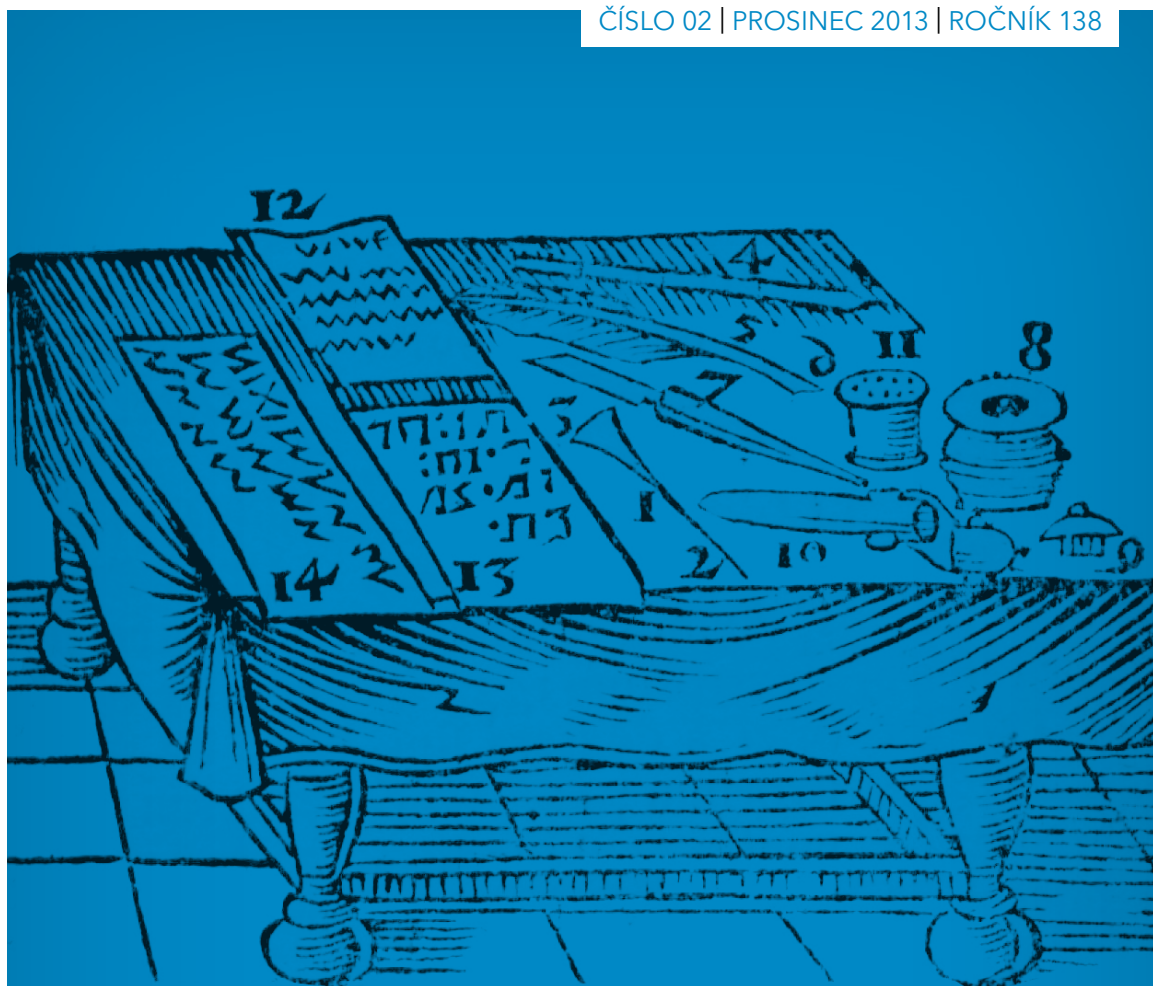


ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

# KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | PROSINEC 2013 | ROČNÍK 138



## S Radanou Lencovou o pohodlí ruky a eleganci písma

Podvádění a klamání ve škole

Jak zaujmout žáky 1. stupně chemií

# Obsah

EDITORIAL .....	4	DO VÝUKY	
ROZHOVOR		<i>Kristýna Hrubanová</i>	
<i>Zuzana Šalamounová</i>		<b>Jak to opravdu bylo s vlkem.....</b>	<b>43</b>
<b>S Radanou Lencovou</b>		<i>Marie Solárová</i>	
<b>o pohodlí ruky a eleganci písma ....</b>	<b>5</b>	<b>Jak zaujmout žáky 1. stupně</b>	
Z VÝZKUMŮ		<b>základní školy chemií?.....</b>	<b>48</b>
<i>Jana Vrbová</i>		<i>Karla Černá</i>	
<b>Podvádění a klamání ve škole:</b>		<b>Motýl aneb Školní výlet</b>	
<b>otázka stanovení hranic?.....</b>	<b>11</b>	<b>na začátku roku .....</b>	<b>53</b>
<i>Josef Lukas</i>		RECENZE	
<b>Internetové stránky škol – jejich</b>		<i>Aleš Sekot</i>	
<b>současná podoba a možnosti</b>		<b>Lépe jedenkrát vidět</b>	
<b>hodnocení .....</b>	<b>15</b>	<b>než desetkrát slyšet</b>	
<i>Lenka Kamanová</i>		<b>aneb Vizualizace jako</b>	
<b>Co by si rodiče přáli</b>		<b>teoretický problém .....</b>	<b>57</b>
<b>od sexuální výchovy ve škole .....</b>	<b>20</b>	<i>Kateřina Lojdová</i>	
<i>Michaela Spurná</i>		<b>Protiextremistická výchova</b>	
<b>Učitel → žák; učitelka → žačka =</b>		<b>v aktuálním (českém) hávu.....</b>	<b>58</b>
<b>pozitivnější vnímání</b>		<i>Michaela Teplá</i>	
<b>etické výchovy? .....</b>	<b>26</b>	<b>Kdo se směje naposled? .....</b>	<b>60</b>
REPORTÁŽ		5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ .....	<b>62</b>
<i>Veronika Kubová, Martina Raiserová</i>			
<b>Jak žijí děti v Africe</b>			
<b>aneb Co všechno dokážou žáci</b>			
<b>v druhé třídě.....</b>	<b>30</b>		
DIDACTICA VIVA			
<i>Jiří Sliacky</i>			
<b>Výuková situace: Driblinkem mezi</b>			
<b>didaktickými řídicími styly aneb</b>			
<b>Kdopak by se spektra bál.....</b>	<b>36</b>		

# Editorial

Změny vztahující se k plánovanému školnímu kurikulu mají schopnost vyvolávat hojně veřejné diskuse a poměrně silné reakce. Není se čemu divit. Pokud učivo chápeme jako „kulturní obsah“ natolik hodnotný, že je předáván z generace na generaci, stává se jakákoli změna kurikula kulturní změnou (Štech, 2013). Za těchto okolností pak je žádoucí, aby každá změna budila diskuse, byla vysvětlována a obhájena (srov. *ibid.*). Kurikulum přitom není komár v jantaru – k jeho změnám průběžně dochází a bude docházet i nadále, jako tomu v posledním roce bylo například u cizího jazyka, dopravní výchovy či finanční gramotnosti.

Teprve v posledních letech se výraznější pozornosti dostává mimo jiné také sexuální či etické výchově. Lenka Kamanová se proto rozhodla napsat, jaký je současný pohled rodičů na sexuální výchovu ve škole, její obsah a učitele. Oblasti etické výchovy se ve svém textu věnuje Michaela Spurná, která zprostředkovává, jaké postoje k tomuto předmětu mají sami žáci.

Ve škole se nicméně žáci učí nejen to, co je součástí oficiálního scénáře školního kurikula. Sondou do oblasti neoficiálních předávaných obsahů je článek Jany Vrbové, která pojednává o žákovském podvádění a klamání a mechanismech, které žáky v tomto chování mohou podporovat. V rozhovoru s Radanou Lencovou, autorkou písma Comenia Script, se naopak věnujeme tomu, co lze chápat za jeden ze základních stavebních kamenů oficiálního školního kurikula, tématice psaní a písma.

Alterace výukové situace, tentokrát z autorského pera Jiřího Sliackeho, je zasazena do výuky tělocviku a dává ke zvážení několik možností, jak koncipovat výuku driblinku. Rubriku námětů do výuky otevírá text Kristýny Hrubanové, která na pohádce o třech prasátkách ukazuje, jakým způsobem žáci mohou postupovat při hledání důkazů v příběhu. Marie Solárová svými praktickými chemickými pokusy nabízí inspiraci pro ty, kteří na prvním stupni učí přírodovědné předměty. *Motýl* Karly Černé pak zachycuje dojmy, postřehy a zkušenosti ze školního výletu, kterého se společně účastní žáci, učitelé i rodiče.

Doufáme, že také toto číslo časopisu *Komenský* se ve vašich rukou může stát námětem ke změně, a/nebo podnětem k diskusi.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje  
Zuzana Šalamounová*

Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.

Zuzana Šalamounová

# O otiscích renesance v novém školním písmu

## S Radanou Lencovou o pohodlí ruky a eleganci písma

*Radana Lencová je autorkou projektu školního písma, které vešlo ve známost pod názvem Comenia Script. Písmo, jež má blízko k písmu tiskacímu, je oproti klasickému školnímu písmu charakteristické jednoduššími tvary, jeho jednotlivá písmena nejsou spojena. Svou jednoduchostí má vycházet vstříc dysgrafikům a levákům a napomáhat porozumění obsahu textu. Písmo má sloužit jako základní psací tvar, který poskytuje dostatek prostoru pro uplatnění individuálních tendencí každého, kdo jím píše. Pokusné ověřování písma bylo garantováno Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Od září roku 2010 bylo písmo Comenia Script po dva roky pilotně ověřováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR na 33 základních školách v celé České republice. V současné době si je mohou základní školy vybrat jako alternativu k běžně užívané psací abecedě.*

### Píšete často v ruce?

Ano, píšu si denní poznámky, nápady, deníky, zachytávám rukou tvůrčí myšlenky.

### A jakým písmem?

Pokud mám charakterizovat vzhled písma, je to různé, hodně záleží na psacím nástroji. Někdy je písmo zcela výtvarné, jindy strohé. Pokud mám hodnotit styl písma, často je to poloskript, někdy jen skript. Na cestách v autě zase ráda

používám elektronický „zápisník“, protože psát za jízdy se mi nedaří tak, jak bych chtěla.

### Ve své dizertační práci jste se věnovala tématu kaligrafie dnes. Jak jste se dostala od reflektování současné kaligrafie k vytvoření vlastního písma, Comenia Scriptu?

Návrh nového psacího písma vzešel vlastně z mých průzkumů písma veřejnosti, dětí i dospělých, které jsem realizovala mezi roky 2002 a 2005, a pak také z rozhovorů s typografy a výtvarníky, kteří používají kaligrafické písmo. V knize *Rozhovory o písmu rukopisném* jsem pak jasně nasměrovala otázky na toto téma, od zkušeností s vlastním školním písmem po zamyšlení, jak by mělo ideální školní písmo vypadat a tak dále.

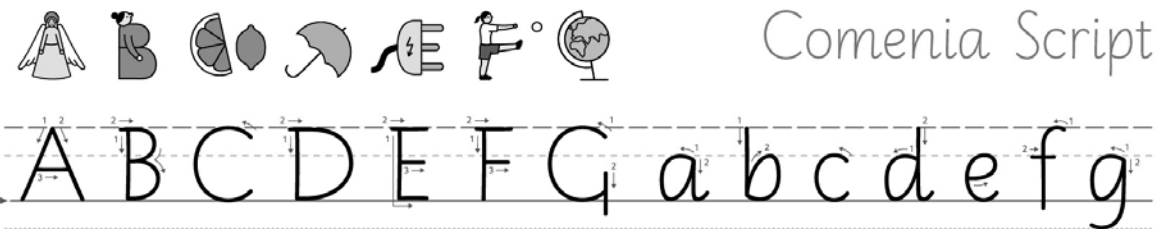
### A co vás při zamýšlení se nad podobou ideálního školního písma inspirovalo?

Inspirovaly mě hlavně renesanční psací předlohy pro svou jednoduchost, čitelnost a eleganci, ale potřebovala jsem tento styl upravit pro naši dobu – pro současné pisáře píšící jakýmkoliv psacím nástrojem, především monolineárním. Bylo přitom mnoho písmen, nad jejichž tvary jsem váhala a nechala jim otevřenou cestu i během pokusného ověřování. Například velké J či U, malé v nebo q. V průběhu ověřování a na základě písma dětí jsem pak tato písmena dál upravila.

**Vystudovala jste výtavnictví, grafiku a typografii. Nechybělo vám při procesu vzniku**



Foto: Vojta Herout pro magazín Topzine, Topzine.cz



Písmo pro první třídu je bez sklonu.  
 Sklon písma a další alternativní tvary  
 písmen se děti učí ve druhé třídě.

Ukázky písma: archiv R. Lencové

### písma a doprovodných didaktických materiálů zázemí v pedagogice či didaktice?

Upřímně řečeno – nikdy jsem si nedělala ambice na pedagogickém poli. Když jsem pak připravila nové psací písmo, potřebovala jsem k němu zhotovit i praktický manuál, příručku pro učitele, a dostala jsem také nápady na jednoduché didaktické pomůcky, které by mohly být spíše hravým doplňkem při výuce. Jednalo se především o pomůcky s obrázkovou abecedou Comenia Pictures. Tento princip je o vizuálním, nikoli sluchovém zapamatování, o připodobnění písmene k obrázku, který vypadá jako písmeno, a tímto písmenem začíná i jeho název. Domnívala jsem se, že tím nic nezkažím, a tyto pomůcky zanedlouho získaly velký ohlas.

### Takže jste si vystačila s vaším penzem vědomostí?

Během doktorského studia jsem mimo jiné chodila na konzultace na katedru primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kromě studia historických slabikářů jsem studovala mnoho dalších pedagogických materiálů, abych byla na případnou pozdější práci připravena. Měla jsem možnost konzultovat mnoho věcí přímo s učiteli. Pro pokusné ověřování bylo potřeba vytvořit během velmi krátké doby základní výukový materiál ke psaní – písanky –, a to pro obě dvě metody čtení a psaní, analyticko-syntetickou i genetickou.

**Mezi výhodami Comenia Scriptu se opakovaně uvádí, že se jedná o písmo vhodné pro dysgrafiky, jeho velkou výhodou jsou nižší nároky na úroveň grafomotoriky u žáků. Myslíte, že jsou to vhodné motivy pro zavedení nového písma? Vedle toho, například Britská asociace dyslektiků doporučuje vázané písmo.**

Psací písmo Comenia Script nebylo primárně vytvořeno pro děti s poruchami učení, ale pro všechny děti. Tím, že je jednoduché, samozřejmě nejvíce pomůže dětem s poruchami učení, především dysgrafikům. Dysgrafie a dyslexie, o kterých mluvíte, jsou dvě různé věci. Dětský

psycholog Václav Mertin v souvislosti s písmem Comenia Script řekl, že dyslektici a dysortografici nepotřebují při psaní v zásadě nic, zatímco dysgrafici a špatní písaři potřebují písmo, které bude co nejjednodušší. Díky tomu si je poměrně snadněji a také rychleji dokážou automatizovat tak, aby bylo dostatečně čitelné, a mohou se věnovat obsahu.

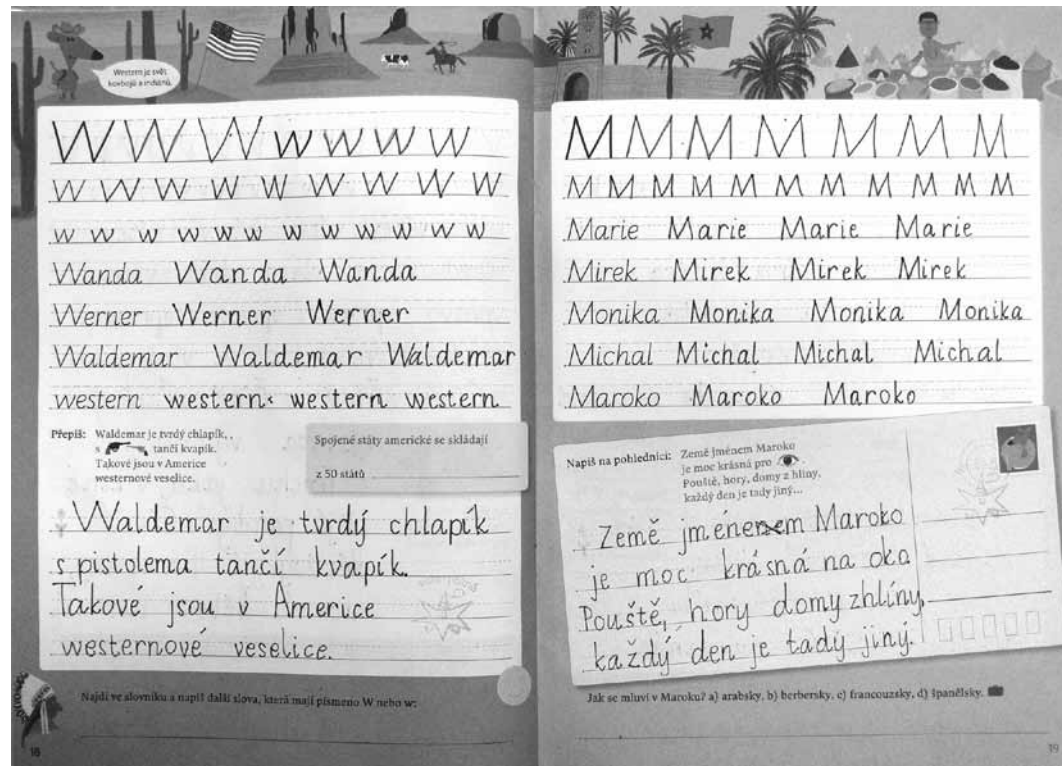
### Žáci využívající Comenia Script byli v diktátech rychlejší a méně chybovali, protože si rychleji vybavili tvary písmen.

vat tak, aby bylo dostatečně čitelné, a mohou se věnovat obsahu.

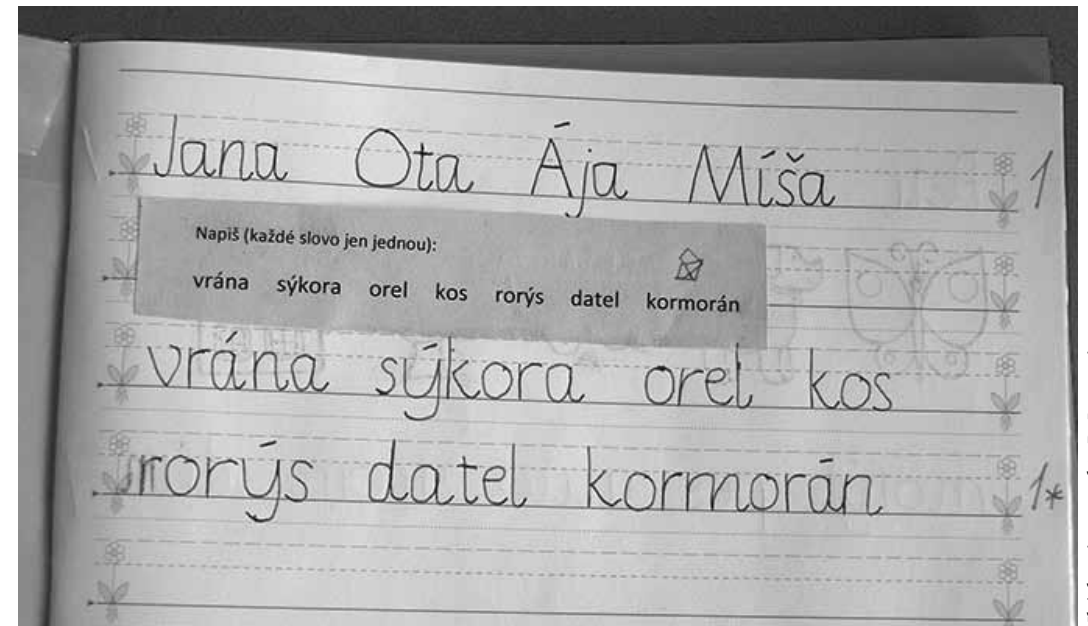
**Důvodem ke změnám písma, ať už mluvíme o upuštění od verzálek nebo zavedení vázaného písma s ligaturami, byla vždy mimo jiné časová úspornost při psaní. Zastánci vázaného písma i dnes argumentují také tím, že vázané písmo je časem rychlejší. Nevykazuje Comenia Script oddělením písmen obrácený trend?**

Vím, že rychlost psaní a čitelnost písma jsou dva různé aspekty písma, které mohou jít proti sobě. V historii písma se často mluví o tom, že pohodlí oka, tedy čitelnost, postupně ustupovala pohodlí ruky, rychlosti. Výsledkem ale byla krize v písmu. Vznikaly rychle psané a méně čitelné rukopisy na tvarovém základě barokního psaní. My jsme se v pokusném ověřování pod MŠMT mezi léty 2010 a 2012 zaměřili i na rychlost písma Comenia Script vzhledem k současnému vázanému písmu. Nepotvrdilo se však, že by psaní Comenia Scriptem bylo pomalejší. V mnoha případech to bylo naopak – žáci byli v diktátech rychlejší a méně chybovali, protože si rychleji vybavili tvary písmen.

**V jednom z rozhovorů jste uvedla, že pokud by z MŠMT vzešel pokyn, aby se na všech školách učil Comenia Script, šlo by obecně o změnu k lepšímu. Nevadilo by vám opuštění tradice vázaného písma, které naši kulturu provází již více než tisíc let?**



Ukázky písma: archiv R. Lencové



Ukázky písma: archiv R. Lencové

Tradice vázaného písma v českých zemích, co se týče školní psací předlohy, vychází z krasopisného anglického písma, tzv. anglické latinky, která byla zaváděná do škol během 19. století. Tento krasopis byl zrušen v roce 1932. Od té doby se úroveň psaného písma zhoršovala, a nadále se zhoršuje.

**Bylo monitorováno využívání Comenia Scriptu u žáků, kteří jej používají od vstupu do školy a nyní jsou již na druhém stupni? V souvislosti s Comenia Scriptem se totiž hovoří převážně o období, kdy žáci pronikají k písmu, nikoli o obdobích pozdějších.**

Žáci, kteří byli monitorováni během pokusného ověřování, jsou nyní ve 4. ročníku základních škol. Před rokem bylo provedeno pozorování těchto žáků, tehdy třetáků, co do kvality písma v porovnání s jejich vrstevníky píšícími vázaným písmem. A písmo žáků, kteří se učili psát Comenia Scriptem, bylo čitelnější.

**Jak se budou žáci používající Comenia Script podepisovat, vezmeme-li v potaz, že podpis je tradičně vázaný?**

Žáci píšící Comenia Scriptem se budou podepisovat tak, jak se naučili psát, nebo tak, jak

chtějí. České právní předpisy nedefinují, jak by měl podpis vypadat, jaká by měl mít kritéria co do formy či stylu. Podpis dětí, které píšou Comenia Scriptem, vůbec nemusí vypadat tak, jak běžně píšou, ale samozřejmě může. Na téma podpisu byly děti zaměřené již během 3. třídy v rámci písanek *Putujeme za písmem*, kde se mohly naučit podepsat se různými psacími styly, i vázaným písmem, tak aby si vyzkoušely různé možnosti a polohy písma k originálnímu podpisu či značce.

**A jsou tito žáci schopni přečíst psací písmo?**

Žáci píšící Comenia Scriptem se postupně seznamují i se starým jednotažným písmem. Obvykle to bývá během 2. třídy, tedy v době, kdy si již plně osvojili Comenia Script. S tímto písmem se setkávají často i ve slabikářích. Mají možnost například porovnávat rukopisy dospělých (rodičů, prarodičů apod.), hrát s tímto písmem různé hry, které učitel připraví. Staré jednotažné písmo jsem zařadila i do písanek pro 3. ročník *Putujeme za písmem*, kde se žáci seznamují mimo jiné s historií písma. V kapitole *Školní psací písmo* mají možnost si ho i vyzkoušet, tak aby měli srovnání. Zda však přečtou jakýkoliv rukopis psaný jednotažně, záleží na pisateli, zda psal kultivovaně. Pokud je tento

rukopis nečitelný, nepřečtou ho ani žáci, kteří se tímto písmem učili psát.

#### **Pokud se škola rozhodne pro používání Comenia Scriptu, co by měla udělat?**

Škola musí Comenia Script zpracovat do školního vzdělávacího programu (ŠVP).

#### **Je výuka písma Comenia Script podmíněna souhlasem rodičů?**

Pokud má škola prokazatelný doklad toho, že všichni rodiče byli se ŠVP seznámeni a upozorněni na tuto skutečnost v něm, nemusí již vyžadovat další podpis rodičů. Pokud však škola bude chtít ještě podpis rodičů zvláště, může ho vyžadovat. Vše záleží na rozhodnutí ředitele školy.

