z naší školy mají k dispozici technické vybavení pro takovou konzultaci. S těmi se spojím bohužel jen telefonicky.

Hned na začátku uzavření škol v souvislosti s epidemií koronaviru jste začala vyučovat v televizním pořadu Učítelka. Jakým způsobem jste se ke spolupráci s Českou televizí dostala?

Odpověděla jsem na e-mail, ve kterém byly stručné informace o chystaném projektu. Napísala jsem, že jim ráda pomůžu. Nepředstavovala jsem si, že půjdu před kamery.

Prošla jste nějakým konkurzem?

Spíše výběrovým řízením, ale dodnes nevím, jaká byla kritéria výběru. Až později jsem se dozvěděla, že výběr byl učiněn z více než 200 učitelů, kteří stejně jako já odpověděli na e-mail.

Jaká je to pro vás zkušenost?

Velmi cenná. Přesahuje mé dosavadní profesní kompetence. Při živém vysílání v mé mysli běží asi čtyři linky – scénář lekce, napojení na děti ve studiu, oslovování dětí doma před obrázkami a také jejich rodiče, potažmo odborné veřejnosti. Všechny čtyři skupiny mají různá očekávání a od nás se očekává, že je do velké míry naplníme. Proto každou svou přípravu i výstup reflektuji. Za běhu se učím „dívat do kamery“, mluvit ke dvěma skupinám diváků (dětí i rodiče), připravovat vyučovací jednotku jako bodový scénář. Učím se, jak do dvacetiminutové lekce dát to nejdůležitější z obsahu jedné vyučovací hodiny. Jak v krátkém čase najít inspiraci pro zadané téma a jak každou lekci lákavě uchopit. Hned poprvé s páťáky se mi podařilo vést lekci konstruktivisticky. Dávala jsem dětem ve studiu prostor pro vyjadřování svých myšlenek. Měla jsem nachystané gradované úlohy, u kterých se postupně zvyšuje obtížnost a dva žáci zcela autenticky spolupracovali a při správném vyřešení úlohy si plácli. Byla na nich vidět jejich čirá radost. To mne potěšilo, o to jde, to by měli žáci ve školách zažívat často, tato radost z učení vytváří vnitřní motor pro jejich další sebezvoje.



Obrázek 3. Učitelkou v době karantény.

Mění nějak tato zkušenost váš pohled na učitelskou profesi, na vyučování nebo i na sebe jako učitelku?

Částečně ano. Mívala jsem tendence hodnotit dobrou a špatnou učitelskou praxi. Tady jsem velmi pocítila, že jsem v tom všichni spolu, jako učitelé (národ) na jedné lodi. Viděla jsem, že každý učitel pracuje, jak nejlépe umí. Kolikrát se nám učitelům/učitelkám stane, že jdeme s výborně promyšlenou lekcí s kůží na trh, ale pak reagujeme na podněty dětí a všechno je jinak. Proto dnes se snažím více porozumět souvislostem a nastalé situace během lekce reflektovat, jak se v dané situaci zachovat lépe. Učím se rozlišovat podařené momenty od těch méně podařených a na vyučování se dívat jako na cennou zkušenost.

Celkově vnímám, jak jsou učitelé obětaví lidé. Většinou nemáme dostatek sebevědomí postavit se za naši profesi. Bylo to znát na původních podmínkách pro náš televizní výkon i na finančním ohodnocení, které první měsíc bylo stejné jako honorář pro dítě.

Nevnímám změnu svého pohledu na vyučování, i před televizními obrazovkami se snažím dosahovat svých profesních hodnot vycházejících z konstruktivistické výuky. Dostávám neočekávanou zpětnou vazbu, která je povzbuzující a podporující od lidí z naší profese, ale i od lidí z jiných oborů, např. ekonomie. Tato zpětná vazba ještě více ukotvuje můj pohled na mou roli učitelky jako průvodkyně, která je odpovědná za obsah a vytváření podmínek pro učení (myšleno materiálně, sociální a mezilidské vztahy, potrava pro kognitivní rozvoj).

Můžete shrnout, co vás na učitelské profesi hodně baví a co vás trápí? Co vás nabíjí?

Mám ráda celý proces od příprav vyučovacích jednotek, přes jejich realizaci až po reflexi vyučování. Společným jmenovatelem jednotlivých částí je pro mne tvořivost. Baví mne naslouchat dětem a poznávat svět z jejich úhlu pohledu (někdy je i obtížné porozumět). Ze všeho nejvíce mne však baví pozorovat proces jejich růstu a dozrávání jejich osobností po

*Při živém vysílání v mé myslí
běží asi čtyři linky – scénář
lekce, napojení na děti ve studiu,
oslovování dětí doma před
obrazovkami a také jejich rodičů,
potažmo odborné veřejnosti.*

všech stránkách. Někdy je ten pokrok tak velký, že se člověk nestačí divit, a jen se raduje s nimi. To je to, co mne nabíjí. A co mne trápí na učitelské profesi? Z mého pohledu nedostatečné podmínky pro profesní růst každého učitele, nedostatečné podmínky pro inkluzi ve školách a neadekvátní platové podmínky (postrádám smysluplný kariérní řád).

Bojujete preventivně proti riziku vyhoření?

Nebojuji, pokud se pro něco nadchnu, jdu do toho intenzivně a naplno. To nadšení mi vydrželo téměř devět let, ale minulý školní rok jsem cítila, že než dělat svou práci napůl, tak ji raději dělat nebudu. Dokončila jsem školní rok, změnila na tři měsíce zaměstnání, a pak jsem odletěla do Barcelony, kde jsem se učila tančit swing ve vyhlášené swingové škole. Potkala jsem tam učitele ze státních i alternativních škol. Podařilo se mi domluvit si prohlídku v jedné alternativní škole Learn Life (learnlife.com), která je zaměřená na druhý stupeň a střední školu. Respektive se jedná o vzdělávací centrum, kde se „žáci“ vzdělávají ve třech úrovních Explorers, Creators, Changemakers. Jedním z filozofických východisek je program kreativního myšlení „design thinking, design for change“ (dfcworld.com). Škola je také specifická tím, že byla architektky navržena podle reálných návrhů dětí. Je to moderní škola, která uspořádáním místností a otevřeného prostoru spíše připomíná prostory pro pracovní centrum. Průvodci

se dívají na děti jako na jedinečné bytosti a pomáhají jim připravovat vzdělávací aktivity pro jejich osobní jedinečnou cestu. Někteří žáci přicházejí s odvážnými myšlenkami, jak měnit svět kolem sebe nebo si vytvářejí své business plány a v navazujících nejvyšších ročnících se je pokoušejí realizovat. Během svého pobytu v Barceloně jsem začala vnímat, jak mi moje práce chybí. Rozhodla jsem se, že se vrátím do Čech, respektive odejdu z Prahy a najdu si jiné podmínky pro svou práci, odešla jsem na Moravu a přijala práci v mé rodné vesnici. Tak jsem se vrátila ke své práci.

Jak stiháte např. kloubit práci se svými žáky s účinkováním v televizní pořadu UčíTelka?

Hekticky. Polovinu týdne se intenzivně věnuji obstarávání své třídy a druhou polovinu věnuji přípravám na živé vysílání. Často pracuji do pozdních nočních hodin, aby se dalo vše stihnout. Na živé vysílání musím rozpracovat zadané téma, připravit prezentaci, svůj scénář, scénář reflektovat didakticky i technicky, přichystat pomůcky a dostavit se na technickou zkoušku a samozřejmě v předstihu na vysílání.

Jaké profesní výzvy máte stále před sebou?

K tomu plnému úvazku ve škole se věnuji také lektorování. Ráda bych se v této oblasti dále vzdělávala, nyní bych pro sebe viděla užitečný kurz mentoringu nebo koučování. Také bych ráda absolvovala výcvik v hodnotovém

vzdělávání sestry Cyril (www.skolacyril.org)¹, protože program rezonuje s mými profesními východisky a inspiroval mne zážitek z jedné lekce, kterou jsem s jejich lektory zažila. Další vnitřní potřebu pro profesní seberozvoj vidím v programu *Výchova bez poražených*, četla jsem stejnojmennou knihu a našla jsem v ní odpovědi na své osobní otázky, se kterými se ve své praxi často setkávám, např. předávání zodpovědnosti žáků při řešení jejich problémů. Někdy mívám tendenci řešit za ně jejich „problémy“, ale to není nutné, a stačí jim pomoci dobrými otázkami.

A jaké cesty svého dalšího profesního rozvoje považujete pro sebe za účinné?

Aktivně si vyhledávám vzdělávací kurzy, na kterých si zapisuji podstatné myšlenky, někdy si své záznamy eviduji i v myšlenkových mapách. Moje deníky jsou pro mne důležitými poklady, protože se k nim opakovaně vracím a pročítám si je. Pokud získám na kurzu inspiraci, většinou se ji následující pracovní týden snažím opakovaně vyzkoušet v praxi. Píšu si své osobní dlouhodobé i týdenní cíle, na kterých chci pracovat. Pravidelně chodím do knihovny i knihkupectví a zásobuji se odbornou literaturou a vybranými časopisy. Stejně jako na kurzech si zapisuji myšlenky z knihy, které se pak pokouším ve své praxi realizovat. Avšak ne vždy se to podaří hned. Nicméně učím se být i k sobě laskavá a trpělivá, proto zkouším změny zavádět znovu a nevzdat se. Dospěla jsem k zjištění, že se o změnu musím pokusit třikrát až pětkrát, než začne ve třídě

fungovat. Mám na mysli např. používání zpětné vazby, různé způsoby kooperativního učení atd.

Co byste chtěla touto cestou ještě sdělit svým kolegům učitelům?

Cením si všech svých kolegů. Chci jim sdělit velké poděkování za jejich často nedocenenou práci. S prvním červencem sedí přes dvě stě učitelů v lavicích na letních školách, aby se každý rok profesně vyvíjeli dál. Často si nemalou částku za letní školu hradí sami a věnují tomu část své dovolené, vědomi toho, že za jejich profesní růst je nečekají žádné výhody. Ve které jiné oblasti jsou toho lidé schopni? Vědomí této síly, která tkví v srdcích učitelů, mne naplňuje nadějí, že budoucí generace mohou pomalu měnit svět k mírumilovnější společnosti, která dokáže najít způsob života, jak žít v harmonii s přírodou.



PhDr. BcA. Sandra Holáková Vystudovala obor dramatická výchova na Divadelní fakultě AMU v Praze a učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze. 2017 dokončila certifikaci pro lektorství výuky matematiky Hejného metodou. Nyní působí na Základní škole v Ostrožské Nové Vsi ve Zlínském kraji. Její profesní zájem stále směřuje do oblasti dramatické výchovy, Hejného metody, kooperativního učení a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Kontakt: sandra.holakova@centrum.cz

¹ Rozhovor se sestrou Cyril Moon *O škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost*, vyšel v časopise Komenský 141/1 v roce 2016.

Veronika Pavlas Martanová

Supervize

jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele

V tomto článku nabízíme první výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci projektu TAČR „Učitelská supervize“ (projekt TL01000399). Naším cílem bylo zmapovat, zda může být supervize realizovaná ve školství efektivní (zda může např. zmírňovat výskyt syndromu vyhoření) a jaká jsou její specifika, přínosy a překážky jejího zavádění. Jedná se o první publikaci počátečních dat (tedy části výzkumu). Cílem příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s pojmem supervize ve školním kontextu, s jejím výskytem ve školním prostředí, objasnit souvislost se syndromem vyhoření a s copingovými strategiemi užívanými vyučujícími, s jejími přínosy i s překážkami jejího zavádění.

Východiska

Supervize představuje důležitou oblast **profesního růstu**. Původně byla běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce. Hess (1980, s. 25) definuje supervizi jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovanému účinně pomáhat lidem“. Britská poradenská asociace vytvořila základní pravidla supervize, v nichž je uvedeno, že „prvořadým smyslem supervize je ochrana nejlepších zájmů klienta“ (Hawkins & Shohet, 2004, s. 59). V České republice má supervize svou tradici v některých organizacích (např. certifikované neziskové organizace, kde je pravidelná supervize podmínkou certifikace a státní grantové podpory) a u některých profesí (např. sociální pracovnice), kde je povinná, či dokonce uzákoněná. V posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších

oblastech práce s lidmi, v pomáhajících profesích, v medicíně, školství, výchově či v managementu.

Obecné funkce supervize jsou vzdělávací, podpůrná a řídicí, v poradenství pak jsou popisovány funkce formativní (obdoba vzdělávací), restorativní (podpůrná) a normativní (kontrola kvality) (Hawkins & Shohet, 2004, s. 60). Ve školství je možné chápat tyto 3 funkce následovně: formativní pomáhá učiteli nahlédnout např. podstatu vztahu učitel a žák, učitel a rodič, dynamiky školní třídy apod., což vede k hlubšímu porozumění vzájemných reakcí a k řešení potíží s větším nadhledem. Restorativní či podpůrná funkce pomáhá učiteli nést a nahlížet vlastní emoce včetně těch negativních (bezmoc, zoufalství, vztek směrem k žákovi, rodičům, systému). Řídicí neboli normativní stránka pomáhá kontrolovat kvalitu učitelovy práce ve smyslu supervizorovy etické povinnosti supervidovanému říci, pokud vidí překročení etických principů, učitelovu slepou skvrnu či pochybení, které je čas od času v každé práci s lidmi nevyhnutelné. Supervizor není učitelův nadřízený, nepostihuje jej, ani nic nikomu nehlásí mimo dané setkání. V rámci supervize je však povinen učitele upozornit, pokud poškozuje zájem klienta, tedy žáka. Například, pokud by nenahlásil týrání dítěte, ve snaze nepoškodit rodinu či nezpůsobit si potíže ve škole nebo pokud by jeho emoce ve vztahu k rodině poškozovaly jeho profesionální přístup k dítěti apod. Takové jednání se může vyskytnout i u velmi dobrých pedagogů. Určité selhání je běžnou součástí profesí, kdy se pracuje s lidmi a kde je profesionál pod silným náporom emocí. Cílem není profesionála hodnotit, ale pomoci mu s profesní reflexí vlastní situace. Zvýšení sebereflexe je jedním z aspektů, které

přispívají také prevenci syndromu vyhoření, jak uvidíme níže v textu.

Supervizor je člověk s akreditovaným specializačním vzděláním, který je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní žádný jiný vztah. Z podstaty své profese má být supervizor průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Supervizor je vázán mlčenlivostí a nesmí o probíraných tématech mluvit s nikým mimo konkrétní supervizní setkání. Supervize i přes svou normativní funkci není primárně kontrola. Supervizor nezprostředkovává ani konkrétní informace o proběhlé supervizi vedení školy. Vedení školy informace získává jen, pokud se vedení supervizí samo účastní. Supervizor může napsat supervizní zprávu, ta však zůstává na obecné úrovni. Supervizor uzavírá s organizací i supervidovanými třístranný supervizní kontrakt, kde jsou tyto okolnosti definovány (Havrdová & Hajný, 2008, s.41). Výrazná etika je součástí supervizní práce. Supervizorova nezávislost je výhodná pro všechny a zároveň je obohacující i fakt, že supervizor prostředí konkrétní školy nezná příliš detailně – je totiž užitečný zejména svým pokládáním otázek. Často se ptá na otázky, které si místní „již“ nekladou.

Supervize je **modelem učení se z vlastní práce**. Umožňuje sdílení zkušeností starších kolegů s mladšími. Cílem supervize je **vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření**. Prostřednictvím „dominového efektu“ může být dobrá supervize prospěšná nejen supervidovanému, ale zprostředkovaně také jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd.

Supervize je definována jako setkání dvou a více odborníků, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty či žáky (kazuistická) a v oblasti vztahové (týmová). Týmová supervize podporuje soudržnost týmu, výkonnost týmu v profesi, vzájemné ocenění

a podporu (Baštecká, Čermáková, & Kinkor, 2016, s. 76–77). Existuje i supervize manažerská (supervize vedení, poradenského týmu apod.). Jak již víme, je cílem všech forem supervize profit cílového klienta, v našem případě **žáka**. Tím se liší od psychoterapie či poradenství. V supervizi se neřeší osobní ani rodinné potíže pracovníků, je to čistě pracovní nástroj. Supervizi lze realizovat skupinově i na individuální bázi.

Zahraniční výzkumná šetření potvrzují, že supervize zvyšuje reflektivitu, citlivost a otevřenost pedagogů, zvyšují se jejich pedagogické a komunikační kompetence a self-efficacy (vnímaná osobní účinnost, v učitelství chápáno často jako profesní sebedůvěra). Supervize podporuje dobré kolegiální vztahy, konstruktivní vztahy s žáky a rodiči, snižuje míru stresu a zvyšuje profesní spokojenost (Aseltine, Faryniarz, & Rigazio-DiGilio, 2006, s. 34; Sidhu & Fook, 2010, s. 592). Zároveň je však potřeba do ní investovat osobní, časové, organizační a finanční zdroje (Coladarcí & Breton, 1997, s. 232; Stones, 1984, s. 9–13).

Metodologie výzkumného šetření

Data prezentovaná v tomto článku pocházejí ze tří zdrojů. Jak bude popsáno níže, proběhla celkem 3 různá šetření s různými respondenty. Respondenty jsou vždy učitelé základních škol, nejedná se však o stejné skupiny. Data pocházejí z let 2016–2020. První dvě šetření jsou kvantitativní. Třetím kvalitativním zdrojem jsou pak rozhovory se supervizory vstupujícími do škol a záznamy z realizovaných supervizních setkání.

První studii (studie 1) provedl v letech 2016/2017 tým z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a z 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy pod názvem „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“¹. Výsledky dotazníkového šetření mezi 2394 vyučujícími ZŠ ukázaly, že u 16 % vyučujících nebyly přítomny žádné projevy vyhoření, u 65 % byly přítomny mírné projevy vyhoření a u 19 % byly přítomny střední

1 Projekt byl finančně podpořen Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

až závažné projevy vyhoření (Smetáčková et al., 2019b). Data z tohoto výzkumu byla již několikrát publikována v různých kontextech (Ptáček et al., 2018; Ptáček et al., 2019; Smetáčková, Vondrová, & Topková, 2017; Smetáčková, 2017; Smetackova & Viktorova, 2018; Smetáčková et al., 2019a; Pavlas Martanová et al., 2018; Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020) a prezentována v médiích. V následujícím textu pak nabízáme zatím nepublikovanou část dat, klademe si výzkumnou otázku: Existuje vztah mezi vyhořením a realizací supervize na základní škole?

Druhá studie (studie 2) realizovaná na téže katedře psychologie v roce 2018 oslovila dotazníkovým šetřením 2372 vyučujících ZŠ a mapovala, zda je na jejich škole realizována nějaká forma kolegiálního sdílení či supervize a jaké jsou její benefity a překážky. Část těchto dat odpovídajících na výzkumné otázky: *Jaké jsou vnímané benefity a překážky v zavádění supervize? Liší se v chápání benefitů a překážek školy, které supervizi zažívají s externím supervizorem, ty, které realizují interní sdílení a ty, které žádné kolegiální sdílení nerealizují?*

bude poprvé publikována v tomto článku. Třetím zdrojem (studie 3) jsou pak 4 rozhovory se supervizory pracujícími v oblasti školství a záznamy ze supervizních setkání v deseti školách v rámci prvních výstupů projektu TAČR „Učitelská supervize“², realizovaného stejným výzkumným týmem. Tato data nám mohou formou kvalitativních výroků lépe demonstrovat a pochopit pocíťované benefity a překážky supervize ve školství. Pro doslovné citace je využita kurzíva. Jedná se o data z prvního roku výzkumu. Tato studie bude kompletní a publikována v roce 2021.

Existuje vztah mezi vyhořením a realizací supervize na základní škole?

V rámci našeho výzkumu (studie 1) jsme sledovali vztah vyhoření a supervize realizované na školách.

Tabulka 1.

Vztah supervize a výskytu syndromu vyhoření na školách

UČITELSKÁ SUPERVIZE

Realizují se na vaší škole supervize?	Podíl	Průměr vyhoření
Ano, supervizi máme ve škole pravidelně	3,5 %	3,05
Ano, občas máme supervizi	15,7 %	
Tuto službu znám, ale ve škole ji nevyužíváme	52,0 %	3,18
Ne, o této službě jsem nikdy neslyšel/a	27,5 %	

Korelační analýza $r > 0,25$

Supervize souvisí s
nižší mírou projevů vyhoření
vyšší profesní spokojenost
nižší negativní coping

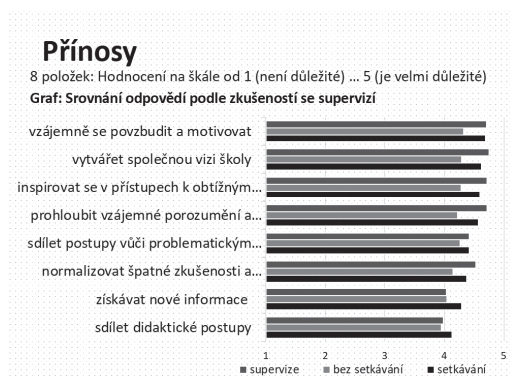
Pravidelnou či občasnou supervizi v základních školách využívá 19 % pedagogů z celkového vzorku 2394 vyučujících. 52 % vyučujících službu zná, ale nevyužívá, 27 % učitelů o této službě nikdy neslyšela. Korelační analýza dat ukázala, že ve školách, kde realizují supervizi, jsou celkově nižší projevy syndromu vyhoření (3,05 průměrné skóre vyhoření na škále 1–5 oproti průměru 3,18 ve školách, kde supervize není), dále pak se ukázala vyšší profesní spokojenost na školách se supervizí, a v souladu s tím učitelé a učitelky používají méně negativních copingových strategií. Copingová strategie je strategie zvládnání stresu, přičemž pozitivní copingové strategie stres dlouhodobě snižují (např. plánování úkolů, delegování pravomocí, vyhledání adekvátních informací) a negativní copingové strategie nejsou efektivní, stres nesníží anebo jen velmi krátkodobě (např. únik formou sklenky alkoholu nebo dlouhodobé odkládání úkolů, neřešení problematických situací apod.). Podrobnější data nemáme k dispozici, ale lze se domnívat, že supervizi volí častěji školy „osvícené“, které celkově pracují se školním klimatem. Zároveň se lze domnívat, že supervize jako nástroj formativní a podpůrný podporuje cíleně i profesionální sebereflexi učitelů a volbu pozitivních (dlouho době účinných a konstruktivních) copingových strategií.

