

Obsah

EDITORIAL	4
-----------------	---

ROZHOVOR

<i>Jan Nehyba, Petr Svojanovský</i> Čistý jazyk jako umění chápajícího naslouchání	5
Rozhovor s Markem Cottonem a Caitlin Walker	9

Z VÝZKUMU

<i>Michal Miovský</i> Ohlédnutí za 15 lety vývoje prevence rizikového chování v České republice	14
---	-----------

<i>Iva Žaloudíková, Drahoslava Hrubá</i> Školní preventivní program na podporu zdravého životního stylu Normální je nekouřit po deseti letech.	22
---	-----------

REPORTÁŽ

<i>Iveta Rožníčková</i> Výuka první pomoci v Zambii	30
---	-----------

DIDACTICA VIVA

<i>Martin Jáč</i> Stavba kostry obratlovců: pozorování a porovnávání ve výuce přírodopisu	33
---	-----------

DO VÝUKY

<i>Kamila Balharová</i> Dyslexie a rozvoj čtenářské gramotnosti.	42
---	-----------

<i>Libuše Vodová, Blažena Brabcová</i> Jak popularizovat přírodní vědy na příkladu biologie	48
---	-----------

<i>Radek Vorlíček</i> Doučování romských dětí v neziskové organizaci	53
--	-----------

<i>Pavlaína Mazáčová</i> S tabletem do výuky literární a slohové výchovy na ZŠ ..	58
---	-----------

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Žák ve střídavé péči.	62
-----------------------------------	-----------

RECENZE

Čtení není žádná nuda	63
------------------------------------	-----------

5 × STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	64
--------------------------------------	-----------

JAZYKOVÁ PORADNA

<i>Hana Svobodová</i> Blbl nebo blbnul?	65
---	-----------

<i>Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková</i> Relax versus have a rest	65
--	-----------

Editorial

Vážení čtenáři,

držíte v rukou již třetí číslo jubilejního 140. ročníku časopisu Komenský. I proto jsme jako téma rozhovoru zvolili novou metodu, která se rozvíjí zejména ve Velké Británii a u nás je téměř neznámá. Už jste měli někdy pocit, že si s kolegy nebo se žáky nerozumíte? Může to být tím, že namísto abychom komunikačnímu partnerovi naslouchali, vnášíme do rozhovoru vlastní předpoklady a „zanášíme“ ho vlastními pojmy. Možnost hloubkového porozumění druhému si tak uzavíráme. Otevřít dveře k druhému umí metoda čistého jazyka. Ředitel základní školy v Greasby Mark Cotton uplatňuje metodu čistého jazyka jak v řízení školy (ve vztahu ke kolegům), tak i ve výukovém procesu (ve vztahu k žákům). Metodu čistého jazyka v životě školy důkladně představí spolu s lektorkou Caitlin Walker.

V rubrice *Z výzkumů* otevíráme některé výchovné otázky současné české školy. Ministři školství členských států EU se v tzv. Pařížské deklaraci shodli, že hlavním cílem vzdělávání je nejen rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí a postojů, ale i pěstování a šíření základních hodnot našich společností. Ministři zdůraznili starou známou myšlenku, že škola nejen vzdělává, ale i vychovává. Výchovná funkce školy je dobře patrná v prevenci sociálněpatologických jevů. Požádali jsme proto předního odborníka v oblasti, Michala Miovského, o shrnutí

primární prevence rizikového chování v českých školách v posledních 15 letech. Michal Miovský zdůrazňuje, že role základní školy v prevenci je zcela nezastupitelná, neboť pojímá všechny klíčové věkové cílové skupiny ve všeobecné populaci a současně nabízí zcela unikátní možnosti aplikace základních metod prevence. Jako ilustraci konkrétního preventivního programu jsme zvolili program Normální je nekouřit. Desetiletou zkušenost s programem zprostředkuje Iva Žaloudíková a Drahoslava Hrubá.

Téma z jiného soudku nabízíme v rubrice *Didactica Viva*. Martin Jáč popisuje výukovou situaci z hodiny přírodopisu zaměřenou na stavbu kostry obratlovců a člověka s využitím pozorování a porovnávání koster vybraných zástupců. V rubrice *Do výuky* představíme vzdělávací hry pro žáky s dyslexií, výrobu zkameněliny v hodině biologie a nápady pro práci s tabletem v literární a slohové výchově.

Toto číslo časopisu ilustruje školu jako křižovatku, kde se stýkají otázky, které nemají jednoduché odpovědi. Sahají od bazálního tématu mezilidské komunikace přes každodenní didaktické otázky oboru až po sociální problémy. Přejeme Vám, aby Vám k rozpletení této komplexity ve výukovém procesu a k rozvoji samostatného myšlení žáků pomáhal i časopis Komenský.

Kateřina Lojdová

Jan Nehyba, Petr Svojanovský

Čistý jazyk jako umění chápat a naslouchání

Rozhovor s Markem Cottonem (ředitelem základní školy v Greasby) a Caitlin Walker (lektorkou čistého jazyka) o zavádění metody čistého jazyka do života základní školy

Po přečetní spojení „čistý jazyk“ vám možná jde hlavou otázka, s čím to asi tak může souviset. Že by to bylo něco s gramatikou a českým jazykem? Nebo cesta, jak zajistit, aby žáci mluvili slušně? Na každém z těchto témat se čistý jazyk může sice podílet, ale pravděpodobně trochu jiným způsobem, než si myslíte... Pro tuto chvíli si řekněme, že čistý jazyk je jednoduchá metoda dotazování, která dokáže pomoci žákům, učitelům a komukoliv jinému lépe rozumět, jak se samotní žáci učí, jak přemýšlí o řešení matematických úloh, psaní gramatiky či jak vnímají dodržování pravidel ve třídě. Tato metoda má ve vzdělávání velmi široké uplatnění.

Než abychom na prvním místě uváděli podrobný popis toho, co to čistý jazyk je, nabídneme vám zde ukázkou, jak čistý jazyk funguje. Následující rozhovor ilustruje příklad, jak byl čistý jazyk využit ve třídě¹ v hodině matematiky (převzato z Walker, 2014, s. 49):

Ukázka použití čistého jazyka ve školní třídě

Caitlin: Dobře, třido, dnes si budeme povídat o matematice (modelovat matematiku).

Kile: Co prosím, paní učitelko?

Talib: Nesnáším matematiku.

James: Ach ne, já neumím počítat, paní učitelko!

Caitlin: Říkala jsem, že si budeme povídat o matematice (modelovat matematiku) ne dělat matematiku. Jenom vezměte 2

a přidejte ji k 3. Neříkejte mi odpověď. Když vezmete 2 a přidáte k 3, tak se děje co?

Kile: Vidím 2 a 3 před sebou a pak rovnítko a následně 5.

Caitlin: A ještě něco ohledně 2, 3 a 5?

Kile: Jsou černé na bílé tabuli.

Dan: U mě, já mám dvě tečky a tři tečky a oni pak spolu vytvoří odpověď.

Caitlin: A když spolu vytvoří odpověď, tak co se stane těsně předtím, než vytvoří odpověď?

Dan: Je to jako kdyby se dostali společně do výtahu a 5 přišla v dalším patře.

Caitlin: Dobře, kdo to má jinak?

Talib: Já to tak nedělám. Cítím to v prstech.



1 Jednalo se o skupinu dvanáctiletých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti Liverpoolu.



Caitlin: Kde to cítíš v prstech?

Talib: Ve špičkách, spoléhám se na ně.

Caitlin: Dobře a nyní sečtěte 5 a 7.

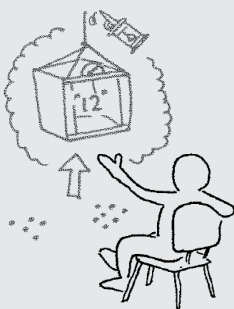
Kile: Je to stejné, paní učitelko, napsané jako čísla na tabuli.

Caitlin: Kdo to má jinak?

Talib: Je to stále v mých prstech, ale prsty došly a jsou zmatené.

Caitlin: A je zde něco dalšího ohledně těch prstů?