#### **Učitelé, kteří se rozhodnou Comenia Script používat, musí být proškoleni. Jak toto školení probíhá?**

Vyučující, který by chtěl učit psací písmo Comenia Script, by měl projít školením v podobě praktického semináře, zpravidla jednodenního. Školení má teoretickou i praktickou část, vyučující se seznámí s principem výuky od 1. do 3. ročníku. V praktické části se věnujeme nácviku samotného písma, akceptovaným a neakceptovaným tvarům, tahům pro leváky apod. Součástí semináře je i testování, které se děje zpravidla několik týdnů po semináři, tak aby se mohl vyučující na test dobře připravit.

Praktické semináře Comenia Script organizuje v tomto roce Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Vyškolila jsem 15 lektorek, které vedou semináře ve všech regionech ČR. Po úspěšném testování dostanou učitelé osvědčení.



#### **Radana Lencová (1975)**

*Na Vysoké škole umělecko-průmyslové v Praze se rozhodla pro studium písma a typografie. Ve své dizertační práci se věnovala problematice kaligrafie, což ji postupně přivedlo až k vytvoření vlastního školního písma Comenia Script, za které v roce 2008 získala 1. místo v soutěži Nejkrásnější česká kniha v kategorii Učebnice a v roce 2009 zlatou medaili v kategorii Originální písmo v mezinárodní soutěži evropského designu Ed Awards. Pracuje jako výtvarnice a grafička, v rámci své další tvorby vydala například sadu grafických listů Baroko jedním tahem (1999).*

Jana Vrbová

## Podvádění a klamání ve škole: otázka stanovení hranic?

Než budete číst dále, pokuste se prosím odpovědět na otázku, co mají společného následující situace. První: vysokoškolský student je na zkoušce přistižen, že používá tahák. Po zkoušce připustí, že si jej stáhnul na facebooku, kde je spolu s taháky do jiných předmětů pro uživatele volně ke stažení. Druhá: učitelé na postgraduálním kurzu požádají vyučujícího, aby jim zapsal účast na přednášce, a předloží mu k zapsání 15 indexů, i když je jich v posluchárně přítomno jedenáct. Ano, oba příklady se týkají podvádění ve škole. Všichni víme, že podvádět se nemá, že podvádění je špatné. Co je ale špatného na tom, když chci pomoci přepracované kolegyni a „podstrčím“ její index k zapsání, když si ona potřebuje vyřizovat jiné věci a na přednášce by se stejně nedozvěděla nic, co by už dávno nevěděla? A je vůbec možné tuto situaci z hlediska špatnosti srovnávat s opisováním studenta z taháku?

Pokud je v obecné rovině školní podvádění odsuzováno, značná nejednotnost se začíná projevovat v momentě, kdy se snažíme konkrétněji vymezit typy chování, které bychom měli odsoudit a říct: tohle by žáci (stejně jako učitelé) ve škole dělat neměli. Jako typický příklad bych mohla uvést chování, kdy se žáci ptají spolužáků na odpovědi (výsledky) z písemky, kterou „jejich“ učitel zadal už v jiné třídě a kterou oni teprve budou psát. Tento typ chování dobře popisují Mareš a Křivohlavý (1995, s. 88), když mluví o nelegální žákovské komunikaci ve třídě, kam vedle opisování a napovídání řadí

i „komunikaci mezi třídami, při níž se prozrazuje obsah písemných prověrek“. Žáci, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují (z vlastní iniciativy či na žádost) ty, které zkouška teprve čeká, o obsahu prověrky, o znění jednotlivých otázek a úloh. Tím ovšem klesá spolehlivost zkoušky, stírá se rozdíl mezi žáky naučenými a nenaučenými a rozhodujícím se stává rozdíl mezi žáky i třídami informovanými o písemné práci a neinformovanými. Protože učitelé často zadávají stejné písemky, pravděpodobnost opakování se otázek (příkladů) je vysoká, a žáci ve třídě, která píše písemku později, jsou proti těm, kteří ji psali jako první, ve výhodě. V důsledku toho mohou být zpochybněny pedagogické závěry o vědomostech žáků, které činí učitel na základě výsledků dané písemné práce. Když jsem však tento příklad uváděla učitelům, ujistili mě, že oni toto žákovské dotazování se na znění písemky či otázek v písemce naopak vnímají jako projev zájmu žáků o školu a jednoznačně jej vítají.

Abychom mohli rozhodnout, zda určité chování je, či není podváděním, je potřeba říct, jak je podvádění definováno. Většina zahraničních autorů chápe podvádění ve škole (*academic cheating, academic dishonesty*) jako snahu vydávat práci někoho jiného za vlastní práci (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002), přičemž se může jednat o podvádění na zkouškách, podvádění při domácích nebo jiných úkolech, plagiátorství či o podvádění jako takové.

V našem školním prostředí je podvádění ztotožňováno zejména s opisováním a napovídáním žáků (Mareš & Křivohlavý, 1995; Vacek, 2011). V americkém školním prostředí je ale podvádění vnímáno mnohem šířeji. Podle Cizeka (2003) je tak podváděním jakékoli jednání porušující pravidla stanovená školou pro vypracovávání školních úkolů a psaní prověrek, jakékoli chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho žáka před ostatními nebo jakékoli jednání snižující spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které vyvozujeme na základě výkonů žáků. Podle Fauchera a Cavese (2009) pak ve škole podvádím, když někomu dávám nedovolené informace nebo je od něj dostávám, používám zakázané informace nebo pomůcky nebo ovlivňuji proces hodnocení. A jak je tomu mezi českými žáky?

### Tabu, nebo běžná věc?

Na jaře 2010 byl kvartánům osmiletých gymnázií a žákům devátých tříd základních škol v jižních Čechách (celkově se jednalo o 401 žáků) zadán dotazník týkající se jejich vlastního nečestného chování ve škole. Ukázalo se, že žáci rozlišují mezi podváděním (napovídání a opisování z taháků a učebnic nebo sešitů, výmluvy na zapomenutý sešit, zjišťování zadání písemky nebo správných odpovědí od jiné třídy před písemkou) a klamáním, k němuž řadí „ztrácení“ žakovské knížky či třídní knihy, falešné podpisy rodičů či omluvenky, předstírání nemoci (Vrbová & Stuchlíková, 2012). Zatímco podvádění ve škole je nejčastěji vztaženo k nečestnému chování v situacích, kdy se zjišťují vědomosti žáků, jako klamání vnímají žáci takové chování, které zahrnuje zejména přestupky proti školní disciplíně.

Když měli žáci označit konkrétní typy nevhodného chování ve škole, které jim vadí, tak se ukázalo, že žáci mnohem více tolerují chování, které je možné označit jako školní podvádění než klamání. Žákům tedy ve škole vadí především takové chování spolužáků, které je v rozporu se školní disciplínou a u něhož je současně jasné a jednoznačně deklarovan negativní postoj jejich okolí k těmto prohřeškům. Je to také chování, k němuž se samo přiznává relativně

malé procento žáků. Zdá se, že čím se určitý přestupek bere jako závažnější, tím méně často se vyskytuje. Podle některých autorů to neznamená výrazně nižší výskyt uvedeného chování, ale spíše větší potřebu prohřešek skrývat, a tudíž ho v dotazníkovém šetření, byť anonymním, neuvádět (Davis, Drinan, & Gallant, 2009).

Téměř všechny zahraniční studie udávají výrazně nižší procento studentů, kteří klamou, v porovnání s těmi, kteří podvádějí (Björklund & Wenestam, 1999). Tomu odpovídají také naše výsledky. V našem výzkumu opisování domácích úkolů ve škole občas až velmi často připouští 85 % žáků a 83 % žáků připouští zjišťování zadání písemky od spolužáků, kteří ji již psali. Naproti tomu nedovolené manipulace s žakovskou knížkou občas až velmi často připouští jenom 8 % žáků a falšování podpisů 11 % žáků (Vrbová & Stuchlíková, 2012).

Poměrně velká skupina žáků si myslí, že na podvádění není nic špatného, protože „všichni ve škole podvádí“, čemuž nahrává i skutečnost, že 88 % žáků z našeho výzkumu uvádí, že vidělo své spolužáky (alespoň občas) podvádět. I když mají žáci sklony nadhodnocovat počty spolužáků, kteří podvádějí, jenom 4 % žáků uvádí, že jejich spolužáci nepodvádí nikdy (Vrbová & Stuchlíková, 2012). Přesvědčení o tom, že ostatní spolužáci podvádějí, pozitivně (i když slabě) souvisí s jiným přesvědčením žáků, a sice že učitel podvádění toleruje (Vrbová, 2013). Přesvědčení žáků o tom, že některé typy podvádění jsou přijatelnější než jiné, mohou souviset se způsobem, jakým na ně škola reaguje, protože na různých školách může být nečestné chování pochopitelně postihováno různě (Trost, 2009). Za jeden z nejdůležitějších závěrů považují právě zjištění, jak velkou a často rozhodující roli při klamání a podvádění žáků hrají učitelé a jak velký vliv má na žáky dobrý učitel. Čím byli žáci spokojenější s učiteli, tím menší míru klamání a podvádění uváděli; mimo dalších faktorů byla také pravděpodobnost podvádění vyšší, pokud žáci viděli podvádět své spolužáky a pokud učitel ve třídě opisování a napovídání přehlížel (Vrbová, 2013).

Velké rozdíly v hodnocení konkrétních typů nečestného chování jsou pak také mezi žáky

a učiteli. Zatímco školy a učitelé hodnotili jako skutečně závažné prohřešky „úmyslné maření práce jiného studenta“, „falšování školních dokumentů“ a „kradení zadání testů před zkouškou“, žáci vnímali jako závažné prohřešky „v průběhu zkoušení dávat odpovědi jinému studentovi“, „psát závěrečnou práci pro někoho jiného“ a „mít někoho jiného, kdo napíše závěrečnou práci místo studenta“. Je vidět, že chování, které vnímaly školy jako problematické, bylo chování v rozporu s obecnějšími společenskými normami chování: ničení věcí či majetku, krádeže a falšování dokumentů jsou kriminalizovány i mimo rámec školy.

### Jak na podvádění a opisování

Uvedme si nyní několik zjištění ze zahraničních výzkumů, která mohou být inspirativní také pro českou školu. Výzkumy například prokázaly, že žáci, kteří sami podváděli, také častěji udávali podvádění u svých spolužáků (Farnese, Tramontano, Fida, & Paciello, 2011), a čím víc podváděli, tím častější podvádění odhadovali i u ostatních (Jordan, 2001). Pravděpodobnost podvádění je přitom zpravidla tím větší, čím menší byla pravděpodobnost, že bude odhaleno a potrestáno (McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008).

Školy, které jasně ve svých *Honor codes* (obdoba našich školních řádů) zakazovaly podvádění a uváděly, jaké postihy budou následovat, pokud k němu dojde, vykazovaly výrazně nižší míru podvádění (Marsden, Carroll, & Neill, 2005). Méně se podvádělo také na školách, na kterých byly postihy dostatečně přísné a takové, aby žáky od podvádění účinně odradily (McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008).

Opakující se otázky v písemkách nebo opakující se testy, zaškrtávací testy, příležitost podvádět kupříkladu v důsledku nevířivosti učitele či jeho nepřítomnosti ve třídě v průběhu psaní písemky, to všechno zvyšuje pravděpodobnost podvádění (Cizek, 2003).

Pokud žáci pocítují ve třídě tlak na dobré známky a na výkon, je pravděpodobnější, že se jim bude jevit podvádění jako přijatelnější a budou ho víc omlouvat (Anderman, 2007). Hodně

záleží také na uspořádání třídy a na podmínkách zkoušení – více se podvádí ve velkých třídách, pokud žáci sedí při zkoušení blízko u sebe, pokud si mohou vybrat, kde budou sedět, případně když sedí vedle svých kamarádů (Cizek, 2003).

Je vidět, že mnohá doporučení pro zamezení podvádění, která lze z uvedených zjištění vyvodit, jsou jednoduchá a školu nic nestojí. Stačí dodržovat elementární zásady ostražitosti: pokud to jde, posadit žáky dál od sebe, mít pod dohledem jejich mobily, nepoužívat často roky stejné „zaškrtávací“ testy nebo nezadávat stejné písemky a příklady, dát jasně najevo, že na škole se podvádění netoleruje. Žákům by mělo být jasné, jaké chování po nich škola vyžaduje, stejně jako by měli vědět, jaké postihy budou následovat, pokud se budou chovat v rozporu s požadavky školy. V optimálním případě by se žáci mohli na formulaci pravidel alespoň částečně spolupodílet.

Ve skutečnosti jsou ale někdy pro žáky postoje samotných učitelů k podvádění nejednoznačné a špatně čitelné, což dokládají některé jejich citace: „*Někdy mám pocit, že nás vyučující k opisování přímo vybízejí. Dovolí nám se posadit jeden vedle druhého do zadních řad, takže lze spolupracovat velmi snadno. A když si pak vyučující čte ostentativně noviny, čímž dá najevo, že ho dění v učebně nezajímá, pak už není co řešit.*“ (Pašková, 2005) „*Můj kamarád psal test z angličtiny a měl na lavici otevřenou knížku. A tak to celé opsal. A učitelka to ignorovala, prostě chtěla, aby neprolít.*“ (Vrbová, 2013)

Že nejde jenom o ojedinělou žakovskou zkušenost či „dojmologii“, potvrzuje i výzkum Vacka (2011). V roce 1989 jenom 3,9 % českých učitelů vnímalo napovídání jako závažný problém a 4,9 % vidělo jako závažný problém opisování; v roce 2008 to bylo ještě méně, jenom 3,3 % a 1,7 % učitelů. Jak napovídání, tak opisování označila většina učitelů jako „nedůležitý problém“. Je školní podvádění opravdu jenom pseudoproblémem, o kterém nemá smysl se bavit?

V průběhu mého šetření na školách jsem slíbila pedagogům, v jejichž třídách jsem dělala výzkum, že je budu o svých zjištěních informovat. Svému slovu jsem dostala a článek Školní



PhDr. Jana Vrbová, PhD., pracuje jako odborná asistentka na Přírodovědecké fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

[jvrbov@prf.jcu.cz](mailto:jvrbov@prf.jcu.cz)

podvádění starších žáků (Vrbová & Stuchlíková, 2012) jsem rozeslala ředitelům všech škol s poděkováním za to, že mi šetření umožnili, ale i s prosbou, aby byl dále šířen mezi učitelským sborem. K článku byly připojeny tři jednoduché otázky pro učitele: Myslíte si, že je podvádění ve škole problémem? Myslíte si, že podvádění je špatné a proč? Jak nejčastěji dneska vaši žáci/studenti ve škole podvádějí? Do dnešního dne jsem nedostala ani jedinou odpověď. Pokud se se mnou chcete podělit o své názory a zkušenosti týkající se podvádění ve škole vy, pište mi na adresu [jvrbov@prf.jcu.cz](mailto:jvrbov@prf.jcu.cz). Využít je možné také webové stránky časopisu Komenský.

## Literatura

- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2007). *Psychology of academic cheating*. London: Elsevier Academic Press.
- Björklund, M., & Wenestam, C. G. (1999). *Academic cheating: Frequency, methods, and causes*. Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001364.htm>
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 356–365.
- Faucher, D., & Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 37–41.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233–247.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pašková, M. (2005). Podvádění u zkoušek je na FSV běžné. *Sociál*. Dostupné z <http://social.ukmedia.cz/podvadeni-u-zkousek-je-na-fsv-bezne>
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 78(9), 587–607.
- Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 367–376.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.
- Vrbová, J. (2013). *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu. Pilotní studie*. Disertační práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Josef Lukas

# Internetové stránky škol

## Jejich současná podoba a možnosti hodnocení

Tématem, které s narůstající počítačovou gramotností české populace získává stále větší význam, je podoba, tvorba a případné hodnocení internetových stránek škol. Cílem tohoto článku tedy je: 1) zamyšlení se nad internetovými stránkami škol a jejich důležitostí, 2) krátké představení nástroje (dotazníku) sloužícího k jejich analýze, např. pro potřeby autoevaluace školy a 3) představení možných podob stránek škol, které lze v prostředí českého internetu nalézt.

### Proč internetové stránky?

V dnešní době je již samozřejmostí využívání internetu mimo jiné jako důležitého zdroje informací jak u žáků a učitelů, tak i u rodičů. Především pro rodiče budoucích žáků se nedílnou součástí procesu výběru školy postupně stává procházení její internetové stránky (v literatuře nazývané také *internetová prezentace*, případně krátce *web školy*). Jedná se o specifický zdroj informací o škole i specifický prostor pro komunikaci. Pro internetovou prezentaci školy je charakteristické, že na relativně malém prostoru musí škola stručně formulovat to, co ve své činnosti považuje za podstatné (význam stručnosti webu viz např. Krug, 2003). Zároveň, s ohledem na interaktivní charakter internetové komunikace, může web školy nabízet také prostor k vyjádření se jeho uživateli. Tento přístup může být pro školu přínosem, jelikož

interaktivita webu pozitivně ovlivňuje jeho vnímání (srov. Hock-Hai, 2003).

U webu školy jde především o *informace*, které škola sděluje široké veřejnosti sama o sobě: o své historii; o svých proměnách; o cílech, které sleduje; o postupech, které používá; o lidech, kteří v ní pracují; o žácích, kteří se v ní učí. Čím je internetová prezentace promyšlenější, podrobnější (a je-li aktuálně doplňovaná), tím více může vypovídat – někdy cíleně, jindy bezděčně – také o *kultuře* školy a jejím psychosociálním klimatu. Do jisté míry (a po důkladné analýze) tedy lze internetové stránky využít také jako jeden z možných doplňujících indikátorů klimatu konkrétní školy.

Nabízí se otázka, zda se vůbec škole vyplatí investovat velké úsilí do přípravy a udržování kvalitních internetových stránek. V některých výzkumech (Mareš & Lukas, 2007; 2009) se ukázalo, že za relativně méně důležité považují vytváření obsažných a interaktivních webů školy, které působí v menších obcích. Velikost obce, v níž se školy nacházejí, se proto zdá být jedním z určujících faktorů i pro požadavky na obsah a strukturu jejich webů. Internetová prezentace, jako další možný způsob komunikace školy s jejím (sociálním) okolím (ať již se zainteresovaným na chodu školy či okolím širším), odráží i způsob komunikace mezi lidmi v komunitě, ve které se škola nachází. Malá obec, kde se lidé osobně znají a pravidelně se setkávají, preferuje patrně jiné informační kanály než více



„anonymizovaná“ komunita městská. Na vesnici většinou dochází k pravidelnějším osobním kontaktům, během nichž lze informace o dění ve škole celkem bez problémů získat, takže požadavky na internetovou prezentaci jsou zpravidla nižší.

Naopak ve městech nad 50 000 obyvatel začíná být web školy a jeho určitá kvalita patrně existenční nutností a konkurenční výhodou. Městské školy mohou pro získávání žáků (nejen k nim spádově příslušných) využít webu jako „reklamního poutače“ či „výkladní skříně“ školy ve snaze naplnit školskými úřady požadované stavy dětí a využít dostatečně kapacitu školy. S výše zmiňovanou vzrůstající počítačovou gramotností naší populace již postupně přestává být možné přistupovat k tvorbě prezentace jako k nějaké nedůležité a okrajové součásti image školy. Vstřícnost, srozumitelnost a obsahová jasnost internetové stránky školy se postupně stává jedním z kritérií, které rodiče mohou brát v úvahu při volbě základní školy pro své dítě.

### Jak internetové stránky hodnotit?

V kontextu české pedagogicko-psychologické literatury se jedná o relativně nové téma, protože dřívější práce se většinou zaměřovaly na výukové využití informačních technologií. Při odborném hodnocení internetových prezentací se obvykle pracuje s pojmy jako použitelnost, důvěryhodnost či atraktivita webu, avšak tyto přístupy jsou relativně náročné a v našich podmínkách neetablované. Jednu z možností poměrně snadného hodnocení nám však nabízí dotazník sloužící k analýze webů škol, který vznikl v rámci projektu Národního ústavu pro vzdělávání s názvem *Cesta ke kvalitě*, zaměřeného na přípravu různých nástrojů vhodných pro autoevaluaci školy. Všechny tyto nástroje jsou

dostupné na portále RVP, v sekci Evaluační nástroje ([http://evaluacnainastroje.rvp.cz/nuovckk\\_portal/](http://evaluacnainastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/)). Zde se nachází také manuály ke všem nástrojům a dotazníkům, tedy i k tomu, jenž je věnován hodnocení webů škol.

Dotazník, na který je odkazováno, nabízí možnost hodnotit podobu internetových stránek školy z hlediska obsahového, formálního i ve vztahu k jejich technickým parametrům. Při tvorbě tohoto dotazníku autoři vycházeli z předpokladu, že je nezbytné, aby každá internetová stránka obsahovala jisté *základní informace*, jež o škole dostatečně vypovídají a které by měly být podány odpovídající *formou*. Web školy zároveň musí splňovat jisté *technické parametry*, které souvisejí s uživatelskou vstřícností webu, s korektním zobrazováním v prohlížečích či např. se správným zobrazováním barev. V manuálu je popsáno mimo jiné to, jak se s dotazníkem pracuje, komu je primárně určen (tedy např. kdo jej vyplňuje), jak se nastavuje dotazník v on-line prostředí a především to, jaké informace může dotazník školám poskytnout. Vážné zájemce lze tedy odkázat přímo na tento manuál, zde jen krátce zmíníme základní okolnosti práce s dotazníkem.

První podmínkou je přihlášení školy na zmiňovaný portál evaluačních nástrojů (nelze s nimi pracovat anonymně, např. jako jednotlivec). Po nezbytném základním nastavení se dotazník autoevaluace webu školy vyplňuje přímo na webu, což může učinit někdo z vedení školy. Přesto je vhodné, aby byl u některých otázek získán názor pokud možno celého pedagogického sboru. Vyplňování dotazníku je vcelku jednoduché, protože u většiny otázek stačí odpovídat pouze ANO či NE, u některých otázek se pak vyskytuje možnost vybrat jednu z nabízených odpovědí. U dotazníku je možné zvolit verzi základní, či verzi s rozšiřujícími volitelnými

podotázkami, které při hodnocení webu jdou do větších detailů. Poté dotazník uživateli v automaticky generované zprávě poskytne informace o tom, v jakých ohledech je internetová prezentace školy nastavena dobře, kde má jisté možnosti zlepšení a co v ní případně zcela chybí. Je také třeba poznamenat, že dotazník je vhodné používat k hodnocení již „zaběhlé“ internetové prezentace školy. Školám, které svoji webovou stránku provozují krátce, případně o jejím vytvoření teprve uvažují, přesto může dotazník v jistém smyslu pomoci, protože se z jednotlivých položek mohou dozvědět, jaké formální a obsahové náležitosti by internetová prezentace jejich školy měla mít.

Jedním ze základních výstupů dotazníku je zjištění, kdo se na tvorbě podoby a obsahu internetové prezentace školy podílí – zda je to jedinec, skupina učitelů či všichni na škole (např. i včetně žáků). S tím souvisí také otázka, do jaké míry je web školy diskutován např. na poradách pedagogů a jak je obecně (spíše subjektivně) vnímán pedagogy jeho vzhled. Značná pozornost je v dotazníku věnována *obsahu* webu školy. Zde je například zjišťováno, zda je škola na webu dostatečně a úplně prezentována, zda je zveřejněn celý název školy, její adresa, základní kontakty, zaměření a specifika školy či popis pedagogického sboru apod. Nástroj se dále zaměřuje také na sledování (ne)přítomnosti základních dokumentů školy na jejím webu. Přítom dalším podstatným atributem obsahové stránky webu je *aktuálnost* dokumentů na něm zveřejněných.

Dotazník se částečně zaměřuje i na tzv. *otevřenost školy*. Jde o rámcové popsání podoby komunikace školy s uživateli jejího webu a v podstatě také o možnost uživatele kontaktovat přímo kohokoliv ze školy (a dočkat se i adekvátní a včasné reakce). Závěrečná část dotazníku

se zaměřuje na některé *technické aspekty*, které jsou však v určitém ohledu pro uživatele webu ještě podstatnější než aspekty obsahové. Pokud se například web uživateli nekorektně zobrazí v prohlížeči, je znesnadněno jeho procházení, a tím se i sebelepší obsah webu může stát „vedlejší“ záležitostí. Některé otázky v poslední části dotazníku se také věnují tomu, jak je internetová prezentace školy nastavena z hlediska dodržování zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, případně zákona č. 121/2000 Sb. o právu autorském.

### Jakých podob nabývají weby českých škol?

Můžeme si tedy položit otázku, jaká je současná podoba internetových prezentací škol. Lze říci, že se vnímání důležitosti „dobrého“ webu školy zvyšuje. Přesto si vedení škol i autoři internetových prezentací občas ještě ne zcela uvědomují, že internet, jakožto prostředek masové komunikace, může působit na jeho uživatele velmi výrazně. Zveřejněná webová stránka se stává ve všech ohledech „oficiální“ (formulace, která se navíc často objevuje – a objevovat by se měla – na úvodních stránkách webů škol). Na druhou stranu však zatím zároveň platí, že ani veřejnost ještě zcela nechápe, že webová stránka je v principu veřejným sdělením stejně jako novinová nebo televizní zpráva, a že navíc přináší možnost obousměrné komunikace. Současný stav prezentací části škol proto rozhodně není ideální, a to ani z hlediska výzkumu, ani z hlediska běžných uživatelů.