2 TAČR „Učitelská supervize“, projekt TL010003.

Jaké jsou vnímané přínosy a překážky v zavádění supervize ve školách?

Liší se v chápání přínosů a překážek školy, které supervizi zažívají s externím supervizorem, ty, které realizují interní sdílení a ty, které žádné kolegiální sdílení nerealizují?

V dílčím šetření, které zrealizovala katedra psychologie PedF UK v Praze na vzorku 2372 vyučujících (studie 2) se ukazuje, že ti, kdo supervizi zažívají, vidí ve vzájemném setkávání a sdílení největší přínosy. V grafu níže vidíme tři skupiny respondentů: v první jsou učitelé, kteří se ve škole za účelem profesního sdílení vůbec nesetkávají, ve druhé skupině jsou ti, kteří se setkávají, ale nemají externího supervizora, a konečně třetí skupina zahrnuje ty, kteří se setkávají na externě řízené supervizi. Jejich vnímání přínosů ze setkání je největší.



Obrázek 1. Vnímání přínosů supervize u vyučujících (Všechny rozdíly signifikantní, $p < 0,01$).

Hlavní přínosy vidí učitelé základních škol ve vzájemné podpoře a v tvorbě společné vize školy, porozumění, inspiraci a sdílení postupů v obtížných situacích. Méně již vidí přínosy v získávání nových informací či sdílení didaktických postupů – ty naopak vidí významněji ti, kdo se scházejí a sdílení jen interně. Tato data plně odpovídají definici supervize, která primárně není vzděláváním (školením) ani mentoringem (což mohou být formy interního sdílení zkušeností a postupů). Nejnižší přínosy všech aktivit vnímají ti, kteří jsou zcela bez kolegiálního setkávání / sdílení (aktivity nezažívají).

Vnímání přínosů lze doplnit daty ze studie 3. Kvalitativní studie (studie 3) nám umožnila nahlédnout hlouběji do škol, které supervizi již realizují. Sledovali jsme po dobu minimálně 1 roku 10 základních škol pracujících s externím supervizorem. Jako pozitivní se jeví reakce některých pedagogů, kteří v závěrečném hodnocení supervize říkají např.:

*Takhle se nikdy normálně nesejdeme.
Je dobré, že to vidí někdo zvenčí.
Konečně byl čas to probrat do hloubky.
Na poradě řešíme jen organizační věci, tady konečně děti.
Je skvělý slyšet, že to mají kolegové podobně.
Je fajn, že nejsem největší lůzr. Myslela jsem, že se to děje jenom mně.
Je fajn, že to někoho zajímá.
Pomáhá mi, že to kolegové také zažili.
Děkuji za rady od kolegů, něco vyzkouším.
Děkuji, že jste mě vyslechli a díky za podporu.
Bylo fajn se sejit, i když, přiznám se, se mi sem dnes opravdu nechtělo. Energie mi od začátku stoupla.*

Tyto výroky znovu potvrzují zjištění kvantitativního šetření: pokud supervizi učitelé zažívají, vnímají její přínosy, a klesá význam překážek její realizace. Nejvýznamnějšími benefity jsou sounáležitost, vzájemné pochopení v náročných situacích, čas věnovaný podstatě učitelské práce, poskytnuté rady (od kolegů a někdy i supervizora), profesní podpora a zvýšení profesní sebedůvěry, spokojenosti.

Při zavádění supervize do školy lze narážet logicky i na překážky. V obrázku 2 vidíme opět tři skupiny respondentů (interní sdílení = setkávání, bez setkávání, supervize). Největší sílu překážek vnímají ti, kdo se spolu nesetkávají, tedy nesdílejí. A to signifikantně a napříč typy překážek. Pokud se lidé setkávají začnou, význam překážek významně klesá, jak ukazuje obrázek 2. Pro supervizi jsou očima těch, kdo ji zažívají, největší překážkou finance, mnoho jiných povinností a obava ze sdílení. Ti, kdo se spolu nesetkávají, pak vidí překážek mnohem více a ve větším rozsahu (povinnosti, čas, finance, obavy, neužitečnost setkávání). Samozřejmě

se zde nabízí otázka kauzality. Jsou ti bez zkušenosti pesimističtí, protože nemají zkušenost? Nebo nemají zkušenost, protože jsou ke všem způsobům sdílení pesimističtí, a tak je ani nevyhledávají? Tato kauzalita nebyla sledována.

Překážky

8 položek

Hodnocení na škále od 1 (není důležité) ... 5 (je velmi důležité)

Graf: Průměrné hodnocení výroků, srovnání podle zkušenosti se setkáváními



Obrázek 2. Vnímání překážek supervize u vyučujících (Všechny rozdíly signifikantní, $p < 0,01$).

Představeným datům odpovídá i následující výrok ze školního terénu. Vedení jedné základní školy říká: *My bychom to chtěli, ale bude to těžké. Supervize je u nás sprosté slovo, stejně jako inkluze a evaluace.* Zavedení supervize musí být rozhodnutím vedení. Vedení uzavírá se supervizorem písemný kontakt a objednáva službu pro svůj tým. Supervize může být chápána jako podpora týmu, služba pro učitele. Je však potřeba, aby si ji učitelé nejdříve „ochutnali“, aby mohli její přínosy posoudit.

Příklady a postřehy z praxe supervizorů: čím je školství specifické

Kvalitativní studie (studie 3) nám umožnila nahlédnout hlouběji také do perspektivy supervizorů, kteří mají srovnání mezi školstvím a jinými resorty, kde má supervize delší tradici. Se čtyřmi supervizory jsme vedli podrobné rozhovory. Supervizoři popisují specifika supervizní práce ve školství následovně.

Supervize do školství proniká pomalu a trpí podobnými potížemi, jaké se objevovaly při zavádění v jiných resortech např. v sociální práci, prevenci či ústavní výchově. Trpí takzvané

*dětskými nemocemi*³.

Zásadním problémem je, že učitelé často vůbec nevědí, o jakou službu se jedná. Mnohdy si před prvním setkáním hledají na internetu, co slovu supervize vůbec znamená. Pojem supervize je často implicitně spojován s hodnocením, kontrolou či inspekcí. *Snažíme se ji proto představit jako službu růstovou, podpůrnou, která ve výsledku vede k vyšším profesním kompetencím. Ve školství je tedy součástí supervize i osvěta o tom, co supervize je a co není.* Je to běžný úkaz při zavádění služby, které ještě není na českých základních školách zcela obvyklá. Učitelé mají celou řadu jiných nástrojů sdílení, ale supervizi se teprve učí.

Jako velký problém je vnímána oblast financí. Finance na supervizi jsou v oblasti školství spíše příležitostné (v rámci určitých projektů či šablon), obtížně se proto zajišťuje její kontinuita. Když už se škola rozhodne supervizi realizovat, získá prostředky, pak v některých regionech není snadné najít certifikovaného či adekvátně vzdělaného supervizora.

S financováním souvisí i fakt, že učitelské týmy jsou velmi početné (včetně např. asistentů pedagoga či vychovatelek školní družiny) a pro komplexní supervizi celé školy je třeba nemalých nákladů, a často i více než 1 supervizora. Doporučuje se velikost supervidovaných týmů do maximálního počtu 20 lidí. Ideální je velikost týmu do 12 lidí. Supervizi lze tedy realizovat pro specifické skupiny: 1. stupeň, 2. stupeň, asistenti pedagoga, školní družina, školní poradenské pracoviště, vedení školy apod. Tuto otázku je však třeba řešit systémově a nalezení optimálního řešení je někdy nesnadné.

3 Termín *dětské nemoci* vznikl in-vivo, jedná se o pojem použitý jedním ze supervizorů a označuje jako in-vivo kód typické negativní okolnosti provázející počáteční zavádění služby supervize v novém resortu. Jedná se o okolnosti, které byly v ostatních resortech též přítomny, ale postupem času se systémově vyřešily či minimalizovaly. Termín *dětské nemoci* tak velmi dobře vystihuje okolnosti, které k vývoji patří, jsou nepříjemné nebo nejasné, přinášejí specifické obtíže, ale není třeba se jich zvýšeně obávat. Je velmi pravděpodobné, že časem pominou či se vyřeší (*vyléčí*) bez trvalých následků.

Další z *dětských nemocí* supervize je otázka, zda by účast měla být pro učitele dobrovolná či povinná. Učitelé jsou velmi vytíženi a každá další povinnost může být na začátku vnímána jako obtěžující. Přetíženost učitelů tak mluví zároveň pro (pomůže jim) i proti supervizi (další povinnost navíc). Někteří pedagogové pak službu nikdy „neochutnají“. V ostatních resortech již byla stanovena určitá míra povinnosti (např. v neziskových organizacích v oblasti primární prevence minimum třikrát tři hodiny ročně dané standardy), některé školy ji také zavádějí (např. 2x ročně či povinná účast pro začínající pedagogy), ale je to čistě na rozhodnutí vedení, které službu objednává. Nejvýznamnější krokem je samotný začátek realizace, nalezení finančních zdrojů, kontaktování supervizora a umožnění týmu službu využít. Na to se váže i doporučení většiny supervizorů, že první setkání by mělo být povinné, aby všichni učitelé a učitelky měli možnost se se supervizi seznámit. Pak již je na rozhodnutí vedení, zda supervizi zavede povinně či dobrovolně. Supervize jako pracovní nástroj však musí vždy probíhat v pracovní době.

Ve školství není určena ani četnost setkávání (oproti tomu např. v dětských domovech či v prevenci je nepodkročitelné supervizní minimum stanoveno standardy na 3 setkání po 3 hodinách ročně). Praxe i naše šetření ukazuje, že pro udržení kontinuity se jako optimální ukazují 4–5 setkání v rozsahu 2–3 hodin ročně (také dle velikosti pracovního týmu).

Jeden ze supervizorů říká: *Při samotné supervizi pak mohou mít učitelé pocit, že se jedná o soutěž o co největší bizarnost.* Tedy, že probíraná kauza musí být skutečně zvláštní, neotřelá. Až postupem času zjišťují, že důležité je jejich prožívání situace a že cílem je pomoci jim samotným i ve zcela běžných situacích, které pro ně mohou být náročné. Velký význam zde má

i kontinuita, která vede k navázání vzájemné důvěry, možnosti přiznat slabost, požádat kolegy o pomoc. Poté nastupuje výrazný efekt pozitivní copingové strategie – sociální opory. Pedagogové spolu soucítí, pomáhají si, podpoří se, spolupracují.

Posledním rizikem, na něž supervizoři upozorňují, je záměna supervize s psychoterapií. Kvalitní supervize v prostředí důvěry může vést k této záměně. Je to však úkol supervizora, aby znovu připomínal, že se jedná o pracovní, profesní nástroj, kde samozřejmě hovoříme i o vlastních emocích a prožívání, ale stále se vracíme k zájmu klienta, žáka, který stojí na prvním místě. Cílem supervize je zkvalitňování profesionálně vedené výuky.

Shrnutí a poselství na závěr

Kolegiální setkávání celkově a supervize zejména jsou učiteli hodnocena jako vysoce přínosná. Participanti se zkušeností s kolegiálním setkáváním i se supervizí vnímají více přínosů než jejich kolegové, kteří sdílení nerealizují. Participanti se zkušeností se supervizí vnímají větší přínos v emocionálních aspektech. Překážky jsou celkově vnímány jako méně důležité než přínosy. Většina překážek se týká organizačních aspektů. Participanti se zkušeností s kolegiálními setkáváním pokládají překážky za významnější. Participanti se zkušeností se supervizí více zdůrazňovali překážky týkající se sociálního klimatu (je třeba vytvoření bezpečného prostoru, špatné vztahy supervizní práci limitují). Překážky celkově vidí nejvíce ti, kteří žádné interní ani externí sdílení nezažívají.

Z našeho šetření i při vědomí výzkumných limitů celkově vyplývá, že profesní sdílení je učiteli žádané, a supervize, pokud ji učitelé zažívají, je vnímána jako spíše pozitivní zkušenost.

Nejdůležitější je ovšem začít. Tento článek by měl být proto inspirací zejména pro vedení škol. Přiveďte supervizi do školy! Pečujeme ve školách o děti, pečujeme i o učitele. Dětem poskytujeme třídnické hodiny, učitelům poskytneme supervizi či jiné možnosti sdílení. Dovolíme si v závěru rozvést příměr o třídnických hodinách. Pokud jsou třídnické hodiny skutečně funkční, tedy nejen evidencí docházky, mohou být velmi užitečným nástrojem, který preventivně ošetřuje vztahy a klima ve třídě. Naším cílem je budovat pravidla a pohodová setkání. Když se něco děje, řešíme to. Třídnická hodina ale není a priori hodina vyšetřování, sankcí a nepřijemností. Ano, někdy si to situace žádá, ale ze své původní podstaty je to prostor, kde se žáci setkávají se svým třídním učitelem jako s člověkem, bez hodnocení a nároků na výkon. Poznávají se se spolužáky, učí se spolu žít a pomáhat si. Po školení ve vedení třídnických hodin si ne jeden učitel povzdechne: *My o ně tak pečujeme a kdo pečuje o nás? Já bych chtěl mít s kolegy taky někdy takovou třídnickou hodinu.* Vedení školy může svému týmu poskytnout prostor pro sdílení a zážitky podobný třídnickým hodinám. Vedení školy může organizovat prostor pro sdílení a supervizní setkání.

Literatura

- Aseltine, J., Faryniarz, J., & Rigazio-DiGilio, A. (2006). *Supervision for learning – a performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA: Asociation for Supervision and Curriculum Development.
- Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: Teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Colardaci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource – room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239.
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hess, A. K. (ed.) (1980). *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. New York: Wiley.
- Pavlas Martanová, V., Smetáčková, I., Topková, P., & Viktorová, I. (2018). Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přeživáci. *Psychologie pro praxi*, LIII (1), 59–75. Dostupné z https://karolinum.cz/data/clanek/6785/PPP_53_1_0059.pdf.
- Ptacek, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G. B. (2019). Burnout Syndrome and Lifestyle Among Primary School Teachers: A Czech Representative Study. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 25, 4974–4981. Dostupné z <https://doi.org/10.12659/MSM.914205>.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Sidhu, G. K., & Fook Chan, Y. (2010). Formative supervision of teaching and learning: Issues and concerns for the school head. *European Journal of Scientific Research*, 39(4), 589–605.
- Smetackova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Viktorova, I., Francova, V., & Stech, S. (2019a). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Front. Psychol.* 10: 2287. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/336886149_Teachers_Between_Job_Satisfaction_and_Burnout_Syndrome_What_Makes_Difference_in_Czech_Elementary_Schools.
- Smetáčková, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 20, 2476–2488.
- Smetáčková, I., & Pavlas Martanová, V. (2020 v tisku). Strategie zvládnání stresu mezi vyučujícími na základních školách. *Orbis scholae*.

***Profesní sdílení je učiteli žádané,
a supervize, pokud ji učitelé
zažívají, je vnímána jako spíše
pozitivní zkušenost.***

Smetáčková, I., & Viktorová, I. (2018). Teacher burnout syndrome, coping strategies and self-efficacy. *Proceedings 15th International conference Efficiency and responsibility in education*, 336–342.

Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019b). Vztah syndromu vyhoření, copingových strategií a self-efficacy mezi vyučujícími na českých základních školách. *Československá psychologie*, 63(4), 386–401.

Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládnutí stresu a syndrom vyhoření u učitelů a učitelů ZŠ. *E-pedagogium*, 10(1), 59–75. Dostupné z <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.

Tento příspěvek vznikl za podpory projektu TAČR „Učitelská supervize“, projekt TL01000399.



PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Absolventka oboru český jazyk a dějepis na UJEP Ústí nad Labem a oboru psychologie na Pedagogické fakultě UK v Praze, kde později získala doktorát z psychologie. Absolvovala dlouhodobý (600 hodin) sebezkušenostní výcvik v Gestalt psychoterapii a postupem let i výcvik v supervizi. Pracuje v Pedagogicko psychologické poradně pro Prahu 6 a vyučuje studenty na katedře psychologie PedF UK a na Klinice adiktologie 1. LF UK. V posledních letech se prakticky i výzkumně věnuje supervizi ve školství a prevenci vyhoření u učitelů. Ve volném čase cvičí jógu, běhá, čte a cestuje s rodinou.

Kontakt: veronika.pavlas.martanova@pedf.cuni.cz

Anna Tomková, Helena Hejlová

Didaktický rozměr příkladů z praxe společného vzdělávání

Tímto příspěvkem navazujeme na příspěvek nazvaný *Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující*, uveřejněný v časopise *Komenský* 3/144, ve kterém jsme se věnovaly ukotvení příkladů inspirativní praxe pro účely rozvojových projektů a konkrétně projektu APIV A, který od roku 2017 monitoruje proměny pedagogických procesů ve společném vzdělávání¹. Uvedly jsme rovněž, jakým způsobem generujeme témata vhodná pro zpracování příkladů inspirativní praxe, které chápeme nejen jako výsledky monitoringu, ale především jako příspěvky školám, které hledají inspiraci pro řešení svých problémů a výzev, a také školám, které hledají způsoby, jak účinně reflektovat a dále rozvíjet fungující řešení situací spojených se společným vzděláváním.

Při výběru příkladů inspirativní praxe do tohoto příspěvku jsme se zaměřily na ty příklady, které mají výrazný didaktický potenciál. To koresponduje s výkladem podstaty společného vzdělávání ve smyslu vytváření účinných podmínek pro dosahování maxima každého žáka v heterogenní třídě, které je do značné míry podmiňováno didaktickými profesními kompetencemi učitelů. Jde zejména o jejich dovednosti diferencovat, individualizovat a personalizovat

výuku (Mareš, 2018, s. 5), tedy s ohledem na potřeby a možnosti žáků stanovat jak výukové cíle, tak obsahy a prostředky učení, včetně hodnocení.

První uvedený příklad inspirativní praxe se týká práce se žákovským portfoliem jako didaktickým nástrojem individualizované a personalizované výuky a současně formativního hodnocení žáků. Ve druhém příkladu inspirativní praxe nás zajímá didaktické využití organizační formy prostupných žákovských skupin diferencovaných podle potřeb a výkonů žáků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Ve třetím příkladu se zabýváme pozorováním žáků při učení, který považujeme za nezbytný doprovodný proces pomáhající učiteli ve výuce. Všechny níže uvedené příklady se soustředí na zpracování zkušenosti z výuky na 1. stupni základní školy.

Čtenářům tohoto příspěvku nabízíme podstatné vhledy do každého ze zpracovávaných příkladů, vždy s důrazem na jeden z identifikovaných účelů a s ohledem na jeho didaktický rozměr. Při prezentaci zachováváme strukturu příkladů již zdůvodněnou v předchozích příspěvcích (Hejlová, 2019; Tomková & Hejlová, 2020), tj.:

- Úvod, který upřesňuje vztažný rámec konkrétního obsahu příkladu.
- Cíl/účel příkladu, který upřesňuje, proč byl vyhledán a zpracován.
- Okolnosti, podmínky, aktéři.
- Vlastní sdělení (příběhy a popisy).
- Reflexe a přesahy, které zahrnují upozornění na klíčové momenty procesů a zastavení se u nich, hledání souvislostí.

1 Projekt IPs APIV A *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora* (NÚV, NPI ČR, 2017–2021). Součástí výstupů projektu jsou také níže uvedené příklady inspirativní praxe uvedené v kompletním znění.

První příklad: Žákovské portfolio jako didaktický nástroj

I. Žákovská portfolia jsou prostředkem, který může za dobrých podmínek účinně podporovat naplňování širší vzdělávacích cílů, aktivní učení žáků, individualizaci a personalizaci výuky, formativní hodnocení a sebehodnocení a případně měnit také charakter závěrečného hodnocení ve školách (Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Starý & Laufková et al., 2016; Tomková, 2018). Žákovské portfolio vymezujeme jako uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, dokumentujících procesy a výsledky učení žáka vzhledem ke vzdělávacím cílům. Jeho základem jsou autentické práce žáků a sebehodnocení. Důležité pro nacházení smyslu práce s portfolií ve školním vzdělávání jsou činnosti, jako je tvorba a sbírání materiálů, jejich třídění, uspořádávání, komentování, individuální i skupinové práce, sdílení, prezentování a obhajování portfolia.

II. Účelem tohoto příkladu je doložit, že má-li se žákovské portfolio stát účinným prostředkem podpory individualizované a personalizované výuky v kontextu společného vzdělávání, musí být prostředkem systémovým, součástí přemýšlení o cílech, obsazích, procesech učení i hodnocení a nutných podmínkách.

III. Příklad přinášíme z velké městské školy, která se dlouhodobě zaměřuje na rozšiřování aktivizačních metod ve výuce. To s sebou nese také tlak na proměnu hodnotících postupů a prostředků, žákovské portfolio je jedním z nich.

Zkušená učitelka 1. stupně Ema² je ve škole jedním z lídrů v prosazování pedagogických inovací do výuky. Je rovněž zkušenou pozorovatelkou žáků při učení. Uvažuje o nich v souvislostech a ve vývoji, respektuje jejich možnosti a podmínky. Konstatuje, že v jejich „pestrobarevných třídách“ se vždy společně učili žáci s různými vzdělávacími potřebami. Základním impulzem k práci se žákovským portfoliím, které paní učitelka se žáky nazývají „Moje mistrovské dílo“, bylo hledání takových

prostředků, které by podporovaly „rozvoj osobnosti každého z jejích žáků, které by vedly žáky k tomu, aby si uvědomovali, v čem jsou dobří a jedineční, aby sami věděli, co dál chtějí zvládnout, aby posilovali svou sebedůvěru a aby si vážili sebe a své práce“.

IV. Pojetí portfolia jako „mistrovského díla“ koresponduje s důrazem na rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí žáků rozvíjených napříč vyučovacími předměty na 1. stupni základní školy, především pak kompetence k učení. Do komplexně pojatých portfolií žáci zakládají své práce ze všech vyučovacích předmětů a z dalších činností, kterými se zabývají společně s třídní učitelkou Emou. Mnozí si ale zakládají i další práce, které vznikají při učení s dalšími učiteli a také mimo školu. Na konci ročníku si vždy vyberou několik významných prací, které budou tvořit základ portfolia v dalším ročníku. V pátém ročníku tak jejich portfolio obsahuje výběr prací z prvního až pátého ročníku, s převahou vybraných a uspořádaných prací z pátého ročníku.