Talib: Cítí se být nemotorné.



Caitlin: A kdo to má nějak jinak?

Dan: Hm, to je pro můj výťah moc těžké.

Caitlin: A když je to moc těžké pro tvůj výťah, tak co se pak stane?

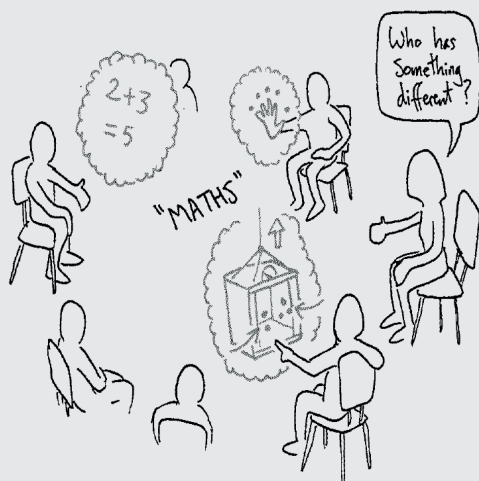
Dan: Potřebuje to olej.

Caitlin: Co za olej to potřebuje?

Dan: Ne, to je v pořádku, už to mám, 5 a 7 je 12.

Caitlin: A co se stalo těsně předtím, než jsi to měl?

Dan: Nevím, ale odpověď přišla, když je tam olej.



Po přečtení rozhovoru si možná říkáte, že je to trochu netradiční rozhovor oproti výukovému dialogu, na který jste zvyklí ve třídě, protože se většinou se žáky „ne bavíme o matematice“, ale „děláme s nimi matematiku“. Oba rozměry jsou však v učitelské praxi důležité. Díky tomuto rozhovoru může učitel lépe porozumět tomu, jak se žák učí. Žák si na postup přijde sám a co více, konkrétně přemýšlí o tom, jak se učí. Uvedli jsme jeden z příkladů, jak je možné aplikovat čistý jazyk ve výuce. Pojdme se podívat podrobněji, jak čistý jazyk funguje.

Jak čistý jazyk funguje?

Zkuste si pro tuto chvíli projít rozhovor znovu a odpovědět si na otázku, jaké principy dotazování dokážete v tomto rozhovoru identifikovat. Na základě čeho Caitlin klade otázky? Jak přistupuje k odpovědím žáků? Jaký má k žákům postoj? Dále vám zde nabídneme několik stěžejních principů, na kterých je čistý jazyk založen (podrobněji o tom Lawley, Tompkins, 2000; Walker, 2014). Můžete si je pak porovnat s tím, na co jste sami přišli.

Čisté otázky

Často se v naší učitelské profesi ptáme na otázky, u kterých si myslíme, že už dopředu známe odpovědi. Je to svým způsobem nedílnou součástí naší učitelské praxe. Čistý jazyk však ukazuje, jaké bohatství se může skrývat i za otázkami, u nichž to již dopředu nevíme. To je například většina otázek v uvedeném rozhovoru. Takovéto čisté otázky jsou otázky, které neobsahují zbytečné předpoklady tazatele (podrobněji Lawley, Tompkins, 2000; Walker, 2014). Nečistá otázka by byla, kdyby se Caitlin zeptala Kile: „Takže když vidíš tři mínus jedna, tak to vidíš taky před sebou a následuje rovnítko?“ Caitlin totiž neví, zda pro odčítání má Kile stejný způsob uvažování. Místo toho se zeptá otázkou, která v sobě má minimum jejich osobních předpokladů: „A ještě něco ohledně 2 a 3?“ Samozřejmě že je dobré o čistotě otázek uvažovat na určité škále, kdy na jedné straně je pól vysoké čistoty a na druhé straně by byly otázky zcela nečisté. Na pólu vysoké čistoty leží otázky jako: Co to je? Co

za... to je? Ještě něco dalšího? Ve vztahu k čemu? A podobně. Nejde o to, abychom vždy mluvili čistě. Čistý jazyk nás učí citlivosti k tomu, jak komunikujeme a přemýšlíme. Díky zcitlivění si k naší komunikaci můžeme lépe zvolit patřičnou otázku či odpověď v situaci, kdy je to vhodné.

Opakování slov a neverbálních projevů

Jak si můžete všimnout, Caitlin do rozhovoru vnáší co nejméně svá slova, snaží se z co největší míry využívat slov a neverbálních projevů žáků. To vychází z předpokladu, že pokud se bavíme o velmi interních procesech, jako je naše přemýšlení a prožívání, záleží na každém slově, které dotýčný použije. Kdyby například místo otázky: „Co se stane, když je výtah moc těžký?“ přišla již rovnou s nějakou teorií, jak by si mohl Dan výtah odlehčit, tak se jednak nemusí strefit do toho, co Danovi funguje, a jednak by mu nedala příležitost, aby si na to přišel sám.

Modelování

Caitlin tak díky tomu nechává Danovi prostor, aby si objevil či vytvořil svůj vlastní mentální model, který představuje to, jak Dan uvažuje o řešení takového typu příkladů. S trochou zjednodušení můžeme říci, že mentální model je do jisté míry stabilní obraz světa v naší mysli, kterým se snažíme pochopit svět kolem nás. Čistý jazyk tak umožňuje modelovat myšlenkové procesy člověka, jako je přemýšlení, prožívání i jednání. Díky tomu pak můžeme těmto procesům lépe rozumět a přemýšlet, co na nich zlepšit. Například tím, že si jednotliví žáci navzájem sdělí, jak o daném problému přemýšlí, jaká strategie se jim zdá nejlepší a jak to zapadá do jejich modelu. Cílem není, aby učitel nakonec řekl: „Tak Dan má nejlepší model počítání příkladů, dělejte to podle něj.“ Můžete si všimnout, že to tak ani Caitlin neudělala, místo toho se ptá: „A kdo to má jinak?“ Nechává tak prostor vzájemnému učení se, ovlivnění a prozkoumání toho, jaký mentální model je pro koho nejlepší a v čem by ten svůj model mohl ještě vylepšit.

Metafor

Jak je z rozhovoru patrné, žáci se rozhodně nebojí metafor při vysvětlování, jak o věcech přemýšlí. Což právě souvisí s jiným způsobem dotazování, za kterým hned nenásleduje hodnocení. Metafor jsou tak

v jejich věku to, čemu my zde odborně říkáme mentální modely. Porozumění těmto modelům nám dává hluboký vhled do jejich myšlení a prožívání. Možná se sice ptáte, dobře, ale není to moc abstraktní? Právě naopak, můžete si všimnout, že metafor v uvedeném textu jsou navázané na reálnou zkušenost žáků. A pokud si nejste jisti, zda tomu tak je, vždy se můžete zeptat: „A co to znamená ve vztahu k příkladu? Jak se to projevuje v realitě?“

K čemu to je...

Možná si říkáte, je to pěkné, ale na tohle nemám ve své třídě čas. Podle Arielyho (2011) jsme lidé, kteří velmi obtížně investují čas do něčeho, u čeho nevidí okamžitý výsledek. Spíše nás naše intuice vede ke krátkodobému zisku, než abychom čas investovali do dlouhodobé činnosti. Přestože víme, že bychom se dlouhodobě měli věnovat určité činnosti, protože se nám soustavné procvičování hry na hudební nástroj či učení se jazyka jednou zúročí. Pokud investujete čas, abyste žáky seznámili s tímto způsobem uvažování, pak jim budete lépe rozumět v tom, co potřebují. Pokud si sami osvojí tento způsob náhledu na učení, zjistíte, že se za chvíli začnou sami bavit tímto způsobem mezi sebou. Neomezujeme se jen na žáky, stejný efekt to může mít i na učitele, když si začnete klást otázky, jak vlastně pracujete, co vás motivuje nebo jak vyučujete.