Relativně častým typem internetové prezentace školy, se kterým se v současnosti stále můžeme setkat, je web, který svým neprofesionálním zpracováním, nedostatečností nabízených informací a často i neaktuálností může (na

poučenější uživatele internetu) působit úsměvně, nebo v horším případě nedůvěryhodně. Takovému představení školy může paradoxně i velmi dobrou školu diskvalifikovat v soutěži o nové žáky. Jako patrně nejhorší varianta se jeví weby, u nichž bývá většina odkazů buď prázdných, nebo je na nich prezentováno sdělení „stránka je v úpravě“. Lze uvažovat o tom, že z hlediska image školy není dobré prezentaci tvořit „veřejně“ před očima náhodného návštěvníka, ale že je vhodnější mít prezentaci před zveřejněním připravenou a zkontrolovanou (případně i otestovanou dle některých kritérií, zmíněných v druhé kapitole tohoto článku). Při návštěvě nekorektně připraveného webu může být uživatel zklamán (případně i vícekrát) a na základě této zkušenosti si může vytvořit i určitý obrázek o důvěryhodnosti školy, a příště již její stránky ani nemusí vyhledat.

Jiným problémem mohou být prezentace škol, které jsou sice funkční a mají i relativně přiměřený obsah, avšak ten je *dlouhodobě neaktualizovaný*. Web takovéto školy v podstatě neodpovídá tomu, jaká ve skutečnosti škola je. V typické podobě se jedná o internetovou prezentaci školy vytvořenou ve stylu jednou připravené „nástěnky“. Koncepte webu tohoto typu bývá tvořena tak, že stránky vlastně ani nepotřebují žádné aktualizace (např. nás informují o tom, kde je škola na mapě; že je to základní škola; ukazují na fotografii budovu školy; uvádějí seznam zájmových kroužků či avizují

každoroční vánoční besídku). V souvislosti s výše zmíněnými podobami webů lze uvažovat o tom, že nakonec může být lepší alternativou, když škola nemá prezentaci žádnou, než když se veřejně prezentuje webovou stránkou vyloženě špatnou, nedokončenou a neaktuální.

Zajímavým pohledem na celkové hodnocení podoby webů našich škol může být jejich výše zmiňovaná *otevřenost* (k obousměrné komunikaci), kdy můžeme hovořit o několika základních typech. Z hlediska otevřenosti je extrémním případem *typ uzavřený*, u nějž neobjevíme v obsahu prezentace žádnou reálnou možnost kontaktovat kohokoliv ze školy. *Typ omezený* nám většinou nabízí pouze e-mail či telefonní číslo na školu jako takovou, výjimečně na ředitele školy. Opět se může stát, že se z prezentace tohoto typu nedozvíme žádné jméno, nevíme, koho vlastně máme kontaktovat, a že se obtížně dopracujeme alespoň ke jménu ředitele školy. Pravděpodobně nejčastějším typem webů českých škol je částečně adresný, kdy na webu školy zjistíme e-mail nebo telefonní číslo ředitele, jeho zástupce, případně některých učitelů, školní jídelny, školní družiny apod. U tohoto typu však stále chybí jeden z podstatných směrů komunikace, totiž kontakt na jednotlivé učitele, který je důležitý především pro rodiče žáků. Tím se dostáváme k následujícímu typu, který lze označit jako *adresný*, protože uživatelům umožňuje kontaktovat přímo téměř všechny osoby na dané škole. Na něm lze nalézt e-maily

a telefonní čísla na konkrétní osoby, včetně např. konzultačních hodin učitelů. Škola v tomto případě přestává být „anonymní“ institucí – dozvíme se, kdo je kdo, můžeme mu zavolat, případně zjistíme, kde a kdy ho navštívit. Tento přístup k webovým stránkám již začíná vypovídat o důrazu, který na ně škola klade. Poslední, nejpracovanější stupeň bychom mohli nazvat jako *typ interaktivní*, který již téměř naplno využívá možnosti internetu. Uživatel pak může komunikovat s většinou zaměstnanců školy přímo na webových stránkách a tamtéž se může dočkat i odpovědi – vše na očích „veřejnosti“. Na webech tohoto typu existují např. funkční rubriky s názvem *Knihla hostů*, *Návštěvní kniha* apod., které tento obousměrný způsob komunikace umožňují, případně se dokonce na stránkách nacházejí přímé odkazy na sociální síť typu Facebook (kde v „reálném“ čase někdo ze školy reaguje na příspěvky uživatelů).

## Závěr

Zdá se, že ani pedagogická, ani širší veřejnost není ještě zcela připravena na obsažné, interaktivní prezentace, které může svým způsobem spoluvytvářet. Školy se často zdají být spokojeny s „nástěnkami“, které „někdo ze školy“ jednou zveřejní, aniž by se o nich šířející diskutovalo, upravovaly se a pravidelně aktualizovaly. Stejný přístup ke školním webům převládá i na straně uživatelů – takže i když má část škol weby, které



**Mgr. Josef Lukas, Ph.D.**, pracuje jako odborný asistent na katedře psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

lukas.josef@gmail.com

umožňují bezprostřední reakci okolí na zveřejněná sdělení a zprávy, jen v minimu případů bývá tato možnost opravdu využita. Přesto jsou změny k lepšímu v internetových prezentacích škol v posledních letech stále patrnější, weby se častěji stávají „výkladními skříněmi školy“ a jejich význam jakožto informačního a komunikačního média roste.

## Literatura

- Eger, L., et al. (2010). *Komunikace vzdělávacích organizací s veřejností na internetu*. Praha: Educa.
- Krug, S. (2006). *Webdesign. Nenutíte uživatele přemýšlet*. Brno: Computer Press.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2009). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis Scholae*, 3(1), 63–78.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57(1), 4–20.
- Neumajer, O. (2005). *Budujeme školní web*. Brno: CP Books.
- Hock-Hai, T., Lih-Bin, O., Chunhui, L., & Kwok-Kee, W. (2003). An empirical study of the effects of interactivity on web user attitude. *International Journal of Human-Computer Studies*, 3, 281–305.

Lenka Kamanová

# Co by si rodiče přáli od sexuální výchovy ve škole

Od roku 2011 máme na českých základních školách zavedenu povinnou výuku sexuální výchovy, jež probíhá na druhém stupni jakožto součást vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a je realizována v oboru Výchova ke zdraví. Cesta k tomuto modelu, vzhledem k situaci, která zavádění sexuální výchovy jako povinné součásti rámcových vzdělávacích programů doprovázela, nebyla jednoduchá. Stále otevřená zůstává diskuse nad tím, co a jak v rámci tohoto tématu učit. Aktuální je rovněž otázka osobnosti učitele v kontextu výuky sexuální výchovy. Kteří učitelé mají sexuální výchovu učit? Lze v rámci tohoto předmětu oddělit soukromý život od pracovního? Na druhé straně vyvstává otázka, co na to vlastně říkají rodiče dětí, které jsou vyučovány. V tomto textu se chceme hlouběji věnovat právě této druhé otázce, a podhalit tak téma, které často bývá spíše skryto. Podíváme se tedy na to, co rodiče očekávají od sexuální výchovy ve škole. Výsledky považujeme pro učitele za přínosné zejména v kontextu úvah nad tím, zda rodiče vůbec chtějí sexuální výchovu ve škole a jak by si ji představovali.

## Pohlavní výchova, nebo výchova k mezilidským vztahům?

Současné chápání sexuální výchovy v rámci celé Evropské unie není jednoznačné. Setkáváme se s dvojitým vymezením pojmu, a to jeho užším a širším pojetím. Sexuální výchovu v užším slova smyslu lze shodně označit jako výchovu pohlavní. Ta je dále ztotožňována především se sexuální osvětou (Hajnová, Novák,

& Cappová, 1994) a v takovémto pojetí slouží primárně k získání zdravého vztahu k sexu, sexualitě a k lidskému tělu a zároveň k poskytování základního poučení v této oblasti (Šilerová, 2003). Zaměřuje se především na přípravu na sexuální život jedince a poučení o rizicích s ním spojených (Janiš, 2008; Šilerová, 2003). Pohlavní výchova nebo také sexuální poučení, které je charakteristické pro užší pojetí, však dnes již není považováno za dostatečný obsah sexuální výchovy (Janiš, 2009) – je pojímáno pouze jako jedna z částí sexuální výchovy, která je však svou podstatou mnohem komplexnější. Toto vnímání pojmu bylo charakteristické zejména v před-revolučním období.

V širším pohledu je sexuální výchova nadřazena rodinné výchově. Sexuální výchova je pak „nejen přípravou na sexuální život jedince, ale zahrnuje do sebe také jeho výchovu k mezilidským a rodinným vztahům. Učí mladé sexuální odpovědnosti – poukazuje na důležitost antikoncepce a prevence sexuálně přenosných chorob. Zároveň však bere ohled i na psychologické a psychosexuální problémy plynoucí z každého partnerského soužití. Svým pojetím je tedy nadřazena rodinné výchově i pouhé sexuální osvětě omezující se na výklad tělesných projevů v sexualitě“ (Uzel, 2006). Panuje přitom všeobecná tendence (Weiss, Zvěřina, Uzel) přiklánět se právě k tomuto širšímu pojetí chápání tohoto pojmu. Také Mezinárodní federace pro plánované rodičovství (IPPF) v souladu se Světovou zdravotnickou organizací (WHO) chápe sexuální výchovu v širším pojetí jako přípravu na sexuální život, ale jedná se také o výchovu

k mezilidským a rodinným vztahům. Klade důraz na antikoncepci a prevenci sexuálně přenosných nemocí, ale řeší i psychologické a psychosexuální problémy spojené s každým partnerským soužitím. Širší pojetí je tedy komplexnější než pojetí užší a je tvořeno jak přípravou na sexuální život, tak i přípravou na život partnerský a rodinný.

Vzhledem k platnému *Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání* jakožto základnímu dokumentu MŠMT vyjadřujícímu se k obsahu vzdělávání na českých základních školách můžeme konstatovat, že také vize RVP ZV směřuje k širšímu pojetí sexuální výchovy, neboť zahrnuje oblast partnerství, mezilidských vztahů apod.

## Cesta k povinné sexuální výchově na základních školách

V polovině roku 2010 se rozpoutala mediální diskuse ohledně zavádění sexuální výchovy jako povinné součásti školního kurikula na základních školách, která pak vyústila v celospolečenskou diskusi nad tím, zda sexuální výchova patří do školy, či do rodiny.

Proč se objevilo výrazné soustředění na tuto problematiku? Mediální zájem byl následkem vydání brožury s názvem *Sexuální výchova – Vybraná témata určená vyučujícím a dokumentu Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, které měly učitelům pomoci s tím, jakým způsobem tuto součást vzdělávací oblasti vyučovat. Tyto materiály vydalo v roce 2010 Ministerstvo školství,

mládeže a tělovýchovy ČR. V reakci na vznik těchto dokumentů byl založen Výbor na obranu rodičovských práv (VORP), který byl hlavním oponentním hlasem vůči zavádění sexuální výchovy do škol. Jeho argumentace byla založena na tom, že informace předložené v brožuře MŠMT jsou pro věk dětí „předčasné, necitlivé a zbytečné“ (*Kdo jsme*, 2013). Aktéři této iniciativy zároveň argumentovali tím, že jde o zásah do rodičovských práv, neboť škola „nemá právo působit na děti v rozporu s hodnotovým, morálním nebo náboženským přesvědčením rodičů“ (*Kdo jsme*, 2013). Došlo také k realizaci petice proti sexuální výchově ve škole, kterou podepsalo okolo 40 000 rodičů. Vzhledem k aktivitám VORP se posléze tehdejší ministr MŠMT rozhodl, že brožura bude z českých základních škol stažena, a v březnu roku 2011 uvedl, že sexuální výchova se stane od září 2012 součástí nepovinné etické výchovy. Ve výsledku tak mělo dojít k revizi RVP ZV. Vzhledem k následné politické situaci však rozhodnutí MŠMT nebylo realizováno a sexuální výchova zůstala v RVP jako povinná součást vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

Cílem tohoto textu není rozhodnout, zda sexuální výchova má probíhat ve škole, nebo v rodině. Považujeme však za důležité zaměřit se na to, jakým způsobem tuto situaci vnímají samotní rodiče.

## Co víme o sexuální výchově z výzkumů

Co doposud víme o sexuální výchově v současných základních školách? Odborníci (Šilerová,

2003; Uzel, 2006) tvrdí, že v České republice se sexuální výchova v reálu soustřeďuje spíše na technickou stránku věci, kam spadají například informace o dospívání či rizika související se sexualitou, přičemž otázka hodnot a vztahů mezi lidmi zůstává často spíše na okraji zájmu. Škola by dle Sopkové (2009) měla navazovat na funkční sexuální výchovu v rodině a sexuální výchova ve škole by měla být systematická.

Z výzkumu Raškové (2007) vyplývá, že v rámci realizace sexuální výchovy ve škole stoupá zájem učitelů o toto téma a o vzdělávání s ním spojené, ale objevuje se problém v osobním přístupu – učitelé totiž mají problém s tím, jak téma otevřít dětem a jak s nimi v kontextu probíraného učiva navázat otevřenější vztah. Dále je problém spatřován v nedostatečných osobnostních předpokladech a odborné připravenosti učitelů pro výuku tohoto tématu, čemuž v roce 2009 věnoval Ústav pro informace ve vzdělávání *Rychlé šetření* zaměřené právě na sexuální výchovu ve škole (*Rychlá šetření*, 2009). Z jeho výsledků pak vyplývá, že ze tří sledovaných hledisek – přírodovědného, sociálního a osobnostně zkušenostního – se v rámci výuky sexuální výchovy ve škole uplatňuje nejčastěji hledisko přírodovědné, tedy obecná zdravotní a biologická stránka problematiky.

V roce 2011 (Šulová, 2011) byl uskutečněn výzkum zaměřený na informační potřeby a informační zdroje týkající se oblasti sexuality a sexuálních a reprodukčních práv mladých lidí. Z šetření vyplynulo, že klíčovými informačními zdroji v oblasti sexuální výchovy pro dospívající a mladé dospělé ve věku 15–24 let jsou škola a rodina. Druhým nejčastěji zmiňovaným informačním zdrojem se stal internet a dále pak odborníci (zejména lékaři), ať již v ordinaci či ve škole, a také vrstevníci. Většina mladých lidí by přitom uvítala více relevantních a přiměřeně podaných informací o sexualitě získaných ve

škole i v rodině. Podle výsledků šetření nejsou mladí lidé také příliš spokojeni s hodinovou dotací na výuku předmětu a negativně hodnotí způsob podání informací, tedy zejména učitelův přístup. Děti a mladí lidé ovšem na druhou stranu oceňují jistou „anonymitu“ školní sexuální výchovy, neboť doma je prostředí „odanonymizované“ a před rodiči nemohou mluvit o všem. Žáci tedy stojí o to, aby dostali informace o sexuální výchově ve škole, preferovali by přitom větší časovou dotaci a jiný způsob výuky.

Komplexnější řešení problematiky sexuální výchovy ve škole se objevilo na konci 60. let a počátku 70. let v USA a západní Evropě. V USA je tato tematika hojně řešena i dnes, v evropském prostředí pro nás může být příkladem Velká Británie.

Tradiční sexuální výchova v Británii byla zahrnována v kontextu fyziologických a biologických znalostí. Taková sexuální výchova se soustředila mnohem více na souvislosti z biologie a přírodních věd a měla silný vztah k teoriím fyzického vývoje, růstu a fyzickým změnám. Důvodem této situace byl největší počet těhotných náctiletých dívek v Evropě, což ve výsledku znamená zátěž pro sociální systém. Od zavádění sexuální výchovy do škol si vláda slibovala snížení počtu těhotných náctiletých a rovněž snížení počtu HIV pozitivních mladistvých a infikovaných dalšími pohlavně přenosnými chorobami. Jednalo se tedy o sociální, zdravotní a ekonomické důvody pro zavádění sexuální výchovy do škol.

Velká Británie v současnosti realizuje spíše tzv. permissivní sexuální výchovu, směřující k předávání biologických znalostí o sexuálním životě a o antikoncepci. Measor (2000) dokonce uvádí, že se jedná o nejkontroverznější a nejvíce zpolitizovaný aspekt školního kurikula.

V novější britské odborné literatuře se objevuje pojem *sex and relationships education*.

Ve Velké Británii je na téma sexuální výchovy realizováno větší množství výzkumů než u nás a vyplývá z nich, že rodiče považují za samozřejmé, že se na této výchově podílí rodina i škola. To uvádí například Weaver a kol. (2002) s tím, že rodiče ve většině případů souhlasí, aby se na sexuální výchově podílela rodina a škola, konkrétně pak 95 % rodičů ze vzorku 4 000 rodičů dětí ve věku 10 až 15 let.

### Sexuální výchovy ve škole ANO, ALE...

Na to, jak si sexuální výchovu ve škole představuje rodičovská veřejnost, jsme se v rámci polostrukturovaných rozhovorů ptali 24 matek, jež mají alespoň jedno dítě ve věku 11 až 15 let. Vzhledem k povaze šetření naším cílem není postihnout, jaký většinový názor je zastáván. Důležité je pro nás do hloubky zachytit celou paletu rodičovských pohledů na věc a porozumět, co rodiče motivuje právě k tomu stanovisku, jež zastávají. Na začátku je nutné uvést, že v rámci rozhovorů jsme nezaznamenali přímý nesouhlas se sexuální výchovou ve škole. Matky žáků na druhém stupni akcentují, že sexuální výchova je velice důležitá oblast, která se nesmí podcenit. Vysvětlení můžeme hledat v silném důrazu na hodnotový systém každé rodiny, s nímž je sexuální výchova propojena. A rovněž v tom, že v sázce je mnohé, neboť nedostatečná sexuální výchova může mít dalekosáhlé důsledky, např. nechtěné těhotenství či onemocnění pohlavně přenosnou chorobou. Důsledky mohou dle matek nabývat fatálních podob.

Ani souhlasné stanovisko však není tak jednoznačné, jak se zdá. Samotné matky jsou sice pro, když jde o sexuální výchovu ve škole, formulují však konkrétní požadavky a podmínky pro optimální průběh sexuální výchovy ve škole, jejichž dodržování by uvítaly. Z rozhovorů tak vyplývá, že tato vzdělávací oblast je

podmiňována mnohem více než ostatní předměty – rodiče kladou podmínky vůči škole a vůči učitelům, mají nastavené určité, nikoli minimalistické, nároky na učitele i na vymezení obsahu předmětu. Samy matky opakovaně konstatují, že učit dějepis je něco úplně jiného než učit sexuální výchovu. U matek můžeme objevit některé z následujících podmíněných požadavků, které mají vůči škole a sexuální výchově jejich děti v ní.

### VE ŠKOLE ANO, ale rodina je základ

Matky vnímají rodinu jako základní prostředí pro sexuální výchovu. Rodina poskytuje základ a škola jej poté dotváří: „*Já jsem zastávám toho, že když to děcko bude zdravé z domu, a když ty mu dáš informaci o téhle věci v tom dobrým směru, tak už přeče to ostatní už bude jen objektivní názor na věc a nemůže mu ublížit.*“ (Vladka) Je tedy zjevné, že rodiče vnímají svoji roli jako základní a důležitou. Je to však právě škola, která by měla na informace z rodiny navazovat a poskytovat je v ucelené podobě. Škola tak v podstatě zaručuje celistvý obraz této problematiky, kterým doplňuje rodinu tam, kde se k určitému tématu nedostala: „*Nějaké základní poučení o sexu vychází určitě z té rodiny, ale podle mě, málokdy je to taková ta systematická sexuální výchova, od toho je škola.*“ (Broňa) Objevuje se rovněž požadavek systematickosti, což je ve shodě s dostupnou odbornou literaturou.

Samotné matky přitom nechtějí být ochuzeny o rozhodovací úlohu v oblasti sexuální výchovy svých dětí a přály by si mít zachovány také funkci kontrolní v tom slova smyslu, že svými zásahy mohou koordinovat, co se děje ve škole: „*Myslím, že záleží hodně na rodině, co rodina sdělí. Rodina by měla vědět, co probírají ve škole, jako co to dítě ví, a eventuálně korigovat názory.*“ (Kateřina)

Můžeme se také potkat s požadavky na obsahovou náplň sexuální výchovy ve škole. Témata uváděná v rozhovorech kopírují zejména základní témata spojená se sexuální osvětou a je pro ně charakteristický důraz na ochranný charakter – před otěhotněním, pohlavně přenosnými chorobami, znásilněním, zneužitím apod. V rozhovorech jsme se setkali také s tendencí, že pro školu jsou důležitá odborná témata a na rodinu zbývá citovost, hodnoty apod.: „*No určitě hlavně teda antikoncepce, ale asi ty citové věci, a to, co je s tím spojený, tak to bych právě nechala na té rodině.*“ (Pavla) Pozitivní na tomto stavu věcí je, že u rodičů panuje shoda v základních biologických tématech spojených s člověkem a jeho sexualitou a tématech spojených s ochranou. Od školy je tedy výrazněji vyžadován přírodovědný charakter sexuální výchovy oproti psychologickému a osobnostně-rozvojovému, což si rodiny spíše ponechávají pro sebe.

### VE ŠKOLE ANO, ale přiměřeně

Matky požadují po sexuální výchově ve škole přiměřenost věku. Systematicky zdůrazňují, že ne v každém věku je možné se zabývat vším a jakkoliv: „*Aby se ve druhý třídě učili prostě, co je oplodnění a těhotenství, mně přijde prostě zas na tý formě a na tom způsobu.*“ (Vladka) Rizikem ovšem zůstává, že vzhledem ke specifickému vývoji každého dítěte může být pro jednoho málo to, co pro druhého může být již příliš. Otázka přiměřenosti věku je však problematická, protože rodiče mají tendenci řadu témat oddalovat. To se týká zejména vysvětlování pohlavního aktu: „*Jako upřímně, aby prvňáček nebo druháček věděl, že spermie musí do vajíčka*

*a že já nevím, že je menzes, tak si myslím, že ne. Na druhý straně by si nemělo myslet, že děti přináší čáp.*“ (Lenka)

V souvislosti s formou sdělování pak matky zmiňují zejména citlivost. „*Je třeba to sdělovat tak nějak citlivě.*“ Otázkou zůstává, co ono citlivě znamená. Matky si například nepřejí spojovat sexuální výchovu s negativními emocemi: „*Takže, když jim to budou vysvětlovat rozumně, nějakým rozumným způsobem, tak samozřejmě to vezmou rozumně, než že je budou něčím zastrášovat.*“ (Pavla) Ovšem podle literatury je zřejmé, že ani negativní zkušenosti mnohdy nejsou na škodu, neboť mohou být exemplárním příkladem pro děti a splňovat tak požadavek ochranné funkce sexuální výchovy.

### VE ŠKOLE ANO, ale jen pokud je pro to někdo vhodný

Matky jednohlasně vysvětlují obavy nad kompetencemi samotných učitelů, kteří učí předmět spojený se sexuální výchovou, a nad tím, že ne každý je vhodný. Některé se k tomu staví velmi příkře: „*Kdo má vlastně tu sexuální výchovu učit? Ty frustrované, rozvedené učitelky, které nežijí v partnerském vztahu...?*“ (Broňa) Je tedy zjevné, že učitel je pod značným drobnohledem, a pokud má učit zejména sexuální výchovu, požadavky na něj se dotýkají i jeho vlastního osobního a soukromého života. Společným charakterovým jmenovatelem pro učitele sexuální výchovy je důvěryhodnost a dobré vztahy se žáky: „*No určitě by to měl být učitel, který se s tou třídou dobře zná, prostě, že je tam dobrý vztah. Neumím si představit, že by to bylo jinak, jako když to bude učitel, který v jednom*



**Mgr. Lenka Kamanová** pracuje na Oddělení sociálních věd Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

lenka.kamanova@mendelu.cz

*předmětu bude rozdávat pětky a pak tam přijde učit sexuální výchovu, tak vazby s tím učitelem, no nevím.*“ (Broňa) „*Ale myslím, že by to měl být člověk, pokud na tý škole se takovej najde, kterej tam požívá nějaký tý důvěry.*“ (Petra) Jak vyplývá z výpovědí respondentů, rodičům nejde jen o znalosti, které učitel v dané oblasti má, ale hlavně o jeho osobnost – o to, jaké má se žáky vztahy a jaký má charakter.

### Závěrem

Je zjevné, že sexuální výchova ve škole má své odpůrce a příznivce. Není od věci, když na základě realizovaného výzkumného šetření vyvozujeme, že pro rodiče není ani tak velký problém otázka sexuální výchovy ve škole – zda ano, či ne, ale spíše jim jde o to jak a kdo. Matky z realizovaného šetření neodporují sexuální výchově ve škole. Souhlasí s tím, že její výuka tam má být realizována, ovšem existují určitá *ale*, která je třeba brát v úvahu při koncipování kurikulárních dokumentů školy a výukových oblastí. Pro rodiče se i přes prvopočáteční pozitivní přístup jedná o téma citlivé, které se výrazně dotýká jejich dětí. V pohledu některých z nich může chyba ve výchově mít následky pro život dítěte. Právě uvědomění si požadavků rodičovské veřejnosti je přitom pro dialog mezi rodinou a školou, který je v problematice sexuální výchovy z obou stran nutný, klíčem k úspěchu.