Práci s portfolií Ema se svými žáky začíná v prvním ročníku. Žáci se učí své práce od počátku zakládat, a dokumentovat tak své učení. Až později je třídí, nejčastěji podle předmětů. Postupně se učí vybírat práce významné z hlediska nových poznatků, dovedností a posunů v učení (tém říkají AHA práce). Ústně nebo drobnými popisky je komentují, individuálně, s učitelkou, ve dvojicích nebo v kruhu spolužáků svá portfolia opakovaně sdílejí, prezentují, obhajují. Aktivitu Ema očekává nejen od prezentujících, ale také od naslouchajících, prezentování i podáváním zpětné vazby se žáci dál učí. Ema doporučuje trvale vyčlenit pravidelný čas na tvorbu portfolií, např. ve čtrnáctidenních intervalech. Od 3. ročníku zařazuje také prezentace portfolií. Konstatuje, že „v pátém ročníku pak žáci mohou umět sami lépe bilancovat, co se během pěti let (ale třeba i na poli své zájmové činnosti) naučili, co umějí a na čem vědí, že potřebují pracovat“. Při přípravě a prezentaci svých závěrečných portfolií pracují s následujícími kritérii: „portfolio dělám sám, mám v něm AHA práce, porovnávám práce ve dvou zvolených oblastech, práce rozdělují podle systému,

2 Jméno bylo s ohledem na etická pravidla pedagogického výzkumu změněno.

hlídám úpravu, mé portfolio začíná první stranou, kterou představuji sebe a kritéria dobrého portfolio“.

Emu přemýšlí nejen o funkční metodice práce s portfolioem, ale také o třídě a žácích, kterým má portfolio pomáhat se učit a zlepšovat. Ve třídě je např. žák s individuálním vzdělávacím plánem, který neudrží pozornost, má diagnostikovanou dyslexii a poradnou doporučeno doučování a slovní hodnocení z českého jazyka, nemá dostatečnou podporu v rodinném zázemí, je na své učení i na práci s portfolioem doma sám. Jemu dle slov učitelky Emy „ve třídě pomáhá hlavně to, že slyší a pozoruje při práci s portfolioem své spolužáky. Pomáhá mu prostředí, ve kterém, i když se zadržává, třída počká, až svou myšlenku vyjádří“.

Výkonově silnější a nadaní žáci ve třídě slovy učitelky Emy „portfolio mohou vnímat jako něco, co je zdržuje v jejich bádání a učení, nechtějí se třeba vracet dozadu, nechtějí si psát, protože to nepotřebují, např. řešení slovní úlohy hned vidí. Vést si portfolio ale snadno zvládají. Tyto žáky portfolio vede k uvědomování si toho, že se v něčem zlepšují, ve škole je vede k tomu, aby nelenivěli a nestagnovali. I oni si potřebují uvědomit význam systému v učení a v nabytých znalostech. I oni prostřednictvím svého portfolio mohou objevit oblasti, ve kterých se mohou dále rozvíjet“.

Emu konstatuje, že se žákovským portfolioem mohou pracovat ve třídě všichni žáci, že většina práci s portfolioem zvládá při dlouhodobém užívání bez problémů: „Žáci mou koncepci portfolioa přijímají a v daném pojetí své portfolio tvoří, i když jen někteří zatím umějí jasně vyjádřit, proč své portfolio tvoří. Mohou mezi nimi krystalizovat studijní typy, žáci, kteří si umí řídit své učení, udržet si určitý systém, sami se dále učit“. Portfolio v popisovaném pojetí umožňuje žákům projevit se jako studijní typy, ale nepodceňuje, naopak pozdvihuje další zájmy a dovednosti žáků.

Emu potřebuje, aby v práci s portfolioem podporovali své děti také rodiče, aby smyslu práce s portfolioem rozuměli, nechávali svým dětem dostatek svobody a samostatnosti a paní učitelka důvěřovali v jí volené učební strategiech

a prostředcích. Vzpomněla např. na případ, kdy jedna maminka požadovala, aby si její syn dělal takové portfolio, jaké chce ona, tj. aby si práce lepil do sešitu. To byl pro Emu „větší problém než lečjaký handicap dítěte“. S vlepenými pracemi v sešitu nelze dále aktivně pracovat. Emu situaci řešila tak, že se spolehla na sílu vrstevnického učení žáků a toho, když sami žáci rozumí zvoleným prostředkům učení ve škole a dokážou argumentovat i rodičům.

V. Práce s portfolioem jako se svým „mistrovským dílem“ je ve třídě učitelky Emy součástí učení a systému hodnocení žáků. Učitelka vedla žáky k tomu, aby dokumentovali své učení v celé své šíři, včetně výstupů z neformálního vzdělávání. Orientovala je na uvědomování si toho, kdo jsou, co se jim daří, i kde jsou jejich slabé stránky. Umožňovala jim prohlubovat a také prezentovat své poznání i v oblastech, které je zajímají. Práci s materiály přizpůsobovala také konkrétním potřebám žáků. Učila je tak hodnotit sebe sama a přijímat i dávat zpětnou vazbu. O smyslu práce s portfolioem je však třeba opakovaně a dostatečně informovat rodiče, mimo jiné proto, aby portfolio mohla být dobře využívána i při tripartitních schůzkách.

I když je práce se žákovskými portfolioem ve škole rozšířená, takto komplexně pojaté její učitelka Emu používá sama. Oceňuje podporu vedení školy, projevující se např. přímým zájmem ředitelky o kontakt se žáky, včetně toho, co žáci ve svých portfolioech mají a jak s materiály pracují. Koncept portfolioa jako „mistrovského díla“ vychází z příznivých podmínek daných organizací vyučování na 1. stupni základní školy. Využívá toho, že jeden učitel pracuje se žáky napříč vyučovacími předměty a může si vytvořit i časový prostor pro práci se žákovskými portfolioem a pro sebehodnocení.

Druhý příklad: Prostupné žákovské skupiny jako organizační forma

I. V tomto příkladu se zaměříme na inspiraci k vnitřní diferenciaci výuky prostřednictvím změn organizačních forem vyučování. Pro běžné školy jsou základní organizační jednotkou třídy, v nichž se setkávají žáci s různorodými

podmínkami pro další kognitivní, sociální i emocionální rozvoj. Kmenové/domovské třídy mají v podmínkách společného vzdělávání zásadní význam především pro sociální rozvoj žáků. Učitelé však ve třídách mohou narážet na limity kognitivních cílů vzdělávání, zvláště při zvládání učiva některých vyučovacích předmětů. Vedle kmenových tříd se tedy pracuje také s myšlenkou tvorby stejnorodých skupin, do nichž jsou žáci rozdělováni podle nových kritérií: záměrem je dosáhnout (1) menšího počtu žáků, (2) menšího počtu žáků a dále je přerozdělit podle jejich učebních potřeb a výkonnosti v dané vzdělávací oblasti nebo (3) reagovat na učební a poznávací zájmy žáků a vytvářet tak zájmové učební skupiny (Kasíková & Valenta, 1994, s. 8).

II. Účelem příkladu je ukázat, jak tým školy v konkrétních podmínkách začíná organizovat přístupné učební skupiny. Jsou do nich přerozdělováni žáci z jednoho ročníku ze svých kmenových tříd. Učí se v menším počtu, odděleně žáci výkonově slabší a silnější, zvl. v oblasti čtení a psaného projevu.

III. Příklad přinášíme z 1. stupně velké městské základní školy. Učitelé jsou zvyklí spolupracovat, vzájemně se inspirují v tom, jak pracovat se žáky, jak individualizovat a diferencovat výuku. Organizují akce, které propojují žáky i pedagogy napříč třídami i ročníky. Mají zkušenost s tzv. „mixy“ v češtině a matematice. Na základě (1) zkušenosti se změnami organizace výuky, (2) výsledků pozorování, že slabé výkony žáků v učení jsou často kombinací problémů projevujících se hodně v českém jazyce a (3) potřeby vytvářet dobré podmínky také pro učení nadaných žáků učitelé začali organizovat přístupné učební skupiny zaměřené na český jazyk. V našem příkladu těmto skupinám budeme říkat „barevné češtiny“.³

IV. „Barevné češtiny“ vznikly nejprve ve 2. a ve 4. ročníku. Záměrně nikoliv v 1. ročníku,

kdy se žáci potřebují adaptovat především ve své kmenové třídě a na spolupráci s dětmi z dalších tříd i s dalšími dospělými si zvykat postupně, při méně formálních příležitostech.

Ve 2. ročníku bylo v prvním roce celkem pět paralelních tříd. Na jednu hodinu týdně byli žáci z těchto pěti kmenových tříd přerozdělováni do celkem osmi učebních skupin přibližně po patnácti žácích. Skupiny vedlo celkem pět třídních učitelek daných tříd, dvě asistentky pedagoga a školní speciální pedagožka, která celý projekt vedla a která v dané škole dříve učila jako třídní učitelka na 1. stupni. Speciální pedagožka pracovala ve 2. ročníku po celý školní rok se skupinou výkonově nejslabších žáků, což se dle jejich slov rozhodně osvědčilo. U ostatních skupin se vyučující začali po třech týdnech střídát. Měli tak vždy dostatečný prostor začít se žáky pracovat na konkrétním úkolu či tématu a také jej dokončit, shrnout a reflektovat výsledky. Vytvoření a realizace „barevných češtin“ ve 2. ročníku vycházela z nadšení učitelek a také ze situace, že v ročníku byly dvě asistentky pedagoga, které byly ochotny a odborně schopny se takové organizace učení žáků aktivně účastnit a které se staraly o žáky nevyžadující neustálou asistenci. Učitelky průběžně mluvily o jednotlivých žácích, a pokud viděly, že by bylo vhodné, aby některý žák přešel do výkonnostně vyšší nebo nižší skupiny, stalo se tak. Rovněž konstatovaly, že na začátku 2. ročníku řada žáků špatně četla, především proto, že se této činnosti dostatečně nevěnovali o prázdninách. Zhruba v pololetí proto bylo potřeba skupinky přestavět podle aktuální čtenářské výkonnosti jednotlivých žáků. Rozšířeným problémem výkonově slabších žáků ve 2. ročníku je nedozrálé sluchové rozlišování a rozlišování délky. Tento problém se týká také žáků-cizinců, zvl. ruský mluvících dětí. Těmto žákům podle speciální pedagožky pomáhá časté procvičování a nácvik. Po několika měsících intenzivnější práce ve skupinách také učitelky pozorovaly, že žáci se sluchovým oslabením méně chybují v měkčení i délce. Žákům, kteří mají problém s pozorností, pomáhá podle speciální pedagožky také časté zařazování cvičení cíleně zaměřených na trénování pozornosti.

3 Název učebních skupin lze vnímat jako neutrální, barvy nesignalizují navenek žádné kritérium dělení žáků do skupin. Na příkladu školy, o které referujeme, je podstatné, že skupiny byly označeny neutrálně. Mohou to být barvy, čísla, slova podobného citového zabarvení, šifry.

Snaha založit „barevné češtiny“ také ve 3. ročníku v prvním roce ztroskotala na personálním zajištění vedení většího počtu učebních skupin.

V prvním roce byly „barevné češtiny“ ve škole ještě organizovány ve 4. ročníku. V prvním pololetí vždy první tři týdny v měsíci (jednou týdně vždy na jednu hodinu) speciální pedagožka ze všech paralelních tříd vybírala výkonově nejslabší žáky a procvičovala s nimi činnosti, které jim dělaly při učení v kmenové třídě největší potíže. Čtvrtý týden v měsíci si ke společné práci ze tříd vybírala žáky nadané a výkonově nejsilnější. Od druhého pololetí se speciální pedagožka zaměřila na práci se stabilní skupinou jedenácti nadaných a výkonově nejsilnějších žáků a pravidelně se s nimi, s informovaným souhlasem rodičů, věnovala Feuersteinově metodě – programu pro rozvoj dovedností myslet (s instrumentálním obohacováním) (Málková, 2009). Zařazení šikovných žáků do výkonově shodné skupiny se podle speciální pedagožky projevuje tím, „že je tam práce baví, mohou pracovat rychleji, jejich pokrok je patrný rychleji než u žáků výkonově slabších“. Do této skupiny byla zařazena také dívka z výkonově vyrovnané (průměrné) kmenové třídy, s očekáváním, že dívka v této učební skupině rychle „vyrostě“. Speciální pedagožka uvedla i další významný příklad chlapce s nadáním a vysokým sebevědomím, který se v nové učební skupině musel poprvé vyrovnat s chybou.

V 5. ročníku se ve škole „barevným češtinám“ zatím nevěnovali. Učitelé měli především obavy z toho, aby zvládli všechno učivo a připravili žáky na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Do budoucna se ale počítalo s tím, že skupina výkonově silných a nadaných žáků v současném 4. ročníku bude dál pokračovat ve Feuersteinově metodě také v dalším, tedy v 5. ročníku.

V „Barevné češtiny“ na 1. stupni byly podporovány vedením školy. To bylo nezbytné vzhledem ke složité organizaci učebních skupin. Vedení oceňovalo, že organizace těchto skupin vedla k podpoře učení žáků a jejich zájmu se učit. Pro jejich organizování měli vhodné prostorové a materiální podmínky. Zvažovali návrh,

aby učební skupiny mohly být organizovány dokonce 2x týdně, čímž by učitelé vytvořili žákům ještě lepší podmínky pro častější procvičování a sobě podmínky pro intenzivnější průběžné cílené působení v každé konkrétní skupině tak, aby mohly být dostatečně vidět pokroky žáků.

Pro realizaci „barevných češtin“ na 1. stupni byly ve škole kompetentní a ochotní lidé, kteří chtěli a uměli myšlenku realizovat, v čele se školní speciální pedagožkou. S přeskupováním žáků do učebních skupin měli předchozí zkušenosti. Na počátku v týmu organizujícím učební skupiny byla učitelka, která dokázala strhnout další své kolegy ke spolupráci. Participující učitelé se se zájmem zapojili do příprav plánů i realizace, bavilo je to. Zároveň pozvali ke spolupráci další kolegy, začínající učitele a také asistenty pedagoga, např. třídní učitelka připravovala materiály k rozvoji porozumění textu do dvou skupin společně s asistentkou pedagoga.

Spolu s přednostmi je třeba vnímat a zvažovat také případná rizika volených postupů a prostředků. Přeřazování žáků do skupin podle výkonnosti může být obecně chápáno jako eticky rizikové. V uvedeném příkladu se jako důležité jeví, aby doporučení o rozřazení žáků dávali třídní učitelé, protože vyjádření speciálního pedagoga může být rodiči dětí bráno citlivěji. Učitelé není před žáky přímo pojmenováno, proč a jak jsou žáci do skupin rozřazováni, i když ve vyšších ročnících žáci záměr sami odhalují. V celkově bezpečném prostředí jej však nevnímali jako ohrožující. Skupiny byly navíc dostupné.

Učitelé upozorňovali především na náročnou organizaci. Učební skupiny bylo třeba zkoordinovat s činnostmi několika pedagogů a s výukou v několika kmenových třídách. Vysoké nároky jsou kladeny na spolupráci participujících pedagogů, na sdělování si a konzultování potřeb a učebních pokroků žáků, jak se projevují v průběžné výuce, a na domlouvání se na obsazích a postupech v jednotlivých učebních skupinách. V této souvislosti třídní učitelé upozorňovali na zvýšenou zátěž v oblasti přípravy na výuku. Vedle přípravy výuky žáků ve své kmenové třídě totiž připravovali v případě realizace „barevných češtin“ také výuku v jinak

založených a také dlouhodoběji pracujících učebních skupinách, případně pro specifickou skupinu žáků.

Třetí příklad: Pozorování žáka jako nezbytný a účinný doprovodný proces výuky

I. Úvodem je třeba předeslat, že učitelovo pozorování žáka a žakovské skupiny je nezbytnou součástí učitelství jako pomáhající profese. Zvláště žák na 1. stupni je citlivý na učitelovo jednání. V tomto věkovém období vkládá do všech svých činností celou svou bytost, utvářejí se varianty jeho učebního stylu, utváří se jeho sebepojetí, osobní a sociální identita v širším sociálním a v podstatě výkonově orientovaném kontextu. Učitelovo pozorování žáků se vždy vědomě nebo nevědomě nějak odráží v jeho plánování, v jeho aktuálním reagování na situace vzniklé při výuce, i ve zpětném ohlédnutí. Ve společném vzdělávání je současně jedním z nezbytných východisek pro učitelovu dovednost diferencovat výuku pro různé skupiny žáků, případně jednotlivce.

II. Účelem příkladu inspirativní praxe zaostřeném na zkušenosti učitelů z pozorování žáka je ukázat, že teprve pozorování, které je záměrné, vědomé a pokud možno sdílené, je mocným nástrojem pro diferenciaci výuky a účelnou podporu žákovi. Zároveň ukázat, jak lze získat pozorovací čas.

III. V první škole jsme o zkušenosti s pozorováním žáka hovořili se třemi učitelkami. Jednalo se o státní školu s programem Montessori. Aktéři příkladu učili na 1. i na 2. stupni ZŠ. V druhé škole to byla učitelka, která prošla zaškolením v programu Montessori a měla v něm i zkušenost s výukou, ovšem nikoliv v první škole zmíněné výše. Nyní učila již třetím rokem na 1. stupni v běžné státní škole.

IV. V první škole je záměrné pozorování žáků součástí její kultury, je nezbytnou a vyřčenou podmínkou rozhodování o tom, jak koho učit. Je to naladění se na žakovu osobnost a myšlení při učebních procesech a situacích. Impulsy od žáka, kterým je učitel otevřen, vstupují do jeho původní představy o učivu a o postupech

jeho osvojování žáky, pozměňují je a dávají učiteli směr pro nabízení podnětů při učení. Tuto situaci dotazovaní popisovali jako „dovednost a ochotu odstoupit od své myšlenky“, ale neztratit při tom cíl. Pozorování žáků v této škole tedy bylo respektováno jako něco důležitého jak pro učitele, tak i pro žáka. Podmínkou je, aby pozorování, respektive vnímání, „nacitování“ bylo vědomé, a tudíž systematické. Systematičností učitelé rozuměli stanovit pozorovací čas a zaměřenost pozornosti.

Pozorovací čas souvisí s reakcí na žáka jako s důsledkem zachycení „impulsů, které od žáka nebo žáků vycházejí“. Při okamžité interakci jde o aktuální vnímání potřeby žáka, na kterou učitel reaguje například potvrzením jeho postupu, individuální motivací, opětovným vysvětlením apod. Při krátkodobé intervenci je systematické pozorování vázáno na práci skupiny a jednotlivců v ní nebo naopak na různou podporu jednotlivcům při samostatné práci. Pozorují se tak spíše sociální situace ve výuce. Učitelé tak docházeli k poznání, které situace se ve třídě typově opakují. V jednotlivých třídách pak na ně učitel mohl být připraven a mohl je korigovat zejména tím, že buď přerušil, nebo naopak zahájil individuální práci s žákem, zatímco ostatní pracovali ve skupině nebo ve dvojici, případně samostatně. Vypozorovat lze také, zda žák lépe nebo raději pracuje ve skupině nebo samostatně, zda úkol spíše dokončí nebo spíše rozvíjí ve skupině nebo sám. Sejde-li se více žáků ve skupině, např. 5–6, pak se učitelé zaměřují také na to, aby vypožorovali, „zda to netýká jen komunikace“, navíc mimo učivo, ale také učiva. Jinak je třeba zasáhnout. Aby mohl učitel takovéto pozorování dělat, je ale nezbytné, aby všichni respektovali dohodnutá pravidla chování. Učitel o takové organizaci výuky říká: „Mohu opustit práci a soustředit se na pozorování, mohu se zaměřit na jednoho žáka, přesunout pozornost k druhému, na skupinu, která pracuje jinde, na interakce mezi žáky nebo mezi žákem a asistentem pedagoga nebo případně druhým učitelem.“ Dlouhodobé pozorování už se týká změn ve výuce pro jednotlivce podle toho, co mu dělá potíže, případně v čem projevuje nějaké rozvinutější znalosti a schopnosti. Při něm pomáhá, když si učitel

představí, že je individuálním učitelem právě tohoto žáka a klade si následující otázky: „Co ho zajímá? Čím jej lze motivovat? Kdy dává pozor, soustředí se? Jak porozumí zadání? Jak řeší úkol? Jak obtížný a typově charakteristický úkol je pro něj snadný a jaký je naopak výzvou? Je schopen pojmout více kroků nebo pokynů v zadání? Jak reaguje na hodnocení? Zda potřebuje ujišťování, že postupuje správně nebo zda mu stačí rámec? Za jakým podmínek se mu může lépe dařit? Co potřebuje vědět? Proč to potřebuje vědět?“ Aby učitel vypožadoval, jak žák zadání porozumí, je třeba nechávat žáky, aby si se zadáním nejprve poradili sami. Pomoc nabídnout, až budou sami chtít. Učitel, zkušený v tomto typu pozorování, dosvědčoval, že pro učení žáků je užitečné, aby žáci dělali co nejvíce sami, aby se nejprve poradili mezi sebou, aby se učili navzájem, protože se zdá, že učení je pak trvalejší, také pozorovací čas je větší. Učitel by neměl předjímat, jakou podporu bude žák potřebovat, byť má v hlavě např. rámec z pedagogicko-psychologické poradny. Pozorovací čas se otevírá také tehdy, když učitel nechává žáky vybrat z diferencovaných úkolů (např. při písničkách si děti mohou vybrat z různých typů úkolů, které ale obsahují stejné učivo, je-li pro ně vybraný úkol těžký, mohou jej jednou změnit), alespoň někdy respektovat různé tempo práce. Učitel také doporučoval uvědomovat si reakce dětí na otázky týkající se učiva. Měl na mysli především ten typ otázek, kterými se daří žáky navést na „jejich“ formulaci poznání nebo postupu. I to je pro účely dlouhodobého pozorování žádoucí. Je těžké takové otázky formulovat, nedat přímou radu, a navíc sledovat myšlení žáků. Všechny typy pozorování je třeba sdílet, zvláště, působí-li ve třídě více učitelů nebo asistentů pedagoga. Pozorování je na této škole činnost, o které se mluví, jakmile zainteresovaní vycítí, že dozrál čas postřehy o dítěti prohodit pro hledání dalších postupů, které by mu mohly pomoci v učení. Učitelé se shodli na tom, že je-li čas na pozorování, jsou žáci většinou dobře čitelní. U těch méně čitelných, jako jsou děti s úzkostí, děti nezralé hlavně sociálně nebo také v případech poruch chování, je informace z vyšetření z poradny nebo od jiného odborníka nezbytná, stejně jako spolupráce s rodinou.