Pro lepší představu, jaký dopad může mít implementace čistého jazyka do základní školy, přikládáme rozhovor s Markem Cottonem, který je ředitel základní školy (primary school) v Greasby nedaleko Liverpoolu (<http://www.olooschool.co.uk/>). Tato škola postupně implementovala principy čistého jazyka do celého svého systému, od žáků až po vedení. Rozhovoru byla přítomná i Caitlin Walker, která se přes 20 let zabývá konzultační činností v oblasti vzdělávání a je jednou z předních postav komunity kolem čistého jazyka (<http://www.trainingattention.co.uk/>).



Rozhovor

s Markem Cottonem a Caitlin Walker

PS (Petr Svojanovský): Chtěl bych se vás zeptat, jak jste se vy a vaše škola rozhodli pracovat s čistým jazykem a začít ho používat ve vaší škole?

MC (Mark Cotton): Jedna z našich učitelek, Amanda Maney, byla první, která se s čistým jazykem setkala. Je vyškolenou facilitátorkou, a o čistý jazyk se velmi zajímá už skoro rok. My jsme samozřejmě úplně nerozuměli tomu, co měla na mysli, když říkala: „Tohle je to, co potřebujeme.“ Nejsem si totiž jistý, zda jsme my sami vůbec věděli, co potřebujeme. A nakonec Amanda navrhla: „Pojďme to vyzkoušet, pojďme to prostě zkusit.“ Zjistili jsme, že shoda mezi tím, co ve škole potřebujeme, a tím, co čistý jazyk nabízí, je pozoruhodná. Předpokládám, že budete chtít vědět, co ta shoda je a proč ji chceme.

JN (Jan Nehyba): Ano, to by bylo skvělé, kdybyste nám o tom řekl víc.

MC: Myslím si, že je to shoda na mnoha úrovních. Když se na to podíváte velmi zjednodušeně, ve škole máme model vedení a ten model vedení potřebuje být trochu jasnější, měl by být více zaměřený, účinný. Zároveň my, na úrovni vedení, potřebujeme více porozumět tomu, co vlastně děláme. A přesně tohle nám první zkušenost s čistým jazykem dala. Dovoluje nám mluvit spolu a porozumět, co si kdo myslí, a to v takové míře, do jaké jsme si do té doby nikdy nerozuměli a ani si to nedovedli představit.

CW (Caitlin Walker): Jednou z věcí, které jsme udělali v počátku, je, že Mark svolal svůj tým vedení ve škole a já jsem jim ukázala, jak použít čistý jazyk pro prozkoumání vzájemného porozumění a společné vize. A poté jsme toto porozumění použili při utváření sdíleného modelu. Co má každý z nás na mysli při vyslovení určitého slova a ověřování si, zda jsme

opravdu ve shodě. Tak se tvořila pevnější sdílená vize ve škole.

MC: Je to jeden z těch momentů, kdy si uvědomíte, že pracujete s těmito lidmi už deset let a všechny nás zajímá učení a jeho hloubka, ale až teď jsme objevili další rozměr, o jakém jsme se neodvažovali předtím ani přemýšlet – mluvím zde o učení „nejhlubšího“ typu. A jak jsme se tak poslouchali, jen jsme na sebe zírali: „Á, tohle jsi tím ve skutečnosti myslel?“ Měli jsme se po deset let, aniž bychom si doopravdy rozuměli. A připadá mi, že se nyní postupně dostáváme k jazyku beze slov. Vyvíjí se mezi námi hlavně porozumění. Takže to byla jedna úroveň.

PS: Někdo vám s tím pomáhal nebo jste už byli proškoleni v metodě čistého jazyka?

MC: V té situaci jsme byli jen facilitováni Caitlin. V tu dobu naše znalost, co čistý jazyk je, nebyla moc rozsáhlá, nevěděli jsme o té metodě nic moc, tak jsme se jenom dívali, pozorovali jsme mistrovskou facilitaci.

MC: A další úroveň (teď budu postupovat hierarchicky, ne podle důležitosti) byl onen rozvoj školy, její rozvojový plán, jádro, které svým způsobem pohání školu. Chtěli jsme umožnit služebně starším kolegům se na tom podílet, proto jsme pozvali Caitlin, aby nás školila v této metodě, abychom společně špli k většímu porozumění, jak se více vést samostatně.

MC: A předem upozorním, že jsme v tom byli sice úplně ponoření, ale i tak to bylo velmi těžké, opravdu těžké.

JN: A co je na tom to těžké?

MC: Nevím, proč je to těžké. Někdy se odvrácíme od hloubky učení, ono nejde jít do hloubky neustále. Ale když je třeba jít do hloubky, neumíme to často pořádně, proto do ní povětšinou

nejdeme. A to, co nám brání jít do hloubky přemýšlení o učení a plánování, je, že neumíme naslouchat. Když pracujete s Caitlin, najednou si uvědomíte, jak slabá je naše schopnost naslouchat, protože jsme naučení míchat své předpoklady (představy, názory) v danou chvíli do rozhovoru. To celý proces mate a komplikuje, často je zabráněno opravdovému napojení a porozumění tomu, co kdo skutečně říká.

MC: Nezdá se to, ale i praktické naučení se technik naslouchání je obtížné, opravdu obtížné. Teprve po dvou hodinách týdně po dobu šesti týdnů jsme se začali cítit jistější.

CW: Vedení školy tak absolvovalo večerní lekce, po škole.

MC: Po čase nás to hodně chytilo a uvědomili jsme si, že je to potřeba. Takže jsme uspořádali další setkání. Když se ohlédnu zpátky, jsem opravdu rád, opravdu rád za těch prvních šest týdnů.

CW: Řekla bych, že to pro ně bylo mnohem užitečnější – přijít a posunout se o malý kousek a pak zase o malý kousek, malý kousek, protože původně to mělo být dva celé dny v celku, což by bylo moc. Je pravda, že mnoho účastníků bylo zaneprázdněných, protože jsou manažery ve velké škole, a tak zpočátku neplnili domácí úkoly, ale alespoň dva nebo tři z nich řekli: „Udělal jsem tohle a zkusil jsem támhleto,“ a další týden se přidali dva nebo tři další a další týden taktéž.

PS: A ještě něco dalšího ohledně „velmi těžké“?

MC: Myslím si, že je zde ještě jedno téma, které shledávám velmi choulostivým, a to je uvědomění si, že i po školení, kdy vám je dán tento úžasný nástroj a vy ho začnete využívat, v určitý moment náhle zjistíte, že už nedovedete jít dále. Uvědomíte si, že jste nekompetentní. V jeden moment prostě přestanu poslouchat – kladu otázky a najednou zjišťuji, že prostě nedovedu jít dál, protože jsem vás ztratil (ztratil jsem s vámi napojení). Prostě jsem vás neposlouchal nebo nevěděl, co mám dál dělat, a v ten moment toho prostě zanechám. Takže je to o uvědomění si, jak jen daleko se můžete s těmito nástroji – a předně otázkami – k druhému dostat a kdy přestat.

JN: A co použití čistého jazyka ve vztahu k dětem?

MC: Takže teď k dětem. To, na co klademe důraz v této škole, je způsob, jakým se děti učí. A my o našich dětech víme, že když se blíží jejich odchod ze školy, jsou na vysoké úrovni v oblasti mateřského jazyka, ale chtěli bychom je dostat ještě dál, stejně tak jako se nám to podařilo v matematice a v přírodních vědách. Cestu vidíme v čistém jazyce.

CW: Myslím, že jedna z prvních věcí, o kterých jsem slyšela Marka mluvit, bylo pozorování Amandy Maney, když užívala čistých otázek ve své vyučovací hodině. Říkal si: „To je zvláštní, co se to děje, že děti odpovídají jinak? V čem je rozdíl?“ Četla jsem některé z reflexí od dětí, psaných po jedné hodině, ve které se používal čistý jazyk, a jsou neobyčejné. Zní jako od studenta vysoké školy, mají onen půvab. Ani nevím, jak to popsat.