### Literatura

Capponi, V., Hajnová, R., & Novák, T. (1994). *Sexuologický slovník*. Praha: Grada.

Janiš, K. (2008). *Učební text k problematice rodinné a sexuální výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

*Kdo jsme* (2013). Dostupné z <http://www.vorp.cz/clanek/kdo-jsme/>

Measor, L. (2000). *Young people's view on sex education*. London: Routledge.

Rašková, M. (2007). Jsou učitelé v současné primární škole dostatečně odborně a teoreticky a didakticky připraveni k sexuální výchově? In *Sborník referátů z 15. Celostátního kongresu k sexuální výchově Pardubice 2007*.

*Rychlá šetření 1/2009 – závěrečná zpráva* (2009). Ústav pro informace ve vzdělávání. Divize pro informační podporu vzdělávací politiky. Dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/3541>

Sielert, U., et al. (1994). *Sexuální výchova*. Praha: Trezonia.

Sopková, M. (2009). Sexuální výchova v rodině a ve škole. In H. Fifková et al., *Sexuální výchova – vybraná témata*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/8304\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/8304_1_1/download/)

Šilerová, L. (2003). *Sexuální výchova: jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*. Praha: Grada.

Šulová, L. (2011). Sexuální výchova na školách. In L. Šulová et al., *Výchova k sexuální reprodukčnímu zdraví*. (s. 386–397). Praha: Maxdorf.

Uzel, R. (2006). *Sexuální výchova*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. Dostupné z <http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/sex.vy.pdf>.

Weaver, A., Byers, S. E., Heather, A. S., Cohen, J. N., & Randall, H. S. (2002). Sexual health education at school and at home: attitudes and experiences of New Brunswick parents. *The Canadian Journal of human sexuality*, 11(1), 19–31.

Michaela Spurná

## Učitel → žák; učitelka → žačka = pozitivnější vnímání etické výchovy?

V posledních letech je možné sledovat zvyšující se potřebu vřazovat do českého kurikula předměty, které by mohly svým obsahem působit na žákovo chování. Takovým případem je do českého kurikula již zařazený vzdělávací obor Etická výchova. Ta se na školách realizuje, mnohdy jako povinně volitelný předmět, již třetím rokem. Setkání žáků s takto zaměřeným obsahem předmětu v nich vyvolává nejrůznější pocity, utváří jejich názory, ale i přesvědčení. Jejich prvotní zkušenosti s novým vzdělávacím obsahem je možné zaznamenat jako tvořící se postoje. Ze sociologicko-psychologického pohledu je možné pojem postoj charakterizovat jako „psychologickou tendenci, která je vyjádřena hodnocením konkrétního subjektu s nějakým stupněm libosti či nelibosti“ (Eagly & Chaiken, 2005, s. 745). Autorky k tomu dodávají, že postoje jsou formovány a vyjadřovány skrze kognitivní, afektivní a behaviorální projevy a reakce.

Na postoje žáků se dnes pohlíží jako na nedílnou součást hodnocení práce ve škole, jsou také základní složkou klíčových kompetencí. Nejčastěji se postoje žáků zkoumají v souvislosti s jedním konkrétním vyučovacím předmětem nebo s více podobnými předměty v kurikulu (jako jsou např. přírodovědné předměty). Ovšem výzkumů, které by se zabývaly postoji žáků k humanitně orientovaným předmětům, resp. přímo k předmětu etická výchova, je pomálu. Z toho důvodu bylo na přelomu roku 2012/2013 realizováno dotazníkové šetření, jehož cílem bylo odpovědět na otázku, jak žáci 2. stupně ZŠ vnímají vyučovací předmět etická výchova. Předkládaný příspěvek zachycuje základní výsledky vztahující se

k postojům žáků a popisuje, jakým způsobem jsou postoje žáků ovlivňovány tím, zda je učí učitel, nebo učitelka.

### Jak probíhá etická výchova

Etickou výchovu je možné na českých školách vyučovat jako samostatný předmět od roku 2010. Stále je však mnoho překážek na cestě k tomu, aby se etická výchova stala „plnohodnotným“ předmětem – nemá časovou dotaci, její realizace spočívá na rozhodnutí vedení školy, ujímají se jí neaprobovaní učitelé apod. Dnes se tedy etická výchova vyučuje jako povinně volitelný nebo volitelný předmět zhruba na devadesáti školách celé České republiky, počet těchto škol se však zvyšuje. Cílem předmětu pak je rozvinout u žáků prosociální chování (cíl je např. formulován v doprovodném didaktickém materiálu Novákové a kol., 2009). V RVP ZV (2010) je cíl patrný i ze sledu a struktury témat, kterými učitel žáka provází: od mezilidských vztahů a komunikace, přes hodnocení sebe, druhých, komunikaci citů, až po prosociální chování v osobních vztazích a ve veřejném životě, jimiž se předmět uzavírá. Po tematickém uzavření se žáci se získanými prosociálními a jinými sociálními dovednostmi seznamují prostřednictvím aplikačních témat, což má vést k osvojování etického jednání. Žáci se učí rozlišovat mravné a nemravné způsoby jednání, význam dodržování norem a společenských pravidel, respektovat druhé osoby, jejich názory, postoje a přesvědčení, pracovat s hodnotami, hodnotit sebe a druhé, jednat zodpovědně. Realizace předmětu s takto zaměřeným obsahem

může mít i jiné dopady než jen vliv na utváření osobnosti žáka. Je možné jím i částečně korigovat skryté kurikulum školy. Žák ve škole není osamělý, a učít žáky etické výchově proto může napomoci při ovlivňování sociálních a sociálně-psychologických jevů vyskytujících se ve škole.

### Etická výchova očima žáků

Výzkumu postojů vztahujících se k etické výchově se zúčastnilo 1039 žáků 2. stupně ze sedmnácti náhodně vybraných základních škol. Poměr dívek a chlapců v celkovém počtu zúčastněných žáků byl téměř vyrovnaný, tj. chlapců bylo 502 (48 %) a dívek 537 (52 %). V době realizovaného výzkumu žáci navštěvovali 5., 6., 7., 8. a 9. ročník. Nejvíce žáků přitom bylo z šestých tříd (347), dále pak sedmáků (253), osmáků (227) a deváťáků (188). Nejméně bylo žáků páté třídy (24). V době výzkumu 941 žáků učily ženy – učitelky, zbytek pak muži – učitelé. Žáci vyplňovali dotazník, v němž u každé položky volili míru souhlasu či nesouhlasu, čímž vyjádřili vlastní stanovisko k nabídnutému tvrzení. Převedené údaje sloužily jako zdroj pro stanovení celkového průměru postojů žáků, který byl dále podroben statistickým analýzám.

Prvotním zjištěním je, že žáci vnímají etickou výchovu pozitivně – hodnota (zjištěná průměrem) postojů žáků k předmětu etická výchova totiž byla vysoká. Žáci projevili o předmětu zájem, považovali jej za oblíbený a vnímali jeho užitečnost pro svůj osobní život. Při detailnějším pohledu se přitom ukázalo, že dívky předmět vnímaly pozitivněji než chlapci.

Z hlediska jejich věku a navštěvovaného ročníku bylo zjištěno, že čím jsou žáci starší, tím oblíbenější a vnímání užitečnosti etické výchovy klesá. Zatímco postoje šestáků se pohybovaly u pozitivního konce škály, směrem k deváté třídě se postoje posouvaly směrem k neutrálnímu středu. Příčinou může být nejen navštěvovaný ročník, ale i věk, kterého žáci dosahují právě v těchto ročnících. Jak uvádí Pelikán (2007, s. 52), u dětí v pubertě je typické, že „fyzický rozvoj naznačuje nejen jedinci samému, ale i jeho okolí, že dochází k dospívání. Oproti tomu ale psychický a zejména sociální rozvoj osobnosti se rozvíjí pomaleji“. Dochází k tzv. „nerovnoměrnému vývoji jednotlivých stránek osobnosti“ a jedinec je tím mírně zmaten a hledá svoji identitu. To může úzce souviset s tím, že lidé v tomto věku často přebírají stanoviska a postoje druhých, většinou vrstevníků, resp. spolužáků. Pubescenti obvykle odmítají názory, postoje, příkazy a zákazy jakoby ze zásady. Tím dávají najevo, že se osvobozují od závislosti na rodině a autoritě. Jedná se o tzv. druhé období vzdoru, které vrcholí kolem 15. roku věku, přičemž síla kolektivu, touha po přátelství a oproštění se od závislosti mohou vyvolávat negativnější pohled na svět. V souvislosti s obsahem etické výchovy je možné předpokládat, že žáci v tomto věku se mohou navenek prezentovat tak, že o pravidla, hodnoty (obsah výuky vůbec) nabízené vyučujícím (jako dospělou autoritou) nemají zájem. Otevřít pubescentní žáky k ztotožnění se s předkládanými pravidly a hodnotami je náročné. Dopracovat se s žáky v tomto věku k určité úrovni výsledků může učitelům napomoci výchovný partnerský styl, společné stanovení

pravidel ve výuce nebo použití efektivních vyučovacích metod (více v Nováková, 2009).

Další možnou příčinou, která u žáků může snižovat oblíbenost a zájem o předmět či vnímání užitečnosti předmětu, je navštěvovaný ročník. Zvyšující se potřeba zabývat se přípravou na středoškolský život může v žácích vyvolávat aktuální nezáměr o předměty či vzbuzovat pocit neúčinnosti předmětů. Hledání vlastního profesního zaměření se může žákovi jevit daleko důležitější než to, co je mu na základní škole předkládáno v nepovinných nebo povinně volitelných předmětech (či předmětech, které obsahově nesouvisí s budoucí profesionalizací).

### Čím učitel boduje?

Sledované postoje žáků k etické výchově se projevovaly především ve vnímání užitečnosti a významu etické výchovy, ve vnímání přístupu učitele a v žakovském zájmu o předmět. Ze statistického hlediska se přitom nejvýznamnější oblast týkala právě přístupu učitele, kam spadá také to, zda je vyučujícím učitelka žena či učitel muž. Žáci reagovali na položky typu Učitel/ka je příjemný/á; Mám rád/a našeho/naši učitele/ku.; Učitel/ka mi v hodinách etické výchovy pomáhá. Učitel/ka je kamarádský/á (přátelský/á); Učitel/ka je nudný/á. Jejich prostřednictvím tak žáci označili učitele jako nápomocného, oblíbeného, kamarádského či nenudného. Dále se ukázalo, že pokud vyučoval žáky učitel, jejich postoje byly více pozitivní, než pokud vyučovala učitelka (ovšem nutno doplnit, že i v případě vlivu učitelky byly stále postoje žáků pozitivní).

Při detailnějším pohledu tak v souvislosti s etickou výchovou můžeme identifikovat tzv. gender stereotypní předávání rolí, tedy působení shodného pohlaví mezi učiteli a žáky. Chlapci vnímali etickou výchovu pozitivněji, pokud je vyučoval učitel. Pokud vyučovala učitelka, zaujímaly pozitivnější postoje dívky. Carington a Skelton (2003, podle Driessena, 2007, s. 186) uvádějí tzv. model rolí, u kterého se předpokládá, že chlapci se chtějí více identifikovat s učitelem a brát je jako vzory, a stejně tak je tomu i u vztahu mezi dívkami a učitelkami. Avšak autoři také tvrdí, že učitelé nepředstavují vhodný vzor pro hochy a učitelky nepředstavují vhodný vzor pro dívky, neboť uvedené párování podle pohlaví přináší určité stereotypy. Sabbe (2004, podle Driessen, 2007, s. 187) k této problematice přidává dva opačné postřehy. Prvním je, že muži učitelé jsou jiný osobnostní typ než ženy učitelky, a proto „pouze muž učitel může poskytnout požadované role chlapcům (žákům)“ a naopak. Druhým postřehem je „přítomnost muže učitele v učitelství, jež poskytuje chlapcům nestereotypní obrázek“. Lze však konstatovat, že přítomnost muže v učitelství není již tak ojedinělá jako před lety a poskytování nestereotypního obrázku přítomností muže jakožto učitele by výrazně ovlivnilo i postoje dívek, což se však nestalo. Ať je tomu tak či onak, je evidentní, že u českých žáků platí stereotypní přebírání rolí, takže žáky více pozitivně ovlivňuje učitel a žákyně zase učitelka. Samotný vliv však ještě nestačí – učitelé jím totiž nemusejí dosáhnout respektu a obdivu, které jsou chápány jako klíčový prvek při volbě učitele jako vzoru (srov. Carington a Skelton,

2003, podle Driessen, 2007). Ty přitom nelze získat automaticky a neodvíjejí pouze od pohlaví učitele. Sami autoři uvádějí, že získání respektu a obdivu souvisí s přístupností, poctivostí a upřímostí učitele či učitelky, což jsou vlastnosti, které (nejen) k etické výchově rozhodně patří.

### Závěrem

Článek měl za cíl poskytnout základní výsledky z výzkumu a seznámit čtenáře s těmi výsledky, jež lze považovat za zajímavé. Jako významný faktor, který ovlivňoval žakovské vnímání užitečnosti předmětu a zájem o předmět etická výchova, se ukázal přístup učitele, kam spadá také to, zda je vyučujícím učitel či učitelka. Zde je možné identifikovat genderové stereotypní předávání rolí. Je tedy zřejmé, že to, jaký má učitel na žáky vliv, je částečně dáno již tím, zda se jedná o učitele muže či učitelku ženu. Tím však ještě učitelé automaticky nezískávají respekt a obdiv svých žáků.

Práce s žáky v etické výchově je interaktivní a obsah, který je žákům nabízen, jim může být mnohdy bližší, než si učitelé mohou představit. Žáci pracují, často i nevědomě, se svými zkušenostmi, které si přinášejí jak z domova, tak i z ostatních zážitků čerpaných mimo školu. Čím jsou žáci starší, tím je možné u nich očekávat bohatší a rozmanitější zkušenosti. Pokud má učitel získat žakovský respekt a obdiv, je zapotřebí v takto orientovaném předmětu pracovat s žáky jako s nositeli již konkrétních vlastních zkušeností. Tyto zkušenosti by měly být jádrem práce



**Mgr. et Mgr. Michaela Spurná** je absolventkou učitelství odborných předmětů Pedagogické fakulty a pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde působí jako studentka doktorského studia.

*spurna@ped.muni.cz*

učitele. Nejenže by měl zkušenosti žáků respektovat, rozvíjet, regulovat a usměrňovat, ale měl by brát zřetel i na jejich měnící se množství. Je totiž možné předpokládat, že s rostoucím množstvím zkušeností žáci mohou od učitelů očekávat propracovanější, detailnější a preciznější předkládání poznatků z oblasti etické výchovy. Nerespektování této skutečnosti může vést k typickým žakovským projevům nudy a ovlivnit oblibu či zájem o předmět obecně.

### Použitá literatura

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albaracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 743–767.
- Driessen, G. (2007). The Feminization of Primary Education: Effect of Teachers' Sex on Pupil Achievement, Attitudes and Behaviour. *International Review of Education*. 53(2), 183–203. Barrister & Principal.
- Nováková, M., et al. (2009). *Učíme se etickou výchovou. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum ČR.
- Olivar, R. R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání težiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/21592\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/21592_1_1/)



Veronika Kubová, Martina Raiserová

## Jak žijí děti Africe aneb Co všechno dokážou žáci ve druhé třídě

„Žijí ve vesmíru u foni?“ „Za jak dlouho vyroste smrk do tří metrů?“ „Chtěl bych vědět, jaké měl Karel IV. rád jídlo a kolik hodin za den musel kralovat.“ „Jak fungují dveře v tramvajích, elektrina a brzdy?“ „Jak žijí děti v Africe?“ Jsme na praxi na Základní škole Brno, Horácké náměstí 13 a sedíme nad hromádkou lístečků, na něž nám druháci přes víkend napsali, jaký problém by chtěli ve škole objasnit a prozkoumat. Probíráme se jednotlivými návrhy a přemýšlíme, která otázka bude pro projekt nejnositelnější a pro žáky nejatraktivnější.

„Jsou úplně běžnou třídou, do které je integrovaná Anežka, hendikepovaná holčička na invalidním vozíku, a Jiřík, chlapec se středně těžkým sluchovým postižením,“ říká o svých druháčích třídní učitelka Martina Raiserová. Nebýt vozíku stojícího na chodbě, tak si na první pohled ničeho nevšimneme, netradiční je však výuka podle daltonských principů. Pro nás, dvě nezkušené studentky oboru *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, vystává otázka, jak takováto třída – a my s ní – zvládneme zařazení projektové výuky.



„Jak žijí děti v Africe? Tuhle otázku určitě napsala Kačka. Minulý týden jsme díky Adře<sup>1</sup> zrovna probírali otázku uprchlictví, bavili jsme se o osudech některých dětí, mimo jiné i z Afriky. Někteří, třeba Kačka, v tématu ještě chtěli pokračovat, ale museli jsme se posunout dál,“ komentuje hromádku lístečků paní učitelka. Tento komentář se pro nás stává vodítkem pro možnou volbu otázky, protože pokud je v dětech téma ještě živé, můžeme jej rozvinout dál. Bez váhání vybíráme téma projektu: Jak žijí děti v Africe? A hned se žáků ptáme: „Představ si, že se na celý den staneš dítětem v Africe – co

myslíš, že zažiješ?“ „Bude tu horko!“ „Projedeme se na velbloudovi.“ „My se nebudeme učit ve třídě?“

Odpoledne sedíme s paní učitelkou v kabinetu a ona nám také klade otázky. „Chcete, aby žáci něco prožili? Nebo rozřešili? Nebo mají získat nějakou dovednost? Proč se mají zabývat právě africkými dětmi? Myslíme vůbec nějaké konkrétní děti? Jaký je vlastně celý smysl projektu?“ Začíná nám docházet, že nalezení tématu bylo při přípravě projektové výuky tím nejjednodušším.

### Rozděl a plánuj

„Není tohle už integrovaná tematická výuka?“ Sedíme v kavárně a plánujeme projekt, když Andrea vyslovuje otázku, které jsem se obávala. „Vždyť přeci v tom je ten rozdíl, projekt na rozdíl od integrované tematické výuky není naplánovaný do detailu.“ Začíná mi být jasné, že se na hranici mezi těmito výukovými metodami

<sup>1</sup> ADRA (Adventist Development and Relief Agency) je mezinárodní humanitární organizace poskytující pomoc lidem v nouzi. V České republice se mimo jiné věnuje také globálnímu rozvojovému vzdělávání, které vede žáky, studenty i pedagogy k zájmu o globální témata, jako je migrace, ochrana životního prostředí, chudoba, odpovědná spotřeba, spravedlivý obchod, lidská práva aj.



pohybovat budeme a vzhledem k našim minimálním zkušenostem v tomto směru se tomu ani nemůžeme vyhnout. „Nevyzkoušíme tedy oboje?“ Po dalších rozmluvách se rozhodneme projekt rozdělit na dva dny a to tak, že první den si přesně naplánujeme a druhý necháme volnější. První den chceme pracovat s žákovskými prekoncepty o Africe, přinést z naší strany řadu nových informací nejen o přírodních podmínkách Afriky a zároveň motivovat žáky na den druhý, kdy budou mít žáci větší volnost a prostor pro vlastní poznávání života v jedné africké vesnici, včetně nebezpečí, které místní obyvatelé může potkat.

### **Vedro, slunce, černo, hlad, chudoba, pyramidy, Egypt, písek...**

„Dum, bum, dum, dum, bum,“ za zvuku bubnu vcházíme do třídy a rozdáváme barevné lístečky. Na tabuli visí silueta mapy Afriky. „Co se ti vybaví, když se řekne Afrika?“ ptáme se, tentokrát už v kostýmech afrických náčelníků. Žáci pohotově začínají psát odpovědi a lepší lístky na prázdnou mapu. „Vedro, slunce, černo, hlad, chudoba, pyramidy, Egypt, písek,“ čte Adam pojmy z mapy. Ukazuje se, že děti mají pojetí podobné, navíc považují černý kontinent spíše za stát. Mareček jim to ale vyvrací, běží pro glóbus a ostatním ukazuje, kde je Afrika. Když navíc promítneme snímek Afriky z družice a ptáme se, co mohou znázorňovat jednotlivé barvy, děti nadšeně objevují města, vodstvo, lesy, pohoří a pouště.

V další části dne vytváříme pět skupin. Snadné rozdělení nám umožní paní učitelkou nastavené prostředí ve třídě. „Chtěla jsem, aby se co nejvíce rozvíjela kooperace mezi jednotlivými žáky, proto sedí vždy po čtyřech ve dvou spojených lavicích,“ komentuje Martina

Raiserová nezvyklé uspořádání třídy: „Navíc se každé pondělí před ranním kruhem rozsažují na základě hodu kostkou, tedy zcela náhodně, a vzniká tím každý týden jiný zasedací pořádek. Umožňuje to spolupráci všech mezi sebou, a také se všichni postupně a nenásilně vystřídají u integrované žákyně.“ Žáci berou práci ve skupinách naprosto samozřejmě, a proto, když jim rozdáme pracovní listy, nás nepřekvapuje, jak se skupinky hned domlouvají a spolupracují. V úvodu každého pracovního listu je stručný text popisující například Saharu, Nil, Kilimandžáro, tropický deštný les nebo savanu. Žáci odpovídají na otázky a nacvičují si slovní prezentaci svého tématu ostatním. Když pak nastává závěrečná prezentace, doplňujeme ji ještě fotografiemi zvířat a rostlin na interaktivní tabuli.

### **Ahoj, jmenuji se...**

„Ahoj, holky a kluci, jmenuji se Vincent a bydlím v Africe,“ tak znějí úvodní slova krátkého videa, které vytvořilo *Centrum narovinu* v rámci projektu *Adopce na dálku* o dvou dětech z Keni. Malý chlapec a holčička diváky provázejí svými domovy a popisují, jak to chodí u nich ve škole. Naši druháci sledují video a jejich zájem se upírá směrem k Vincentovi a Emě. Okamžitě se zvedá vlna otázek, vyzýváme proto žáky, aby si každý sám za sebe jednu, kterou by chtěl Vincentovi a Emě položit, promyslel a napsal ji na lístek.

„Je tam horko, nebo zima?“ „Jak se myješ?“ „Kdy chodíš do školy a kdy se učíš?“ „Jak u vás vaří?“ „Jaké chováš živočichy?“ „Jak daleko musíš chodit pro vodu?“ „Učíte se ve škole i jiným jazykům?“ „Jak sklízíte obilí?“ „Umíte napočítat do 100?“ „Kdo je to adoptivní rodič?“ Některé na otázky rovnou odpovídat, a proto

jednotlivé dotazy děti pouze přečtou a nalepí na mapu. Tajně doufáme, že na ně postupně během projektu dostanou odpovědi.

Naš první projektový den vstupuje do druhé poloviny a druháci pomalu pronikají do života konkrétních afrických dětí. Každý dostává svůj, námi předem napsaný, krátký příběh, se kterým se má seznámit a vžít se do role popisovaného dítěte. Úkolem pak bude promluvit jako toto dítě. „Jmenuji se Sajkou,“ začne se nesměle představovat spolužákům sedícím v kruhu Tobiáš, „narodil jsem se v roce 1998, žiji u strýčka ve městě, rodiče a moji sourozenci bydlí na vesnici. Mám jednoho bratra a dvě sestry. Chtěl bych chodit do školy, ale rodiče nemají žádné peníze a strýček také ne. Když jsme doma, vyrábím rád různé korálky a ozdoby.“ Postupně přijde řada na všechny, někteří si z krátkého textu pamatují řadu informací, jiní pouze své nové jméno a věk, někomu se daří mluvit spatra, někdo zdráhavě nakukuje do papírů, přesto se před námi na chvíli objevují žáci v nové roli. Poslední aktivitou tak zlehka natukáváme, co nás ještě čeká. Zítra totiž neprijdou do školy žáci 2. B, ale africké děti, jež se nám před chvílí představily. Každý ponese nové jméno, a pokud bude chtít, může přizpůsobit i svůj vzhled. A jak vlastně?

Verunka s Barčou listují knížkou plnou fotografií afrických kmenů, Jirka si prohlíží obrázky z průvodců, Anežce pomáhá Natálka s promítáním prezentace s fotografiemi rozmanitých lidí, uculují se nad obrázkem žen s dlouhými krky. Ve třídě zavládl mumraj. Všichni se snaží vymyslet, jak si na další den vytvořit co nejlepší kostým. Kluci si vyrábějí zdobené oštěpy, které hned zkouší v boji, děvčata si malují masky a vyrábějí korálky. Natka plánuje, že poprosí maminku, aby jí napletla copánky. Přestože se ozývá poslední zvonění, třída se vyprazdňuje velmi pomalu a nadšení z příprav je patrné ještě

cestou na oběd. O čem si děti povídají, už neslyšíme, ale začíná být jasné, že se máme další den na co těšit.