Zaměřenost pozornosti jako druhý podstatný rys systematického pozorování souvisí s tím, co je pozorování dostupné. Učitelé, kteří mají dlouhodobou zkušenost z pozorování, se shodovali na tom, že je třeba se zaměřit na kompetence žáka, tedy zejména na vše, co je spojené s tím, jak se žák učí, jak plánuje práci, jak si ji organizuje, jak plní termíny a úkoly a jak jedná, jak komunikuje ve skupině, jak přijme cizí návrh, jak prosazuje svůj, jak navazuje vztahy, jak se orientuje v sociálních situacích a jak je řeší. To, co je pozorováno, je zohledňováno při hodnocení a sebehodnocících pobídkách. Sám učitel ale nejprve musí cítit, že informace o žákovi potřebuje. Teprve poté, co si to ujasní, lze se např. dlouhodobějším pozorováním pokoušet rozeznat, jestli případné potíže dítěte jsou ve snížení intelektu nebo v poruše učení nebo v něčem jiném.

Ve druhé škole učitelka potvrdovala, že návyk pozorování žáka ji zcitlivěl vůči potřebám dětí. Má zdůvodněný styl výuky, v němž předem počítá s pozorovacím časem, snaží se vyučovat tak, aby mohla žáky pozorovat i mimo přímo řízenou výuku. Její zkušenosti jsou v souladu s náhledy učitelů v první škole. Podporovala názor, že pozorovací formuláře a návody jsou dobré pro zácvik, později se jeví jako příliš analytické, neumožňující „načíst žáka komplexně jako osobnost“.

V. Praxe společného vzdělávání vyžaduje, aby učitel žáky vnímal a reagoval na ně, aniž by ztratil ze zřetele kompetenční cíle a očekávané výstupy učení. Tato učitelova dovednost se skrývá i projevuje také v pozorování žáka a žáků. Lze pro něj formulovat následující teze:

– Pozorování je cenným zdrojem informací, je-li systematické, většina dětí je pak pro učitele „čitelná“. Buď lze použít nějaký typ záznamového archu nebo při delší reflektované zkušenosti lze počkat, až pozorování tzv. nazraje ke sdílení a k rozhodnutí.

– Pozorování je účinné jako zdroj pro rozhodnutí o podpoře žáka, je-li sdílené. Informovat se např. o tom, co který učitel vyzkoušel a jak to fungovalo.

– Pozorování se promítá do učitelovy komunikační reakce: když se něco otevře, lze reagovat

hned (aktuální pozorování) nebo počkat nejdéle týden (krátkodobé pozorování). U dlouhodobého pozorování spolupracovat s odborníky a rodinou, zvláště pak u méně čitelných dětí.

– Pozorování je účelné zaměřit především na žákovy kompetence k učení a v sociální oblasti, protože jsou úzce propojené. A to na pozadí komplexního vnímání jeho osobnosti.

– Pozorovat je třeba všechny žáky, vnímat je a reagovat na ně, i když ne všichni potřebují zvýšenou pozornost. Učitelská zkušenost potvrzuje, že odhadem 70 % žáků se učí samo, respektuje-li výuka možnost volby, jejich zájmy, potřeby a motivovanost. Naopak zvýšenou pozornost je třeba věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných. Dobrou otázkou u nich je: co je důvodem pro to, že ho vnímám nebo vnímáme právě takto? Odpověď obvykle vyžaduje konzultaci s rodiči a/nebo se specialisty.

Závěr

V uvedených didakticky zaměřených příkladech inspirativní praxe jsme ukázaly, že myšlenka společného vzdělávání je nejen teoreticky zdůvodňována, ale také ve školách dle konkrétních podmínek naplňována. Smyslem uvedených příkladů bylo především doložit, jak se to v současných školách, respektive na 1. stupni základních škol, dělá. Uvedené příklady rovněž ukazují na významnost podmínek, ve kterých didaktický postup nebo prostředek vzniká a je dále realizován, rozvíjen a reflektován. I když se jednotlivé uvedené příklady zaměřují více na

(1) vyvíjení didaktického prostředku (žákovské portfolio), (2) změnu v organizaci výuky (učební skupiny) nebo na (3) další důležitou profesní činnost učitele (pozorování žáka při učení), je nepochybné, že všechny tyto vyvíjené didaktické postupy a prostředky musejí být součástí změn celku kvality výuky a vzdělávání, od důrazu na komplex výchovně vzdělávacích cílů po změny hodnocení žáků směrem k formativnímu hodnocení a sebehodnocení.

Literatura

- Hejlová, H. (2019). Pedagogická charakteristika žáka ve spolupráci vysokoškolského učitele s učitelem 1. stupně ZŠ a studentem. In Navrátilová, H. (ed.) *Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice* (s. 99–112). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. Praha: STD.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál.
- Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2019). Znalost zvláštností žáka: vynořující se téma. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 20(2), 1–21.
- Starý, K., & Laufková, V. et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK.

Tomková, A., & Hejlová, H. (2020). Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující. *Komenský*, 144(3), 17–22.

Tento text vznikl v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“, CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_020/0004410 OPVV, který je spolufinancován z fondů ESF.



PhDr. Helena Hejlová, Ph.D. Vystudovala obor čeština – pedagogika na FF UK v Praze. Působí na katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Její odborný zájem je zaměřen na didaktiku, pedagogický výzkum, obecnou pedagogiku a teorii výchovy. Vede řadu praxí v oboru Učitelství pro 1. stupeň, pedagogicky působí také v předškolním vzdělávání na PedF UK.

Kontakt: helena.hejlova@pedf.cuni.cz



Doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D. Vystudovala učitelský obor pedagogika – čeština na FF UK v Praze. Od roku 1995 do 2019 působila na Pedagogické fakultě UK Praha, na katedře preprimární a primární pedagogiky. Nyní působí na Divadelní fakultě AMU, na katedře výchovné dramatiky. Zabývá se problematikou vzdělávání učitelů. V oblasti obecné pedagogiky a didaktiky se věnuje především pedagogickým procesům a výukovým strategiím v běžných a alternativních školách. Jazykově se orientuje na problematiku frankofonních zemí.

Kontakt: anna.tomkova@damu.cz

Baskicko – země plná překvapení

V únoru 2020 jsem měla v rámci projektu Erasmus+ KA1 příležitost stínovat učitele ve Španělsku – v jedné z baskických škol. Naše škola – ZŠ Velvary – je v posledních dvou letech zapojena jak do projektu Erasmus+ KA1 (vzdělávací mobility v zahraničí), tak do projektu Erasmus+ KA2 (partnerská spolupráce a výměna zkušeností mezi školami), díky nimž mělo mnoho učitelů možnost stínovat své kolegy na školách v různých zemích nebo se účastnit vzdělávacího kurzu dle svého vlastního výběru.

Baskickou republiku jsem si představovala jako zaostalou zemi, poničenou po řádění ETA (Euskadi Ta Askatasuna), jež byla považována za teroristickou organizaci bojující proti autoritativnímu režimu generála Franca až do roku 2018. To bylo v podstatě jediné, co jsem o této zemi věděla a pamatovala si ze zpráv, které jsem jako malá slýchala v Televizních novinách. Jaké bylo mé překvapení, když jsem se ocitla ve vyspělé zemi s nádhernou architekturou, s krásnými čistými moderními městy a úchvatnou přírodou. Začala jsem se těšit na školu, ve které jsme následující den měli začít „stínovat“ v rámci projektu Erasmus+ KA1. Hlavního koordinátora projektu Josého Luise jsem již dobře znala, seznámili jsme se v rámci jiného projektu Erasmus+ ve Finsku, a díky němu jsme dostali i tuto příležitost. Hodně mi o škole a o své práci vyprávěl, ale to, co jsem viděla další den, předčilo má očekávání.

Bylo krásné slunné, ale lehce mrazivé ráno. Do školy jsme šli (já, ředitel naší základní školy a dvě další učitelky) nádhernou alejí vzrostlých platanů tyčících se k nebi. Čím blíže jsme byli škole, tím více lidí proudilo naším směrem. Mladí na kolech, ve skupinkách živě se bavící

děti různých barev pleti, maminky s kočárky, babičky a dědečkové doprovázející svá vnoučata, všichni vstříc vzdělávání.

„Carmelitas Sagrado Corazón“ je obrovská 125 let stará krásná budova školy (viz obrázek 1) s kapacitou 1250 míst pro děti ve věku od 2 do 18 let. Zahrnovala všechny stupně vzdělávání od jeslí, mateřské školky přes první a druhý stupeň, až po střední školu s přírodovědným, technologickým, humanitním nebo sociálním zaměřením. Škola byla založena roku 1894 katolickým řádem karmelitánů s jasným cílem: vyhovět sociálním potřebám obyvatel Vitorie a poskytnout morální a akademické vzdělání dívkám. Vzdělávací systém „Vedruna“ byl založen na lásce a soucitu, na hodnotách každé osoby, jejím sebevědomí a možnostech, ve smyslu oddanosti a solidarity usilující stále o vyšší cíle. Měla jsem pocit, že tahle původní myšlenka byla cítit v každém koutu školy ještě dnes. Nedokážu říct přesně proč, ale celkově na mě atmosféra školy působila úplně jinak než ta naše. Byla volnější, ne tak oficiální, lidé se usmívali, učitelé mezi sebou ráno živě komunikovali, bavili se i se žáky, navazovali s nimi kontakt mnohem častěji, než to děláme my, řada rodičů doprovázela své děti až do školy, zatímco u nás by už dávno byli vykázáni. Měla jsem pocit, že si všichni byli tak nějak blíží. Byl to ale jen první pocit.

První problém, který jsme zaznamenali, bylo zdravení. V Baskické republice jsou dva oficiální jazyky. Na prvním místě stojí baskičtina, na druhém španělština. Pro jistotu jsem se naučila pozdravy v obou jazycích. Podle pozdravu bylo poznat, kdo je hrdý Bask, a španělsky vám neodpoví, i když ví, že jste cizinec a nemáte o jejich



Obrázek 1. Vitoria – Gasteiz – Carmelitas Sagrado Corazón. Autor Pavla Brixí.

politické situaci ani ponětí, a kdo se spíše cítí být Španělem. Do této skupiny patřili spíše přistěhovalci a lidé žijící v různých komunitách. Občas kvůli tomu měli spory i samotní učitelé. Zajímavé bylo, že kdo neuměl baskický jazyk, nesměl pracovat ve státním sektoru.

První hodina, na kterou jsme byli pozváni, byla němčina. Učil ji sám ředitel školy Gema. Na první pohled sympatický bodrý člověk, takový lidový pohodový učitel. Ve třídě bylo pouze 10 studentů ve věku 15 let. Co bych dala za tak malou jazykovou skupinu. Téma hodiny: „Nach dem Weg fragen“. Asi po deseti minutách výuky se najednou omluvil a řekl, že si spletl ročník a dnešní téma je: „Einkaufen“. Vida, i v lepších školách se tohle může stát. K mému překvapení žáci neměli na lavicích vůbec nic kromě laptopů (viz obrázek 2), každý měl svůj vlastní, ale všechny byly stejné, nakoupila je škola z finančních příspěvků rodičů, neboť škola byla napůl

soukromá a napůl dotovaná ze státního rozpočtu. Během hodiny používali tzv. „cram books“ (viz obrázek 3), a to v rámci všech naukových předmětů. V laptotech měli žáci jak interaktivní učebnice, tak pracovní sešity, které když vyplnili, učitel měl k dispozici okamžité vyhodnocení i výsledky, aniž by musel cokoli opravovat. Během hodiny na své obrazovce mohl sledovat, jakým tempem kdo pracuje, dokonce i v jiných hodinách než v jeho. Pokud žáci odevzdávali např. slohovou práci, učitel ji opravil, napsal komentář a zadal známku, která se okamžitě propadla do katedry. Žáci pracovali celých 55 minut, tak dlouho trvala jedna hodina, nikdo nemluvil, pokud nebyl tázán, ale celkově ani nikdo nebyl moc aktivní, nebyl zadán žádný úkol vyžadující kooperaci ve dvojicích či ve skupinách, přestože téma přímo vybízelo k nějakému rozhovoru, žádný neproběhl. Taková normální frontální výuka.



Obrázek 2. Carmelitas Sagrado Corazón – výuka NJ. Autor Pavla Brixí.

Na další hodiny jsme se poté už rozdělovali podle našich aprobačí a zájmu. Nakonec jsme ale zjistili, že ne moc učitelů je otevřených a přístupných pozvat nás do hodin a ukázat nám, jak probíhá výuka jinde, ukázat nám nové metody práce, přestože škola byla zapojena do řady mezinárodních projektů, včetně Erasmu+. Některé hodiny byly skvěle propracované, žáci spolupracovali, učitelé střídali jednotlivé aktivity, cíl hodiny byl jasně naplněn, zejména na prvním stupni. Na druhém stupni jsme ale viděli i hodiny, které byly naprosto tragické, např. hodina informatiky. Mladý učitel, muž (70 % učitelů byli muži), mluvil, aniž by ho celou hodinu někdo poslouchal. V IT učebně bylo 19 studentů (asi 16 let), všichni měli telefony a psali si pod lavicí, přestože to školní řád zakazoval, a velmi často odpovědi na dané SMS na sebe rovnou i pokřikovali, při nelibosti bouchali do stolu či se zvedli a šli to dotyčnému říct osobně. Trochu mi to připadalo film *Nebezpečné myšlenky*, jen ve španělském podání. Učitel a ani naše přítomnost na ně neměla nejmenší vliv.

Na druhý den mě jeden z učitelů, Pacho, požádal, zda bych si nemohla připravit do jeho hodiny historie, kde zrovna probírali I. a II. světovou válku, krátkou prezentaci o československých legiích. Vždyť nejsem dějepisář! Naštěstí pan ředitel je, tak jsme společnými silami připravili prezentaci v angličtině. Hodina byla ve speciální třídě, kde bylo max. 16 studentů, ve věku 15–17 let, většinou přistěhovalci všech možných národností (Ukrajinci, Maročané,



Obrázek 3. Carmelitas Sagrado Corazón - výuka NJ („cram books“). Autor: Pavla Brixí.

Brazilci, Keňané, Senegalci, Číňané). Byli „separováni“ v jedné třídě kvůli jazykové bariéře a učivo jim bylo přizpůsobeno. Řada z nich též patřila k basketbalové reprezentaci školy, takže dvoumetroví hoši. Popravdě, když jsem je viděla – a po předešlých zkušenostech z IT hodiny – trochu jsem se bála. Po první minutě jsem však měla jejich absolutní pozornost, rozpoutala se živá diskuze o různých národech, o jejich přístupu k dějinám a za prezentaci jsem sklídila velký spontánní potlesk. Poté měli spoustu otázek, opravdu se zajímali, měli potřebu vyjádřit a formulovat svůj názor a Pacho jim ten prostor dal. Byla to úžasná hodina. Chtěla jsem vidět více Pachových hodin a ze všech jsem byla nadšená, měl úplně jiný přístup k výuce, ke studentům samotným, hledal nové metody práce a způsoby, jak upoutat pozornost a studenty k práci motivovat. A studenti ho milovali. Pro nás bylo zvláštní, že studenti své učitele oslovovali vždy křestním jménem, ale vykali.

Jiný byl i způsob trávení přestávek ve škole. Po dvou hodinách výuky museli všichni studenti opustit na 30 minut budovu (viz obrázky 4 a 5), a to za jakéhokoli počasí. Nikdo se nikdy nepřezouval. 1250 studentů hlídali venku 3 pedagogové a k tomu měli velká otevřená vrata do ulice. Studenti starší 15 let mohli opustit na tuto dobu areál školy, ostatní na ohromném prostoru buď provozovali nějaké sportovní aktivity jako fotbal, basketbal, stolní tenis, nebo jen tak postávali v hloučcích a povídali si. Byli jsme překvapeni, že pouze tři učitelé jsou schopni



Obrázek 4. Carmelitas Sagrado Corazón – přestávka – II. stupeň. Autor: Pavla Brixí.



Obrázek 5. Carmelitas Sagrado Corazón – přestávka – I. stupeň. Autor: Pavla Brixí.

uhlídat takové množství studentů. A skutečně nikdo neměl během přestávky telefon, nikdo se nepokusil odejít společně se staršími studenty, nikdo se nesnažil si potají zapálit cigaretu, prý mnoho kázeňských přestupků neřeší. Otázkou je, zda je vůbec řeší.

Týdenní pobyt v baskické škole byl pro nás ve všech směrech obohacující. Viděli jsme spoustu krásných hodin, používání nových technologií, zajímavých aktivit, skvělé zázemí pro školní akce, ale viděli jsme i řadu špatných hodin, nekázně žáků a ignorace. Viděli jsme systém, který funguje, ale který má i své mezery, a odjížděli jsme s pocitem, že naše školství není zdaleka tak špatné, jak si mnozí myslí, i když vždy je co zlepšovat. Škola není dobrá nebo špatná. Vše závisí na tom, jaké osobnosti jsou učitelé, jaké jsou jejich znalosti a hlavně – jaké nadšení do své práce vkládají.



Bc. Pavla Brixí, vystudovala Lektorství cizího jazyka – německý jazyk na Masarykově univerzitě v Brně.

V současné době studuje Učitelství německého jazyka pro základní školy, taktéž na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity Brno. Působí jako učitelka na ZŠ Velvary.

Vzdělávací systém „Vedruna“ byl založen na lásce a soucitu, na hodnotách každé osoby, jejím sebevědomí a možnostech, ve smyslu oddanosti a solidarity, usilující o stále vyšší cíle.

Dana Pražáková, Martina Novotná

Matematické kluby

– příležitost pro „rozkvět“ dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Projekt matematických klubů¹, který probíhal v letech 2017–2019, se zaměřoval na děti se socioekonomickým či kulturním znevýhodněním. Na jeho realizaci se podílely organizace Nová škola, o.p.s. a H-mat.² Děti byly vzdělávány podle principů matematiky Hejného a soustředily se na rozvoj matematické gramotnosti, ale i sociálních a komunikativních kompetencí.

Účastníci matematických klubů

Skupiny se skládaly z maximálně patnácti dětí, z nichž 50–75 % byly děti ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí (včetně romských dětí a cizinců).

1 Matematické kluby – laboratoř pro adaptaci výuky orientované na budování schémat pro potřeby žáků se socioekonomickým a kulturním znevýhodněním (CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000593).

2 Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Sídli v Praze, ale většinu projektu nyní realizuje na celém území České republiky. Webové stránky viz <http://www.novaskola-ops.cz/kdo-jsme/>. Cílem obecně prospěšné společnosti H-mat je rozvoj matematické gramotnosti žáků a studentů všech typů škol prostřednictvím šíření metody vyučování matematiky orientované na budování mentálních schémat, jejímž autorem je Milan Hejný. Webové stránky viz <https://www.h-mat.cz/>.

Metodika, vzniklá na základě realizace matematických klubů, chápe děti, které mají sociální znevýhodnění následovně: „... děti, které nemají pro svoje vzdělávání dostatečné zázemí a efektivní podporu doma. Může se jednat o děti z rozpadajících se rodin, o děti přepracovaných rodičů, kteří na ně nemají čas. Anebo o děti z rodin ohrožených chudobou a sociálním vyloučením, z rodin s nízkou vzdělanostní historií, kde rodiče látce, kterou by měli vysvětlovat svým dětem, sami nerozumí, anebo jsou dokonce i funkčně ngramotní. Spadají sem také děti cizinců, které neovládají češtinu a neorientují se ve zdejším školském systému, a také děti z azylových domů nebo děti z dětských domovů, které ani nikoho, kdo by se jim mohl zvlášť individuálně věnovat, vůbec nemají.“ (Králová, 2019, s. 13; srovnej Kaleja, 2014). Děti byly vytipovány učiteli či asistenty a následně byli osloveni rodiče, kteří s účastí dětí museli souhlasit. Hlavním kritériem výběru bylo vytvoření co nejrozrůznodějších skupin. Celkově v klubech převažovaly děti se specifickými poruchami učení, děti romské a děti cizinců.

Cíle, obsah a organizace matematických klubů

Klub byl pojat jako volnočasová aktivita. Cílem bylo zprostředkovat dětem radost z poznávání a zažít úspěch v podmínkách, kde výkon nehraje prvořadou roli. Matematické kluby v tomto ohledu navázaly na předchozí dobrou zkušenost organizace Nová škola

se čtenářskými kluby³. Náplní však tentokrát byla matematika vyučovaná dle Hejného matematiky. Těmito principy jsou: (a) budování schémat (Hejný, 2014, s. 86), (b) práce v prostředích se specifickými matematickými jevy, (c) prolínání témat, (d) rozvoj osobnosti, (e) podpora vnitřní motivace, (f) ropojení s reálnými zkušenostmi, (g) povzbuzování k zájmu a radosti dětí z učení se matematice (jako protiklad k častým obavám), (h) ocenění vlastními silami objeveného poznatku, (i) role učitele jako průvodce, (j) pozitivní práce s chybou, (k) rozvoj dovednosti klást si přiměřené výzvy, (l) podpora spolupráce (Králová, 2019, s. 7–12). Učitelé kluby vedli dle scénářů, které pro ně připravily pedagožky s osobní zkušeností s využitím Hejného matematiky v mimoškolních aktivitách. Scénáře byly následně upravovány dle zpětných vazeb z klubů a všechny zkušenosti byly zapracovány do podrobné metodiky (Králová, 2019).

Snahou bylo, aby kluby vtáhly děti, které čelí nesnadným podmínkám při vzdělávání, do vzdělávacího procesu. Základem se stala kvalitní náplň klubů reprezentovaná podrobnými scénáři, které vycházely z jednotlivých matematických prostředí matematiky Hejného. Mimoto scénáře v sobě obsahovaly další znalostní a dovednostní prvky důležité pro rozvoj každého dítěte, a především potom těch dětí, které to mají ve vzdělávacím procesu ztížené. Jednalo se např. o upevnění nebo rozvoj znalostí přírodopisných, zeměpisných, jazykových či hudebních a o rozvoj dovedností, jako je např. jemná motorika, ale také aktivní naslouchání (Palenčárová & Šebesta, 2006). Neodmyslitelnou součástí byly prvky kooperativní a kreativní, ale také herní a pohybové. Děti chodily do klubů zkrátka rády, a to i přes náročnost

některých aktivit, které vyžadovaly velkou trpělivost a soustředění (Keogh, 2007, s. 42). Důkazem byla vysoká docházka po celou dobu projektu.