MC: Ano. Je v nich reflektivní prvek. Působivý smysl pro reflexi a svobodu prozkoumávat. Říkám si, že o našich dětech zjišťujeme, že nás zdaleka nepotřebují tak moc, jak jsme si mysleli, a myslím si, že je to tím, že jsme se velmi vnucovali. Neustále jim vnucujeme vlastní modely²: „Tohle je krabice, je to moje krabice. Vidíte tu stejnou krabici jako já?“ (Mark přitom manipuluje s krabičkou, kterou má na svém stole). A samozřejmě že když ji chce otevřít, napojení učitele na žáky přestane fungovat. Oproti tomu, když bychom řekli: „Tohle je krabice. A tohle je zase tvoje krabice. A v čem je odlišná ta moje od té tvé?“, tak to jde. A naše děti nám velmi jasně říkají, že pokud budeme trvat na našich modelech, dokáží je prozkoumávat jen do určité hloubky, ale když jim dáte příležitost prozkoumávat jejich vlastní modely, půjdou hlouběji. A myslím si, že mají větší šanci naladit se na druhé, na učitele, spolužáky... Dáme jim tak větší prostor jít hlouběji k vlastní zkušenosti. Ta může být omezená, ale i tak si myslím, že mají mnohem větší možnost napojit se pak na záměr učitele, než když budou mít k dispozici pouze

2 Mark mluví o smyslu, ve kterém koncept modelů užívá CL – tedy modely světa, ztělesňující/organizující naše vnímání, očekávání a vztahování se.

náš velmi úzký, omezený pohled na určitý model.

PS: Díky, to je velmi užitečné. Možná bychom se mohli přesunout k dalším otázkám. Jaká že byla naše další otázka?

CW: Jednou z věcí, které jste chtěli vědět je, kterých rozdílů si teď po aplikaci čistého jazyka všímáte, tedy kromě toho, že je to obtížné.

MC: Čeho dalšího jsme si zatím všimli, je, že děti odpovídají na čisté otázky bez zaváhání, téměř jako kdyby byly naprogramované či pro to přímo stvořené. A odpovídají do hloubky. Takže se ptám, čím to je, že dospělí jsou v odpovídání na tyto otázky zdráhavější. A neznám odpověď, ale co vím, děti odpovídají intuitivně. Další věc, které jsem si všiml, je, že děti fascinují modely ostatních dětí a fascinují je více než naše modely a než nás fascinují jejich modely. A to mi bere dech. Člověk by si řekl, třicet dětí, jeden dospělý, učitel se naladí na svůj model, a jelikož dosud neprozkoumal nic pořádně do hloubky, děti se odpojí. Protože co se běžně děje, je: „Zde je můj model, rád bych vám pověděl něco o svém modelu prosím.“ Dobrá, nuda. Ale v momentě, kdy dětem předám iniciativu a řeknu: „Teď budeme prozkoumávat váš model,“ a začneme opravdu do hloubky mluvit každý o svém modelu, ve třídě najednou zavládne způsob naslouchání, jaký jsem dosud s dětmi nezažil, jsou fascinované svými modely navzájem.

CW: Něčeho podobného jsem byla také svědkem. Menší děti ze třetího ročníku nelze zastavit v kladení otázek. Ne zastavit je v mluvení, ale v pokládání otázek. A to po pouhé hodině, po 45 minutách, ve kterých měli možnost se otázky učit, zkoušet si na různých cvičeních, jako je „pět smyslů“ nebo „když se učíte tak, jak nejlépe dovedete“. ³ Ono ševelení, když děti srovnávají a dávají do kontrastu své modely, stojí za to. „Vážně to máš takhle? Aha, já to tak nemám. Ty to máš takhle?“

MC: Ano.

JN: A děti se také ptají učitelů na jejich modely?

M: Tak tohle je důležitý postřeh. Děti nezajímají modely dospělých. Nejrychlejší způsob, jak „zabít“ jejich model, naprosto zabít, proměnit jej v kámen, je nechat dospělého, aby prezentoval svůj vlastní model. Prostě to zemře, naprosto.

CW: Je to jako povídat teenagerům, jaké kapely máte rád.

MC: Přesně (směje se), prostě ho to úplně ubije⁴ a myslím si, že tohle si dospělí musí uvědomit. Vzpomínám si na krátký, ale krásný moment – bylo to o Bonfire Night, pátého listopadu, Guy Fawkes, ohňostroje a děti psaly pozeeii. Sledoval jsem průběh hodiny, která nešla nijak do hloubky, a učitelka mi řekla: „Ty děti neumí pracovat s metaforou.“ A já jí řekl: „Já myslím, že umí.“ Vybral jsem jednoho chlapce, začal s ním vést rozhovor a on přišel s krásnou metaforou, hned na začátku. Když jsem ji začal prozkoumávat, třídu pohltilo obrovské zaujetí. Když jsme se blížili ke konci, udělal jsem chybu. Chlapec mluvil o tom, jak je ohňostroj smutný – v podstatě mluvil o tom, jak je to krásné, ale zároveň smutné, opravdu smutné – a ovšem, že všichni byli vtaženi: „Jak může být ohňostroj smutný?“ Chlapec vysvětloval: „Je to kouzelná krása, ale pak se vynoří ruka a prostě ji vezme a dá pryč, jako by tam nikdy nebyla.“ A já vím, že nepoužil slovo „smutný“, ale řekl jsem: „To je smutné.“ Mrtvo. Konec. Všechno v trapu. Zavřít pusy, prostě si to nechat pro sebe. Ve třídě se pak ještě objevila další otázka, ale v té chvíli už jsem vnesl slovo „smutné“ a nevím, jestli on opravdu myslel „smutné“. Mohl myslet melancholické, mohl myslet hořkosladké, nevím a nikdy se to nedozvím. V tu chvíli to bylo mrtvé, pryč.

PS: Ano, to je hezký příklad.

CW: Napadla mě jedna otázka: Jak to zvládají učitelé, kteří nebyli vyškoleni v metodě čistého jazyka? Protože u vás je zajímavé, že někteří

3 Jedná se o specifická cvičení, která pomáhají v procvičování metody čistého jazyka.

4 Když Mark říká „zabije model“, má tím na mysli „zabití“ či zastavení hlubšího prozkoumávání, modelování tušeného, tacitního... ono fascinované zkoumání tušených, ale dosud neuchopených souvislostí, vhlédů, ...

učitelé byli vyškoleni. Jak to momentálně zvládají ti, kteří zůstali netknuti?

MC: Toto je problém priorit. Velmi bychom uvítali školení od Caitlin pro všechny zaměstnance naráz po několik týdnů, abychom pak všichni byli v obraze, ale takhle to bohužel prostě nefunguje. Máme několik lidí, kteří umí mnoho, mají za sebou šestkrát dvě hodiny s Caitlin, a pak máme učitele, které to zajímá a jen se přijdou podívat a poslechnout si rodičovskou schůzku, takže každý je na trochu jiné úrovni. Máme některé učitele, kteří jsou z toho vyčerpání, a to jsou většinou ti, kteří rádi prezentují své vlastní modely: „Odpověď je v mém modelu, prostě se dívejte na tohle.“ Jsou vystrašení, protože děti, obzvláště ty, které pracovaly s někým z nás, řeknou: „Ale já chci mluvit o svém modelu,“ a učitel řekne: „S tím neumím pracovat.“ Prakticky řečeno – nedovede zvládat takovouto situaci ve třídě, a tak se do toho nepouští. Další učitelé říkají věci jako: „Já tohle neznám, vy víte víc než já, tak si kladte [děti] své otázky a já vám do toho nebudu zasahovat.“

CW: Takže vlastně předají odpovědnost dětem a řeknou: „Dobrá, kladte si navzájem otázky.“

MC: Ano, a někteří další pravidelně čistý jazyk vnášejí do hodin. Takže cokoliv od pravidelného užívání ve třídě až po: „Ne, můj model je ten správný a nevím, co si s vámi počít.“ Cokoliv mezi těmito póly najdete v naší škole.

PS: A máte nějaké indikátory, kterými nějak měříte dopad užití této metody ve vaší škole?