### **Aligátor není krokodýl**

Třída je ráno plná nových tváří a jmen. Aboubacar, Mamouda, Kadiatou, Mulu, Terry, Helelah, Benjamin, Raziva a spousta dalších pobíhají po chodbě, všichni nazdobení, děvčata s napletenými drobnými copánky ve vlasech, kluci potězkávající svá kopí. Za zvuku africké hudby utváříme uprostřed třídy kruh. „Dobrý den, děti, jmenuji se Finda a společně s Eloi jsme pro dnešní den vašimi průvodci. Naším společným úkolem bude vytvořit skutečnou africkou vesnici. Abychom tak mohli učinit, musíme se ale ještě řadu věcí naučit a dozvědět. Jako první je náš vzhled, oblékli jste se a učesali výborně, chybí už jen drobnosti, vezměte si proto barvy na obličej a ozdobte se navzájem,“ zahajujeme druhý den projektu. Africké děti se na barvy hned vrhají a začínají se navzájem vyzdobovat, nejprve jen drobnosti, pak si někteří pomalují celé obličej.

„Chceme-li se stát skutečnou vesnicí, musíme vytvořit divokou přírodu plnou zvířat,“ promlouvá k budoucímu kmeni Eloi a přináší obrazové encyklopedie a atlasy afrických zvířat, velké papíry, tužky a nůžky. Děti si ve skupinkách materiály prohlížejí a začínají kreslit velká zvířata. „Uděláme aligátora,“ raduje se Anežka. „Postavíme mu na chodbě řeku a bude tam žít,“ přikyvuje nadšeně Jirka. „Nemůžeme dělat aligátora, protože v Nilu žádní nejsou, to jsou krokodýli a oni mají úplně jinak zuby,“ poučuje Honzík a zkušeně začne kreslit. Tobiáš a Lukáš jsou rychle hotoví a přemýšlejí, kam umístí své výtvary. „My máme žirafu a lva, dáme je na okno, jakože utíkají venku.“ „Nesežere vám ten lev tu žirafu?“ „Maruško, lev sežere spíš vaši

zebru, chacha,“ odpovídá Tobi a vrhá se na Marušku.

Zvířata pobíhají po třídě a Finda se ptá dál: „Co bychom byli za vesnici, kdybychom netančili za divokých rytmů kolem ohně?“ Na plátně na zdi se vlní afričtí tanečníci doprovázeni bubeníky a děti se přehrabují v krabici plné rozličných bubínků, dřívek a štěrchadel. Rychle vytvářejí skupinky a připravují se na přehlídku rytmů a tanců. Chodbou se šíří hluk a smích, který se pomalu přesouvá do třídy na slavnosti vesnice. Po pestré ukázce rozmanitých pohybů vyvstává otázka, co nám ještě do opravdové africké vesnice chybí. Padají návrhy: nemáme doktora, jídlo, přístřešky. My se dětí ptáme, kdo tohle všechno zařídí, jestli to zvládne jen jeden člověk, a docházíme k tomu, že je potřeba rozdělit si v naší vesnici role a s nimi povinnosti. Každý si promýšlí, jakým způsobem by chtěl ve vesnici pomáhat. „Já budu lovec.“ „Kuchařka.“ „Jako doktor, šaman.“ Představy dětí o africké vesnici jsou do značné míry ovlivněny obrázky pravěkého způsobu života, za důležitou považují například ochranu ohně, sběr plodů apod. Uvědomujeme si, že dnešní život v Africe je v mnoha ohledech komplikovanější a ovlivněn moderní dobou, přesto, vzhledem k věku dětí, s tímto dál nepracujeme.

### Postavíme si svou vesnici

Třídou se ozývá drobné brebentění, děti stěhují lavice a židle, natahují deky a koberečky, začíná stavba jednotlivých obydlí jedné malé vesnice. Anežka z vozíku radí ostatním děvčatům, že na uchycení šátku místo střechy můžou použít

kolíčky na prádlo. Honzík neúnavně staví aktočky na hromadu. Stavební mumraj pomalu přechází ve vlastní hru, vesničané chodí pro vodu, shánějí potravu, uklízejí kolem obydlí. Nikdo zatím netuší, že se začíná přibližovat okamžik zvratu. Na naši pomyslnou scénu přichází třídní učitelka převlečená za ropného magnáta. Má na sobě sako, které je polepené obrázky různých produktů z ropy. „Takže to tady celé zabírám! Já potřebuju všechny tyhle věcičky z ropy a vy tady té ropy pod zemí máte dost. Sbalte si svých pět švestek a jděte jinam, tohle je všechno moje! Slyšíte? A vůbec, vy čtyři tady zůstanete, budete mi dělat dělníky.“

Nastává chaos, žáci vyplašeně berou věci z domečků a odcházejí na dvůr školy. Někteří se ještě pokoušejí o odboj, vyhrožují oštěpy, ale nakonec také opouštějí školu. Čtyři magnátem zvolení dělníci vyděšeně čekají, co s nimi teď bude. Opravdu mají pracovat? „Ty, začni uklízet chodbu, vy, uklidte zpět všechny lavice. A honem! Na koukání vás tady nemám.“ Třída během chvilky vypadá jako obvykle a magnát znovu rozkazuje: „Začněte na okna lepit tyto cedule, na zvířata neberte ohled, klidně je přelepte!“ Na oknech postupně přibývají nápisy, které mohou vesničané zvenku přečíst: hluk, požár lesa, únik ropy, znečištění vody, není pitná voda, vodou se šíří nemoci, zničení půdy, zloději, rabování, prchají zvířata. Dělníci poslušně pracují a za okny zbytek vesničanů hrozí z venku oštěpy.

Stojíme na dvorku jako oparění, máme si tu postavit novou vesnici, ale bez zbytku kamarádů se nám nechce, díváme se do oken, co se s nimi děje. Najednou se zdá, že se vracejí! „Hurá, oni jdou, pustili je,“ jásají všichni a běží k nebohým

dělníkům. Ti na tom nejsou moc dobře, kulhají, drží se za různé rány, omdlévají, všichni jsou nemocní. Voláme šamana a ten hned začíná léčit. Zdá se, že budou v pořádku.

Když už jsme zase všichni, můžeme konečně začít se stavbou nové vesnice. „Postavíme ohniště,“ vykřikuje Honzík a běží pro kameny. „Upeču tygra, ale je to jen větev,“ směje se Julča na překvapenou Verču. „Prosím, potřebuji nové bylinky na léčení raněných dělníků,“ ozývá se šaman. Davídek s Kubou vezou Anežku i s vozíkem do křoví, kde se ukrývá nový domek. „Můžu uvařit šneky,“ navrhuje Anežka, „nasbírejte mi prázdné ulity a listy. Možná nejdříve zametu borovou větví.“

Blíží se konec vyučování a musíme dnešní den nějak ukončit, je nám až líto vytrhnout děti z jejich hry. Druháci si v naší nové vesnici sedají do velkého kruhu a každý sám za sebe hodnotí, co dnes zažil. Dělníci se zlobí, že nemohli být celou dobu s ostatními. Ně kterým chybí první vesnice, a dokonce se žáci začínají obracet na paní učitelku, která už dávno není v roli ropného magnáta, a rozčilují se, proč jim to všechno provedla. Paní učitelka svou roli dětem vysvětluje: „Stejně jako vy jste byly pro dnešek africkými dětmi, tak já jsem byla zlým obchodníkem s ropou. Byla to má role v našem příběhu, abychom se z toho něco naučili. Teď už jsem ale zase vaší paní učitelkou.“

Probíráme, nakolik je asi život afrických dětí podobný tomu našemu dnešnímu, zda je něco, co by naše děti s nimi vyměnily a co naopak ne. Vysvětlujeme si, že vše, co jsme si naznačili a zažili, je ve skutečnosti mnohem složitější, že nejenom životní podmínky v jednotlivých oblastech,

ale také politická situace, války a těžba nerostného bohatství znesnadňují obyvatelům život. Vyprávíme si o slumech, kde přežívá velké množství lidí. Paní učitelka zmiňuje nemoci, které se v těchto podmínkách mnohem snáze šíří. Téma pro tento den ukončujeme povídáním o uprchlictví a jeho možných příčinách.

### Milá maminko a tatínku

„A budeme dnes zase stavět vesnici? Jmenujeme se ještě stejně jako včera?“ Takovými slovy nás děti ve třídě vítají další den. Cítíme, že projekt ještě není ukončen. Rozkládáme naši mapu s otázkami z prvního dne a procházíme je. Zjišťujeme, že na většinu se nám odpovědi dostaly, ale kdo je to ten adoptivní rodič na dálku?

Předchozího dne jsme prosily žáky, aby doma o svém dobrodružství nic neříkali, protože o něm dnes napíšeme rodičům dopis. Pro druháky je psaní dopisu těžký úkol, ale když si pročítáme výsledky, jsme až překvapené, co vše žáci napsali. Všichni ještě dodržují svá africká jména a vysvětlují, jak museli opustit svou vesnici. Zajímavé je, že nejvíce popisují samotný život vesnice venku, jak rozdělávali oheň, lovili, sbírali bylinky, vařili.

Dopisy míří na poštu, a pro nás tím projekt končí. Paní učitelka ale nechává otevřenou otázku adopce na dálku, kterou s dětmi přednesou rodičům na třídní schůzce jako možnost pomoci. Je tedy možné, že se náš projekt neprojekt posune ještě dál. Třeba do nějaké skutečné africké vesnice. ■

Jiří Sliacky

# Výuková situace:

## Driblinkem mezi didaktickými řídicími styly aneb Kdopak by se spektra bál

Ať už vzpomínky absolventů základních škol na hodiny tělesné výchovy patří mezi ty více či méně příjemné, zpravidla vždy v nich významnou úlohu hrají píšťalka, stopky a pásmo. Tato symbolika, často spojovaná s učiteli tělesné výchovy, jako by dotvářela představy o předmětu, kterému vyučují a za jehož cíl bývá často považován hlavně měřitelný či počitatelný výkon. My bychom však rozbořením následující výukové situace chtěli ukázat, že tomu tak nemusí být vždy a že tělesná výchova má potenciál umožnit žákům mnohem hlubší a komplexnější rozvoj nejen motorických schopností a pohybových dovedností, ale také souvisejících vědomostí, kognitivních procesů atd. Vedle dosažených metrů či sekund jsou totiž minimálně stejně důležité také hodnotící a komunikační dovednosti žáků, jejich schopnosti a dovednosti rozhodovat a zvolit tu nejvhodnější z možných variant, což by v současné tělesné výchově mělo být prioritou.

Výuková situace, kterou podrobíme analýze a následně nabídneme i alteraci jejího provedení, pochází z výuky tělesné výchovy dívek v 6. ročníku základní školy. A jak je z názvu našeho článku patrné, situaci budeme zkoumat z pohledu využití didaktických řídicích stylů.

### Teoretické uvedení: jedno spektrum, jedenáct stylů, řada rozhodnutí

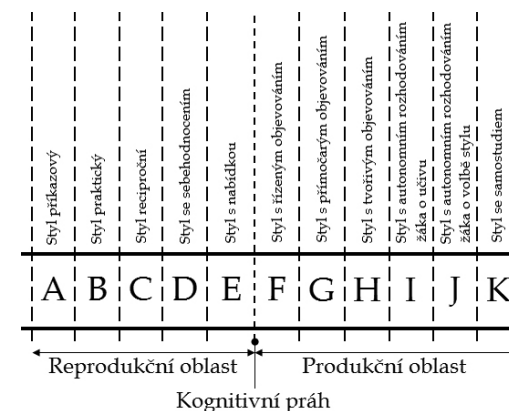
Pokud je naším cílem rozvíjet nejen pohybové dovednosti žáků, ale i dovednosti související (např. podat zpětnou vazbu, porovnat prováděné cvičení se zadáním, podílet se na skupinovém

řešení problémového úkolu apod.), je nezbytné vytvářet žákům takové učební příležitosti, které mají pro naplnění těchto cílů potenciál. Vždyť i zdánlivě tak jednoduchá dovednost jako podat druhému zpětnou vazbu nepochybně potřebuje určitý nácvik. Správně vyhodnotit situaci, vybrat vhodné výrazy, zvolit přiměřené komunikační prostředky, to vše žák nemůže pouze odpozorovat a odposlechnout. Mnohem účinnější je přímá, osobní zkušenost. A právě nabídka učebních příležitostí s různým cílovým zaměřením je obsahem teorie spektra didaktických řídicích stylů.

Spektrum obsahuje celkem 11 různých didaktických řídicích stylů, a nabízí tak 11 různých přístupů k pohybovému rozvoji žáků, 11 různých modelů vztahu učitel – žák, 11 klíčových bodů na cestě k pohybově vzdělanému, aktivně vystupujícímu a samostatně jednajícím žákovi. Hlavní ideou spektra je totiž postupné přenášení rozhodování z učitele na žáka, čímž dochází k postupnému zvyšování žákovy samostatnosti (Dobry, 2007, s. 11). Žák přijímá odpovědnost nejprve za ta nejzákladnější rozhodnutí, jako například za volbu místa cvičení, zahájení cvičení, za tempo cvičení a jeho rytmus, až je postupně vybaven potřebnými zkušenostmi a dovednostmi k tomu, aby mohl přijmout odpovědnost za svůj pohybový režim jako celek.

Každý styl je jakýmsi milníkem na této cestě, díky němuž je možno naplňovat určité konkrétní cíle, a posunout tak žáka na určitou definovanou úroveň (např. zkvalitnění sebehodnocení v rámci stylu se sebehodnocením). Obrázek 1 ukazuje jednotlivé didaktické řídicí styly, které

jsou seřazeny v konkrétním pořadí. To ovšem neznamená, že by uvedené styly nebylo možné dávat do nadřazených a podřazených vztahů, označovat některé styly za horší a jiné za lepší. Obrázek nicméně vhodně zachycuje uvedený princip přenášení odpovědnosti, neboť ve stylu příkazovém činí všechna rozhodnutí pouze učitel, zatímco v protilehlém stylu se samostudiem žák. Označení každého stylu písmenem abecedy je pak pouze formálním opatřením, které zpřesňuje a zjednodušuje komunikaci.



Obrázek 1. Spektrum didaktických řídicích stylů.

Tvůrci této teorie, američtí pedagogové Muska Mosston a Sara Ashworthová, charakterizují spektrum jako rámec, který vymezuje rozsah možností existujících v rámci vyučování a učení, určuje jedinečné cíle každé volby, identifikuje soubor rozhodnutí, která musí být ze strany

učitele a žáků učiněna pro jejich dosažení, poskytuje řadu možností pro posouzení učiva a pomáhá učiteli porovnat míru shody mezi jeho záměrem a reálným provedením (Mosston & Ashworth, 2008, s. 6). Dvěma hlavními pojmy spektra jsou tedy cíl a rozhodnutí. Cíl proto, že je klíčovým faktorem při výběru didaktického řídicího stylu a samozřejmě učiva. Rozhodnutí potom tvoří samotnou podstatu spektra, neboť kdo a o čem ve výuce rozhoduje, dotváří obsah a organizaci výuky (poznání, že vyučování je řetězcem rozhodnutí, dalo vlastně samotné teorii spektra didaktických řídicích stylů vzniknout).

Z hlediska námi dále uváděné alterace výukové situace je ještě podstatné rozdělení spektra na oblast reprodukční, do které jsou zahrnuty styly, pracující s reprodukováním žákům již známého obsahu, a oblast produkční, obsahující styly, v jejichž rámci žáci obsah sami vytvářejí, produkuje. Teoretickou hranicí mezi těmito dvěma oblastmi je tzv. kognitivní práh. Ten označuje změnu aktivity žáka směrem od vytváření požadovaných odpovědí na vydané pokyny k samostatnému hledání možných řešení zadaných problémů. V angličtině je tento předěl označen jako *discovery threshold*, tedy volně přeloženo *práh k objevování*, což možná ještě přesněji vystihuje jeho podstatu, neboť styly za ním jsou skutečně založeny na samostatné práci žáků, vedoucí k objevování jimi dosud nepoznaných faktů a způsobů řešení.

Otázkou, která jistě neunikne pozornosti, a může se dokonce stát i určitým argumentem proti využívání stylů z produkční části spektra, je časový objem samotných tělesných cvičení.

Jestliže totiž žáci řeší problémové úkoly, spoluorganizují výuku nebo se například podílejí na hodnocení cvičení jiných, potom pochopitelně dojde ke snížení doby jejich vlastních fyzických aktivit. Zde je ovšem nutné mít opět na zřeteli, že nejen pohybové dovednosti jsou požadovaným výstupem z tělesné výchovy jako předmětu, ale i dovednosti s nimi související, jako např. organizování vlastního pohybového režimu, jeho promyšlená účelovost, přiměřená analýza pohybové činnosti (srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007, s. 77–78). Snížení časového objemu samotných tělesných cvičení tedy v tomto případě nelze, dle našeho názoru, považovat za nežádoucí, spíše naopak.

### Pohled do školní praxe: anotace, analýza a alterace výukové situace

#### Anotace

Jak jsme již uvedli, vyučovací jednotka tělesné výchovy, z níž pochází níže prezentovaná výuková situace, byla realizována u dívek v 6. ročníku základní školy. Tématem této jednotky byl basketbal, konkrétně nácvik driblinku. Žákyně již v minulosti absolvovaly vyučovací jednotku s nácvikem driblinku silnou i slabou rukou na místě. Dle sdělení učitelky na zahajovacím nástupu bylo cílem analyzované jednotky zdokonalit nacvičenou techniku driblinku na místě, zvládnout ji i bez zrakové kontroly míče a aplikovat driblink za pohybu v chůzi a běhu. Uvedené cíle vycházejí z výstupů vzdělávacího oboru tělesná výchova RVP ZV (oblast činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností).

Hodinu učitelka zahájila opakováním učiva probraného v předcházející hodině daného tematického celku. Toto opakování bychom mohli rozdělit na tři části. V první z nich si žákyně zopakovaly základní zásady basketbalového driblinku. Každá žákyně měla míč a podle pokynů a vzoru učitelky prováděla driblink na místě silnou i slabou rukou se zaujetím správného postoje a následně i s různou výškou driblinku.

V druhé části potom žákyně, opět na pokyn učitelky, zaujímaly při driblinku různé polohy (např. klek, sed, leh), přičemž driblink měl být prováděn jak v každé z poloh, tak i během změny z jedné polohy do druhé. Ve třetí části učitelka driblovala a na své volné ruce ukazovala různý počet prstů, žákyně pak měly za úkol její vzor kopírovat.

Po úvodním opakování učitelka začala nácvik driblinku v pohybu, žákyně při něm nadále pracovaly jednotlivě. Učitelka žákyním nejprve vydávala neverbální signály, na jejichž základě se žákyně pohybovaly s driblinkem v požadovaném směru. Následovalo vložené zdokonalovací cvičení driblinku se dvěma míči současně. Poté pokračoval nácvik driblinku v pohybu ve trojicích, který byl prováděn štafetovým způsobem (cvičila vždy pouze jedna žákyně z trojice, která předávala míč další v pořadí). Protože tato část výuky je následně podrobena analýze, popíšeme nyní její průběh podrobněji.

Tuto výukovou situaci tvořilo šest následujících cvičení.

- Driblink v chůzi, provedený pouze přímočaře, po uražení předepsané vzdálenosti předala driblující žákyně míč další, která prováděla totéž cvičení. Stanovena dvě opakování na žákyni.
- Stejně cvičení jako předchozí, ale provedeno již v běhu.
- Driblink v běhu se změnou směru, vprostřed vytyčené dráhy žákyně obíhaly kolem mety, na konci vytyčené dráhy driblující žákyně předává míč další, která provádí totéž cvičení. Stanovena dvě opakování na žákyni.
- Stejně cvičení jako předchozí, ale provedeno jako soutěž mezi trojicemi.
- Stejně cvičení jako druhé, ale provedeno jako soutěž mezi trojicemi.
- Driblink v běhu s vloženou pozicí a se změnou směru. Uprostřed vytyčené dráhy musely žákyně zaujmout pozici v dřepu, teprve poté mohly pokračovat dál, na konci vytyčené dráhy oběhly metu a po stejné dráze se

vracely zpět. Uprostřed opět provedly dřep a v cíli předaly míč další žákyni. Stanovena dvě opakování na žákyni, provedeno jako soutěž mezi trojicemi.

#### Analýza

Veškerá rozhodnutí v rámci uvedené výukové situace prováděla učitelka sama. Ukážeme to na následujících úryvcích z přepisu částí vyučovací hodiny. „*Takže, vaším úkolem je tedka pomalu, chůzí dodriblovat na druhou stranu, předáte míč té své kamarádce, zůstanete tam, ona se vrátí zpátky, předá třetí a tak dál...*“ Žákyně tedy měly přesně stanovený způsob provedení daného cvičení, byly stanoveny jednotlivé činnosti i jejich pořadí. „*Tak, a dvě z toho družstva a balón budou na té straně a jedna z toho družstva bez balónu bude naproti nim na druhé straně.*“ „*Takže budu driblovat a běžím na druhou stranu a tady předám...*“

Učitelka dále přesně vymezila prostor pro cvičení, prostor pro každou konkrétní trojici cvičících byl stanoven určenými rozestupy jednotlivých trojic. „*Sem doběhnete, předáte míč té druhé, jdete další...*“ Určen byl i začátek a konec cvičení. Povel k zahájení bylo vždy písknutí, ukončeno bylo cvičení ve chvíli, kdy žákyně absolvovala předepsanou dráhu a na jejím konci předala míč spolužačce (pro kterou to byl zároveň povel k zahájení jejího cvičení). Tento přístup učitelky tedy odpovídá vedení v příkazovém stylu.

Z průběhu výuky a ze stanovených cílů dovozujeme, že nácvik driblinku v pohybu byl u žákyní ve fázi tzv. generalizace, tedy že se jednalo o zahájení nácviku dané dovednosti. Fáze motorického učení rovněž souvisí s volbou didaktického řídicího stylu. Ve fázi generalizace se veškeré činnosti zaměřují na získání správného pohybového stereotypu, tedy na vytvoření potřebných návyků a reflexů. Žák by se tedy měl maximálně soustředit na prováděnou činnost, aby její zafixování a zautomatizování probíhalo co nejintenzivněji a nejpřesněji. Učení tak probíhá nejčastěji formou napodobování,

podmiňování apod., čemuž musí samozřejmě odpovídat i zvolený didaktický řídicí styl. V případě fáze generalizace tedy připadají pro učení pohybovým dovednostem v úvahu styly ze začátku spektra (příkazový, praktický), ve kterých žák vytváří na jeden konkrétní podnět konkrétní přesnou odpověď. Zvyšující se automatizace pohybových vzorců pak samozřejmě vytváří prostor i pro posun směrem k produkční části spektra. Zároveň to však neznamená, že by už v úvodních fázích nácviku nebyl žádný prostor pro styly za kognitivním prahem. Je nicméně potřeba jejich zapojení dobře zvážit z pohledu např. úrovně kázně žáků, úrovně jejich motorických schopností, stupně rozvoje myšlení apod. Rozhodně ale není v této fázi vhodné jejich zapojování přímo do samotného učení pohybovým dovednostem, ale jak např. ukazuje dále uvedená alterace, do osvojení a pochopení jejich zákonitostí. V případě naší výukové situace je tedy použití příkazového stylu ve shodě s uvedenou teorií, příkazový styl je schopen naplnit cíle, které si učitelka v úvodu vytkla.

Z pohledu kategorizace výukových situací dle kvality však vybraná výuková situace spadá spíše do kategorie „nerozvinutá“ (Janík et al., 2011, s. 112). Žákyně se věnují nácviku dovednosti pouze na základní úrovni, v nižší kognitivní náročnosti. Aplikace driblinku jako dovednosti v pohybu nejsou uváděny do širších souvislostí, jednotlivé zásady této činnosti pouze pasivně přijímají a snaží se je reprodukovat. Je ale také nutné uvést, že tělesná výchova je v tomto ohledu specifický obor. Pohybové dovednosti je totiž potřebné nejprve zvládnout po technické stránce, teprve následně je možné je zdokonalovat, kreativně rozvíjet a variabilně aplikovat. My jsme ovšem přesvědčeni, že školní tělesná výchova by měla nabízet víc než pouhý nácvik dovedností. Jde o pochopení nejen jejich technické stránky (tedy jak je provádět), ale též o uvedení do souvislosti – např. proč se provádí právě tak, jaké to má důsledky pro jejich praktické využití, jakým způsobem je potřeba se na ně připravit apod.

Abychom tedy naši výukovou situaci posunuli naznačeným směrem, zaměříme se nyní detailněji na některé aspekty realizovaných cvičení. Učitelka žákyním opakovaně zdůrazňovala následující zásady driblinku v pohybu, které považovala za klíčové (v závorkách jsou uvedeny přepisy vybraných autentických slovních instrukcí, které učitelka žákyním vydávala).