Při práci s dětmi ze zmíněné specifické skupiny je potřeba myslet na každou maličkost, která zvýší šanci na úspěch záměru. Autoři projektu na základě předchozích zkušeností pracovali s hypotézou, že jednou z největších výzev, které bude potřeba překonat, je matematika účasti. Snažili se upravit organizační prvky klubů tak, aby bylo pro děti co nejsnazší do klubu přijít. Samozřejmostí byla přátelská atmosféra a příjemné prostředí (běžné třídy, školní kluby), aby se děti do klubu těšily. Důležitou roli ale hrálo také načasování klubů, které se konaly brzy po skončení výuky, kdy děti ještě neodešly domů. Malé občerstvení v podobě sušenek zase sloužilo ke zvýšení motivace do klubu přijít.

Průběh a přínosy matematických klubů

Kluby se konaly jednou týdně a trvaly 90 minut s krátkou přestávkou. Jejich vedení se účastnili dva pedagogové. Protože měl projekt vedle praktických rozvojových cílů také cíle výzkumné, byly s poučeným souhlasem rodičů žáků rovněž pořizovány videonahrávky, které byly posléze nezúčastněnými pozorovateli analyzovány. Následující poznatky o přínosech matematických klubů se opírají o podrobné analýzy těchto videonahrávek.

Komunitní kruh

Velký důraz byl kladen na úvodní komunitní kruh, ve kterém měly děti možnost podělit se o své zážitky z každodenního života, plnil ale také funkci motivační nebo opakovací. Právě v úvodu děti sdílely střípky ze svých životů. Na jedné straně zde zaznamenáme běžné zážitky nikterak se nelišící od zážitků běžných dětí, například: „Budu mít nový pokoj.“ Nebo: „Dostala jsem křečka.“ Na straně druhé zde bylo možné slyšet věty, které svědčí o těžkých situacích, jež odhalují pozadí a dokreslují

3 Čtenářské kluby jsou volnočasovou aktivitou, která probíhá zejména ve školách a využívá tzv. dílen čtení. Metodika, která vznikla díky projektům financovaných z ESE, může být využívána také v aktivitách financovaných prostřednictvím tzv. šablon. Více informací o možné náplni lze najít na webových stránkách čtenářských klubů <https://new.ctenarskekluby.cz/>.

okolnosti sociální vyloučenosti: „Mamá, ta, co nám dělá (pronajímá) byt, ona je hrozná, ona pořád křičí a je zlá. Máma ji chtěla dát ... (není rozumět, zřejmě nájemné), ona řekla: můžeš klidně přistě. A my jsme se museli koupat v úplně horké vodě, teda studené.“ Zřejmě nejvíce šokující výpověď byla Zdeňkova:⁴ „Já jsem se měl hnusně, protože mi umřela máma.“ Děti: „Jak to? Na co?“ Vedoucí utěšuje Zdeňka: „To je nám líto. Kdyby sis o tom potřeboval promluvit...“ a dětem odpovídá: „To se neví (důvod), až na to přijdou páni policisté.“ (Králová & Pražáková, 2019, s. 23; Pražáková & Novotná, 2019, s. 6).

Zapojení dětí do různorodých aktivit

Následovala fáze učení. Na základě podrobného analytického pozorování ve dvou z realizovaných klubů bylo možné konstatovat, že prostředí klubů nepodporovalo klid a pasivní naslouchání a aktivity byly připravované tak, aby vedly ke spolupráci. Děti měly samy nebo ve spolupráci s ostatními přijít na výsledek. Tento výsledek měl buď hmatatelnou podobu, například složené origami, nebo se jednalo o výsledek mentální aktivity, např. objevení principu fungování prostředí hadů nebo pavučin. V průběhu času se zapojily i zpočátku nespolehliví a do skupinové práce se dařilo zapojit i introvertnější děti. Úkoly se často střídaly a měly různorodý charakter. „Vedle čistě mentálních operací (sčítání v řešení součtových trojúhelníků, hledání principu grafického zápisu v součtových trojúhelnících, hadech a pavučinách, orientace v mapovém schématu) zde byl využit pohyb (rytmus, krokování), skládání (origami), stříhání a lepení (parkety), stavění (krychlové stavby) aj. Od dětí byla hodně vyžadována verbální aktivita – popis toho, co dělají, zamýšlení se nad důvody, proč to dělají jedním nebo dalším způsobem, komentování vlastních počínů, zhodnocení toho, jak se jim pracovalo nebo jiný druh reflexe.“ (Králová & Pražáková, 2019, s. 28–29)

Různorodost aktivit dala vyniknout znalostem a dovednostem dětí, a ty tak získaly

šanci zažít úspěch. Učitelky, které se účastnily vedení klubů, často mluvily o tom, že děti „rozkvetou“.

Díky pečlivě připraveným aktivitám mohli úspěch a „rozkvět“ zažít každé z dětí, což bylo možné pozorovat v průběhu natočených nahrávek. O každém z dětí v klubech jsou tak k dispozici konkrétní „příběhy“, byť případové studie byly zpracovány jenom pro část zapojených dětí (Pražáková & Novotná, 2019). Introvertní děti se dokázaly rozprávět a radit ostatním. V jednom z klubů dívka s lehkou mentální retardací (viz Případová studie Eva, v publikaci Pražáková & Novotná, 2019, str. 34), která ve škole pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu se sníženými výstupy, díky podpoře ostatních dětí porozuměla úkolu, jehož podstatou bylo procházet podle konkrétních pravidel krokodýlí bažinu. Jednalo se o prostředí Výstaviště, které v sobě propojuje geometrii a číselnou řadu, v některých případech zasahuje i do kombinatoriky.⁵ V případě krokodýlí bažiny byl úkol připraven tak, že děti procházely na zemi připravenou síť a propojovaly tak myšlení a pohyb. Dívka úkol splnila a tento úspěch ji vedl k tomu, že s pečlivostí pozorovala výkony ostatních dětí, radila jim a upozornila na to, které děti se ještě do aktivity nezapojily. To vše i přesto, že jindy se dívka držela zpátky a v podstatě vůbec nemluvila.

5 Hejného metoda pracuje s prostředím Výstaviště, které je motivované galerií, výstavou. V této přípravě místo výstaviště volíme název Krokodýlí bažina, neboť klub je motivován bažinou s krokodýly. Oba termíny Výstaviště i Krokodýlí bažina v této přípravě nesou stejný význam. Prostředí propojuje geometrii s číselnou řadou. Úlohy s více řešeními zasahují i do oblasti kombinatoriky. Je možné tvořit i úlohy, které nemají řešení. Pak děti mohou hledat podmínky, za jakých konkrétní úloha řešení má, nebo naopak nemá. Úlohy je možné tvořit tak, že si nejprve konkrétní výstaviště sami vyplníme a pak některá čísla (čtverce) vymažeme. Budeme pracovat s výstavištěm/bažinou, které má čtvercový nebo obdélníkový tvar. Podrobněji o prostředí viz publikaci M. Králové a kolektivu *Matematické kluby – metodika realizace*, s. 49.

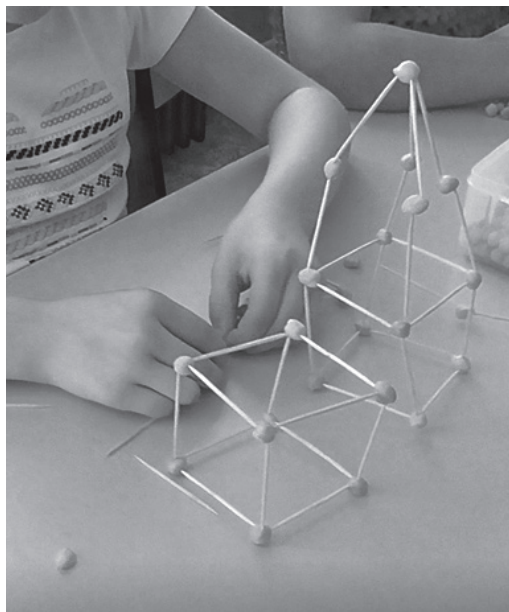
4 Skutečná jména dětí byla z etických důvodů změněna.

Trpělivost dětí jako projev vnitřní motivace

Velmi zajímavou zkušeností, která z klubů vyplynula, je otázka trpělivosti, se kterou děti byly ochotné na úkolech, zejména takového charakteru, který měl konkrétní hmatatelný výstup, pracovat. Trpělivost považujeme za jeden z viditelných projevů motivace, která „dává poznávacímu procesu energii a orientaci“ (Hejný, 2014, s. 42). Trpělivost a s ní spojené zaujetí také zahrnujeme, pokud mluvíme o výše zmíněném „rozkvětu“ dětí. V jednom z klubů byly na programu „parkety“. Parkety jsou prostředím, ve kterém děti rozvíjejí své geometrické dovednosti prací v ploše (2D geometrie). Pojmeme parketa máme na mysli mnohoúhelník, který je tvořen jedním až čtyřmi čtvercovými dílky. Úkolem dětí je mnohoúhelníky (parkety) vkládat na čtverečkovanou podložku/podlahu a pokrýt ji.⁶ Zadáním konkrétního úkolu bylo pokrýt připravenými papírovými tvary podlahu pokojíčku. Jednalo se o síť se čtverci rozměru přibližně 2krát a 2 cm na ploše formátu A4 (tedy poměrně velký rozměr) a děti si musely jednotlivé parkety samy vystříhat. Na pořizovaných videonahrávkách je možno pozorovat desítky minut trvající zaujetí. To je možné vidět v situacích, kdy si jdou děti samy sednout blízko ke vzorům, aby mohly tvary dobře napodobit. Děvčata i chlapci poctivě a pečlivě stříhají jednotlivé tvary, které se snaží co nejčistěji nalepit. Děti si pomáhají, střídají si nůžky, protože nejsou k dispozici pro každé jednotlivé dítě. Pozoruhodná je snaha dětí za každou cenu dokončit práci. I přesto, že jsou opakovaně vybízeny od vedoucích, že je již potřeba práci ukončit, děti stále zaujatě pracují, a nakonec odevzdávají nedokončenou práci jen pod slibem, že se k ní budou moci příště vrátit.

Podobnou trpělivost a zaujetí je možno zaznamenat i v klubu, kde děti staví 3D stavby za pomoci namočené cizrny a párátek. Obecně se pro rozvoj trpělivosti a spolupráce ukázaly úkoly spojené s tvorbou konkrétního hmatatelného výstupu jako velmi přínosné. V tomto případě

se jednalo o klub, který probíhal pět měsíců od zahájení klubů a řada dětí si v některých oblastech začala více věřit. Proto i úkoly, které si děti naplánovaly, byly již mnohem náročnější než na počátku. Třeták Honza staví kostel s věží, i když se mu opakovaně nedaří střecha ve tvaru jehlanu, a minimálně půlhodiny ji neustále vylepšuje. Druhačky Bára a Sára se pokoušejí také o náročné 3D výtvoř, Sára tvoří hvězdu, Bára několikapatrovou věž. V závěrečné fázi situace vypadá následovně: po téměř čtyřiceti minutách věž stojí, ale Bára stále není s výsledkem spokojená, podpírá si rukou hlavu a kouká zamyšleně, stavba jednotlivých podlaží není pravidelná. Nechá ji postavenou a pokouší se opravit třetí podlaží. Zamyšleně stavbu pozoruje, bohužel stavba padá (vypadá to, že sama od sebe, lavice se nepohnula). Bára mlčí. K povalené stavbě přijde prvňák Bertík a snaží se ji empaticky zvednout a opatrně ji pokládá na lavici před Báru. Ta si ji přebírá a Bertík nadšeně zvedá obě ruce ve vítězném gestu. I tento posledně popsáný fenomén (jedno dítě se raduje z úspěchu druhého dítěte) je velmi cenným výstupem aktivit, které posilují nesoutěžní prostředí a podporují spolupráci dětí, i tu napříč věkem.



Obrázek 1. Aktivita 3D stavby z cizrny a párátek.

6 Podrobněji o prostředí viz publikaci M. Králové *Matematické kluby – metodika realizace* (s. 56).

Pro děti ze znevýhodněného prostředí může být každá příležitost, kdy se mohou zapojit do smysluplných aktivit, cenným příspěvkem k jejich rozvoji. Na posledním klubu před prázdninami jsme se tak od některých dětí dozvěděli, že je škoda, že budou prázdniny, protože „nebude škola“, „nebude klub“ a „nebudu mít co dělat“. Pozitivní zkušenosti s vedením klubů nás přesvědčily o tom, že matematiku je možné s úspěchem využívat i mimo prostředí třídy. Na začátku roku 2020 jsme proto zahájili další projekt, který zkušenosti z klubů bude využívat v prostředí školních družin.⁷ Výzvou pro tento následný projekt je skutečnost, že vychovatelky ve školních družinách neprocházejí intenzivním matematickým vzděláváním. Do jaké míry se jim bude dařit využít připravené scénáře?

Literatura

- Hejny, M. (2014). *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Keogh, B. (2007). *Temperament ve třídě*. Praha: Grada Publishing.
- Králová, M. (Ed.). *Matematické kluby – metodika realizace*. Praha: Nová škola; H-mat.
- Králová, M., Pražáková, D., Novotná, M., & Palečková, J. (2019). *Matematické kluby – výzkumná zpráva*. Praha: Nová škola; H-mat.
- Palenčárová, J. & Šebesta, K. (2006). *Aktivní naslouchání při vyučování – Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál.
- Pražáková, D. & Novotná, M. (2019) *Matematické kluby – případové studie*. Praha: Nová škola; H-mat.

⁷ Jedná se o projekt Inovace ŠVP ve školních družinách a diferenciaci výuky matematiky na 1. stupni ZŠ – registrační číslo CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016449 – který byl zahájen 1. 1. 2020.



Ing. Dana Pražáková, Ph.D. je absolventkou Vysoké školy ekonomické v Praze. Dizertaci obhájila v oboru didaktika matematiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Pedagogickou praxi získala jako učitelka na střední a jazykové škole. Od roku 2009 působí ve státní správě. Patří k první generaci rodičů, kteří doma vzdělávali své děti, řadu let působila jako viceprezidentka Asociace pro domácí vzdělávání. Aktivně se zajímá o vzdělávání dětí ohrožených vzdělávacím neúspěchem.

Kontakt: dprazakova@gmail.com



Mgr. Martina Novotná Vystudovala Fakultu sociálních věd. Čtrnáct let pracovala ve vzdělávacím oddělení Varianty společnosti Člověk v tísni na pozici lektorky, metodičky, výzkumnice a koordinátorky projektů se zaměřením na globální vzdělávání. Věnovala se inovacím ve vzdělávání. Absolvovala kurz kritického myšlení a v návaznosti na něj se začala zajímat o další dimenzi konstruktivistické pedagogiky – Hejného matematiku. Následně pracovala v britském kulturním středisku British Council. Patnáct let vyučovala jazyky v jazykových kurzech různého typu. V současnosti působí na základní škole jako učitelka anglického jazyka.

Kontakt: martina.novotna01@gmail.com.

Zuzana Hlubinková

Popularizační knihy o dialektologii a výuka češtiny

Nahlédnutím do nejužívanějších a pokud možno i nejnovějších učebnic českého jazyka pro 6.–9. ročník základní školy, popř. pro víceletá gymnázia, které schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, zjistíme, že učivo o českých dialektech v nich představuje jen okrajovou záležitost. Kapitoly o útvarech českého jazyka jsou nejlépe zpracované v učebnicích vydaných Nakladatelstvím Fraus. Jedná se o *Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia* autorek Z. Krausové a R. Teršové (2003) a *Český jazyk 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*, který napsala opět Z. Krausová, avšak s M. Paškovou (2005). Oba učební texty obsahují jen kvalitní mapu přinášející základní informaci o rozdělení českých dialektů. U nejnovější řady učebnic vydaných Soukromým pedagogickým nakladatelstvím, a. s., je problematika nářečí a nadnářečních útvarů zařazena pouze do učebního textu *Český jazyk 6 pro základní školy* autorů E. Hošnové, I. Bozděchové, P. Mareše, V. Styblíka a I. Svobodové (2006)¹. Je třeba zdůraznit, že příslušné výklady jsou ve všech výše uvedených učebnicích velmi stručné a s výjimkou posledního titulu neobsahují žádná doplňující cvičení. Toho si zřejmě byly vědomy i autorky M. Waclawíčová a H. Goláňová a v jednom z posledních čísel časopisu *Český jazyk a literatura* publikovaly podnětný příspěvek s názvem *Nářeční korpus DIALEKT a jeho použití ve výuce češtiny* (2018–2019).

Tento korpus, jenž vznikl v Ústavu Českého národního korpusu na Filozofické fakultě UK v Praze, představují a doporučují jako „užitečnou a názornou pedagogickou pomůcku“, kterou lze učivo o českých dialektech zajímavě doplnit. Domníváme se, že při školní praxi lze vedle tohoto elektronického zdroje využít také zdroje jiné, a to zdroje tištěné. Na jednom z nich se podílela i výše jmenovaná H. Goláňová. Patřila k jedenáctičlennému autorskému týmu z dialektologického oddělení Ústavu pro jazyk český AV ČR, který stál u zrodu popularizační publikace *Život ve slovech, slova v životě* s vrocením 2018 (Kloferová & Šípková, 2018). Kniha s podtitulem *Procházka labyrintem českých nářečí* ve 33 textech dokazuje, že přestože tradiční nářečí zanikají, zůstává po nich bohatství slov a slovních obrátů². Na jejím přebalu se výstižně píše, že „v sobě nesou odraz dávné historie a vypovídají o tom, jak lidé dříve žili, jak uvažovali, jak pociťovali, jak prožívali a vůbec vnímali svět okolo sebe“. Nářeční materiál pro svá pojednání autoři čerpali z obsáhlého *Archivu lidového jazyka*³, uloženého v dialektologickém oddělení. Několik příspěvků zaměřili na pojmenování

1 Podrobněji se těmito otázkami mj. zabývá článek *Užití nářeční terminologie ve školní praxi* autorky tohoto příspěvku (Hlubinková, 2013, s. 224–225).

2 Inspirací se autorům stala část věnovaná zajímavým nářečním výrazům ve velmi kvalitní publikaci *Čeština všední i nevšední* – čtvrtém výběru jazykových koutků Československého rozhlasu z dialektologie, frazeologie a onomastiky – od jejíhož vydání uplynulo již téměř půl století (Kuchař & Utěšený, 1972, s. 21–314).

3 Z této rozsáhlé materiálové databáze vychází i *Slovník nářečí českého jazyka*, který vzniká na tomto pracovišti od roku 2011. Dosud jsou v elektronické podobě uveřejněna hesla začínající písmeny A–Č (2011–).

osob podle nápadné vlastnosti (s. 16–27). Jeden z nich představuje názvy darebáků, uličníků, a to např. *babinskej, grázl, chuligán* a *dacan*, které vznikly přenesením jmen lidí z reálného světa. Právě proto, že se stala názvy obecnými, přežila v povědomí dodnes. Naproti tomu vesměs do zapomnění upadla slova označující podomní prodejce, již u nás vykonávali svou profesi ještě v první polovině 20. století. V nejobsáhlejších příspěvků z celé knihy (s. 28–54) se uvádí, že se do dnešních dnů uchovala nejen prostřednictvím lidové frazeologie (např. *neska tam drátaři padaj, vostaň radž doma* – ‚je škaredě z Podkrkonoší‘), ale i prostřednictvím různých větných spojení doložených z dialektů. Např. věta *Bosacy prodavali hřebeňe, zrcatka, gummy, ledyco* z Frýdku-Místku zčásti osvětluje, s čím obchodovali někteří jihoslovanští obchodníci původně zejména z oblasti Bosny a Hercegoviny. Mnohem početnější skupinu než pojmenování podle původu představují pojmenování podle druhu obchodovaného zboží. Z nich zaujmou především ta, která „ztratila pro dnešního uživatele srozumitelnost“, jako např. *hubkař, koptař, křiváčkář, péřák*. Neméně zajímavý je článek, který je sondou do lidového léčitelství (s. 79–84). Zaměřuje se na tuberkulózu, jednu z nejstarších nemocí na světě. Překvapující je vedle nenávratně mizejících původních názvů této choroby (např. *souchotě, úbytě, mze; lunzucht, apcerunk, auscerunk*) i popis dávných léčitelských postupů, např. na Luhačovicích „pekli proti *súchotám* koláč z vody, v níž se nemocný umyl. Upečený koláč se zavěsil na strom, aby ho sezobali ptáci“. S problematikou léčitelství souvisí do jisté míry i byliny, jejichž nářeční označení jsou zpracována na více místech v knize (s. 87–96). Jejich nářeční, často stará pojmenování (např. *kuří řit* pro petrklíč, *pochcanka* pro blatouch), která byla dříve všeobecně známá, zanikla a jsou nahrazena ekvivalentem spisovným. Staré jsou i tradiční pracovní postupy, např. pečení chleba (s. 125–126), a vybraná náčiní, např.

řada názvů jako *pomazanka* nebo *vlažáček* pro peroutku (s. 104–106). Větší množství pojmenování bylo zaznamenáno také u dětské hry na slepou bábu (s. 159–162). Vybereme z nich pro zajímavost jen tři: *čačí baba, čmuchará baba* a *bílá baba*. Ne všechna lze uspokojivě vysvětlit, tak je tomu v případě posledního spojení uživatelského ještě v polovině minulého století na Opavsku. Naopak vyčerpávající vysvětlení najdeme u karpatských salašnických výrazů vztahujících se k mléčným produktům. Pojednává o nich příspěvek nazvaný *Brynza, domikát, čír a další salašnické výrazy* (s. 142–152).