MC: Máme. A to opět záleží na tom, kdo je používá. Když se podíváme na ty, kteří čistý jazyk pravidelně používají ve svých hodinách, jsou to ti, kteří mají sklon mít měřítko. Máme jednu učitelku, která je velmi přesná, a právě ona je v čistém jazyce nejzručnější, která pracuje s nejstaršími dětmi a zná onen „strop“. Ví, kde se ty děti nachází a že se je nedaří dostat za ten strop. Snaží se ho s nimi prolomit. Takže co je to měřítko. Dobrá, víme, že je zde strop, ale že se nemůžeme dostat skrz něj. Tady si myslím, že má britský vzdělávací systém mezery, že nejsme důslední ve stanovování počátečního bodu. Ten počáteční bod nechává vzdělávací systém nezměřený. Sice o něm máme povědomí, jak

obecně vypadá, ale nemáme to pořádně změřené u každého z dětí, takže nejsme schopni říci, jak moc se děti posunuly.

CW: Takže byste mohli měřit výsledky nejen anglického jazyka – hádám, že by to bylo možné i v rámci přírodních věd a matematiky.

MC: A matematiky, ano. Způsob, kterým momentálně vyučujeme matematiku, je opravdu zajímavý, protože velká část singapurského edukačního systému,⁵ který adaptujeme, je o vizualizaci a užívá též modelů – ne modelování ve stejném slova smyslu, jako ho užívá čistý jazyk, ale předpokládám, že zde budou nějaké společné prvky...

CW: Stačilo by do něj začlenit principy čistého jazyka – jak jsem to pochopila, tak tento systém chce také, aby děti rozvíjely vlastní modely. Ale jejich předpoklad je, že modely mají být vizuální. Což značí, že ten, kdo měl vliv na spoluutváření tohoto systému, měl pravděpodobně vizuální myšlení.

PS: A jak pozná, že se prolomuje strop?

MC: Skrze národní úroveň kurikula. Národní testy.

PS: Aha, dobře, takže je to docela jasné.

CW: Dostávají se ostatní školy přes ten strop?

M: Ne.

CW: Takže jste docela dobří, není to tak?

M: Ve čtení je to zřetelné, protože prolomení stropu znamená posun od 5A k 6 (postup je od 5C, 5B, 5A k 6),⁶ a myslím si, že za posledních pět let se k 6 dostaly pouze dvě nebo tři děti. Je to národní problém a všichni učitelé jazyků říkají, že je to proto, že děti nejsou dostatečně zralé a tím pádem nerozumí autorovi a jeho záměru. A my říkáme: „Ne, je to jednoduše proto, že...“

CW: Děti se snaží uhodnout, co je ve vaší hlavě místo toho, aby doopravdy šly k seberealizaci.

MC: Ano, a v téhle škole je to očividné, protože je to prestižní škola s výbornými výsledky a z posledního, šestého ročníku se velký počet

5 Singapurský školní systém se často považuje za příklad dobré praxe.

6 Jedná se o systém hodnocení národních testů ve Velké Británii.

A to, co nám brání jít do hloubky přemýšlení o učení a plánování, je, že neumíme naslouchat.

žáků, kolem pětadvaceti, dostane až k hodnocení 5A. Takže tu máme velký shluk dětí přímo s 5A, děti s vynikajícími výsledky, které se prostě nemohou dostat skrz onen strop. Když se podíváte na křivku normálního rozložení, vždy tam musí být někdo, kdo prolomí onu hranici, a nám se tyto děti nedaří nalézt. Takže Amanda Maney má dvě pololetí na to, aby se o to pokusila se studenty druhého ročníku – je to zatím takové provizorní řešení.

PS: Díky moc, Marku, že jste si na nás našel chvílku času.

MC: Budu rád, když to bude někomu užitečné.

Slovo závěrem

Děkujeme Markovi a Caitlin za nevšední vhled nejen do přínosů čistého jazyka pro školní prostředí, ale také za pohled, jak vůbec může vypadat proces implementace změny ve škole a jaké překážky je třeba překonat, a to od školní třídy až po vedení školy.

V rozhovoru zaznělo mnoho inspirativních myšlenek a jednou z nich bylo i to, že vytvoření společné vize je neodmyslitelně spjata se schopností hlubokého naslouchání druhým lidem. Proto přejeme čtenářům mnoho takovýchto inspirativních momentů v jejich praxi. Pokud Vás čistý jazyk zaujal, doporučujeme knihu od Julie McCracken (*Clean Language in the Classroom*) o aplikaci čistého jazyka do školního prostředí, která by měla vyjít na jaře 2016.



Caitlin Walker

je vzdělávací expertka z Velké Británie s více než dvacetiletou praxí v oblasti zavádění změn do nejrůznějších soukromých i veřejných institucí, včetně univerzit či základních škol, a to na všech úrovních: od práce s žáky, studenty, vzdělavateli učitelů až po vedení školy či fakulty. Soustřeďuje se na zefektivňování procesů učení jednotlivců, skupin a organizací.

Web: <http://www.trainingattention.co.uk/>



Mark Cotton

je ředitelem katolické základní školy (primary school) s názvem Our Lady of Pity. Na škole rozvíjí mentorskou činnost pro začínající učitele ve spolupráci s univerzitou John Moores v Liverpoolu. Aktivně také rozvíjí přístup hlubokého učení (deep learning), založený na koučingu a hlubokém porozumění dětí. Je propagátorem Singapurského přístupu k výuce matematiky.

Web: <http://www.olooschool.co.uk/>

Michal Miovský

Ohlédnutí

za 15 lety vývoje prevence rizikového chování v České republice

O čem hovoříme, když hovoříme o systému školské prevence

V České republice došlo v porevolučním období po roce 1989 k postupnému zformování záměru řešit systém školské prevence rizikového chování včetně prevence užívání návykových látek a jeho důsledků. Tato oblast byla z hlediska koordinace původně v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci projektu Phare Twinnig 2000 byla provedena detailní analýza stavu prevence (1999–2001) a zahájen proces postupné tvorby národního systému.¹ Jeho základní kostra je složena ze 4 hlavních komponent. (1) Teoretické jádro vychází z konceptu rizikového chování a pro kultivaci terminologie a harmonizaci přístupů vznikl kromě základní teoretické monografie též výkladový slovník základních pojmů. (2) Základní rámec definuje cíle prevence, hlavní cílové skupiny a využívá členění intervencí dle terminologie EMCDDA na všeobecnou, selektivní a indikovanou prevenci. (3) Obsahové jádro tvoří doporučené kurikulum prevence pro základní školy (věk 6–15 let) nazývané Minimální preventivní program (MPP). Systém uzavírá komponenta (4) řešící kvalitu a efektivitu.

1 Tento článek vznikl krácením a redakční úpravou článku publikovaného v časopise *Adiktologie*, kde je možné získat nejen podrobnější údaje, ale také všechny citované zdroje, z nichž článek čerpá. Zde jsou uvedeny pouze hlavní knižní zdroje pojímající hlavní komponenty celého systému. Původní verze článku: Miovský, M. (2015). Vývoj národního systému školské prevence rizikového chování v České republice: reflexe výsledků 15letého procesu tvorby. *Adiktologie*, 15(1), 62–87.