- Žákyně neměly při driblinku sledovat míč, ale prostor okolo sebe („*A díváte se na kamarádku, ne na balón.*“; „*A dívejte se kolem sebe, ne na balón.*“; „*A dívejte se dopředu, ne na ten míč.*“).
- Míč měl při driblinku odskakovat pouze do výše pasu („*Lenko, jenom do pasu ti ten míč skáče, jenom do pasu.*“; „*A jenom do pasu vám ten míč musí, no tak.*“).
- Žákyně měly dodržovat basketbalová pravidla pro driblink („*Jenom jednou rukou driblujete, ne dvěma.*“; „*Mončo, nechytej ho do ruky, celou dobu dribluju a jenom do pasu, pořádně tou rukou musím ten balón chytit.*“; „*Taky, Gábino, nechytej ten míč mezi tím do ruky, musíš driblovat celou dobu.*“; „*Dobře. Tak, ale některá družstva by byla diskvalifikována, protože některý z vás ten míč chytili do ruky a běželi s ním i třeba dva metry, to se nesmí, musíte celou dobu driblovat, driblovat s tím míčem, dobře.*“).

Jak je patrné, učitelka dávala žákyním zpětnou vazbu o kvalitě a přesnosti jejich pohybového výkonu v podobě označení chyby a případně pokynu, jak danou činnost provádět správně, což rovněž odpovídá vedení v příkazovém stylu. Podrobnější zdůvodnění, proč se jedná o chybu a proč musí být činnost prováděna požadovaným způsobem, se neobjevilo.

### Alterace

Jak uvádíme výše, cíle zvolené učitelkou pro výuku jsou v souladu s použitím příkazového stylu. Z tohoto důvodu navrhovaná alterace nepoukazuje na to, že by byl zvolen nevhodný didaktický

řídící styl, ale pouze na možnosti využití i dalších stylů v dané fázi nácviku dovednosti. Naši snahou je tedy posunout hodnocení situace jako nerozvinuté na kvalitativně vyšší úroveň. Požadovaného hlubšího pochopení učiva bychom samozřejmě mohli dosáhnout i dlouhodobým, systematickým tréninkem dané dovednosti. Ale protože tělesná výchova zpravidla nedisponuje takovým časovým objemem a dovednosti nejsou trénovány na tak vysoké úrovni, která by potřebnou hloubku pochopení umožnila, je žádoucí vytvořit potřebný prostor v rámci možností hodin tělesné výchovy jinými způsoby, např. právě využíváním různých didaktických řídicích stylů. Z tohoto důvodu uvádíme alternativu využití dalších dvou didaktických řídicích stylů v analyzované výukové situaci.

Cíl vyučovací hodiny, který bychom k již uvedeným mohli doplnit, by bylo možné formulovat takto: žákyně posoudí provedení driblinku spolužačky dle stanovených kritérií (nesledování míče driblující, výška odskoku míče při driblinku, omezení driblinku daná pravidly basketbalu), označí nedostatky v tomto provedení a spolužačku o nich informuje. Doplnění dalšího cíle je v tomto případě nezbytné, neboť nový vzdělávací záměr je samozřejmě potřebné patričně kodifikovat. Na základě nového cíle je potom vybrán i nový didaktický řídicí styl, jehož pomocí je možné tohoto cíle dosáhnout. Realizace uvedeného cíle by potom mohla vypadat následovně. Žákyně, která čeká, až k ní její spoluhráčka dodribluje, dostane za úkol, aby jejímu driblinku věnovala po celou dobu dostatečnou pozornost a srovnávala jej s předcházející ukázkou učitelky a jejím doplňujícím slovním komentářem. Při převzetí míče potom spoluhráčka podá zpětnou vazbu o pozitivních i zjištěných nedostatcích. Tento přístup odpovídá recipročnímu stylu. Ten se sice nachází, stejně jako styl příkazový, stále ještě v reprodukční části spektra, ale při jeho realizaci by již žákyně byly nuceny o učivu přemýšlet intenzivněji, neboť by analyzovaly, srovnávaly a komunikovaly.

Druhý cíl, kterým bychom mohli rozšířit zaměření jednotky, by mohl vypadat následovně: žákyně pomocí návodných otázek vyvodí hlavní zásady basketbalového driblinku při pohybu vpřed. Učitelka by si v takovém případě přichystala sérii otázek, jejichž postupným řešením by žákyně jednotlivé zásady „objevovaly“. Otázky by pak vyučující kladla přímo ve výuce a žákyně by, spoluprací v daných trojicích, hledaly odpovědi. Teprve po získání hledané odpovědi na jednu položenou otázku, by učitelka pokládala další. Pořadí otázek by bylo přesně dáno tak, aby vedlo k určenému cíli. Každou zjištěnou zásadu by navíc bylo vhodné následně ihned demonstrovat prostřednictvím ukázky, včetně nejčastějších chyb. Otázky v tomto případě slouží k aktivizaci nejen fyzické stránky žákyň, ale rovněž jejich myšlenkových procesů. Musí si nejprve vybavit jednotlivé znalosti či dovednosti související s otázkou a následně je v požadované činnosti aplikovat způsobem, který odpovídá zadání. Žákyně tak docházejí k pochopení smyslu skrze samostatné konstruování obsahu. Tím je jejich činnost posunuta na vyšší kognitivní úroveň (např. v rámci Bloomovy taxonomie bychom ji mohli zařadit na třetí úroveň – aplikace, případně vyšší), čímž se stává sice náročnější, ale z hlediska procesu učení efektivnější.

Jako příklad nyní uvedeme možnou podobu otázek a jejich sled pro vyvození první zásady driblinku v pohybu (žákyně neměly při driblinku sledovat míč, ale prostor okolo sebe).

- Jaké základní prostředky pohybu po hřišti jako hráčka v držení míče můžete využít? (Hledané odpovědi: přihrávku, driblink.)
- Je pro tyto dvě činnosti důležité udržet si přehled okolo sebe, vědět kde se pohybují moje spoluhráčky a kde soupeřky? (Hledané odpovědi: ano, podle situace na hřišti se totiž rozhodují, zda budu driblovat a kudy, nebo zda budu přihrávat, komu a jak.)
- Pokud stojím a míč pouze držím, není udržení přehledu až tak problematické, ale jak si přehled udržím ve chvíli, kdy dribluji a musím míč ovládat rukou? (Hledaná

odpověď: musím driblovat bez dívání se na míč.)

- A co mi může pomoci k tomu, abych se na míč při driblinku nemusela dívat přímo, a přitom bych míč ovládala s dostatečnou jistotou? (Hledané odpovědi: kvalitní příprava, driblovat i při tréninku bez zrakové kontroly míče, využívání periferního vidění.)

Popsaný postup odpovídá stylu s řízeným objevováním, který se nachází již v tzv. produkční části spektra didaktických řídicích stylů. Žákyně by tedy už pouze pasivně nepřijímaly „hotová“ fakta, ale samy by k nim postupně docházely. Využití stylů z této části spektra je však obecně pro učitele náročnější jednak na přípravu, ale především na realizační čas a míru spolupráce žáků. Současně to ale žáky staví do situací, ve kterých zapojují různé vlastní myšlenkové procesy (analýzu, syntézu, dedukci, indukci atd.) a „objevené“ skutečnosti tak snadněji pochopí a lépe si je pamatují a dále využívají. Nepochybně pozitivním a do jisté míry motivujícím efektem potom je také možnost spoluvytvářet nebo alespoň výrazněji ovlivňovat výuku. Je ale také nutné podotknout, že ne vždy, když učitel či učitelka pokládá otázky, jedná se o některý z „objevných“ didaktických řídicích stylů. Abychom mohli hovořit skutečně o „objevování“, musí žáci řešit problém bez předchozí zkušenosti s ním, tedy nejčastěji formou určité problémové úlohy. Pokud se jedná jen o opakování nebo shrnutí nějakého učiva, vedou otázky žáky už v podstatě pouze k procvičování již známého obsahu, což odpovídá nejčastěji praktickému stylu.

### Přezkoumání navržené alterace

Navrhovaná alterace (Janík et al., 2011, s. 119) není opravou reálně pozorované výukové situace, ale spíše jejím doplněním, rozšířením. Jako první tedy vyvstává otázka, zda by učitelka skutečně chtěla danou vyučovací hodinu takto koncipovat. Je totiž docela možné, že stejně



**Mgr. Jiří Sliacky** je absolventem Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity.

[jsliacky@mail.muni.cz](mailto:jsliacky@mail.muni.cz)

nebo podobné prvky, jaké navrhujeme v rámci alterace, má zařazený v některé z následujících vyučovacích hodin a žákyně tak o ně nebudou ochuzeny. Současně je zřejmé, že navrhovaná alterace je časově náročnější na realizaci a ochotu žákyň spolupracovat a žákyně by navíc měly méně času na samotné procvičování driblinku.

Nepochybně pozitivním přínosem je komplexnější přístup k dovednosti. Žákyně se dozvídají, jakým způsobem mají dovednost provádět a mohou si ji zkoušet. Zároveň si ale tuto dovednost spojují s tím, proč je potřeba provádět ji právě takto (viz využití stylu s řízeným objevením) a také zjišťují, zda ji provádějí správně (viz využití recipročního stylu). Z výukové situace, jež byla klasifikována jako nerozvinutá, se tak stává situace podnětná.

## Závěr

Vybranou výukovou situaci jsme z pohledu kvalitativního hodnocení a na základě výše uvedených skutečností označili jako situaci nerozvinutou. V rámci navrhované alterace jsme se potom pokusili některé skutečnosti upravit zařazením dalších dvou výukových cílů. Navrhli jsme využití dvou nových didaktických řídicích stylů, jejichž pomocí bychom žákyně během nácviku dané dovednosti vedly k odvozování vlastních závěrů, k analýze učebního obsahu, ke kritériálnímu hodnocení atd. Výuková situace by se tak posunula na úroveň situace rozvíjející, kterou bychom obecně mohli charakterizovat jako situaci vedoucí k přemýšlení o probíraném učivu, jeho analýze, hodnocení a k poučení se z chyb (Janík et al., 2011, s. 109, 112).

Teorie spektra didaktických řídicích stylů nestojí na převratných didakticko-metodických

postupech. To zásadní na ní je, že právě běžné, známé postupy výstižně pojmenovává, určuje jejich možnosti a zařazuje je do přehledného systému, s jehož pomocí dokáže učitel tělesné výchovy vést své žáky od prvních nejistých krůčků až po sebevědomé a samostatné jednání. A jak snad dokazuje i alterace vybrané výukové situace, není žádný důvod, proč bychom se měli širšího využívání spektra didaktických řídicích stylů bát.

## Literatura

Dobry, L. (2007). Změna činnosti učitele je hlavní podmínkou úspěchu naší školské reformy. *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele*, 73(3), 8–15.

Janík, T., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/plne/KvalitniSkola4.pdf>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. Dostupné z <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/21592\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/21592_1_1/)

*Kristýna Hrubanová*

# Jak to opravdu bylo s vlkem

V článku představujeme lekci, která využívá známou pohádku O třech prasátkách v konfrontaci s méně známou verzí stejného příběhu, nazvanou Opravdový příběh o třech prasátkách. Její autor, Jon Scieszka, se na příběh podíval z jiné perspektivy, čímž nám nabídl překvapivý, a navíc vtipný pohled na to, jak celou událost viděl a prožíval vlk, jehož hlas v klasické verzi příběhu není slyšet.<sup>1</sup> Snahou tohoto příspěvku je proto představit učitelům, jaké jsou možnosti jejího využití ve škole.<sup>2</sup>

## K čemu slouží známý příběh naruby

Netradiční pohled na známý příběh nabízí mnoho příležitostí k učení. Umožňuje rozvíjet u žáků dovednosti kritického myšlení, vyhodnocování různých hledisek a úhlů pohledu a rozpoznávání svých vlastních předpokladů. Při práci s různými verzemi příběhu o prasátkách a vlkovi se žáci učí vžívat se do pohledu či situace jiných lidí (v tomto případě vlka), odlišovat fakta od názorů a hodnocení a hledat důkazy pro svá vlastní tvrzení. Právě v tom lze spatřovat hlavní přínos práce s příběhem. Nabízí totiž jednoduchý nástroj k budování dovedností a kompetencí, jako jsou vcítění se do jiných lidí a respekt k druhým, a to již u žáků na prvním stupni základní školy.

Lekce původně vznikla pro učitele zapojené do projektu *Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni ZŠ metodou Storylines*<sup>3</sup> organizace NaZemi. Storylines, tedy způsob výuky příběhem, umožňuje vtažení žáků do příběhu, který se stává osou výuky po dobu dvou až tří měsíců. Tento způsob integrující tematickou výuku s dramatickými prvky umožňuje prozkoumávat komplexní témata v bezpečném prostředí fiktivního příběhu. Třída vytváří komunitu, před kterou učitel staví problémy a důležité otázky. Žáci v rolích (i mimo ně) problémy zkoumají a hledají řešení. Příběh je inspirací pro širokou škálu aktivit a prostřednictvím bádání, diskuze, kritického zkoumání informací či psaní umožňuje také propojování předmětů. Příkladem je i předkládaná lekce Opravdový příběh o třech prasátkách, jež je však dobře využitelná i samostatně, mimo kontext projektu.

## Opravdový příběh o třech prasátkách

### Část 1: Pohádka, kterou dobře znáte

Řekněte žákům: *Dnes si budeme vyprávět pohádku, kterou všichni znáte. Zkuste uhodnout z obrázků, o jakou pohádku jde. Ukažte nejprve obrázek vlka a nechte žáky hádat. Postupně ukazujte další obrázky, dokud žáci neuhodnou. Pokud uhodnou dříve, než ukážete všechny obrázky, zeptejte se, jaké další by mohly na zbývajících kartách být. Pokud žáci pohádku znají*

1 V anglickém originále kniha vyšla pod titulem *The True Story of the Three Little Pigs* v roce 1989 a v anglicky mluvících zemích je často využívána pro vzdělávací účely.

2 Předkládaná lekce je inspirována příručkou pro pedagogy a rodiče *A Teachers' Guide to The True Story of the Three Little Pigs* by A. Wolf as told to Jon Scieszka, kterou vydalo The Critical Thinking Consortium v Kanadě.

3 Projekt *Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni ZŠ metodou Storylines* byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR.

<b>Vzdělávací oblast</b>	Jazyk a jazyková komunikace Člověk a jeho svět Osobnostní a sociální výchova
<b>Cílová skupina</b>	Žáci 1. až 4. ročníku základní školy
<b>Časový rozsah</b>	2 až 3 vyučovací hodiny
<b>Cíle lekce</b>	Žáci se vžijí do situace z pohledu vlka. Žáci formulují svůj názor na to, jaký vlk je, a pojmenují, na základě čeho tak usuzují. Žáci najdou důkazy pro svá tvrzení a na jejich základě se rozhodují, zda vlkovi věří, nebo ne; rozlišují mezi fakty, názory a hodnocením. Žáci porovnají a vyhodnocují různé úhly pohledu na jeden příběh. Žáci aplikují zkušenost z příběhu s vlkem na reálné situace z jejich života.
<b>Poznámka</b>	Pro realizaci lekce je potřeba, aby žáci znali klasickou verzi pohádky O třech prasátkách.
<b>Pomůcky</b>	Tradiční verze pohádky O třech prasátkách Obrázky vlka, prasátka, kopy slámy, hromádky klacků, hromady cihel Text pohádky Opravdový příběh o třech prasátkách

dobře, zkuste si ji společně převyprávět (např. tak, že každý žák řekne jednu větu). V opačném případě pohádku vyprávějte sami a snažte se žáky do vyprávění zapojit (např. opakováním některých vět nebo pohybů).

Po skončení vyprávění ukažte znovu obrázek vlka a zeptejte se: *Co si o vlkovi myslíte? Jak byste ho popsali?* Při každé odpovědi se žáků doptávejte, na základě čeho tak usuzují (např. *Jak to víte? Proč si myslíte, že není hodný?*).

Vysvětlete žákům pojem *důkaz* jakožto informaci, která nám pomáhá rozhodnout se, čemu máme věřit. Například to, že je někdo hodný nebo milý, můžeme poznat tak, že pomůže ostatním nebo že o nich pěkně mluví. Společně se třídou poté hledejte důkazy pro každou vlastnost vlka, kterou děti zmínily (např. důkaz toho, že

je vlk hodný) a sesbírejte další informace o jeho vlastnostech na základě důkazů z příběhu.

### Část 2: Opravdový příběh o třech prasátkách

Zeptejte se dětí, kdo v pohádce O třech prasátkách příběh vypráví. Poté dětem řekněte, že nyní se podíváme na jinou verzi této pohádky. Vyprávějte nebo společně přečtete první odstavce. Děti mají za úkol zodpovědět, kdo příběh vypráví tentokrát. Poté vyprávějte nebo společně čtete další části příběhu a vždy po odstavcích prodiskutujte dané otázky. Je důležité, aby se děti s příběhem seznamovaly po částech a mohly jej v průběhu reflektovat a předvídat, co se stane dál.

#### Text pohádky Opravdový příběh o třech prasátkách

Každý zná pohádku O třech prasátkách. Nebo si aspoň myslí, že ji zná. Ale prozradím vám tajemství. Nikdo neví, jak to bylo doopravdy, protože nikdo nikdy neslyšel moji verzi příběhu.

#### Kdo myslíte, že příběh vypráví?

Jmenuji se Alexandr T. Vlk. Můžete mi říkat Sašo. Nevím, jak celý ten příběh o zlém vlkovi vznikl, ale prostě není pravdivý. Možná je to naší stravou. Hele, ale přece nemůžu za to, že vlci jí malá roztomilá zvířátka jako králíky, ovce a prasátka. Jsme prostě takoví! Zkrátka jak říkám, všechno to, co jste slyšeli o zlém vlkovi, je lež. Ten opravdový příběh je o rýmě a hrnku cukru.

#### Jak si myslíte, že se příběh odehrál podle vlka? O čem bude ten „opravdový“ příběh?

Jednoho dne jsem se rozhodl upéct narozeninový dort pro moji babičku. Měl jsem hroznou rýmu a pořád jsem pšikal. Hepčí! No, a navíc mi došel cukr. A tak jsem se rozhodl o trochu cukru poprosit souseda, který bydlel hned ve vedlejším domě. No, a v tomhle domě bydlelo prasátko. A popravdě, to prasátko asi nebylo moc chytré. Postavilo si dům ze slámy. Chápete to? Prostě, kdo se zdravým rozumem by si postavil dům ze slámy? No, takže jakmile jsem zaklepal na dveře, hned se rozsypaly. Protože jsem nechtěl jen tak vejít do domu někoho cizího, zavolał jsem: „Prasátko, prasátko, jsi doma?“ Žádná odpověď. No a zrovna když jsem se chtěl otočit a jít domů s nepořízenou, začalo mě šimrat v nose a hrozně se mi chtělo pšiknout. Za chvíli už jsem to nevydržel a oobroovitánsky jsem pšiknul. A víte, co se stalo? Ten domeček ze slámy se celý sesypal. A přesně uprostřed hromady slámy leželo prasátko,

úplně mrtvé. Bylo totiž celou dobu doma. Připadalo mi škoda nechat takovou dobrou večeři jen tak ležet na hromadě slámy. Takže jsem ho snědl. Představte si to tak, jako by tam ležela voňavá klobáska. Hned jsem se cítil o trochu líp. Ale pořád jsem neměl ten hrnek cukru na dort.

#### Co si myslíte o vlkovi teď? Co myslíte, že bude vlk dělat dál?

Takže jsem šel o dům dál. V tomto domě bydlel bratr toho prvního prasátka. Byl asi o trochu chytřejší než jeho bráška, ale zase ne moc. Postavil si totiž dům z klacků. Zazvonil jsem na zvonek. Zase žádná odpověď. Takže jsem zavolał: „Pane Prasátko, pane Prasátko, jste doma?“ V ten moment se z domu ozval křik: „Vlku, běž pryč! Nechci, abys chodil dovnitř. Zrovna se holím.“ V tu chvíli jsem opět ucítil šimrání v nose. Chtěl jsem si zakrýt ústa, ale už jsem to nestihl a oobroovitánsky pšiknul. Nebudete tomu věřit, ale dům tohoto prasátka se sypal stejně jako dům jeho bratra. Když jsem se rozkoukal v oblacích prachu, uviděl jsem druhé prasátko, úplně mrtvé. No, určitě víte, že když necháte jídlo jen tak ležet, rychle se zkazí. Takže jsem udělal, co jsem považoval za správné: znovu jsem povečeřel. Bylo to jako přídavek. Už jsem začínal být hrozně nacpaný, ale moje rýma se trochu zlepšila. Nicméně jsem pořád neměl ten hrnek cukru na dort.

#### Co si myslíte, že se bude dít dál?

Takže jsem šel zase o dům dál. No a tady bydlel bratr toho prvního a druhého prasátka. Musel to být největší koumák z celé rodiny. Postavil si totiž dům z cihel. Zaklepal jsem. Žádná odpověď. Zavolał jsem: „Pane Prasátko, pane Prasátko, jste doma?“ No, a víte, jak mi ten sprostý čuník odpověděl? „Zmiz, vlku! Už mě

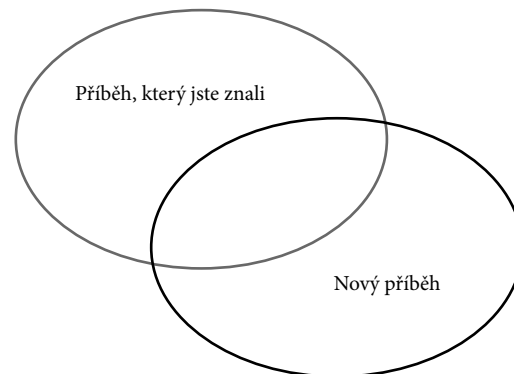
neotravuj!“ No a teď mi řekněte, kdo je tady zlý! Určitě měl doma celý pytel cukru. A nechtěl mi dát ani hrneček na dort pro babičku.

Už jsem se chtěl otočit a jít domů vyrobit místo dortu nějaké pěkné přáníčko, když mě zase začalo šimrat v nose. A znovu jsem oobroovitánsky pšiknul. No a v tu chvíli prasátko zakřičelo: „Tvoje babička se může jít vycpat!“ Řeknu vám, já jsem obvykle docela klidás. Ale když někdo takhle mluví o mojí babičce, tak to se

neznám. Pak už si pamatuji jen to, že když přijela policie, snažil jsem se vyrazit dveře od domu tohoto třetího prasátka. A celou dobu jsem pšikal a pšikal a dělal docela vyrvál.

No a zbytek příběhu už znáte. Přišlo se na ta první dvě prasátka, která jsem snědl k večeři. A samozřejmě nikdo nevěřil tomu, že jsem měl rýmu a šel jsem si půjčit hrnek cukru. Takže si vymysleli úplně jiný příběh a udělali ze mě zlého vlka. A to mi zůstalo dodneška.

Po zaznění celého příběhu mají žáci za úkol oba příběhy porovnat – v čem jsou stejné a v čem se naopak liší. Rozdělte děti do dvojic a nechte je několik minut o podobnostech a odlišnostech diskutovat. Poté společně sesbírejte odpovědi celé třídy a zaznamenejte je na tabuli pomocí tzv. Vennových diagramů (viz obr. 1). Do průniku napište, co je pro oba příběhy společné, do kružnic, v čem se příběhy liší. Ptejte se žáků: *Proč si myslíte, že se příběhy liší?* Vysvětlete (pokud to žáci nezmíní sami), že díky druhému příběhu jsme se mohli na celou věc podívat z jiné strany – z pohledu někoho jiného.



Obrázek 1. Vennovy diagramy.

Tabulka 1. Hledání důkazů pro a proti.

Vlk řekl nebo udělal ...	Věřím mu, protože ...	Nevěřím mu, protože ...
	(důkazy, které podporují vlkovu verzi příběhu)	(důkazy, které odporují vlkově verzi)



**Mgr. Kristýna Hrubanová** vystudovala učitelství anglického jazyka a občanské výchovy pro 2. stupeň na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobě se věnuje koordinování projektů s cílem zvýšit povědomí o rozvojových tématech a posílit pozici globálního rozvojového vzdělávání v České Republice.

[kristyna.hrubanova@nazemi.cz](mailto:kristyna.hrubanova@nazemi.cz)

Zeptejte se žáků: *Myslíte si, že vlk v druhém příběhu říká pravdu?* Vysvětlete, že nyní se společně pokusíte najít důkazy pro vaše tvrzení (stejně jako jsme se v úvodu pokoušeli najít důkazy o tom, jaký vlk je). Žáci teď budou pracovat jako „detektivové“ a budou v příběhu hledat důkazy, podle kterých rozhodnou, zda vlk říká, nebo neříká pravdu. Úkolem třídy je doplnit informace do tabulky (viz tabulka 1). To mohou dělat buď ve dvojicích, nebo tabulku můžete vyplňovat dohromady s celou třídou.

Přečtete společně s žáky příběh znovu a během čtení hledejte důkazy pro to, zda vlk říká nebo neříká pravdu, a zaznamenávejte je do tabulky. Poté věnujte čas tomu, aby se žáci mohli samostatně rozhodnout, zda vlkovi věří, nebo ne. Diskuze může proběhnout s celou třídou nebo ve skupinách, každý žák by ale na konci měl mít možnost rozhodnout se sám za sebe.