Publikace *Život ve slovech, slova v životě*, kterou jsme ve stručnosti představili, kromě této nastíněné nářeční problematiky zpracovává ještě mnoho témat dalších. Některým z nich se mj. věnuje i další kniha s názvem *Čeština nově od A do Ž*, již vydal autorský kolektiv Ústavu pro jazyk český AV ČR v roce 2016. V této knižní verzi stejnojmenného vzdělávacího kurzu, vycházejícího rok před vydáním v Lidových novinách, se lze v celkem 30 lekcích seznámit s novými, zajímavými a problematickými jevy v českém jazyce s připojenými praktickými cvičeními. Na nich se spolupodíleli i někteří pracovníci z výše uvedeného dialektologického oddělení, a proto jsou součástí publikace rovněž pojednání o nejrůznějších nářečních výrazech. Dozvíme se např., jak se kde říkalo dvojčatům, bramboru, stroužku česneku, čmelákovi, klíštěti či sedmikrásce, kde se místo na flám šlo na fet nebo jak kde řehtá kůň. Nezbytnou součástí každého výkladu vybraného nářečního slova je zjednodušená nářeční mapa, zobrazující stav v 60. až 70. letech minulého století.⁴ Spojujícím

4 Při koncipování jednotlivých nářečních pojednání autoři vycházeli z *Českého jazykového atlasu 1–6*, jehož PDF verzi lze najít na webových stránkách Ústavu pro jazyk český AV ČR. Je to druhé, elektronické, opravené a doplněné vydání, které bylo publikováno v letech 2012–2016.

prvkem každé lekce je vždy jedno písmeno české abecedy a např. pod písmenem E se skrývá výklad nazvaný *Kde se tramvaji říkalo elektrika?* Příslušná mapa ukazuje názvy pro tramvaj, a to ve vybraných městech. Ve výkladu se uvádí, že základním, na mapě neuvedeným slovem, je *tramvaj*. V Čechách byla běžná i *elektrika*, popř. *elinka*. Na Moravě slovo *elektrika* užívalo také, ale spíše jako zastaralé. Dále se dočteme, že „výrazem celomoravským je, jak známo, *šalina*, slovo z brněnského hantecu, které podniklo vítězná tažení na Moravu. Ve slezské oblasti si hájí svou pozici *tramvajka*“. I o této druhé knize platí, že stručnou a poutavou formou přibližuje řadu dalších zajímavých nářečních výrazů.

Závěrem

Domníváme se, že obě publikace lze s úspěchem využít při výuce češtiny na základních školách, popř. víceletých gymnáziích. Obsahují – jak jsme výše ukázali – v době ústupu našich dialektů řadu nářečních slov, kterými lze zajímavě doplnit příslušné učivo a která, jak zdůrazňují autoři v úvodu prvního představeného díla, „nám zprostředkovávají život našich předků a spojují jejich zaniklý svět se světem naším, současným“. Vzhledem k tomu, že obě popularizační knihy jsou navíc psány srozumitelně a čtivě, najdou své uplatnění nejen ve školách, ale stanou se rovněž vítaným zdrojem poučení pro všechny, kdo se zajímají o české dialekty.

Literatura

- Český jazykový atlas 1–6* (1992–2011). Dostupné z <http://cja.ujc.cas.cz/e-cja/>.
- Hlubinková, Z. (2013). Užití nářeční terminologie ve školní praxi. In Klímová, K., Kolářová, I., & Tušková, J. M. (Eds.), *Stylistika v kontextu historie a současnosti* (s. 223–226). Brno: Masarykova univerzita.
- Hošnová, E., Bozděchová, I., Mareš, P., Styblík, & Svobodová, I. (2006). *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Kloferová, S., & Šipková, M. (Eds.). (2018). *Život ve slovech, slova v životě. Procházka labyrintem českých nářečí*. Praha: NLN.
- Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Krausová, Z., & Pašková, M. (2005). *Český jazyk 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Kuchař, J. & Utěšený, S. (Eds.). (1972). *Čeština vsední i nevšední*. Praha: Academia.
- Pravdová, M. (Ed.). (2016). *Čeština nově od A do Ž*. Praha: Mafra a Academia.
- Slovník nářečí českého jazyka* (2011–). Dostupné z <http://snjc.ujc.cas.cz>.
- Waclawicová, M., & Goláňová, H. (2018–2019). Nářeční korpus DIALEKT a jeho použití ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, 69(3), 127–133.



Hlubinková, CSc., vystudovala na

Pedagogické fakultě MU v Brně obory český jazyk a výtvarná výchova. V letech 1980–2018 pracovala v dialektologickém oddělení Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., v Brně. Věnuje se výzkumu českých nářečí v rovině slovtvorné a onomastice. Byla členkou autorského kolektivu *Českého jazykového atlasu 1–6, Slovníku nářečí českého jazyka a Slovníku pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku*.

Kontakt: hlubin@seznam.cz

Jitka Slaná Reissmannová, Michaela Hřivnová, Zdeňka Smejkalová

Možnosti výuky

prevence chronických neinfekčních chorob na základních (a středních) školách

Chronické neinfekční nemoci (dříve označované jako civilizační nemoci) jsou spojeny s moderní civilizací a s (ne)zdravým životním stylem. Mezi tato onemocnění patří některá kardiovaskulární a onkologická onemocnění, obezita, diabetes 2. typu, osteoporóza, alergie, zubní kaz aj. Patří dlouhodobě k hlavním příčinám úmrtí v České republice (a v dalších vyspělých zemích světa). Kardiovaskulární nemoci (cévní mozkové příhody, infarkty myokardu) způsobují v České republice nejvíce úmrtí (cca 50 %), onkologická onemocnění jsou na druhém místě v příčinách smrti (cca 28 %). Úroveň zdravotní gramotnosti v ČR je aktuálně hodnocena u 60 % české dospělé populace jako nízká a problematická (Kučera a kol., 2016, MZČR, 2014).

S primární prevencí a formováním zdravotní gramotnosti by se tudíž mělo začínat v rodině v raném věku každého jedince a pokračovat v rámci formálního vzdělávání od předškolního, přes základní, až po gymnaziální či střední odborné, dominantně pak v době povinné školní docházky.

Hřivnová (2018) ve svém výzkumu definovala 10 nejvíce opomíjených témat ve výuce výchovy ke zdraví na základních školách a téma chronických neinfekčních chorob se umístilo na šestém místě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a prevence chronických neinfekčních chorob

V kurikulárním dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017) má místo také vzdělávací oblast Člověk a zdraví a vzdělávací obor Výchova ke zdraví, kde je na

prevenci chronických neinfekčních chorob patřičně upozorněno. prosíme zmínit: Téma chronických neinfekčních chorob je zde zařazeno do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a do vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

Problematické je možné se věnovat v rámci tří tematických okruhů:

- **zdravý způsob života a péče o zdraví** – ochrana před chronickými nepřenositelnými chorobami a před úrazy – prevence kardiovaskulárních a metabolických onemocnění; preventivní a léčebná péče;
- **hodnota a podpora zdraví** – podpora zdraví a její formy – prevence a intervence, odpovědnost jedince za zdraví, podpora zdravého životního stylu;
- **změny v životě člověka a jejich reflexe** – sexuální dospívání a reprodukční zdraví.

Problematika chronických neinfekčních epidemií se stává také součástí řady očekávaných výstupů učení vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví dle RVP ZV (2017), dominantně pak očekávaného výstupu VZ-9-1-08 „Žák uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami; svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc“ (RVP ZV, [online], 2017, str. 94).

Učebnice výchovy ke zdraví a prevence chronických neinfekčních chorob

V České republice je na trhu dostupná pouze jedna učebnice výchovy ke zdraví, a to *Výchova ke zdravému životnímu stylu* od nakladatelství Fraus, a nás zajímalo, zda a jak je téma

prevence chronických neinfekčních chorob zpracováno do textu této učebnice.

V učebnici *Výchova ke zdravému životnímu stylu* není prevenci chronických neinfekčních chorob věnována ucelená kapitola. Učebnice pracuje s pojmem „civilizační nemoci“, není tedy používáno nové označení „chronické neinfekční nemoci“, dílčí onemocnění – kardiovaskulární choroby, obezita a diabetes 2. typu jsou v učebnici zpracovány velmi stručně, jedná se o dílčí věty, případně dílčí odstavce, často jsou uváděny informace nepřesné, zkrácené. Problematika prevence osteoporózy a zubního kazu zcela absentuje. Absentují také veškeré informace věnující se prevenci onkologických onemocnění, přestože některá onkologická onemocnění se týkají již dospívajících a jejich prevence by měla začít ve věku povinné školní docházky. Jedná se o zahájení samovyšetření varlat u chlapců v patnácti letech, zahájení pravidelných gynekologických prohlídek u dívek od patnácti let spojených s prevencí a screeningem rakoviny děložního čípku i získání základních informací k samovyšetření prsu a jeho aplikace do běžného života dívky/ženy.

Ucelená kapitola je věnována výživě (která je jedním ze zásadních faktorů prevence chronických neinfekčních chorob), nejsou zde ovšem jasné a srozumitelné informace o vztahu výživy a prevence chronických neinfekčních chorob.

Vzhledem k rozsahu kapitol věnovaných dalším tématům výchovy ke zdraví, podpory zdraví a formování zdravotní gramotnosti je zřejmá obsahová a rozsahová nevyváženost (např. vývoji dítěte předškolního věku autoři věnují 12 stran textu, charakteristice dítěte ve

školním věku, 4 strany textu, principům *Zdraví 21* je věnována jedna celá strana), uváděny jsou i informace, které lze označit za „nevědecké informace“ (např. o okyselení organismu a čištění jazyka spadají spíše do tradiční čínské medicíny, ne do medicíny založené na důkazech).

Z uvedených skutečností vyplývá, že téma prevence chronických neinfekčních chorob je v učebnici zpracováno okrajově až nedostatečně, a to i přes skutečnost, že se jedná o zásadní téma zdraví obyvatel v České republice.

Možnosti implementace prevence chronických neinfekčních chorob do učiva na základních (a středních) školách

Pro výuku prevence chronických neinfekčních chorob na 2. stupni základních škol nebyl v České republice dosud vypracovaný projekt, který by se věnoval tématu komplexně.

Učitel může ovšem využít projekty nebo materiály, které se věnují dílčím tématům prevence těchto nemocí. Z dílčích témat lze jmenovat projekt HOBIT (www.projekthobit.cz), který se zabývá prevencí cévních mozkových příhod a zaměřuje se také na včasné rozpoznání CMP a poskytnutí první pomoci.

Učitel má k dispozici e-learning a doplňkové materiály.

Prevenci metabolického syndromu, který se vyskytuje i u dětí a je rizikový z hlediska rozvoje především kardiovaskulárních chorob v pozdějším věku, ateroskleróze a osteoporóze je věnován projekt Stárněme úspěšně (www.starneme-uspesne.cz), autory jsou prof. H. Matějovská Kubešová a Mgr. P. Kellner z Lékařské fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Učitelé mohou

využít online prezentace, které jsou na stránkách projektu k dispozici.

Onkologická prevence je zaměřena především na prevenci rakoviny prsu a varlat a věnuje se jí projekt Zdravé koule, který je určen pro střední školy. Autorem projektu je Krajská hygienická stanice v Pardubicích, realizátorem je Státní zdravotní ústav a projekt vznikl díky finanční podpoře Ministerstva zdravotnictví v roce 2015/2016. Jako zdroj podrobnějších informací je vhodné využít webové stránky „Výchova ke zdraví“ (<http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/prevence-nadoru/doporucene-metodiky.html>).

O alergiích se mohou pedagogové vzdělat v rámci programu 7A – 7x o alergiích a astmatu (<http://www.alergieveskole.cz/>). Cílem projektu je zvýšit odbornou kvalifikaci pedagogů v problematice alergických onemocnění a astmatu. V celodenním kurzu se učitel naučí, jak rozpoznat dětského alergika i rizikové faktory, které mohou alergii a astma vyvolat; co dělat v případě zhoršení stavu nebo závažné reakce; jaká je první pomoc při astmatickém záchvatu či anafylaktickém šoku; jak spolupracovat s rodiči a jak aktivně upravit školní prostředí, aby bylo vhodné pro alergie a astmatiky.

Z analýzy dostupných materiálů, programů a projektů, které jsou určeny pro 2. stupeň základní školy, vyplynulo, že v českém prostředí neexistuje komplexní program, projekt, metodický materiál, který by se zabýval prevencí chronických neinfekčních chorob.

Za projekty, programy a metodické materiály, které se zabývají tématy prevence chronických neinfekčních chorob na 1. stupni základních škol, jmenujme Pohyb a výživa (<https://pav.rvp.cz/>) nebo program pro 1.–5. třídu Normální je nekouřit 1–5. Program Normální je nekouřit vznikl na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (dr. I. Žaloudíková), ve spolupráci s Lékařskou fakultou Masarykovy univerzity v Brně (prof. D. Hrubá) a je využíván na mnohých školách v ČR. Obsah programu je zaměřen komplexně na ovlivňování postojů a chování dětí k zdravému způsobu života, k zajištění dostatku aktivního pohybu, k získávání základních znalostí o lidském těle a jeho

funkcích, k dodržování hygienických návyků a zásad zdravé výživy, k informovanosti o důsledcích kouření ap. Součástí programu jsou pracovní listy, které mají děti k dispozici pro každou lekci, dále motivační příběhy veverky Věrky s úkoly i s domácími úkoly pro společnou činnost dětí s rodiči. Další část programu tvoří podrobná metodika k jednotlivým lekcím, která je otevřená a dává možnost tvůrčího doplňování podle lokálních podmínek škol i podle invence učitelů. Je tedy možné adaptovat si program přímo „na míru“ své třídě a obohatit jej tak o své zkušenosti a přijmout jej za svůj. Poslední částí jsou letáky pro rodiče, neboť bez současného a souhlasného výchovného působení rodičů by měl program jen malou účinnost (Normální je nekouřit, [online], 2006–2007, Žaloudíková & Hrubá, 2007–2009a,b).

Z materiálů, které jsou určeny pro oblast výchovy ke zdraví, jmenujme Lexikon dobré praxe – výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu v MŠ (2013) autorem doc. M. Hřivnové a Mgr. A. Košťálové.

Na katedře tělesné výchovy a výchovy ke zdraví vzděláváme primárně studenty – budoucí učitele 2. stupně, kteří budou na základních školách vyučovat témata výchovy ke zdraví dle RVP ZV, a měli by být tedy i kompetentní učit témata prevence chronických neinfekčních chorob.

V roce 2018 vznikl, v rámci diplomové práce metodický materiál *My se raka nebojíme* aneb prevencí ke zdraví, který se zaměřuje na prevenci onkologických onemocnění. Materiál je určen pro učitele 2. stupně základních škol, ale lze jej využít i ve výuce na středních školách a na základě zpětné vazby víme, že je využíván ve výuce na středních zdravotních školách. Obsahuje deset kapitol, ve kterých je zpracována komplexní onkologická prevence. Každá kapitola je uvedena teoretickým textem, který má sloužit učitelům k orientaci v odborné problematice, následuje návrh vyučovací hodiny, kde je každá hodina podrobně popsána v dílčích krocích, které učitele vedou jejím průběhem. Součástí každé kapitoly je pracovní list pro žáky (a jeho řešení pro učitele), doplňkové aktivity a množství internetových odkazů, kde učitel nalezne potřebné informace nebo jsou určeny přímo

k využití ve vyučovací hodině.

Materiál obsahuje následující lekce:

- Onkologická onemocnění
- Prevence onkologických onemocnění
- Onkologické onemocnění tlustého střeva
- Onkologické onemocnění prsu
- Onkologické onemocnění děložního čípku
- Onkologické onemocnění varlat
- Onkologické onemocnění kůže
- Onkologické onemocnění plic
- Evropský kodex proti rakovině
- Kde hledat informace o onkologických onemocněních?

Příklady aktivit z dílčích vyučovacích hodin metodiky My se raka nebojíme

Vyučovací hodina 2: Prevence onkologických onemocnění

Rizikové faktory onkologických onemocnění

Úkolem žáků je napsat na malý lísteček co nejvíce rizikových faktorů onkologických onemocnění a vyznačit podle svého názoru ty, které už mohou nějakým způsobem sami ovlivnit. Žáci si upevňují rizikové faktory onkologických onemocnění a zároveň se zamýšlejí na tím, že už v dospívajícím věku mohou mít na působení některých rizikových faktorů značný vliv.

Týdenní záznam aneb co jsem udělal pro své zdraví

Žákům je rozdána tabulka, do které si během celého týdne budou zaznamenávat svůj denní

režim, zaměří se zejména na oblast výživy a pohybu. Usmívajícím se smajlíkem ☺ zaškrtnou zdraví prospěšnou položku, a naopak mračícím se smajlíkem ☹ označí okénko, kterému by se příště měli vyhnout. Tabulka by měla pomoci k zamyšlení, zda se žáci během každodenního života chovají preventivně, nebo naopak se vůbec nevyhýbají rizikovým faktorům nádorových onemocnění. Žáci mohou také vytvořit týdenní záznam svého člena rodiny.

Vyučovací hodina 4: Onkologické onemocnění prsu

Hádanka založená na příběhu

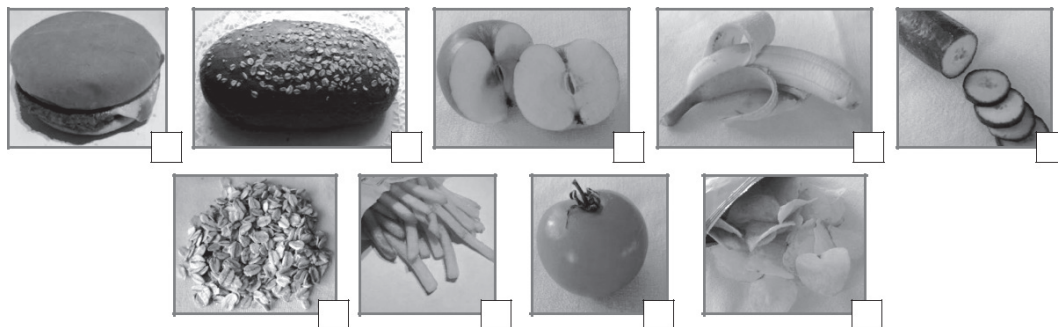
Tato aktivita spočívá v přečtení krátké ukázky z příběhu ženy s rakovinou prsu. Úkolem žáků je uhádnout, jaké onkologické onemocnění je tématem vyučovací hodiny. Kdo se přihlásí jako první a jeho odpověď je správná, vyhrává. Je vhodné přečíst ukázkou až do konce. Příběh také vede k zamyšlení nad vážností nádorového onemocnění prsu.

Příběh ženy s rakovinou prsu

Je tomu přesně rok. Rok, co se mi „změnil“ život. Nikdy bych nevěřila, že mě něco takového může potkat v tomhle věku, ale potkalo. Přesně před rokem jsem uslyšela z úst paní doktorky na mamologii v nemocnici v Hradci Králové ta tři, v dnešní době tolik obávaná, slova: JE TO RAKOVINA.

Začalo to celkem nevinně. Nahmatala jsem si bouličku, tak jsem pro jistotu zašla ke svému gynekologovi. Ten mě uklidnil, že to určitě není nic vážného, ale pro jistotu mě poslal do mamologické

Označ potraviny, které by se měly zařadit do jídelníčku v rámci onkologické prevence.



poradny. Po vyšetření ultrazvukem mě paní doktorka objednala na biopsii, pro jistotu. To už jsem začala být lehce nervózní, ale pořád jsem si opakovala: Buď v klidu, 9 z 10 nálezů v prsu jsou jen nezhoubné útvary, je to nepravděpodobné.

Po týdnu čekání přišel den, kdy jsem si měla dojít pro výsledky. Doprovodila mě mamka, nějak se mi tam samotné nechtělo. Ve chvíli, kdy jsem byla na řadě a paní doktorka řekla mamce, ať jde do ordinace se mnou, mi to došlo. Pochopila jsem ve vteřině, že to není v pořádku. Nebudu lhát. První pocity snad ani popsat nelze. Scénář, který mi probíhal hlavou, byl jasný – to je konec. Je mi 29 let. Jsem bezdětná. Jsem čerstvě zamilovaná. Co teď? Co bude dál? Dá se vůbec rakovina vyléčit? Co všechno mě čeká? Co na to řekne přítel, jsme spolu tak krátce, opustí mě? Budu muset podstoupit chemoterapii? Přijdu o vlasy, bude mi pořád zle? A tak dále. Miliony otázek ve mně zápasily jedna s druhou.

Samovyšetření prsu – nácvik

Pokud je možnost mít ve vyučovací hodině model samovyšetření prsu, je vhodné žákům k upevnění postupu samovyšetření prsu spustit krátké video s postupem a následně si samovyšetření vyzkoušet na modelu, na kterém je také možné nahmatat bulku, čímž si žáci mohou porovnat rozdíl mezi zdravým prsem a prsem s možnou rakovinou.

Video k nácviku *samovyšetření prsu* (video – 5:44 min): www.rucenaprsa.cz/jak-se-vysetrit.

Autorský tým Mgr. Z. Smejkalová a dr. J. Slaná Reissmannová vytvořil v roce 2019 druhý díl s názvem *Rozhodni se!* aneb životním stylem ke zdraví, který je zaměřen na primární prevenci chronických neinfekčních chorob a zbývajících chronické neinfekční nemoci (tj. kromě onkologických). Struktura materiálu je totožná s materiálem *My se raka nebojíme*.

Materiál obsahuje následující lekce:

- Chronické neinfekční choroby
- Kouření
- Alkohol
- Výživa
- Pohybová aktivita
- Stres
- Obezita, cukrovka

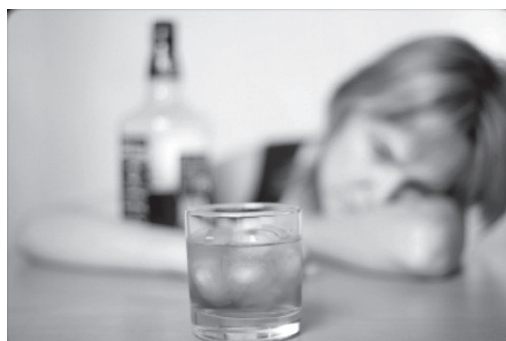
- Kardiovaskulární onemocnění
- Alergie
- Osteoporóza, zubní kaz

Příklady aktivit z dílčích vyučovacích hodin metodiky *Rozhodni se!*

Vyučovací hodina 1: Chronické neinfekční choroby

Obrázky týkající se chronických neinfekčních chorob

Vyučující předloží žákům obrázky, které úzce souvisejí se vznikem chronických neinfekčních onemocnění. Žáci diskutují, co každý





znázorňuje, a zamýšlejí se, co mají všechny obrázky společného a jaké by mohlo být téma vyučovací hodiny. Obrázky je možné promítnout nebo vytisknuté rozdat každému do lavice.

Vyučovací hodina 4: Výživa

AKTIVITA MasterChef

Žáci se rozdělí do skupin a jejich úkolem je připravit podle receptu jednoduché zdravé jídlo. Poté všichni ochutnávají a bodují své pokrmy. Skupina, jejíž pokrm získal nejvíce bodů, získává titul „MasterChef třídy“. Žáci dbají během přípravy pokrmů na hygienické zásady.

Příklad pomazánky: Mrkvová pomazánka
 Ingredience: 180 g mrkve, 60 g lučiny, 60 g tvarohu, lžice bílého jogurtu, sůl, pepř, petrželka
 Postup: Mrkev nastrouhejte najemno, přidejte ostatní suroviny, zamíchejte a podávejte s celozrnným pečivem.