Při klíčovém hodnocení stavu školské prevence provedeném v rámci Phare Twinning Project 2000: Drug Policy mezi Českou republikou a Rakouskem (1999–2001) bylo zjištěno množství závažných nedostatků spojených s nedůslednou koordinací a kontrolou v oblasti školské prevence. V rovině koordinace, za kterou zodpovídalo MŠMT (viz např. Usnesení vlády ČR z roku 2000), bylo zjištěno, že neexistuje jednotná představa (střešního rámce) systému koordinace (popis funkčně propojeného systému preventivních aktivit na všech úrovních)² školské prevence, což pravděpodobně vedlo k neodlišení cílových skupin a k nim přiřazených specifických preventivních programů a kompetencí jednotlivých rezortů (problém přetrvává v různé míře dodnes). Následoval vznik několika koncepčních materiálů jednotlivých rezortů, které nejsou vždy zcela kompatibilní, nenavazují na sebe a místo vzájemného doplnění se často překrývají. Do systému primární prevence nebyly adekvátně zahrnuty některé cílové skupiny (např. standardně většina škol nemá strukturovaný specifický program pro nejnižší třídy ZŠ), ve svých koncepcích se k nim nehlásil žádný z rezortů, přestože do jejich kompetencí spadají a jsou za ně zodpovědné. Jiné skupiny jsou naopak přetěžovány (typicky vyšší třídy ZŠ, především 6., 7. a 8. třída). Mezi množstvím dalších nedostatků je z hlediska evaluace preventivních intervencí důležité zjištění, že jednotlivé rezorty zodpovědné za oblast prevence neprovádějí pravidelné institucionální analýzy (analýzy poskytovatelů a poskytování preventivních

2 Usnesení vlády č. 1045 ze dne 23. 10. 2000, bod č. 5b.

programů) a nemají dostatečný přehled o tom, co, kde, kým a komu je poskytováno. S tím pak souvisí slabá úroveň kontroly kvality a kontroly celého systému prevence jako takového. Ukázalo se tak, že stálý výrazný nedostatek finančních prostředků v této oblasti není zřejmě způsobován celkovým objemem těchto prostředků, ale nekoordinovaným, nejednotným přístupem ze strany jednotlivých rezortů, nedodržováním jednotného způsobu klasifikace programů a zcela nedostatečnou kontrolou kvality a řízení systému prevence na nižších úrovních (kraje a tehdejší okresy). Masivní diskuzí a zájmem o výstupy z tohoto projektu došlo k facilitaci vývoje celé oblasti a k formování záměru vytvořit návrh integrovaného národního systému školské prevence, pro který se podařilo prosadit společný koncept rizikového chování. Tento systém se začal vyvíjet po linii rezortu školství, tam následně získal podporu v rámci realizace programů Zdraví 2020 v rezortu zdravotnictví. Postupné sblížování obou rezortních linií pak v roce 2015 vyústilo až ke kolektivnímu návrhu společné implementace.

Zásadní vliv na celý systém měly mj. dva projekty. První z nich, VYNSPI-1 (řešený v letech 2009–2011), pomohl k tomu, aby některé z hlavních myšlenek a principů budovaného systému prošly širokou diskuzí a dostaly konkrétní podobu a parametry. Klíčové výstupy projektu VYNSPI-1, díky kterým byl v České republice formulován první pracovní návrh (viz výstupy na webovém portálu www.adiktologie.cz) celonárodního systému školské prevence rizikového chování, nyní dostávají nový význam a novou podobu. Původní návrh systému byl vyústěním tehdy (rok 2010) více než desetileté práce stovek profesionálů v prevenci po celé České republice, pracujících v několika desítkách institucí, kteří se nakonec do celé akce

zapojili.³ Všechny výsledky a výstupy projektu byly v roce 2011 předány organizacím a profesionálům z praxe a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále též MŠMT) pak uvedenou vizi dále rozpracovalo a rozhodlo se ji prakticky ověřit. Tomu však předcházely další 3 roky (2011–2013) diskuzí a konfrontací. Ukázalo se, že vzniklý návrh systému by skutečně mohl sloužit jako základ pro tvorbu preventivních programů a jejich praktické realizace na školách. Ukázalo se však také, že je třeba jeho dílčí části poctivě ověřit a stanovit podmínky, za kterých by bylo možné systém uvést do praxe. Tak vznikla myšlenka pilotní implementace, při které by se ve vybraných krajích České republiky hlavní komponenty celého systému otestovaly a na dostatečném počtu škol, pedagogů a dětí by bylo ověřeno, zda je systém skutečně realizovatelný v praxi. Tak vznikla idea ústící až do společného projektu 4 krajů ČR (Jihomoravský, Olomoucký, Středočeský a Severočeský kraj).⁴ Celá idea se začala zhmotňovat především díky obrovskému nasazení a entuziasmu stovek lidí pohybujících se v prevenci v terénu, kteří často za zcela neuvěřitelně špatných materiálních a technických podmínek odvádějí dobrou práci

3 Tato práce byla realizována v rámci projektu pod názvem VYNSPI-1: „Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni“ (projekt číslo CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost).

4 Projekt VYNSPI-2: „Implementace a evaluace minimálního preventivního programu, systémových nástrojů ve vzdělávání a vytvoření sběrného systému v oblasti prevence rizikového chování pro pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni“ (Projekt ESF OPVK č. CZ.1.07/1.1.00/53.0017).

s dětmi a dospívajícími a kteří i přes svůj časový diskomfort obětavě v této oblasti pracují dál. Hlavní rámec a klíčové komponenty systému jsou publikovány v hlavním výstupu projektu VYNSPI-2 prostřednictvím kolekce 4 monografií. Naším záměrem bylo prostřednictvím této tetralogie představit rámec, ve kterém se celý koncept pohybuje, a na jednom místě dát do souvislosti a popsat dílčí části systému. Každá ze čtyř monografií zpracovává a popisuje určitou část systému (viz dále) nebo jeho komponent a má jiný účel (podrobněji viz Miovský et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Jádrem systému je návrh principů a struktury preventivního kurikula základní školy (MPP)

Základní škola tvoří přirozené institucionální jádro systému školské prevence. Důvody jsou jednoduché a jasné. Základní škola pojímá všechny klíčové věkové cílové skupiny ve všeobecné populaci a současně nabízí zcela unikátní možnosti aplikace základních metod prevence na úrovni všeobecné, selektivní i indikované prevence. Současně není prakticky jiného institucionálního rámce, který by nabízel v takto ideální podobě propojení specifických a nespecifických preventivních přístupů do homogenního celku, včetně možností aplikace i komunitního přístupu.

Doporučené kurikulum všeobecné prevence pro základní školy je jednou z možných (a tímto tedy i doporučených) variant Minimálního preventivního programu (dále též MPP), který tím dostává zcela jasný, konkrétní obsah a parametry. MPP definuje Metodický pokyn MŠMT ČR č. j.: 20006/2007-51.⁵ Současně ale ani tento materiál, ani pracovní verze jeho alternativ a diskuse o nich nepřinášel původně příliš mnoho konkrétních parametrů, jak přesně (struktura, obsah, rozsah) by měl vypadat. MPP musí

jasně definovat dlouhodobé a krátkodobé cíle preventivního programu a aktivit školy a být naplánován tak, aby mohl být řádně proveden a zkontrolován. Přitom musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí. Na tvorbě a realizaci MPP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy.

Při tvorbě MPP na konkrétní škole se ukazuje jako efektivní používat terminologii deskriptorů, které jsou používány v oblasti vzdělávání (Kolář, 2011). **Deskriptory** představují konceptuální rámec, který propojuje každou oblast prevence se systémem národního kvalifikačního rámce. Vyjadřují obsah a rozsah příslušných znalostí, dovedností a kompetencí dětí dle ročníku školy a počtu hodin vymezených na prevenci v konkrétní oblasti. Jsou formulovány pomocí výstupů z příslušné oblasti prevence a vymezují identitu dané oblasti vůči ostatním oblastem MPP. MPP, tak jak byl navržen pro cílovou skupinu dětí ZŠ (6–15 let) na úrovni komplexního dlouhodobého programu všeobecné prevence, se skládá ze tří hlavních komponent:

- Soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích (podrobněji dále v textu).
- Programy zaměřené na rozvoj dovedností pro život (tzv. life-skills), skládajících se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social-skills) a dovedností sebeovlivnění (self-management) (podrobněji viz část 3 tohoto článku).
- Programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování (podrobněji viz část 4 tohoto článku).

V tabulce č. 1 je schematicky znázorněna doporučená struktura MPP, vycházející z naznačené logiky od všeobecných pravidel a nejnižších věkových skupin dětí základní školy až po specifické programy a nejstarší děti.

⁵ Podrobněji viz Miovský a kol. (2010, s. 101–114) a materiál vzniklý v rámci projektu VYNSPI-1 (Miovský et al., 2012a, 2012b), který obsahuje podrobně zpracovanou doporučenou podobu MPP pro základní školy ČR (viz také v ucelené podobě Miovský et al., 2015c).