### Část 3: Reflexe

Nyní se vraťte zpět k tomu, jak žáci popisovali vlka v první části aktivity a ptejte se: *Jaký je vlk? Myslíte si o něm totéž jako na začátku? Změnil se váš názor na něj? Jak? Proč jste názor změnili? Co vás k tomu vedlo?*

Zeptejte se žáků: *Vzpomenete si na situaci, kdy jste se na někoho rozlobili bez toho, abyste rozuměli situaci tohoto člověka? Sesbírejte příklady ze života třídy, jako např.: někdo někomu vzal hračku, někdo někomu řekl něco nepěkného atd. Snažte se přijít na situace, které se dětem opravdu staly v rámci školní výuky, družiny,*

výletů apod. S žáky poté prodiskutujte, jak asi věc mohl vidět ten druhý člověk a jak by danou situaci změnilo, kdybyste jeho pohledu rozuměli. Zeptejte se žáků, jak můžeme zjistit pohled někoho jiného (např. snažit se do něj vžít, zeptat se). Na závěr můžete použít příklad některé situace, kterou žáci zmínili, společně pojmenovat různé pohledy na věc a poté situaci přehrát pomocí hraní rolí tak, aby pomohla více odkrýt pohledy obou stran.

### Literatura

Abbott, M. (2008). *A Teachers' Guide to The True Story of the Three Little Pigs by A. Wolf as told to Jon Scieszka*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium. Dostupné z <http://tc2.ca/pdf/3Pigs.pdf>.  
Scieszka, J. (1996). *The True Story of the Three Little Pigs*. Puffin books.

**Audio nahrávka příběhu v angličtině:**  
[www.youtube.com/watch?v=zn\\_LjA-pg2Y](http://www.youtube.com/watch?v=zn_LjA-pg2Y)

**Více informací o projektu Global Storylines:**  
[www.nazemi.cz/vzdelavani/518-global-storylines.html](http://www.nazemi.cz/vzdelavani/518-global-storylines.html)



Marie Solárová

# Jak zaujmout žáky

## 1. stupně základní školy chemií?

Již na 1. stupni základní školy se žáci s přírodovědným vzděláváním (a potažmo s chemií) setkávají jako s celkem v rámci předmětů prvouka a přírodověda. Většinou se však jedná pouze o teoretickou přípravu. V tomto textu proto popisují problematiku praktické výuky přírodovědných předmětů (především chemie) na 1. stupni základní školy. Při zavádění takové výuky si učitel přírodovědných předmětů musí položit kromě otázky *Kdy začít?* ještě otázky další: *Jaké metody, formy a prostředky je nutno ve výuce používat? Jak předložit problematiku přírodovědy žákům 1. stupně, když jim chybí základní informace? A co je vlastně hlavním cílem seznamování žáků s přírodovědnými předměty v raném věku?* Podle mého názoru je úkolem učitele na 1. stupni základní školy žáky především motivovat, zaujmout, naučit je přirozeně formulovat tvrzení o pozorovaných jevech, formovat nejen jejich dovednosti, ale také postoje k přírodě a hodnoty, které je třeba v přírodě udržovat a respektovat. Zájem žáků lze zvyšovat mnoha způsoby. Jedním z osvědčených je praktický přírodovědný (chemický) pokus zasazený do různých forem výuky.

### Přírodovědné vzdělávání od 1. do 5. třídy

V úvodu je nutno konstatovat, že se na 1. stupni základní školy poměrně dobře daří integrovat přírodovědu jako celek (pokusy na vyšších stupních nebyly zdaleka tak úspěšné). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje seznamovat žáky 1. stupně s přírodou

a péčí o ni v předmětu prvouka (1., 2. a 3. ročník ZŠ) a v předmětu přírodověda, která se vyučuje ve 4. a 5. ročníku základní školy. V předmětu prvouka jsou žáci poměrně detailně a přiměřeně věku seznamováni s tématy Naše tělo, Výživa, Zdravá strava, Životní prostředí, Chráněná krajinná oblast, Člověk a příroda, Nejdůležitější látky z našeho okolí apod. Předmět přírodověda se věnuje podrobněji dalším tématům: Neživá příroda, Ekosystémy, Vesmír, Podmínky života na Zemi a Člověk. Vše je přitom popisováno většinou z teoretického hlediska. Podle mých informací se totiž v rámci pregraduálního studia na vysokých školách nevěnuje dostatečná pozornost přípravě studentů učitelství v oblasti rozvíjení praktických dovedností žáků, např. formou laboratorního cvičení. Proto je třeba hledat vhodné způsoby, jak žákům 1. stupně základní školy tyto činnosti přiblížit.

### Jak zaujmout žáky na 1. stupni chemií?

Při práci se žáky 1. stupně je důležité žáky příliš nezatěžovat náročnými a zdoluhavými pokusy a jejich vysvětlováním. Vhodné je vybírat si k demonstraci pomocníky, a tím udržet a zvyšovat žákovskou pozornost. Demonstrační akce propojená např. chemickými hrami, hádankami a soutěžemi by neměla trvat déle než 45 minut a práce v chemické laboratoři ne více než 90 minut, protože po této době již žáci výrazně ztrácejí soustředění a mohlo by dojít k úrazu. I v této době je však nutné činnost žáků „přerušovat“ demonstračním pokusem učitele, diskusí nad probíhajícími pokusy apod. Jedině tak jsou žáci

schopni udržet pozornost dvě vyučovací hodiny. Pro práci žáků během žákovských pokusů i v rámci demonstrace je vhodné také připravit jednoduché pracovní listy. Pro ilustraci uvádím konkrétní příklady dvou způsobů motivace žáků, a to demonstrační chemickou show a laboratorní cvičení.

### Tvorba motivačních pracovních listů

Pracovní listy pro žáky 1. stupně základní školy musejí být jednoduché, zábavné a spojené s bezpečným chemickým pokusem. Pracovní list je vhodné rozdat žákům při realizaci laboratorního cvičení nebo při zahájení demonstrace hned na začátku vyučovací hodiny. Pracovní list by měl plnit především pomocnou funkci, tj. doplnění informací, které žákům zadá učitel. Zvýšení zájmu lze dosáhnout tím, že žáci potřebné informace najdou vlastním řešením „chemických her“. Nedílnou součástí pracovního listu je i chemický pokus (naučit se dovednosti pracovat s chemickou „aparaturou“), který by měli žáci realizovat podle předepsaného návodu (se slovní pomocí učitele). Pokus by měl být jednoduchý, jednoznačný co do výsledku a časově nenáročný (maximálně 10 minut). Po provedení pokusu by měli žáci odpovědět na předložené otázky. Pro ilustraci uvádím ukázkou pracovních listů z oblasti neživé přírody, konkrétně k tématu Voda.

### Chemická show pro nadané děti 1. stupně základní školy

Chemická show probíhá v podobě demonstračních pokusů se zajímavým průvodním slovem učitele. Neměla by přesahovat časový rozsah jedné vyučovací hodiny. I během ní má učitel zvyšovat aktivitu žáků prostřednictvím „pomocníků“, doplňujících otázek, her apod. V rámci chemické show lze realizovat následující pokusy.

#### Voda jako rozpouštědlo aneb Není voda jako voda

Vyřeš přesmyčku a doplň text:

LO DES TI NÁ VA  
NÍ DO VOD VO  
RÁL MI NÍ NE

**Pokus:**

Na tři hodinová sklíčka nakapej postupně vodu destilovanou, minerální a vodu z vodovodního kohoutku.

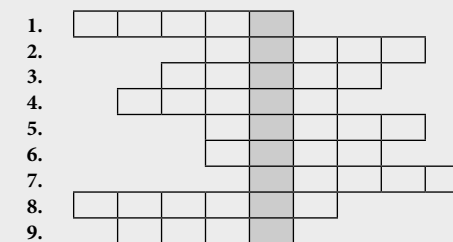
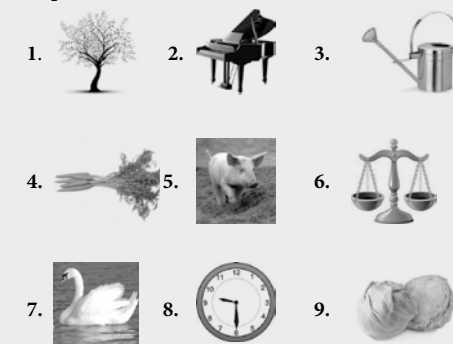


Sklíčka vezmi do kleští a zahřívej je nad plamenem kahanu, dokud se voda nevypaří.

Co pozoruješ po vypaření vody? Dokresli obrázek.

Na jednom sklíčku nezůstane nic. Jedná se o sklíčko s ..... vodou. Je tomu tak proto, že tato voda neobsahuje ..... látky (doplň slovem z tabulky doplňovačky).

**Doplňovačka:**





Obrázky 1, 2. Chemická show pro nadané děti (foto ing. B. Sklářová).  
 Bližší informace jsou dostupné z <http://prf.osu.cz/index.php?kategorie=32&id=10562>.

#### Barevné – pokusy s indikátory

##### Popis uvedeného pokusu

**Pomůcky:** 3 kádinky

**Chemikálie:** voda, ocet, jedlá soda, vývar z červeného zeli

**Postup:** První kádinku naplníte do poloviny octem, druhou vodou a třetí roztokem jedlé sody ve vodě.

Do všech tří kádinek přikápněte několik kapek vývaru z červeného zeli (lze použít i borůvky, červenou řepu, ostružiny apod.).

Pozorujete různé zbarvení. Je to způsobeno tím, že použitý vývar indikuje prostředí – kyselé, neutrální a zásadité.

#### Pokusy na vlastnosti oxidu uhličitého

##### Popis uvedeného pokusu

**Pomůcky:** PET láhev (cca 1 dm<sup>3</sup>), svíčka, zápalky

**Chemikálie:** jedlá soda, ocet

**Postup:** do PET láhve nasypane přibližně 2 polévkové lžíce jedlé sody.

Přilijeme 100 cm<sup>3</sup> octu.

Pozorujeme prudkou reakci za vzniku oxidu uhličitého (směs „šumí“).

Zapálíme svíčku a pomalu „přiléváme“ oxid uhličité na plamen (nakládáme PET láhev opatrně tak, abychom nevytlili z láhve roztok).

I když oxid uhličitý nevidíme, pozorujeme, jak plamen svíčky postupně zhasíná.

#### Kouzla s peroxidem vodíku

##### Popis uvedeného pokusu

**Pomůcky:** Erlenmayerova baňka (stačí i malá PET láhev), lžička, špejle, zápalky

**Chemikálie:** peroxid vodíku (3%, běžně dostupný v lékárně), droždí

**Postup:** do Erlenmayerovy baňky vlijeme malé množství peroxidu vodíku (asi ¼ objemu nádoby).

Přidáme na špičku nože čerstvé droždí.

Pozorujeme, že dojde postupně ke zvyšování rychlosti reakce (roztok „šumí“).

Při reakci dojde k rozkladu peroxidu vodíku na vodu a kyslík.

Vznikající kyslík dokážeme doutnající špejlí, kterou přiložíme do ústí nádoby.

Pozorujeme zapálení špejle.

Z pokusu lze vyvodit, že droždí umožňuje rozklad látky a kyslík podporuje hoření.

Pokud bychom k pokusu použili pečivo, pokus neproběhne, protože kvasinky z droždí, které podporují rozklad peroxidu, již nejsou funkční.



Obrázky 3, 4. Práce žáků v chemické laboratoři (foto Mgr. M. Mucha, Ph.D.).

## Laboratorní cvičení

Během práce v chemické laboratoři mohou žáci pracovat sami na realizaci některých chemických a fyzikálně-chemických pokusů, které jsou bezpečné, jednoznačné svým průběhem a časově nenáročné. Může se jednat o odlišení destilované vody od minerální zahříváním vody na hodinovém sklíčku (viz pracovní list), pokusy s jedlou sodou a octem (viz chemická show) nebo velmi oblíbený pokus „tancující rozinky“.

#### Pokus tancující rozinky

##### Popis uvedeného pokusu

**Pomůcky:** kádinka (je možno použít i zavařovací sklenici), rozinky, lžička

**Chemikálie:** ocet, voda, jedlá soda

**Postup:** kádinku (sklenici) naplníme do ¼ objemu zředěným octem (v poměru 1 : 1).

Přidáme velkou lžičku rozinek (je lepší použít rozinky drobné, popř. jádra z hroznů).

Přidáme velkou lžičku jedlé sody.

Pozorujeme, jak rozinky „tančí“.

Je to způsobeno tím, že reakcí octu s jedlou sodou vzniká oxid uhličitý, který „unáší“ rozinky směrem ke hladině. Když se oxid uhličitý uvolní do ovzduší, rozinky opět spadnou na dno.

## Chemický kroužek

Pro žáky 1. stupně základní školy lze vytvořit i chemický kroužek. Obsahem by měly být chemické pokusy z „domácích“ chemikálií, které jsou bezpečné a tím, že je děti znají, mají vysoký aplikační náboj. Příkladem mohou být pokusy vztahující se k teorii kyselin a zásad, volná krystalizace nasyceného roztoku chloridu sodného, pokusy se svíčkou (Holý, 1992).

Pro ilustraci je uveden popis chemického kroužku realizovaného na Základní škole

#### Důkaz hladiny oxidu uhličitého

##### Popis uvedeného pokusu

**Pomůcky:** kádinka, bublifuk

**Chemikálie:** jedlá soda, ocet

**Postup:** do větší kádinky (cca 500 cm<sup>3</sup>) dáme jedlou sodu a ocet.

Vznikající oxid uhličitý je těžší než vzduch, drží se tedy na dně kádinky.

Bublifukem tvoříme mýdlové bubliny (raději menší), které se opatrným pohybem kádinky snažíme dostat dovnitř kádinky (viz obr. 2).

Mýdlová bublina se drží na hladině oxidu uhličitého (který nevidíme). Zdánlivě to vypadá, že bublina stojí ve vzduchu.



**Doc. RNDr. Marie Solárová, Ph.D.**, působí na katedře chemie Přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

marie.solarova@osu.cz

Volgogradská v Ostravě pod vedením Mgr. Jedličkové, která spolupracuje s KCH PřF OU v Ostravě. Cílem kroužku Mladý badatel, který probíhá již druhým rokem, je seznámit žáky 1. stupně se zábavnými pokusy přírodovědného zaměření. Kroužek má mezi žáky velký ohlas. V loňském roce jej navštěvovalo 60 žáků včetně prvňáčků a v letošním roce přes 40 žáků, a to jen proto, že v tomto školním roce je určen jen pro žáky od 2. třídy a teprve od 2. pololetí bude znovu otevřen i pro žáky 1. tříd. Uvádíme reakce žáků, kteří tento kroužek navštěvují: *Každé úterý chodím do kroužku Mladý badatel. Vždycky se tam moc těším, protože děláme s paní učitelkou zajímavé pokusy – např. sloní pastu, sliz, pokusy s octem a jedlou sodou, tančící hrozinky a další. Vyráběli jsme si také hopíky a na zpestření také velikonoční dekorace, dárky na Vánoce – zrcadlo nebo konev dekorované ubrouskovou technikou. Byli jsme se také podívat v Dolní oblasti Vítkovic – kde pro nás byly připraveny pokusy. Kroužek mě moc baví (kdyby byl denně byl bych moc rád) a paní učitelka nás vždy něčím překvapí. (Vojta Kořínek, 4. třída)*

*Mladý badatel je kroužek, kde děti mohou prozkoumávat a vytvářet různé pokusy a projekty. Mladý badatel je už oblíbený i mezi mladšími žáky a každý, kdo do tohoto kroužku chodí, se těší, co paní učitelka pro nás nachystá. Mladý badatel je na naší škole už přes dva roky a zábavy tam je čím dál víc. Zbožňuju tento kroužek a pokaždé se těším na pokusy i na paní učitelku Jedličkovou. (Bára Fešarová, 5. třída)*

## Závěr

Lze konstatovat, že zaujmout žáky 1. stupně základní školy v oblasti přírodovědných předmětů (v našem případě chemie) není nijak obtížné. Žáci se s chemií nejraději seznamují prostřednictvím jednoduchých chemických pokusů, které mohou bezpečně a pod dohledem pedagogů provádět v chemické laboratoři sami nebo je mohou zhlédnout v podobě chemické show. Tyto aktivity je možno zařadit nejen v rámci vyučovacích hodin, ale také při jiných formách výuky (kroužek, besídka apod.).

Důležité je, aby si učitelé uvědomili, že žáky 1. stupně základní školy je nutno chemickým pokusem primárně motivovat, tj. není třeba při prezentaci zacházet do hlubších podrobností či mechanismu chemického děje. Důležité je spojit chemické pokusy s tím, co žáci znají z prvouky nebo přírodovědy, a vhodně tyto informace aplikovat do praxe. Ukazuje se, že žáci mají o tento druh aktivit velký zájem, a je proto nutné na tento zájem včas zareagovat.

## Literatura

- Solárová, M. (2007). *Výchova k trvale udržitelnému rozvoji a příprava učitelů k přírodovědnému vzdělávání. Příprava učitelů chemie na environmentální výchovu a výchovu k TUR*. Brno: MU.
- Solárová, M., & Kubicová, S. (2010). *Přírodovědné vzdělávání na 1. stupni ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Holý, I., & Rychtera, J. (1992). *Hry se svíčkou*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Karla Černá

# Motýl

## aneb Školní výlet na začátku školního roku

Zamýšlím se nad tím, co považuji za nejdůležitější v mé práci třídního učitele na prvním stupni základní školy, a jsem přesvědčená, že je to práce na klimatu ve třídě. Často slyším, že děti jsou neposlušné, neučí se, dovolávají se svých práv, ale neznají zodpovědnost. A o to větší díl práce bychom my, učitelé, měli věnovat tomu, aby se děti ve škole cítily dobře, aby tam chtěly chodit a aby získávaly to, čeho není nikdy dost – a to je vztah. Vztah k sobě, vztah k ostatním dětem, vztah k učitelům. Nejde o to, aby děti měly co nejpestřejší program, aby zažívaly neustále nové a nové věci, ale spíš o to, aby věděly, že si s nimi bude někdo povídat o nich, o jejich problémech, starostech. Aby cítily, že jsou součástí systému ve škole, že mohou ovlivňovat dění ve třídě i škole. To však nepříjde samo od sebe. Je to náročná a každodenní práce. Jednou z možností, kdy lze s dětmi pracovat na vzájemných vztazích i na klimatu třídy, je několikadenní výlet, který probíhá na začátku školního roku mimo prostory školy. Někdo takovému pobytu říká adaptační, my jsme ho pojmenovali *Motýl* a vyjíždíme na něj všichni společně, celý 1. stupeň.

## Kdo se pobytu zúčastní?

Na výlet jezdíme vždy celá škola. U nás na málotřídce to znamená asi 40 dětí od prvního do pátého ročníku, všichni učitelé, dle možností i paní školnice a někteří rodiče a prarodiče.

Vím, že účast rodičů a prarodičů není na školních akcích příliš obvyklá, ale k jejich účasti máme své důvody. Chceme, aby jely, pokud

možno, všechny děti ze školy. Tedy i prvňáčci. Pro mnohé z nich by to ale znamenalo první odloučení od rodiny a mohl by to být důvod, proč by se pobytu nezúčastnili. Otevíráme tedy dětem možnost, aby jely společně s někým z rodičů. Rodičům, hlavně maminkám, tak odpadá starost o to, zda budou jejich děti v pohodě, jestli nebudou plakat, jak zvládnou oblékání nebo jestli se dostatečně nají. Rodiče většinou spávají na pokojích spolu a děti jsou poblíž na jiném pokoji. Mají tak možnost být v kontaktu a přitom si děti pomalu zvykají na to, že jsou na pokoji s ostatními dětmi, a ne s dospělými. Postupně se tak osamostatňují. Dalším důvodem pro pobyt rodičů je to, aby měli možnost vidět „pod pokličku“ toho, co s dětmi děláme, sledovat naši práci. Mají možnost – a my jsme rádi, když se to děje – zasáhnout do programu a oživit jej svou přítomností. Děti se zase na druhou stranu každoročně těší na hry v lese, kterých se zúčastní i jejich rodiče. Vidí se tak vzájemně v jiném světle. Další vztah, který zde získává novou hloubku, je vztah nás, učitelek, a rodičů. Na těchto výletech se vždy více sblížíme, jsme k sobě otevřenější a bavíme se o tom, co nás všechny zajímá nejvíce – o „našich“ dětech.

## Jak Motýl vznikl

Koncepce výletu na začátku školního roku, kterému říkáme *Motýl*, vzešla ze vzdělávacího projektu manželů Janíkových, kteří přemýšleli o tom, že školní výlety, kde se děti nejvíce sblíží, bývají na konci školního roku, což je škoda.

Proto přišli s myšlenkou výletu na začátku školního roku. Výletu, který by měl jasné cíle, jež by směřovaly k vytvoření nebo utužení vzájemných vztahů ve skupině a k posilování sebeúcty každého účastníka výletu. K přiblížení názvu *Motýl* přikládám příběh.

#### Příběh o motýlovi

Jednoho dne se v zámostku objevil malý otvůrek. Člověk seděl a několik hodin pozoroval motýla, jak se usilovně snaží protlačit tělo tímto malým otvůrkem ven. Pak se zdálo, jako by byl stále na jednom místě. Zdálo se, že se dostal tak daleko, jak mohl, a že se už dále dostat nemůže. Člověk se tedy rozhodl motýlovi pomoci. Vzal nůžky a zámostek rozstříhl. Motýl se z něj pak snadno dostal. Byl drobný, měl scvrklé tělo a svaštělá křídla. Člověk pokračoval v pozorování, protože čekal, že se křídla každou chvílí rozevřou, zvětší a rozšíří, aby byla schopna nést tělo motýla. Nic z toho se nestalo. Motýl ve skutečnosti strávil zbytek života ležením se scvrklým tělem a svaštěnými křídly. Nikdy nebyl schopen létat. Člověk ve své laskavosti a dobrém úmyslu nepochopil, že omezující zámostek a zápas nutný k tomu, aby se motýl dostal přes drobný otvůrek, je způsob, jakým příroda vytlačuje tekutinu z těla motýla do jeho křídel, aby byl schopný létat, až se jednou ze zámostku osvobodí. Někdy jsou zápas přesně tím, co v životě potřebujeme. Pokud by nám bylo umožněno jít životem bez překážek, tak by nám to mohlo uškodit. Nebyli bychom tak silní, jak bychom mohli být. Nikdy bychom nebyli schopni létat.

### Jaké byly původní cíle výletu a jak se vyvíjely

Hledali jsme takové cíle, které co nejvíce naplňovaly původní smysl výletu *Motýl* (rozvoj osobnosti dítěte, sounáležitost skupiny), ale i ladily s vizí školy. Dnes jsou naší prioritou následující myšlenky, které se snažíme během pobytu naplňovat.

#### *Být spolu a být součástí společenství*

Jde nám o to setkat se všichni společně na jednom místě, v jednom čase a prožít společné zážitky. Vnímat chování, názory, prožitky sebe sama i druhých. Vyjasňovat si v diskusi spoustu otázek, které mají nejen děti, ale i jejich rodiče. Být spolu mimo prostředí školy. Užívat si nejen řízenou činnost, ale i spontánní hry a aktivity ve volném čase. Pro každého z nás je přirozené, že chceme být součástí nějaké komunity. Na tomto výjezdu se jednodušeji takováto komunita stmeluje, protože jsme prostě spolu – od rána do večera, a ještě přes noc.

#### *Začlenění prvňáčků a nových žáků do kolektivu školy*

Vždy při přípravě programu hledáme činnosti, při nichž by byli noví žáci vždy zařazeni do skupin ostatních dětí. Hledáme takové aktivity, aby měli všichni možnost se vzájemně poznat, vidět svou jedinečnost, důležitost. Protože tyto aktivity probíhají každoročně, jsou starší děti již natolik

zralé, že začleňování nových žáků často probíhá při spontánních činnostech, snaží se o něj samy. A my jen s pýchou pozorujeme, jak fungují modely chování, vzájemné učení a užíváme si toho, co jsme do své práce za ta léta vložili. Starší děti například ve volných chvílích přirozeně berou do her i děti mladší, bydlí spolu na pokojích, pomáhají si při obyčejných činnostech, jako je sbalení zavazadla nebo zapnutí bundy.

#### *Vnímání sebe i druhých*

Jde nám o vnímání sebe sama i druhých v jiných situacích, než které mohou nastat ve škole. Vidíme, jak se kdo umí o sebe i druhé postarat, jak umí pomoci, jak se zorientuje v novém prostředí, jak umí lézt po stromech, ale i ustlat si postel a najít své věci. Je to možnost, abychom děti za tyto dovednosti ocenili, a nastavovali tak model i pro ostatní, kteří vidí, co vše je důležité pro život.