Vyučovací hodina 5: Pohyb

Jak jsem pohybově aktivní?

Žáci obdrží vytištěnou tabulku s různými aktivitami. Jejich úkolem je vyplnit celkovou dobu, kterou věnovali dané aktivitě předcházející školní den. Poté sečtou uvedenou dobu u modrých políček a zapíší ji na konci tabulky do kolonky „pohybové aktivity celkem“, následně sečtou dobu u bílých políček a uvedou ji k „nepohybové aktivity celkem“. Na závěr každý zhodnotí, zda pohyb převažuje nad sedavými aktivitami, nebo naopak. Také je možné vytvořit průzkum, kolik žáků je více pohybově aktivních, a kolik méně.

Vyučovací hodina 6: Stres

Co mě stresuje?

Žáci se zamyslí a na papír sepiší situace, které je nejvíc stresují. Tyto situace poté seřadí od nejvíce závažných až po ty méně závažné. Vyučující jednotlivě žáky vyvolává a sepisuje jejich stresory na tabuli. Každý žák zmíní ze svého seznamu jednu nebo dvě stresové situace. Při aktivitě vyučující zdůrazňuje, že u každého člověka může vyvolávat stres úplně jiné situace.

Tip pro učitele: Vyučující si může lístečky posbírat a všechny stresující situace žáků si přečíst. Aktivita by možná mohla odhalit například šikanu nebo problémy v rodině.

Vyučovací hodina 8: Kardiovaskulární onemocnění

Z uvedených možností vyber nejčastější příznaky mozkové mrtvice a přiřaď k obrázkům:

- a) pokles ústního koutku
- e) potíže s komunikací
- b) závratě, porucha rovnováhy
- f) jednostranné ochrnutí ruky/nohy
- c) zvýšená pohyblivost
- g) jasné a ostré vidění
- d) náhlá bolest hlavy
- h) povislý oční koutek

Závěrem

Projekty, které se zabývají problematikou prevence chronických neinfekčních chorob a dvě ucelené metodiky, jsou přínosné pro výuku těchto témat na základních (a středních školách). Je však zřejmé, že na trhu absentuje publikace – učebnice určená k formálnímu vzdělávání výchovy ke zdraví, kde by bylo téma obsahově i didakticky adekvátně zpracováno. Jednoznačně by bylo potřebné toto téma začlenit do kvalitní učebnice výchovy ke zdraví, která by optimálně pokryla všechna témata výchovy ke zdraví, která jsou uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a také by uspokojila potřeby učitelů z praxe, které jsme zjišťovali rozhovory a dotazníky během realizace pedagogické praxe.

Literatura

- Česká iniciativa pro astma. (2017). *7A – 7x o alergii a astmatu pro školu*. Praha: Česká iniciativa pro astma. [online]. Dostupné z: <http://www.alergieveskole.cz/> [cit online 2. 4. 2020].
- Fakultní nemocnice u sv. Anny v Brně. Mezinárodní centrum klinického výzkumu. (2013) *Projekt HOBIT*. Brno: Fakultní nemocnice u sv. Anny v Brně. Mezinárodní centrum klinického výzkumu. [online]. Dostupné z: <https://www.projekthobit.cz/index.php/cz/> [cit online 2. 4. 2020].
- Hřivnová, M. (2018). *Analýza a evaluace kurikula vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví*. (Habilitační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hřivnová, M. & Košťálová, A. (2013). *Lexikon dobré praxe: výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu v mateřské škole*. Brno: Anabell.
- Krejčí, M., Šulová, L., Rozum, F. & Havlíková, D. (2018). *Výchova ke zdravému životnímu stylu: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.
- Krajská hygienická stanice Pardubického kraje. (2009). *Výchova ke zdraví. Prevence nádorů*. Pardubice: Krajská hygienická stanice. [online]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/prevence-nadoru.html> [cit online 2. 4. 2020].
- Kučera, Z., Pelikan, J. & A. Šteflová, 2016. Zdravotní gramotnost obyvatel ČR – výsledky komparativního reprezentativního šetření. *Časopis lékařů českých*. 155(5), s. 233–241. [online]. Dostupné z: http://www.zhkhk.cz/sites/default/files/276/articles/field_files/03_zdravi-2030-hkk_part3_rizikove_faktory.pdf [cit online 12. 5. 2020].
- Národní pedagogický institut České republiky. (2014). *Pohyb a výživa*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. [online]. Dostupné z: <https://pav.rvp.cz/> [cit online 2. 4. 2020].
- Matějovská Kubešová, H. & Kellner, P. (2016) *Stárněme úspěšně*. Brno: Lékařská fakulta MU. [online]. Dostupné z: <http://www.starneme-uspesne.cz/> [cit online 2. 4. 2020].
- MZ. (2014) *Zpráva o zdraví obyvatel České republiky 2014*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. [online]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/verejne/dokumenty/zprava-o-zdravi-obyvatel-ceske-republiky2014-_9420_3016_5.html [cit online 12. 5. 2020].
- Národní pedagogický institut České republiky. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>. [cit online 2. 4. 2020].
- Pedagogická & Lékařská fakulta Masarykovy univerzity & Liga proti rakovině. (2006-2007). *Normální je nekouřit*. Brno: Masarykova univerzita. [online]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/normalnijenekourit/puvodni_web/ [cit online 12. 5. 2020].
- Slaná Reissmannová, J. & Smejkalová, Z. (2018). *My se raka nebojíme aneb prevencí ke zdraví* (online:pdf). Brno: Masarykova univerzita. [online]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1021> [cit online 12. 5. 2020].

Slaná Reissmannová, J. & Smejkalová, Z. (2019). *Rozhodni se! Aneb životním stylem ke zdraví* (online: pdf). Brno: Masarykova univerzita. [online]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1572> [cit online 12. 5. 2020].

Žaloudíková, I. & Hrubá, D. (2008). *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7–11 let). IV. díl, pro 4. třídu základní školy*. Brno: MSD.

Žaloudíková, I. & Hrubá, D. (2009a). *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7–11 let). I. díl, pro 1. třídu základní školy*. Brno: MSD.

Žaloudíková, I. & Hrubá, D. (2007). *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7–11 let). III. díl, pro 3. třídu základní školy*. Brno: MSD.

Žaloudíková, I. & Hrubá, D. (2009b). *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7–11 let). II. díl, pro 2. třídu základní školy*. Brno: MSD.



Doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Působí na katedře antropologie a zdravotní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Doménou jejího profesního zájmu je analýza a evaluace kurikula výchovy ke zdraví a didaktika výchovy ke zdraví, především didaktika výživy. Významně se věnuje pregraduální přípravě učitelů s akcentem na formování a rozvoj jejich zdravotní gramotnosti. Je autorkou řady publikací a odborných článků. Spolupracuje s MŠMT a Národním ústavem pro vzdělávání na koncepci kurikula výchovy ke zdraví.

Kontakt: michaela.hrivnova@upol.cz



PhDr. Jitka Slaná Reissmannová, Ph.D. působí na katedře tělesné výchovy a výchovy ke zdraví Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi její profesní zájmy patří didaktika výchovy ke zdraví, především didaktika prevence chronických neinfekčních chorob a didaktika první pomoci. Je autorkou řady publikací a odborných článků.

Kontakt: reissmannova@ped.muni.cz



Mgr. Zdenka Smejkalová je absolventkou Pedagogické fakulty MU v Brně oboru, výchova ke zdraví a matematika. V současné době působí jako učitelka na 2. stupni ZŠ. Za diplomovou práci *Návrh metodického materiálu k výuce onkologické prevence na 2. stupni základní školy* získala cenu děkana a za kapitolu o prevenci rakoviny plic cenu americké onkologické koalice „Award for excellence in Lung Cancer Journalism“.

Kontakt: zdenka.smej@seznam.cz

Jana Rysová

O spolupráci mateřských a základních škol, které jsou ve společném právním subjektu

Velkých cílů je možné dosáhnout jedině, když se spojí mnoho lidí dohromady.

(John C. Maxwell)

Význam spolupráce objevujeme již od útlého věku. U dětí pozorujeme, jakým způsobem se rozvíjí hra, jak komunikují s vrstevníky či dospělými, jak vnímají svět. Jejich postupným vývojem sílí význam spolupráce v celém životě člověka. Právě v předškolním a školním věku dáváme základy budoucího náhledu na svět, rodinu, přátele i budoucí zaměstnání, zvláště ve školním prostředí, kde se vzájemné vztahy rozvíjí. Spolupráci můžeme sledovat nejen u dětí, žáků, ale i u dospělých – např. učitelů. Ti konkrétně by měli být obrazem fungující kooperace mezi sebou samými a okolním světem (Syslová, 2015). O to více by se přímá a pozitivní spolupráce měla objevit a projevit především v mateřských a základních školách spojených v jednom právním subjektu, zvláště v menších obcích, kde jsou všichni v úzkém komunitním kontaktu a většinou se navzájem znají nejen ze školního prostředí (Benátská, 2008). Tyto vztahy a různé společenské aktivity mohou posílit celou komunitu a další vzájemnou spolupráci. Posléze by se kooperativní činnost mohla promítnout do vzájemných vztahů mezi všemi zúčastněnými, do celého výchovně vzdělávacího procesu v celém školském systému dané obce, a zároveň do jednotlivých vzdělávacích programů škol (Lauer- mann, 2012).

Tyto myšlenky se staly podstatnou částí mé závěrečné práce, kdy jsem se snažila ověřit, jak spolupracují a komunikují učitelé mateřských a základních škol, jaká je propojenost školních

vzdělávacích programů v těchto školách a jaká je jejich spolupráce při tvorbě či inovaci těchto programů, a dále pak možnou orientaci spolupráce mateřských a základních škol v jednom právním subjektu se zřizovatelem.

Hlavní výzkumnou metodou byly dotazníky pro učitele základních a mateřských škol, posléze i dotazníky pro zřizovatele. Další součástí bylo posouzení jednotlivých školních vzdělávacích programů. Ve svém výzkumu jsem pracovala se vzorkem osmi základních a mateřských škol, které jsou sloučené do jednoho právního subjektu a mají jednoho ředitele / ředitelku. Všechny školy byly z Jihočeského kraje a to konkrétně z okresu Prachatice, nacházející se v obcích do 1700 obyvatel. Výsledky výzkumné části byly velmi zajímavé, a proto považuji za přínosné seznámení s nimi (Rysová, 2019).

V případě mateřských a základních škol, které jsou ve společném právním subjektu, školní vzdělávací program pro základní školu vytváří ředitel a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je v kompetenci jeho a vedoucí učitelky mateřské školy. Jak tato spolupráce přesně probíhá, záleží na řediteli ZŠ a na kompetencích, které přenechá vedoucí učitelce MŠ. Podíváme-li se na povinné části školního vzdělávacího programu obou stupňů vzdělávání (MŠ a ZŠ), pak zahrnují shodně následující oblasti, které se staly také kritérii pro posuzování návaznosti a provázanosti obou dokumentů: identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a evaluace. V analýze dokumentů jsem se cíleně soustředila na očekávanou spolupráci ZŠ a MŠ.

V analýze školních vzdělávacích programů podle výše uvedených kritérií se ukázalo, že jednotlivé ŠVP si byly hodně podobné z hlediska formálního. Vycházejí z Rámcového programu pro základní vzdělávání a Rámcového programu pro předškolní vzdělávání a splňují tím základní právní podmínky pro oficiální školní dokument. Všechny zkoumané školní vzdělávací programy byly provázány na úrovni legislativní, vycházející z jednotlivých právních dokumentů. Velmi okrajově se však projevila provázanost obsahů ŠVP PV a ŠVP ZV. Cíle a vize jsou vždy spíše obecného charakteru a není z nich možné vyčíst, zda je zde propojenost promyšlená, záměrná a cílená. Celkově jsou všechny analyzované školní vzdělávací programy v oblasti charakteristiky spíše odlišné, MŠ i ZŠ, ač ve společném subjektu, hledají svá vlastní specifika a způsob pojetí celého vzdělávání individuálně, samostatně. Klíčovou a velmi překvapivou se ukázala ve výzkumu oblast spolupráce. V ŠVP ZŠ byla zdůrazňována především spolupráce s rodiči / zákonnými zástupci, kde je toto spojení charakterizováno jako nedílná součást fungování celé školy. Vyzdvihnuta je spolupráce s obcí a různými odbornými pracovišti. Ovšem o spolupráci s mateřskou školou nebyla zmínka ani v jednom ze sledovaných ŠVP základních škol. Naproti tomu mateřské školy mají spolupráci se základní školou mnohem propracovanější a mnohdy velmi podrobně popsanou.

Výzkumné šetření dále zahrnuje dotazníkové šetření, která byla velmi významná pro shrnutí výsledků v oblasti spolupráce a vzájemných vztahů mezi pedagogy základních a mateřských škol. Tyto dotazníky zahrnovaly např. oblasti

spolupráce, tvorbu školních vzdělávacích programů či možnosti komunikace s obcí z hlediska pedagogů. V této první části dotazníkového šetření se účastnili ředitelé či učitelé 1. stupně v základních školách a vedoucí učitelky v mateřských školách. Jednalo se o osm škol – tedy osm základních a osm mateřských škol, které jsou spolu v jednom právním subjektu. Druhou částí byly dotazníky směřované zřizovateli, který je velmi důležitou složkou v celém výchovně vzdělávacím procesu ZŠ a MŠ v menších obcích, jež jsou spolu v jednom právním subjektu. Zde jsem se dotazovala ve stejných obcích jako ve školách v celkovém počtu osmi oslovených zřizovatelů. Otázky se týkaly spokojenosti zřizovatele s fungováním ZŠ a MŠ, vzájemné spolupráce a podpory ze strany zřizovatele.

Z dotazníků vyplývá převažující neznalost školních dokumentů. Necelých 50% dotazovaných učitelů ZŠ a MŠ napsalo, že nezná dostatečně RVP druhého stupně vzdělávání, tedy téměř polovina učitelů základních škol nezná RVP PV a polovina učitelů mateřských škol nezná RVP ZV. Mohlo by se na první pohled zdát, že to není příliš podstatné, avšak vzhledem k návaznosti a propojenosti jednotlivých RVP PV a RVP ZV by bylo vhodné a žádoucí znát program, který je navazující či předcházející. Z tohoto vyplývá, že učitelé mateřských škol by se měli zajímat o program základního vzdělávání 1. stupně a zároveň učitelé základních škol by měli být seznámeni s programem pro předškolní vzdělávání. Jak jinak zajistit dítěti individuální, komplexní a vyváženou výchovně vzdělávací péči, než tím, že budeme přesně znát, jakým způsobem probíhá výchova a vzdělávání

dítěte a zároveň jaké kompetence si osvojuje? Neznalost RVP je posléze spojena s neznalostí ŠVP mateřské či základní školy v jednom právním subjektu, mnohdy sloučených v jedné budově. Spolupráce při tvorbě či inovaci školních vzdělávacích programů byla v odpovědích respondentů viděna negativně, tedy školy spolu v tomto směru nespolupracují. V této oblasti byla jen jedna dotazovaná škola nastavena na vzájemnou spolupráci při tvorbě ŠVP.

Respondenti neodpovídali pouze na otázky týkající se školních dokumentů, otázky byly zaměřené také na mimoškolní aktivity, praktická setkávání a vzájemnou komunikaci mezi školami a mezi učiteli základních a mateřských škol. Učitelé ZŠ a MŠ se sice nesetkávají, dle mých zjištění, na pravidelných poradách, ale pořádají společně různé aktivity sportovní či kulturní. Tyto společné akce jsou výraznou součástí chodu spojených škol. Významnou oblastí spolupráce je i vstup dětí do základní školy a problematika školní zralosti a připravenosti. Učitelé základních škol se snaží poznat děti již před jejich nástupem do prostředí školy a učitelky mateřských škol se jim v tomto snaží být plně nápomocné. Oblast přestupu dítěte z preprimárního do primárního vzdělávání je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte, rodiče i školy – základní i mateřské, obce – zřizovatele. Při konkrétní a dobře mířené spolupráci všech zúčastněných zažije dítě pocit úspěchu, přijde do školy připravené, zralé a nakročené správným směrem k další velké životní etapě, kterou dozajisté vstup do základní školy je.

Jedním z prvků dobré spolupráce v základních a mateřských školách v jednom právním subjektu je dle odpovědí i zřizovatel. Podle pedagogů je spolupráce se zřizovatelem dostačující, ač pohled opačným směrem od obce není tak jednoznačný. 50% dotázaných ředitelů je pravidelně zváno na zastupitelstvo obce, kde jsou seznamováni s plány obce v oblasti vzdělávání, vedoucí učitelky jsou zvány v 25%. Toto však může souviset právě s právní subjektivitou školy, kdy základní i mateřská škola má jednoho

ředitele. Z odpovědí vedoucích učitelek vyplynulo, že jsou informované dostatečně. Otázkou zde zůstává, kdo je tedy informuje, když pravidelné schůzky dle dotazníků nejsou dle nich příliš plánovány.

Pohled zřizovatelů na fungování propojených škol je velmi pozitivní. Podporují školy především v oblasti vzdělávání, kultury a sportu. Tuto kooperaci a možné společné plány podporuje téměř 90% dotazovaných zřizovatelů. Dle jejich pohledu dochází více k výraznější komunikaci s řediteli škol než s vedoucími učitelkami, v čemž se s pedagogy shodují. Každá obec má své představy o správném fungování školského zařízení, které má ve své kompetenci. Objevila se však i jistá nespokojenost a to konkrétně v oblasti malého snažení základních i mateřských škol ze strany pedagogů a malého zapojení rodičů. Zřizovatelé a pedagogové shodně vidí pozitivum základních a mateřských škol v jednom právním subjektu v oblasti přípravy a úspěšného přestupu dětí z předškolního do základního vzdělávání.

Shrneme-li, v čem a jak probíhá spolupráce v dotazovaných propojených mateřských a primárních školách, pak tyto školy spolupracují především v oblasti akcí, pořádaných činností, konzultací školní zralosti, snazšího přechodu z MŠ do ZŠ a v dalších praktických oblastech. Dotazovaní učitelé MŠ a ZŠ se nesetkávají v rámci pravidelných porad, spíše komunikují na neformálních setkáních. Provázanost a možnosti spolupráce propojených MŠ a ZŠ téměř chybějí v analyzovaných školních dokumentech. Někteří z dotazovaných škol, spíše ředitelé a učitelé ZŠ, uvedli, že vzdělávací programy druhého sloučeného subjektu znají, avšak v jejich konkrétních ŠVP to příliš patrné není. Popis či zmínka spolupráce mezi MŠ a ZŠ mnohdy úplně chybí. Své školní vzdělávací programy vytvářejí individuálně a samostatně, bez vzájemných konzultací pedagogů či inspirací druhým ŠVP. Nejsou zde uváděny ani cesty k možné propojenosti či ke kooperativním činnostem. Tyto výsledky by měly být podnětem k prohloubené činnosti

učitelů a plánování řediteli propojených škol, k uvažování nad tím, jak propojit ŠVP, jak více komunikovat, spolupracovat, vzájemně se obohatovat. Více se podílet na tvorbě školních dokumentů s ohledem na druhý stupeň vzdělávání, zapojit do vzdělávání i zřizovatele, vzájemně se informovat o možných zlepšeních, spolupracovat na pravidelných poradách či radách obce.

Mateřské a primární školy v jednom právním subjektu mají velkou výhodu v jisté provázanosti s místem – spíše v menších obcích – mají možnosti se vzájemně znát, propojovat se s rodinným prostředím. To vytváří dobré podmínky pro posilování spolupráce mezi MŠ a ZŠ, propojení předškolního a základního vzdělávání, zaměření na kontinuitu rozvoje osobnosti a učení dětí. Toto je jeden z naznačených argumentů plynoucích z výzkumného šetření a odpovědí v dotaznících, proč je vhodné podporovat spolupráci MŠ a ZŠ nejen v propojených školách. A to nejen při akcích a neformálních setkáních, ale i při tvorbě školních vzdělávacích programů – v jejich propojenosti a promyšlené a cílevědomé spolupráci, jak při jejich samotné realizaci, tak i při jejich dalších inovacích. Právě společné cíle, vize a myšlenky pomohou dětem lépe a snadněji vnímat a pochopit okolní svět. Dají jim možnost bližšího poznávání, otevře se jim celý svět, který je obklopuje a je jim nakloněn, a tím mohou lépe poznávat sebe, své okolí a připravit se na budoucí život.

Ač je spolupráce v dotazovaných školách považována za velmi důležitou a jsou v ní viděna pozitiva, v šetření se ukázalo, že některé školy zatím hledají cesty, jak tuto spolupráci nastavit a jak co nejlépe vytvořit podmínky, aby vše mohlo fungovat. Témata, otevřená v našem šetření, tj. spolupráce mezi ZŠ a MŠ v rovině ŠVP, činnosti zřizovatelů či společné schůzky zaměřené na vzájemné informování vedení obce a škol, jsou nabídkou cest ke spolupráci. V tuto chvíli je dobré se na vše podívat pozitivně – jako na možnou cestu. Na zmíněné nedostatky se zaměřit a hledat řešení pro další aktivity a spolupracující činnosti.

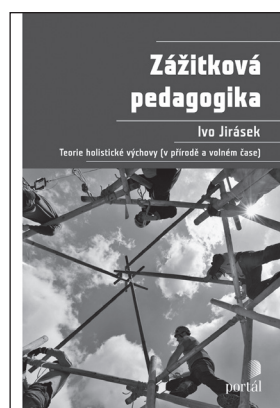
Literatura

- Benátská, M. (2008). *Projekt spolupráce MŠ a ZŠ*. [online], [cit. 2018-09-24]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2490/projekt-spoluprace-ms-a-zs.html>
- Lauermann, M. (2012). *Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu*. [online], [cit. 2018-09-24]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/overeni-standardu-kvalitykomunitni-skoly-dilci-vysledky-mezinarodniho-projektu.html>
- Rysová, J. (2019). *Spolupráce mateřských a základních škol v rámci jednoho právního subjektu* (Diplomová práce). Praha: PdF UK.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer.



Mgr. Jana Rysová vystudovala střední pedagogickou školu v Prachaticích, poté působila dva roky v ozdravně Javorník, kde pracovala s dětmi předškolního věku. V roce 2007 ukončila bakalářské studium v Českých Budějovicích v oboru předškolní pedagogiky. Od roku 2008 pracuje jako učitelka mateřské školy ve Zdíkově. Aktivně se podílela na projektu UK v Praze Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání. V roce 2019 úspěšně ukončila studium na UK obor Pedagogika předškolního věku.