Tabulka 1. Schematická struktura a rozsah hlavních částí navrženého modelu MPP (Miovský et al., 2012b)

1. část: Rámec tvořený souborem pravidel bezpečné školy podporující zdraví			
2. část: Dovednosti pro život (Life-skills) (celkem 30 hodin)	2.a. Dovednosti sebeovlivnění (Self-management) (15 hodin)	3. část: Komponenty specifické pro jednotlivé typy rizikového chování (celkem 56 hodin)	3.a. Agrese a šikana
	2.b. Sociální dovednosti (Social skills) (15 hodin)		3.b. Sexuálně rizikové chování
			3.c..., 3n. Základní oblasti viz Miovský a kol. (2010)

Celkově tak předpokládáme rozsah MPP přibližně v součtu **86 hodin napříč celou základní školou** od první do deváté třídy (tedy přibližně od 6 do 15 let). V těchto 86 hodinách jsou obsaženy všechny hlavní komponenty tak, aby výsledná podoba tvořila **komplexní a dlouhodobý preventivní program**, do kterého jsou promítnuty všechny základní požadavky a prověřené intervence, seřazené do na sebe navazujících bloků. Celková idea návrhu přitom stojí na principu, že **formulujeme pouze doporučený rozsah, strukturu a výstupní znalosti, dovednosti a kompetence**. Nejde tedy o dogma a jediný možný model, ale o obecné schéma, které je možné vyplnit různými typy programů a intervencí a propojit je do jednoho celku. Předložený návrh tak má mít orientační funkci a být vodítkem, jakým způsobem sestavit odpovídající MPP na míru potřebám a možnostem konkrétní školy.

Základní úroveň (A): Pravidla bezpečné školy a podpory zdraví⁶

První částí MPP jsou pravidla „bezpečné a zdraví podporující školy“, která de facto tvoří obecný/základní rámec, do něhož je MPP umístěn. Velký vliv na úspěšnost preventivního působení má míra součinnosti a participace jednotlivých pracovníků školy, rodičů i žáků. Jinými slovy, míra úspěšnosti bývá přímo úměrná míře zapojení a spolupráce všech zúčastněných. Pravidla bezpečné školy se vztahují jak na bezpečí fyzické,

tak na bezpečí sociální. Pro měření úspěšnosti je proto třeba používat jak kvantitativní údaje, např. o počtu úrazů, napadení, fyzických konfliktů, o rychlosti a úspěšnosti školní reakce na fyzické ohrožení a podobně, tak i míru pocitu bezpečí vyjádřenou v kvalitativní rovině. Pravidla, kterými se školy řídí, se člení na dokumenty *legislativní, a tedy závazné* (zákony, vyhlášky), a dokumenty *nelegislativní* povahy, které mají charakter metodických doporučení (metodické pokyny, informace).

Základem úspěšné prevence rizikového chování jsou pak především kvalitně nastavená **vnitřní pravidla školy**, která specifikují pravidla pro **vnitřní i vnější** komunikaci. Základním dokumentem je školní řád, který přesně vymezuje povinnosti žáků i pedagogů. Na některých školách je tento dokument doplněn ještě řadou dalších vnitřních norem, jako je například kodex chování žáka, smlouva s rodiči atd. MPP se tak mj. stává základním rámcem pro strategii zajištění „bezpečné a zdraví podporující školy“. Stanovuje základní pravidla pro zajištění prevence různých forem rizikového chování, určuje roli pedagogů i dalších odborných pracovníků školy, kteří se podílejí na naplňování úkolů vytyčených programem.

Na MPP obvykle navazují také **bezpečnostní a krizové plány** školy, které se podrobněji zabývají některým konkrétním rizikovým jevem a především jeho prevencí. Jedná se například o školní program proti šikanování.⁷ V plánu popisujeme konkrétní preventivní mechanismy, které škola používá k tomu, aby jev

6 Podrobněji viz v plné verzi textu: Miovský a kol. (2012a, 2015c), kde lze nalézt též doporučení pro tvorbu pravidel bezpečné školy v rámci MPP a jejich implementace.

7 Například: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm>.

minimalizovala a měla jej pod kontrolou. Přílohou bezpečnostního plánu bývá také plán krizový, který popisuje, krok za krokem, co a kdo ve škole koná v případě, že bezpečnostní plán z nejrůznějších důvodů selhal a rizika v něm zmíněná se naplnila. Účelem bezpečnostního plánu je riziku účinně a konkrétně předcházet. Účelem krizového plánu je minimalizovat škody, které z naplnění rizika vznikly. Bezpečnostní plán je svým charakterem metodický text, který dává vodítko pedagogům školy, jak mají v určitých typech krizí postupovat. Uvádí se obvykle odpovědnost pedagogů, kontakty na krizová centra, zdravotníky, Policii ČR, způsoby kontaktování zákonných zástupců atd. Do těchto plánů se promítá věk žáků, velikost školy, typ školy. Jinak bude vypadat bezpečnostní plán na základní škole a jinak například na střední škole chemicko-technologické, protože možná rizika budou odlišná. Komplexní povaha a šíře záběru této úrovně prevence s sebou samozřejmě přináší praktické problémy, jak tolik požadavků splnit. Současně se ukazuje, že množství programů, které dnes v praxi jsou realizovány v ČR, postihuje jen vybrané oblasti a nemá potřebný tematický záběr ve všech požadovaných oblastech. Jako příklad programu, který splňuje všechny základní požadavky této základní úrovně nespecifické prevence, jsme mezi příklady dobré praxe identifikovali např. program Škola podporující zdraví (podrobněji viz Miovský et al., 2015c).

Úroveň specifických programů (B): Dovednosti pro život

Dovednosti pro život jsou schopnosti, které usnadňují adaptivní chování jedince a pomáhají ve zvládání každodenních problémů. Jsou to schopnosti, které umožňují dětem a dospívajícím chovat se zdravým způsobem vzhledem k jejich přáním a potřebám – s cílem realizovat je v co nejširším rozsahu. Dle Nešpora (cit. podle Höschl, 2002) můžeme životní dovednosti členit na dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti.

Dovednosti pro život mohou přispět ke **vnímání vlastní účinnosti**, podpoře sebedůvěry

a sebeúcty a podílet se na vnímání duševní pohody (**well-being**). V procesu výuky a nácviku životních dovedností se děti tzv. učí, „co dělat a jak to udělat“. Životní dovednosti významně souvisí s úrovní znalostí, osobními postoji a hodnotami jedince. Jejich osvojení se následně promítne v chování – zejména ve vztahu k vlastnímu zdraví a k prevenci **rizikového chování** či dalších fyzických i psychických zdravotních problémů (Hawkins et al., 1999; Manee, Khouiee, & Zaree, 2011; Pharaoh, Frantz, & Smith, 2011; WHO, 2003). Osvojení si základních životních dovedností přispívá ke schopnosti adaptace obecných znalostí, postojů a hodnot do reálných dovedností a kompetencí. Životní dovednosti v praxi zlepšují mezilidskou **kommunikaci**, schopnost kreativně řešit problémy, rozvíjejí **kritické myšlení** a schopnost **zvládání stresu a náročných životních situací**. Tímto způsobem zvyšují celkovou **kvalitu života** jedince (Trauer et al., 1997).

Definice životních dovedností se budou pravděpodobně lišit napříč kulturami, přesto však dosavadní výzkumy naznačují, že existuje určité spektrum dovedností, které jsou v centru dovedností založených na iniciativách na podporu zdraví dětí a dospívajících (Botvin & Griffin, 2004; Bühler, Schröder, & Silbereisen, 2008). Nešpor (2003, 2009) uvádí příklady dovedností potřebných pro život a jejich členění na **dovednosti sebeovlivnění** a **sociální dovednosti** (viz tab. č. 2), které jsme využili pro jeho jednoduchost a přehlednost.

Mezi klíčová témata programů životních dovedností u dětí a dospívajících patří prevence užívání alkoholu a návykových látek, plánování těhotenství, podpora duševní pohody a schopnost **kooperativního učení**. Podrobněji se je možné s oběma skupinami dovedností (dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti) seznámit např. prostřednictvím výkladového slovníku (Mioviský et al., 2015b). Příklady konkrétních programů této druhé úrovně realizace prevence na základní škole pak obsahuje popis dobré praxe s popisem konkrétních intervencí a jejich realizátorů rozvíjejících daný program a nabízejících v něm např. též zaškolení a dokumenty atd. (Mioviský et al., 2015c).