#### *Budování vztahu s rodiči dětí*

Většinou jezdí rodiče, tedy častěji maminky, prvňáčků. Je to hlavně tím, že se bojí své dítě pustit samotné. A tak probíhá budování vzájemné důvěry mezi námi a rodiči a také postupné osamostatňování, protože děti bydlí společně v pokojích a maminky jsou jim na blízku v jiných prostorách. Některé děti tak, mnohdy poprvé, objevují, že to bez mámy zvládnou. Stejně pocity zažívají i rodiče. V bezpečí, neboť dítě stále mají tak trochu pod dohledem, vidí, že se o sebe umí postarat. A když tak společně s rodiči a dětmi strávíme tři dny, tak se i my dospělí vidíme v novém světle. Rodiče vnímají naši práci, a nevzniká tak mylná představa, že učitelé si na výlety jezdí odpočinout. Rodiče se často zapojují do her společně s námi, pomáhají nejen svému dítěti, ale i ostatním. A večer, když děti spí, je tu prostor si společně povídat. Tématem jsou téměř vždy děti a škola. Je tu čas se vzájemně sblížit a pomalu stírat tu velkou bariéru učitel – rodič.

#### *Jak probíhá příprava na pobyt*

O výletu *Motýl* pochopitelně přemýšlíme již na konci předcházejícího školního roku. Hledáme

téma, které bychom chtěli rozvést více, hledáme možnosti, jak zajistit to, aby se všichni účastníci cítili dobře a věděli, že k sobě všichni patříme. O hlavních prázdninách vyjíždí všichni pracovníci školy na týdenní pobyt, kde plánujeme další školní rok. Jednou z těchto pracovních aktivit bývá i plánování programu na výlet *Motýl*.

Pro úspěšný pobyt je nezbytné zabezpečit vhodné místo, program a informace pro rodiče. Přemýšlíme tak každoročně, jestli chceme volit stejné místo jako v minulých letech, nebo udělat změnu. Vše má svá pro a proti. Pokud jezdíme dlouho na jedno místo, víme, jaké máme k dispozici zázemí včetně ubytování, stravy, známe okolí. Na druhou stranu už to občas bývá pro starší děti „nuda“. Jiné místo sice znamená mnoho nejistot, ale na druhou stranu nabízí příležitost k překvapením a objevům. Jak tedy konkrétně příprava probíhá, co všechno hlídáme a ošetřujeme předem?

Hledání místa je ovlivněno několika faktory. Vždy se snažíme hledat takové místo, které nám nabízí mnoho možností trávit čas v přírodě. Tomu také odpovídá program. Dalším kritériem je cena pobytu. Jedním z cílů pobytu je přijmout nové děti do již vytvořeného společenství a pracovat na zkvalitnění vzájemného soužití. Pobyt se tedy týká všech dětí. To však vyžaduje najít takové místo, které nebude příliš drahé, a budou si je tedy moci dovolit všichni.

Samostatným bodem je příprava programu. Každý rok volíme některé téma z oblasti zdravého životního stylu a toto téma rozpracováváme s pedagogy školy tak, aby bylo přijatelné a přiměřené všem dětem i dospělým. Už jsme realizovali témata: výživa, závislosti, vztahy či zdraví. Témata volíme tak, aby děti za pět let měly možnost projít maximem témat, ale i podle potřebnosti nebo podle toho, co zajímavého se vyskytne. Letošní školní rok ověřujeme projekt *Storylines* pocházející ze Skotska. Tento projekt umožňuje žákům učit se pomocí příběhů.<sup>1</sup> Děti žijí v imaginárním světě příběhu, mají tam svou roli a zažívají různé zkušenosti, které

<sup>1</sup> Metodiku k jednomu z příběhů z dílny *Storylines* zprostředkováváme v článku *Jak to doopravdy bylo s vlkem* v tomto čísle (pozn. redakce).



Mgr. Karla Černá působí jako ředitelka Základní a mateřské školy Ivančice – Řeznovice.

kaja.cerna@mail.muni.cz

pak mohou využít ve svém běžném životě. Pro začátek tohoto projektu jsme zvolili právě výlet *Motýl*. Název našeho příběhu je „Obr od Bodláčí hory“ a tématem je inkluze. Tento projekt budeme ve škole realizovat až do Vánoc.

Postupně také rozpracováváme program. Nejdříve si stanovíme cíl, kterého chceme dosáhnout ve vztahu k dětem i rodičům. Pak hledáme aktivity a činnosti pro jednotlivé části dne a pro různé skupiny. Někdy jsou děti ve skupinách po třídách nebo ročnících, jindy jsou ve věkově smíšených skupinách (od prvňáčků po pátáky), jindy jsou všechny děti jednou velkou skupinou a druhou skupinou jsou dospělí. Podrobný program je důležitý i kvůli tomu, abychom s sebou měli dostatečně připravený materiál a abychom věděli, kdo má v kterém okamžiku za koho a za co zodpovědnost.

Nepodcenitelným krokem je předání informací rodičům. Rodiče dostávají informace o termínu *Motýla* již na konci předcházejícího školního roku, aby si mohli zajistit dovolenou, pokud s námi budou chtít vyjet. Výlet přitom vždy termínově ladíme tak, aby se jednalo o jeden den z víkendu a dva dny všední (aby si rodiče nemuseli brát tolik dovolené). Na začátku školního roku probíhá schůzka, kde jsou sděleny všechny konkrétní informace ohledně pobytu, rodiče je dostávají také písemně a jsou vyvěšeny na webových stránkách naší školy.

### Když *Motýl* skončí

Určitě by bylo možné získávat zpětnou vazbu od všech učitelů, rodičů i dětí. Tady ještě máme rezervy, neboť zatím jsme nepovažovali za nutné

uzavírat výlet nějak systematicky. Formu evaluace, která by nám vyhovovala, prozatím stále hledáme.

Po návratu alespoň my, učitelé, vždy hledáme odpovědi na otázky, jak nám vyhovovalo místo z hlediska ubytování, stravy, dopravy, ale i prostředí pro program, jak se podařilo naplnit cíle, které jsme si stanovili, zda se podařilo zvládnout naplánovaný program, zapojit všechny děti a nechat všem i volný čas pro spontánní aktivity. Přemýšlíme také nad tím, jak se do programu i do našich spontánních rozhovorů zapojili rodiče.

A co na závěr? Do školy mi chodí hodně nabídek od organizací, které tyto pobyty realizují. Připraví atraktivní program a učitelé mají na starosti spíše v podstatě jen uspokojení fyziologických potřeb dětí – starají se o stravu, režim odpočinku a spánku. Několikrát jsem takovýto pobyt mohla sledovat zpovzdálí a musím říct, že mi přijde zvláštní, když pracovníci placené organizace hrají s dětmi hry, povídají si s nimi, prožívají s nimi společné zážitky, smějí se a radují, zatímco paní učitelky sedí opodál a skupinu jen pozorují. Vždycky mě napadá, co se bude dít, až tito atraktivní lektori odejdou a s třídou zůstane jen její třídní učitel, který však během adaptace nebyl součástí skupiny. Byl tam v podstatě jen jako dozor. K čemu takovýto pobyt směřuje? Určitě se na sebe naladí třída nebo skupina, což je výborné. Kde ale stojí jejich učitel? Proč se dobrovolně staví jen do role pozorovatele? Příprava i realizace programu nás stojí spoustu sil a času, ale stojí to za to. Stojí za to být spolu – učitelé, děti, rodiče – protože když se z *Motýla* vrátíme zpátky, máme k sobě mnohem blíž. ■



## Lépe jedenkrát vidět než desetkrát slyšet aneb Vizualizace jako teoretický problém

Spousta, V. (2010). *Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín*. Brno: Masarykova univerzita.

Vizuální vnímání se postupně stává nejrozšířenějším zdrojem interakce s prostředím, a proto se kniha Vladimíra Spousty zaměřuje právě na problematiku toho, jakým způsobem lze přehlednit a vizuálně zpřístupnit ty pedagogické problémy, které tvoří základní teoretickou a terminologickou výstavbu pedagogických věd. Autor nejprve spolu s teoretickým úvodem o významu a podstatě vizualizace prezentuje soubor vizuálních pomůcek ve formě schémat, grafů a tabulek. Zrakem vnímané obrazy, modely, schémata apod., které touto formou znázorňují konkrétní předměty a jevy, označuje autor termínem vizuálie a v knize je postupně precizuje. Vizualizovány přitom jsou vybrané jevy z oblasti filozofie výchovy, pedagogické psychologie, sociální pedagogiky i oborové didaktiky, na kterých autor ukazuje, jakých typů vizuálií může učitel pro zefektivnění vyučovacího procesu využít.

Výchozí myšlenka, kolem níž je publikace Vladimíra Spousty vystavěna, zní: „Úroveň vzdělanosti určuje především schopnost informace získané z informačních pramenů zpracovat, tzn. vyhledat, roztrždit a uvést do souvislosti s jinými poznatky daného systému, a zvláště pak schopnost nové a utříděné informace promýšlet ve vztazích k jiným poznatkům a uvádět je do širších, interdisciplinárních souvislostí.“ (s. 25) Autor tím jasně deklaruje mnohdy opomíjený fakt, že neexistuje přímá úměrnost mezi úrovní vzdělanosti a množstvím informací. Sám pak

akcentuje koncept produktivního vnímání, který chápe jako vizuální myšlení ve smyslu schopnosti vytvářet ve vědomí nové vizuální vjemy a představy a s jejich pomocí analyzovat a řešit různé problémové situace.

Starořímská moudrost „Dobře učí ten, kdo dobře člení.“ je trefně voleným úvodním mottem kapitoly *Vizualizace jako pedagogický fenomén*. I zde jsou přehledně nastíněny relevantní hodnoty a funkce vizuálií. Pro praxi učitelů základní školy je nejpřínosnější funkce didaktická, díky níž učitel rozšiřuje paletu svých vyučovacích prostředků. Jestliže je obsah učitelova slovního sdělení vizualizován, žák jej pochopí snadněji a rychleji.

Vladimír Spousta vydává svoji monografii na prahu vstupu do deváté dekády svého badatelsky nesmírně plodného života. Obdivuhodnou precizností a svěží čtivostí textu čtenáře znovu přesvědčuje o své nekompromisní snaze postihnout zkoumanou problematiku cestou respektu k řádu, promyšlené systematizaci a důrazu na přehlednost. Věcnost, budovaná na terminologicky přesných formulacích, je umocňována důrazem na příčinné souvislosti a vedena snahou o mnohostrannou didaktickou využitelnost. Publikace je součástí třídílné monografie *Vizualizace edukologických problémů*, která je určena jak teoreticky orientovaným pedagogům, tak učitelům v praxi.

Aleš Sekot



## Protiextremistická výchova v aktuálním (českém) hávu

Gabař, P., Gabařová, D., & Zahradníková, M. (2013). *Výchova k aktivnímu občanství: Demokracie versus extremismus*. Praha: Asi-milování.

Problematika extremismu je fenoménem výrazně okupujícím veřejný prostor. O extremismu se hodně hovoří, médií probíhá řada kauz s ním spojených a zároveň se uvádí, že extremismus roste a současně s ním roste také podpora extremistických postojů u široké veřejnosti. Podle zprávy Bezpečnostní informační služby „tvoří dominantní část protiromských demonstrací běžní občané, kteří ventilovali svou nespokojenost s podle nich nedostatečným řešením problémů s romskou minoritou a s přístupem veřejných orgánů zodpovědných za tuto oblast. Z dlouhodobější perspektivy by se protiromské nálady části veřejnosti mohly stát výraznějším problémem pro bezpečnost státu než sice extrémnější, ale méně početné a relativně dobře zmapované skupinky pravicových extremistů“ (BIS, 2013). Téma extremismu by se proto nemělo vyhnout ani škole. Jedná se o téma živé, politicky citlivé a náročné, v jehož zpracování učitelé jistě uvítají podporu. Takovou podporu nabízí třídičná publikace *Výchova k aktivnímu občanství: Demokracie versus extremismus*, kterou mají učitelé na dosah ruky. Na dosah ruky proto, že publikace je dostupná online na adrese <http://moznosti-demokracie.cz/publikace.html> a je určena k bezplatné distribuci do škol, které o ni požádají na těchto webových stránkách.

Publikace se člení na tři díly. První z nich pojednává o teorii extremismu, druhý představuje konkrétní metodiku a třetí zprostředkovává jednotlivé aktivity a pracovní listy. Publikáční sérii

vydalo občanské sdružení Asi-milování. Teoretická část publikace postupuje od vymezení demokracie, přes extremismus po jeho symboliku. Podrobně probírá popírání holocaustu a problematiku Romů. K jejímu sestavení se sešli přední odborníci na extremismus (Mareš, Charvát), na sociální vyloučení (Gabař), ale i autoři věnující se tématu hledání identity v dospívání, tedy rizikového období pro příklon k extremismu. Ocenit je třeba vhodně zvolená témata vztažená k českému kontextu a k práci se žáky základních a středních škol. Teoretická část shrnuje v uživatelsky přívětivé podobě základní poznatky vztahující se ke složitým ideologiím a konceptům. Stává se tak funkčním východiskem třídičné série.

Metodická část otevírá otázku pedagogické práce s extremismem, která má několik rovin. Měla by začít u samotného učitele, neboť jedním z principů jeho práce je věrohodnost. Nad svým postojem k extremismu se učitelé mohou zamyslet pomocí krátkého dotazníku. Sebepoznání učitele v této oblasti by mohla být věnována větší pozornost, neboť je východiskem celého jeho působení. Na úrovni třídy jsou diskutovány možnosti prevence extremismu a také komunikace s extremistou ve třídě. Na úrovni školy nabývá práce s tématy demokracie a extremismu významu nejen pro učitele, ale i pro ředitele školy. Další blok, který by však bylo možné zařadit spíše do části teoretické, se věnuje sociálním a psychologickým souvislostem

extremismu. Poslední blok, pojednávající o komunikačních strategiích, je laděn převážně prakticky. Ukazuje podoby konstruktivní komunikace a nabízí určité typy k zážitkovým aktivitám ve třídě. Vzhledem k malému prostoru jsou tyto typy spíše ochutnávkou nežli manuálem lektora. Velmi cenný je seznam knih a filmů souvisejících s problematikou extremismu a demokracie, které mohou učitelům posloužit také jako materiál pro práci v hodinách.

Největší očekávání jistě vzbudí připravené aktivity a pracovní listy ve třetím dílu publikace. Nabídnuto je zde celkem devatenáct aktivit přehledně popsanych z hlediska cílů, věkové skupiny, času, pomůcek, metod, postupu a reflexe. Aktivity jsou přitom rozděleny do čtyř bloků dle didaktických záměrů, kterými jsou porozumění pojímům, porozumění vlastnímu uvažování, porozumění hlavním tématům a uplatnění témat v aktivním občanství. Stěžejní je blok hlavních témat, která autoři zacílili na aktuální podobu extremismu u nás. Najdeme zde například aktivitu *Vítkov*, která pracuje s událostí žhářského útoku extremistů ve Vítkově, či aktivitu *Břeclav*, založenou na falešném obvinění Romů z útoku na chlapce v Břeclavi. Aktivity využívají autentické úryvky z novinových článků či z televizních zpráv, díky nimž mohou žáci interpretovat mediální sdělení a srovnávat perspektivy aktérů. Rozvíjí tak kritické myšlení jako nezbytný prvek protiextremistické výchovy. Postřehy z realizace těchto aktivit v praxi jsou však ojedinělé,

a nabízí se tudíž otázka, zda byly aktivity pilotovány a jak se osvědčily.

V době, kdy lze sehnat „stručné návody na všechno“, se i zpracované aktivity mohou do určité míry jevit jako instantní materiál k okamžitému použití kdekoliv a kýmkoliv. V kombinaci s teoretickou a metodickou částí však „zplnomocňují“ učitele k jejich profesionálnímu využití a zároveň jim nechávají nezbytný prostor pro vlastní úsudek.

Kateřina Lojdová

### Zdroje

Informace BIS o vývoji na extremistické scéně ve 2. čtvrtletí roku 2013 (2013). Dostupné z: <http://www.bis.cz/2013-2q-zprava-extremismus.html>



## Kdo se směje naposled?

Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

„Tady jste ve škole, ne v cirkusu!“ snažil se kdysi naše pubertální záchvaty smíchu mírnit zoufalý třídní učitel. Že se však ve škole občas dá zažít minimálně tolik legrace jako ve vzpomínaném cirkusovém šapitó, může alespoň jednou historkou potvrdit snad každý, kdo kdy měl se školním vzděláváním co do činění. Humor tedy můžeme považovat za fenomén, který je se školou neodmyslitelně spjatý a bezpochyby je zde běžně přítomný. Přesto pozornosti odborné veřejnosti zabývající se problematikou výchovy a vzdělávání doposud, až na několik čestných výjimek<sup>1</sup>, úspěšně unikal. Čemu se smějí žáci a čemu učitelé, jakých podob humor ve škole nabývá a jaké zde plní funkce, se proto rozhodla systematicky zmapovat Klára Šedová ve své aktuální monografii.

V první části knihy si autorka připravuje bohaté teoretické podhoubí tím, že vysvětluje různé přístupy k pojetí humoru. Upozorňuje na jistou míru agresivity, již v sobě humor přirozeně obsahuje a kvůli které může být vnímán jako pokus o útok, zároveň jej ale prezentuje také jako ventil pro společensky přijatelné uvolnění agresivních obsahů. Vzhledem k tomu, že humor je přirozeně sociálním fenoménem,

nezůstávají bez povšimnutí ani funkce, které v mezilidské interakci plní. Poté, co je humor popsán jako obecně lidský fenomén bez zřetele na své situační či prostorové ukotvení, představuje jej třetí kapitola již specificky v prostředí školy či školní třídy a podává čtenáři vyčerpávající přehled realizovaných mezinárodních studií humoru v kontextu školy. Právě zde se nabízí odpovědi na mnohé otázky, které pravděpodobně učitele nejvíce pálí – například jaký je vztah humoru a učení, zda žáci preferují zábavné učitele či jak humor ovlivňuje ukládání informací do dlouhodobé paměti.

I kdyby se Klára Šedová rozhodla skončit u popisů zmiňovaných šetření zabývajících se efektem humoru v rámci vyučování, nabídla by českému čtenáři poměrně hluboký vhled do dané problematiky. Autorka se však vydává dál a představuje původní kvalitativní výzkumnou studii, jejímž základem se stala narativní analýza humorných příběhů, vyprávěných žáky a učiteli 2. stupně základní školy.

A co že se tedy žákům zdá být ve škole směšného? V první řadě samozřejmě učitelé. Třídu zaručeně pobaví jak učitel komický, který žáky rozesměje nechtěně nějakou svojí chybou nebo omylem, učitel napálený, jenž se obvykle chytí do pastí nastražené žáky s cílem otrávit jeho dominantním postavením, tak i učitel vtipný, který pomocí záměrného žertování upevňuje vlastní dominanci a autoritu. Zpochybňování

mocenské převahy učitele a potažmo celé mocenské hierarchie školy je přitom spolu s bojem učitelů o udržení této převahy přirozenou součástí všech humorných situací.

Hned poté, co se žáci dostatečně pobaví na účet učitele, neváhají pálit ani do vlastních řad. Objekt humoru se pak stejně jako komický učitel může stát i komický žák, čelící (zpravidla v situacích zkoušení) jakožto osamělý solitér výsměchu svých spolužáků, kteří se tímto způsobem vyrovnávají s vlastním strachem z možného označení za „hloupé“. Naopak, skupinové akce žáků, autorkou označené jako blbiny, mají především zahnat okamžitou nudu. Dočasně narušení hierarchických vztahů si potom žáci dosyta užívají při mimořádných příležitostech (výlety, sportovní kurzy, apríl, Vánoce atd.), kdy rovněž vzniká specifický typ humoru: učitelé a žáci se smějí společně, čímž mezi nimi dochází k vytváření solidarity a spojenectví.

Ačkoliv se zdá, že žákovský humor má potenciál udeřit na školu a ohrožovat principy jejího fungování, autorka upozorňuje na zajímavý paradox. Humor sice zpochybňuje institucionální řád školy, jedná se však pouze o útok fiktivní, který ve skutečnosti napomáhá mechanismy školy v jejich současné podobě potvrdit. Škola i specifický humor, k němuž v ní dochází, tak zůstávají zachovány, aby v manéži třídy pomohly úspěšně „přežít“ dalším generacím žáků i učitelů.

Michaela Teplá

## Literatura

- Mareš, J. (1996). Humor při vyučování. *Učitel matematiky*, 4(2), 92–101.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1997). Žákovský humor: O čem vlastně vypovídá? In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (s. 95–105). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Mareš, J. (2000). Škola a humor. In J. Brada, J. Solfronk, F. Tomášek (Eds.), *Vedení školy*. (D 2.7, s. 1–33). Praha: Raabe.
- Mareš, J. (2013). Užití humoru v elektronickém učení. *Pedagogika.sk*, 4(1), 36–54. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/mareš-jiri-uziti-humoru-v-elektronickem-uceni.html>
- Mareš, J., & Marešová, J. (2003). Humor jako prostředek zrodu a udržování sociální opory ve zdravotnictví. In J. Mareš et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. (s. 24–33). Hradec Králové: Nucleus.
- Čechová, M., & Pavelková, J. (1999/2000). Školský humor. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 116–136.
- Pupala, B., Kmetko, L. (2000). Dětské vtipy: Lingvistický pohled. *Sborník příspěvků z VIII. Konference ČAPV*. (s. 98–103). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Sedlák, J. (2006). Vytváření pozitivního školního klimatu. *Humor ve škole. Pedagogická orientace*, 16(3), 69–73.

<sup>1</sup> Jedná se zejména o práce Jiřího Mareše (1996; 1997; 2000; 2013; Mareš, Křivohlavý, 1995; Mareš, Marešová, 2003) a několika dalších autorů (Čechová, Pavelková, 1999/2000; Pupala, Kmetko, 2000; Sedlák, 2006).

# 5× stručně ze školství

## Výsledky plošného testování žáků jsou ke stažení

Na webových stránkách ČŠI je možno stahovat doplněné a již konečné výsledky z 2. celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků 5. a 9. ročníku. Škola si může zobrazit data na úrovni žáka, třídy a celé školy. Rodičům a žákům jsou výstupy k dispozici po zadání libovolných přihlašovacích údajů některého z testů, které daný žák vykonal. Dne 21. listopadu 2013 se k plošnému testování konal kulatý stůl, kde byly bilancovány dva roky pilotáže plošných testů na základních školách. Debata byla věnována mimo jiné možnosti provádět šetření s většími časovými rozestupy, případně se místo plošného testování soustředit na výběrová šetření.

## Operační program 2014–2020 přinese nová témata projektů

MŠMT ČR zveřejnilo návrh operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pro období 2014–2020. Školy budou moci realizovat projekty zaměřené na rozvoj rovných příležitostí a podmínek pro začleňování dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných škol, navázání či prohloubení spolupráce pedagogů MŠ a ZŠ s rodiči dětí posledních ročníků MŠ pro snazší přechod dětí na ZŠ nebo projekty vedoucí ke zlepšení úrovně rozvoje klíčových kompetencí za využití aktivizujících forem učení.

## Tříd s více než třiceti žáky bude přibývat

Povolené maximum žáků ve třídě je v současnosti stanoveno na třicet, na více dětí musí být zřizovatelem udělena výjimka. I takových tříd ale přibývá. Statistiky uvádějí celkový počet základních škol v České republice 41 739, těch s více než třiceti žáky ve třídách je 1 126. Podle

aktuálních výzkumů ale na prospěch žáků velikost tříd vliv mít nemusí. Naopak může přinést i pozitiva, například v oblasti komunikace a socializace. Učení ve velké třídě je ale bezpochyby náročnější pro učitele. Z demografického vývoje přitom vyplývá, že tříd s počtem nad 30 žáků bude přibývat. Mnohé městské části či obce na tuto situaci však nejsou připraveny.

## Strategie vzdělávací politiky 2020

Od ledna 2013 probíhala veřejná diskuse nad dokumentem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT v září 2013 diskusi vyhodnotilo a publikovalo návrh strategie, který je před předložením vládě dostupný na webu [www.vzdelavani2020.cz](http://www.vzdelavani2020.cz). Návrh obsahuje tři priority: 1. zlepšit výsledky žáků, 2. zvýšit spravedlivost ve vzdělávání, 3. posílit relevanci školy jako společenské instituce. V diskusi také zaznělo, že pro výraznější přestavbu vzdělávacího systému jako celku v současné době neexistuje společenská poptávka. Mezi klíčovými aktéry se projevuje značná „únava z reformem“, která by pravděpodobně výrazně oslabila implementaci jakékoli zásadní strukturální změny.

## Celosvětová kampaň za výuku programování

*Každý by se měl naučit programovat počítač, protože se zároveň učí přemýšlet*, řekl Steve Jobs. S tímto mottem vystupuje světová kampaň na podporu výuky programování *Hour of Code*, která vyvrcholila hodinou programování v prosinci 2013. Jejím cílem bylo oslovit přibližně deset milionů účastníků ve věku od 6 do 106 let a v jedné hodině ukázat, že se každý může naučit základy programování. Tato dovednost totiž vede žáky k přemýšlení, analýze a rozkládání složitějších úloh na jednodušší. Učí je řešit problémy. Celých 90 % žáků se přitom u nás (podobně jako v USA) programovat vůbec neučí. ■