Kontakt: janarysovaa@seznam.cz



Zdroj bytostně jiskřivý Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika. Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.

Mnohdy s vtípem, stylem autorovi vlastní, tj. pěknou a vzletnou češtinou burcuje čtenáře k zamyšlení, ale i k akci (jako kdyby se snažil dostat v knize popisovanému spojení vita activa a vita contemplativa). Bojuje nejen za terminologicky přesnější označení praxe reflektované zážitkovou pedagogikou (tj. holistické výchovy), ale především nabádá k hlubokému poznání východisek tohoto výchovného přístupu – a to jak historických, tak myšlenkových. Kniha Zážitková pedagogika, loňský počín Iva Jiráska, tak svým záběrem stojí na pomezí sociologie, filozofie a pedagogiky.

Po osobním úvodu, ve kterém autor skrze vysokou míru intimity navazuje přátelsky blízký vztah se čtenářem (v takto pojaté publikaci považují zvolený styl uvedení za skvělý), následuje historický exkurz k východiskům dnešní holistické výchovy, ale i k formám, kterých v minulosti nabývala: k experimentálním kurzům, tábornickým školám ad.

Celá „dramaturgie“ knihy je pojata velmi zajímavě. Mám na mysli nejen výběr témat, z nichž některá jsou čtenářem očekávána (historický vývoj, dramaturgie, reflexe – ta navíc neotřele pojata), ale jiná jsou milým a cenným překvapením – např. důraz na *celek* (holos). Zajímavé je však i spirálové řazení těchto témat do celku textu – po letmém seznámení s tématy knihy v jejím úvodu jsou představeny základní předpoklady holistické výchovy – pohyb a pohyb v přírodě. K nim se pak autor znovu vrací

v kap. 8 a 9, k tématu celistvosti pak v kap. 11, a vytváří tak spirálu poznání: čtenář je již poučen a zmíněná témata může v druhé části přijmout se zcela jinou vážností, řekl bych plně. Asi i proto téma „prožívání“, jehož rozpracování by čtenář očekával v úvodu, paradoxně celou knihu postupně uzavírá (kap. 13). Je tak zdůrazněna optika, se kterou má čtenář informace z této kapitoly přijímat (např. představení pojmu transformativní prožitky umožňuje odpovědět na jednu z nejpálčivějších otázek oboru, totiž: jak lze vysvětlit, že i krátkodobá intervence v podobě zážitkového kurzu může proměnit celek lidského života z dlouhodobé časové perspektivy).

Pokud jsem výše uvedl, že autor burcuje a bojuje, pak je nutno zmínit, že tak činí opravdu důsledně. V některých případech se ale (vědomě či nevědomě) stylizuje do role odbojáře s velkou touhou napravit jsoucnost v oboru i mimo něj. Žel, někdy tato snaha vyznívá jako určitý despekt k široké čtenářské obci („v době internetového brouzdání nám už nestojí za námahu čtení obsáhlých spisů“). Velkou dávkou empatie ke čtenáři naopak autor projevuje tím, že zařazuje poměrně velké množství příkladů, možná spíše malých případových studií jednotlivých kurzů. Na nich pak dokládá to, co je popsáno, ale objevit v nich lze i více, např. náznak nepopsané metodiky.

Snad jediný aspekt mi v knize přijde nedostatečně pojednán, či spíše zdůrazněn – osobnost, rozumějme charisma, instruktora. Přestože

tématu je věnován prostor, autorovi se nepodařilo představit jej s takovou vehementností, jako (dle mého) stejně důležité konstituující prvky holistické výchovy, totiž pohyb a přírodu. Přitom i pojednání o výchovném systému J. Foglara, které si říká o vytěžení výchovného potenciálu *vzoru*, zdůrazňuje problematiku osobnosti vedoucího spíše jen minimalisticky.

Knihu *Zážitková pedagogika* lze jednoznačně doporučit všem zájemcům o tento obor (nebo naopak skeptikům) z řad odborné veřejnosti, studentů či komplexně přemýšlejících praktiků. Zklamání budou ti, kterým doposud různá vydavatelství dopřávala pod značkou výchovy zážitkem spíše jen instantní produkty v podobě návodů – metodických, organizačních či dramaturgických. V tomto je (byť klasické) dílo Iva Jiráska novátorské, a jistě napomůže potřebnému pochopení oboru zážitkové pedagogiky odbornou pedagogickou veřejností.

Richard Macků
Gymnasion – časopis
pro zážitkovou pedagogiku

Autor usiluje nejen o terminologicky přesnější označení praxe reflektované zážitkovou pedagogikou, ale především nabádá k hlubokému poznání východisek tohoto výchovného přístupu.

Nahlédli jsme

*Na bratislavskou výstavu
Skryté kurikulum*

Autoři výstavy: Anne Hjort Guttu, Maja Ho-
došček, Adelita Husni-Bey, Jana Kapelová,
Barbora Kleinhamplová a Zbyněk Baladrán,
Servet Kocyigit, Eva Kořátková, Annette
Krauss, Erik Sikora, Maja Štefančíková, Pilvi
Takala

Kurátorky: Jana Kapelová, Eliška Mazalanová
Kurátorská spolupráce: Judit Angel

tranzit.sk, Bratislava

15. 11. 2019 – 29. 2. 2020

*Uměli byste si představit, jaká by byla naše spo-
lečnost, pokud by byl model vzdělávání založený
na vzájemném respektu a demokratických prin-
cipech?*

Tuto otázku si položily kurátorky Jana Kapelová a Eliška Mazalanová na začátku příprav skupinové výstavy Skryté kurikulum a dle vlastních slov se s ní potýkaly po celou dobu. Jejich záměrem bylo rozpracovat dílo Jany Kapelové *Paradox akvária* (2018), na kterém Eliška Mazalanová spolupracovala jako kurátorka i performerka. V performativní přednášce autorka analyzovala tradiční koncepci vzdělávacího systému, kterou klade prostřednictvím citací či parafrází odborných textů o výchově, psychologii aj. do souvislosti s pojmáním práce, učením se pracovní etice a přizpůsobováním se hierarchické struktuře společnosti. Z těchto úvah potom vycházejí otázky, do jaké míry a jakým způsobem se do naší osobnosti zapisují negativní prvky výchovně-vzdělávacího systému a jaký mají vliv na naše postoje nebo rozhodování se v dospělosti.

Výzkum k výstavě zahrnoval diskuse s místními odborníky a odborníky na vzdělávání, s představiteli vzdělávacích iniciativ, aktivity

s pedagogy tradičních i alternativních škol. Podle Jany Kapelové chtěly původně na výstavě představit příklady dobré praxe a samy kurátorky byly zaskočeny, kolik kritických hlasů odborníků i umělců shromáždily. Výstava se ve výsledku zaměřovala na to, jak škola (de)formuje jednotlivce a skrze ně celou společnost. Název *Skryté kurikulum* odkazuje k termínu z pedagogické teorie a současně k uměleckému projektu Annette Kraus, která si všímá dvojakosti skrytého kurikula, kdy na něj studenti reagují vlastními kreativními a subverzivními strategiemi. *Archiv Skrytého kurikula* vytvářejí v rámci jejího dlouholetého projektu sami žáci a studenti pro sebe navzájem. V krátkých videozáznamech představují záznamy tajných akcí a praktik, které jim pomáhají se vypořádat s různými požadavky a restrikcemi školy. Archiv má „veřejnou“ a „tajnou“ část, kterou se její autorky a autoři rozhodli zpřístupnit jen svým vrstevníkům v rámci workshopů.

Sugestivní je i úvodní video Anje Hjort Guttu *Svoboda vyžaduje svobodné lidi* (2011), na kterém osmiletý Jens zápasí s omezeními ve své škole v Oslu. Svě spolužáky přirovnává k otrokům na stavbě pyramid ve starověkém Egyptě. Pro Jense, který neváhá zpochybňovat a narušovat školní pravidla, které jeho okolí bere jako nezpochybnitelná, je otázka svobody zcela zásadní, existenciální.

Mně osobně z výstavy v paměti nejsilněji utkvělo video *Pohlednice z pustého ostrova* od Adelity Husni-Bey, ve kterém děti, věkem odpovídající žákům prvního stupně základní školy, v prostředí fiktivního pustého ostrova bez jakéhokoliv zásahu dospělého mají vybudovat od základů společnost podle svých představ. Workshop byl inspirován románem Wiliama Goldinga *Pán Much* a jeho videozáznam z formálního hlediska připomíná klasické etnografické filmy – cítíme přítomnost pozorovatele, který však do průběhu dění nijak nezasahuje.



Protože jsem sama etnologii studovala, nasměrovalo mne k přemýšlení o dětské dramatické hře v prostředí školy. Děti přirozeně o přestávkách vstupují v rolích do smyšleného prostředí, používají rekvizity a já přemýšlím nad tím, jak tento potenciál využít i ve vyučování. I kvůli možnosti být v tu chvíli nezúčastněnou pozorovatelkou.

Vystavená díla kurátorky doplnily o performativní část výstavy, zahrnující kurzy, workshopy, přednášky i performance v části galerie, která je velkými výlohami otevřena do prostoru ulice a kterou Matej Gavula upravil jako variabilní ambientní prostor ve stylu 60./70. let 20. století. Tyto aktivity mají tři hlavní ideová východiska: proces „odučení“ se tomu, co nám bylo vštěpováno ve škole, přiblížení pojmu kritické pedagogiky a demokratického vzdělávání, reflexe současného stavu školství na Slovensku a přiblížení možností jak je reformovat. Veřejnost se tak měla možnost zúčastnit např. workshopů nenásilné komunikace a mindfulness, přednášek (např. o politickém vzdělávání), diskuzí (mj. o homeschoolingu), prezentace projektu Teach for Slovakia, připraveny byly i workshopy pro žáky základní školy nebo studenty pedagogických oborů vysokých škol.

Osobně jsem se s tématem vzdělávání v prostředí umělecké galerie nikdy dříve nesetkala. Jak jsem se ale v Bratislavě dozvěděla, výstava *Skryté kurikulum* není prvním projektem

představeným v bratislavském tranzit.sk, který se této látce věnuje. Například na podzim roku 2018 zde kurátorka Lýdia Pribišová představila projekt a samostatnou výstavu dánské umělkyně Maj Horn *Školy bez stien*. Tehdy byly východiskem celoročního terénního a archivního výzkumu v Bratislavě, Pekingu a několika dánských městech a experimentální spolupráce se základní školou v blízkosti galerie úvahy o výchově anarchistického architekta, edukátora a filozofa Colina Warda (1924–2010). „Všechna místa jsou místy učení,” vyhlásil, když se půl století zabýval experimentováním s environmentální výchovou.

Z výstavy *Skryté kurikulum* jsem si odnesla ještě více otázek ke vzdělávacímu systému, než s kolika jsem do galerie vstupovala. Ale také posílení vědomí, že potřeba změny není pocítována pouze některými učitelkami, učiteli, ředitelkami a řediteli nebo zřizovateli soukromých škol. Mezi současnými umělci a umělkyněmi probíhá zajímavá a poučená reflexe této problematiky, inspirativní pro samotné pedagogy a pedagožky i pro širokou veřejnost. Protože – jak poukázala i tato výstava – všichni jsme si ze školy odnesli i zkušenosti a poznání, které nám v životě byly spíše na překážku. A je toho hodně, co nám škola nedala, a stále se doučujeme.

Bc. Eva Řičánková,
ScioŠkola Brno – základní škola, s.r.o.

Neuslyším od nikoho, že mu říkáte zloděj

VÁŠ DOTAZ »

Jedenáctiletý Jindra ve třídě i ve škole (v šatně) krade – mobily, tužky apod. Nic nejspíš neprodává, jen se mu líbí a chce je mít. Víme o tom, že krade rovněž doma sourozencům i pěstounům, na kroužcích, na florbalu. Jindra je od předškolního věku v pěstounské péči v dobré rodině

s dalšími dvěma dětmi. Pěstouni spolupracují, všechny škody hned nahradí. Co dělat? Jindra je vcelku šikovný kluk, je ho škoda.

Jitka Neradová, Olomouc

NAŠE ODPOVĚĎ »

Můžeme spekulovat o Jindrově složité minulosti, o vlivu doby strávené v komplikované biologické rodině či později v ústavu, a rozhodně bychom nad ní neměli mávnout rukou. Předškolní věk je nesmírně důležitý pro pozdější rozvoj dítěte, silně ovlivňuje i jeho aktuální situaci, leč pro vás je důležitá pouze přítomnost. Možná tedy můžeme mít pro Jindru lidsky pochopení, ale omlouvat přítomnost minulostí nelze.

Můžeme myslet na pozitivní působení Jindrový dnešní rodiny, ve které je láska, klid, bezpečí i důslednost, kde má Jindra přiměřený dostatek všeho. A můžeme doufat, že dříve – nebo spíše později – snad vyhraje nad nepříznivým vlivem minulosti. Jenže Jindrový problémy musíme efektivně řešit teď. Protože jinak se výrazně zvyšuje pravděpodobnost velmi nepříznivého vývoje.

Nepochybují, že všichni dospělí už mnohokrát Jindrovi vysvětlili, že brát věci druhých bez jejich souhlasu je nepřijatelné, patrně byl i potrestán. A přesto to nepomáhá. Takže tudy cesta nepovede. Je možné, že Jindra je v pravidelné péči psychologa. Ovšem to je rovněž na dlouhé lokty. Represi si Jindra rovněž nezasluhuje. Jen by podpořila jeho pohled na svět a lidi, který má patrně v sobě zakódován. A hlavně represe nenaučí nic lepšího.

Takže nezbyvá než neustálý dohled. Nejedná se o trest (tedy jen jinou formu represe), jde o vcelku přirozený následek minulého Jindrova jednání a současně prevenci před opakovaním krádeží. Jindrovi znovu vysvětlíme, že si nikdo nepřeje, aby kradl, patrně ani on sám se nechce dostávat

do opakovaných nepříjemných situací. Zatím se mu nedařilo problém zvládnout vlastními silami. Proto je třeba mu pomoci tím, že se pokusíme omezit příležitosti ke krádežím. Vlastně se k němu budeme v tomto směru chovat jako k hodně mladšímu dítěti. Stejně je třeba se s Jindrou (i s pěstouny, ale s nimi určitě nebude žádný problém) domluvit, že při odchodu ze školy mu učitel zkontroluje tašku.

Možná se nám to nebude příliš líbit a někdo by to mohl chápat jako další omezování osobní svobody a soukromí, ale o všech přestávkách by měl být Jindra neustále na dohled.

Ještě složitější bude práce se spolužáky. Je potřeba je informovat. Jedním dechem však je třeba v nich podpořit pozitivní pomocný přístup k Jindrovi. Neuslyším od nikoho, že mu říká zloděj. Nicméně Jindra tuto nálepkou má, protože odpovídá skutečnosti. Musíme jen dát pozor, abychom jakýkoli podobný prohřešek automaticky nespojovali s Jindrou. Dítě něco založí, nebo dokonce ztratí: Určitě mu to ukradl Jindra. V těchto případech je třeba Jindru bránit. Pokud se Jindrovi podaří, aby byl nějakou dobu bez maléru, je možné pomaloučku opatření zmírňovat. A je třeba současně dál pokračovat v individuální práci s Jindrou.

Jde o velmi obtížnou práci, protože primární úkol učitele není hlídat Jindru a vyšetřovat všechny ztráty. Na druhé straně, Jindra je lidská bytost, a je třeba mu – i v našem vlastním zájmu – pomáhat, dokud je čas.

*PhDr. Václav Mertin,
katedra psychologie, Filozofická fakulta UK*

Jazyková poradna

The tree of life of a teacher

Troufáme si říci, že vnímání učitelské profese se v době koronaviru mění. Proto se dnes tak trochu podíváme na strom života kantorské profese.

Nejdříve jsme všichni studovali na pedagogických fakultách různých univerzit a museli jsme si projít několika výukovými praxemi. Můžeme říci: *When I was at teacher training college/university I spent some time in school on teaching practice*. Důležité je tedy správně použít předložky: **at** college, **at** university a **on** teaching practice. Z hlediska gramatického je zapotřebí vždy používat člen se slovem teacher, například: **the** mentor teacher was really helpful; **a** teacher has to have a lot of skills.

S ukončením studií získáváme tzv. aprobovanost. A jak to správně říci? Musíme si opět dát pozor na slovo approbation, to nepoužijeme, je to *false friend*, tedy nesprávný výraz. *I am a qualified teacher*. Víme také, jak je důležité se dále profesně rozvíjet: *Teacher development is important, so I try to go on some courses now and then*.

Mnozí (a nejen rodiče) nyní vidí naši profesi jinak, vidí naši odbornost a pedagogickou zkušenost získanou letitou praxí. Pokud chcete říci, že už učíte několik let, nezapomeňte použít předpřítomný čas a slovo **experience**, ne *practice*, to je další *false friend*.; *Now I have been teaching for a few years I have a lot of teaching experience (not practice)*. *I have really developed my teaching skills*. A pokud vám pomáhá asistent učitele, je to **teaching assistant**: *The teaching assistant helps me a lot with some of the pupils*.

Léta praxe ubíhají a s nimi také naše aktivní kariéra jednou skončí. Někteří z nás mohou předávat zkušenosti třeba v radách rodičů: *Now I am older I don't teach any more, I just help in the parent teacher association and I sometimes go in to help as I am retired (not go to retirement)*.

Ať už se nacházíte v kterékoliv fázi profesního života, přejeme vám hodně štěstí a potěšení z vaší práce: *Good luck and enjoy!*

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Mi a ti nemusejí být jen příklonky

I zde za tím byl strach, obava. Když jsem si na střední škole zapisoval výklad vyučující(ho), čeho jsem se děsil nejvíc? Přeci že bych svým zápiskům později, při případném studiu, nerozuměl. A jak zapsat co nejpřesněji a zároveň nejstručněji roztodivné tvary číslovek? Například takto: od „8mi“ do „15-ti“ ap. Otázku, jak to má být správně, jsem tenkrát pochopitelně neřešil. A just ne.

Nejen studentstvo střední školy je v tomto svém mylném trucpостоji k zápisu číslovek podporováno nejrůznějšími cedulemi ve veřejném prostoru. „Osobám do 18-ti let alkohol podáváme jen namalovaný.“ Jsem potěšen, objevím-li restaurační zařízení, ve kterém mají nápis na ceduli podle pravidel, tedy „osobám do 18 let“, a to právě z toho důvodu, že zde neutvrzují štamgasty ani náhodné pocestné v bludném způsobu zápisu. Proč bludným? *Internetová jazyková příručka* to vysvětluje velice trefně, jen málokterý výčepník se však do ní podívá. Pokud bychom důsledně četli zápis „do 18-ti“, pak se zákonitě zakoktáme u slabiky „ti“, tedy „do osmnáctití“, neboť slabika „ti“ jest obsažena již v samotném zápisu číslovky číslicí.

Studentstvo škol vysokých pak tápe (ještě i v diplomových pracích) v zápisu spojení čísla a kupř. procenta. Po-daří-li se eliminovat nadbytečnou slabiku v zápisu čísla, dalším krokem může být rozlišení zápisu s mezerou a bez mezery. S mezerou (90 %) zapisujeme slovní spojení, jež hodláme čísti „devadesát procent“. Bez mezery pak lze zapsat (omlouvám se za terminologii) adjektivní kompozitum, tedy např. 90% = „devadesátiprocentní“ alkohol (takovýto nápoj redakce doporučuje raději nepít ani v restauraci, která má všechny cedule správně).

Kolik inkoustu bych na střední škole ušetřil, kdybych už tenkrát první pravidlo znal. A kolik oprav v diplomových pracích si ušetřím, až bude druhé pravidlo znát naše studentstvo. Život bude krásný.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury PdF MU

5× stručně ze školství

Dopady uzavření škol na rodiny žáků

Projekt Život během pandemie dlouhodobě sbírá data o dopadech epidemie a souvisejících opatření (včetně distanční výuky) na ekonomický a rodinný život domácností. Dosavadní zjištění signalizují, že „uzavření škol přináší nové výzvy i pro rodiny dětí a může vést ke zvýšení nerovností ve vzdělávání“.

Dobrovolné uzavření mateřských škol

V důsledku protipandemických opatření přely na distanční formu výuky všechny základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy. Vládní nařízení se však nevztahovalo na mateřské školy, přesto 95 % mateřských škol rozhodlo o svém uzavření, 3,5 % o omezení provozu a jen 1,5 % mateřských škol fungovalo bez omezení.

UčíTelka na ČT

ČT s podporou MŠMT po uzavření škol pohotově spustila vzdělávací pořad UčíTelka, zaměřený na žáky 1. stupně ZŠ. Formát je tvořen 20minutovými výukovými bloky, jež prolínají rozhovory nebo seriály. Jeden z bloků je vždy věnován „výchovám“ nebo angličtině, zbylé bloky se denně zaměřují na jiný teoretický předmět, po 20 minutách pro každý ročník. Starší žáci si tak mohou udělat „rozcvičku“ a zopakovat si učivo minulých let, zvidavé mladší děti zase po „svých hodinách“ mohou nahlédnout, co je čeká. Ač tomu tak zejména u vyšších ročníků Našeho světa nebo Českého jazyka není

vždy, televizní učitelé i přes velmi omezenou časovou dotaci neopomíjejí motivační prvky výuky, žáky aktivizují, užívají zajímavé pomůcky a dokáží překvapit nečekaným propojením témat. UčíTelka tak může posloužit i učitelům jako zdroj dobrých a občas i špatných příkladů vedení výuky.

Domácí výuka před covidem-19

V ČR je od r. 2005 jednou z alternativ domácí výuka. Doma se v minulých letech vzdělávalo přibližně čtvrt procenta českých žáků primární a nižší sekundární školy. Mezi hlavní motivace rodičů k domácí výuce se řadí: 1. potřeba bezpečného prostoru pro dozrání; 2. potřeba individuálního rozvoje a 3. potřeba osamostatnit se. Více viz *Studia paedagogica* 25(1).

Metodika k didaktickému uchopení filmu V síti

V rámci projektu E-Bezpečí byla zveřejněna metodika, která může pomoci učitelům didakticky navázat na promítání filmu o sextingovém zneužívání dětí V síti: Za školou, což je kratší verze filmu, určená pro diváky od 12 let, doplněná o didaktické vstupy odborníků. Metodiku je možné stáhnout zde: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/novinky/1802-metodika-k-filmu-v-siti-za-skolou>.

*Mgr. Michal Šafařík
katedra primární pedagogiky PdF MU*