Tabulka 2. *Dovednosti pro život (Life-skills), rozdělené do kategorií dovednosti sebeovlivnění (Self-management) a sociálních dovedností (Social-skills) (Miovský et al., 2012a, 2012b)*

Dovednosti potřebné pro život	
A. Dovednosti sebeovlivnění	B. Sociální dovednosti
Schopnost motivovat se ke zdravému způsobu života a vhodně se motivovat i v jiných oblastech.	Schopnost čelit sociálnímu tlaku.
Schopnost oddálit uspokojení nebo potěšení.	Asertivní dovednosti – zdravé sebeprosazení.
Schopnost chránit a posilovat zdravé sebevědomí.	Schopnost empatie a porozumění životním situacím.
Schopnost plánovat čas, vést přiměřený a vyvážený životní styl.	Schopnost komunikace, vyjednávání, nacházení kompromisu apod.
Dovednosti při zvládání rizikových duševních stavů (úzkost, hněv, deprese, radost nebo nuda).	Dovednosti rozhodování se a schopnost předvídat následky určitého jednání.
Schopnost se uvolnit, používat vhodnou relaxační techniku, odpočívat.	Schopnost vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů.
Další schopnosti pečovat o vlastní zdraví (výživa, cvičení, využívání zdravotní péče, hygiena atd.).	Mediační gramotnost – schopnost čelit reklamě a dalším negativním vlivům okolí.
	Schopnost racionálně hospodařit s penězi.
	Dovednosti týkající se volby a hledání vhodného zaměstnání a dobrého fungování v něm.
	Zvládnutí přechodu do nového prostředí nebo nové situace.
	V pozdějších letech i rodičovské dovednosti.

Úroveň specifických programů (C): Komponenty specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování

Při tvorbě MPP a formulaci jeho specifických komponent zacílených na výše uvedené konkrétní různé formy rizikového chování jsme vycházeli ze dvou vývojových hledisek. První bylo zaměřeno na strukturu školy a obsah konkrétních předmětů dle vymezení **Rámcového vzdělávacího programu** pro základní vzdělávání (2007). Současně bylo zohledněno druhé **vývojové hledisko** – věk dětí v příslušných ročnících základní školy (WHO, 1994b). Vzhledem ke skutečnosti, že v našem prostředí takto rozsáhlý, specificky zacílený a konkrétně

definovaný dokument zatím nevznikl, vycházeli jsme při obsahové analýze ze zahraničních primárněpreventivních programů integrovaných do školního kurikula (Ballard, 2002; Botvin & Griffin, 2003; Cuijpers, 2002; Tobler et al., 2000). Tabulka číslo 3 schematicky vyjadřuje základní logiku členění. Využili jsme již provedenou kategorizaci oblastí rizikového chování (Miovský et al., 2010; Miovský et al., 2015a) do 9 základních oblastí a v jejich rámci jsme cílovou skupinu (žáky ZŠ) rozdělili do 4 hlavních vývojových úseků. Tím vzniklo 36 dílčích jednotek (viz tab. č. 2), do kterých je tato poslední (třetí) část MPP rozdělena pro celkový rozsah 56 hodin napříč ZŠ.

Tabulka 3. *Proporční rozvržení témat jednotlivých devíti oblastí rizikového chování dle zvolených 4 věkových kategorií napříč základní školou (Miovský et al., 2012a, 2012b)*

Ročník	I.	III.	V.	VII.,	Počet hodin/
Prevence	II.	IV.	VI.	VIII., IX.	Celkem
Záškoláctví	1	0	1	0	2
Šikana/agrese	1	3	3	4	11
Rizikové sporty/doprava	1	2	3	2	8
Rasismus/xenofobie	0	1	1	1	3
Sekty	0	1	1	1	3
Sex. rizikové chování	0	1	2	4	7
Adiktologie	2	2	4	2	10
Týraní, zneužívání	1	1	1	1	4
Poruchy příjmu potravy	0	2	4	2	8
Počet hodin celkem	6	13	20	17	56 hodin

Vymezení specifických komponent jsme provedli pomocí **terminologie deskriptorů užíváných pro popis výstupů z učení**, tzv. learning outcomes, jejichž prostřednictvím konkrétně definujeme pomocí jednotlivých znalostí, dovedností a kompetencí. Třetím principem, uplatňovaným při formulaci specifických komponent v oblasti školské primární prevence rizikového chování, byl **model spirály** (resp. princip spirály). Aplikace modelu v praxi znamená, že jednotlivé znalosti, dovednosti a kompetence v příslušných oblastech a ročnících školy na sebe vzájemně navazují a **každá vyšší úroveň vychází a staví na předchozích stupních a tvoří ucelený systém v celkovém spektru výše zmíněných forem rizikového chování**. Příklady dobré praxe (podrobněji viz Miovský et al., 2015c) nabízejí množství ukázek programů a intervencí z této úrovně. Ukazují současně též zásadní aspekt a tím je nejen samotná specifická dílčích příkladů ve vztahu k dané formě/typu rizikového chování, ale také to, že jeden program/intervence může reagovat (být zaměřen) na více než jednu nebo dvě formy (či jeden nebo dva typy) rizikového chování.

Závěr

Zkušenost České republiky s 15letým vývojem systému školské prevence rizikového chování je samozřejmě velmi limitovanou zkušeností týmu, který začínal ve velmi skromných podmínkách a za ne příliš velké politické ani ekonomické podpory. Je zkušeností generující zřejmě více otázek než odpovědí. Je v některých momentech též zkušeností s omyly a ne vždy dobrým odhadem kontextu a implementačních komplikací a konsekvencí (viz též Miovský & Gabrhelík, 2015). Je však zároveň pokladnicí pro další rozvoj tuzemské praxe školské prevence i vědy a výzkumu. Může být též zajímavou inspirací a paralelou procesu vývoje školské prevence v mnoha dalších zemích. Samotný jádrový koncept minimálního kurikula prevence pro děti základních škol (Minimální preventivní program) není ničím objevným ani překvapivým. Cílem naší práce bylo nabídnout podněty k diskusi o možnostech a podobách školské prevence, nikoli vytvořit její uniformní model. Současně jsme se pokusili předložit návrh, který by nebyl vágním dokumentem a jasně říkal,

***Základní škola pojímá všechny
klíčové věkové cílové skupiny ve
všeobecné populaci a současně nabízí
zcela unikátní možnosti aplikace
základních metod prevence.***

co prevence je, co prevence není a jaké formy, nástroje a jakou strukturu bychom mohli a měli používat a za jakých okolností. V dalším navazujícím článku se budeme podrobněji zabývat právě těmito okolnostmi – tedy definovat kritéria kvality, která mají zvýšit nejen efektivitu preventivních intervencí (tj. vliv na reálné chování dětí a redukci rizikových forem chování), ale také zvýšit bezpečnost dětí.

Literatura

Miovský, M. (2015). Vývoj národního systému školské prevence rizikového chování v České republice: reflexe výsledků 15letého procesu tvorby. *Adiktologie*, 15(1), 62–87.

Miovský, M., & Gabrhelík, R. (2015). Struktura návrhu implementačního plánu národního systému školské prevence rizikového chování v České republice pro období 2015–2025: Harmonizace přístupu resortu zdravotnictví a školství. *Adiktologie*, 15(1), 88–105.

Miovský, M. et al. (2015a). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Nakladatelství lidové noviny/Univerzita Karlova v Praze.

Miovský, M. et al. (2015b). *Výkladový slovník základních pojmů prevence rizikového chování*. Praha: Nakladatelství lidové noviny/Univerzita Karlova v Praze.

Miovský, M. et al. (2015c). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Praha: Nakladatelství lidové noviny/Univerzita Karlova v Praze.

Miovský, M. et al. (2015d). *Kvality a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Nakladatelství lidové noviny/Univerzita Karlova v Praze.

Publikace jsou volně (zdarma) ke stažení na www.adiktologie.cz (sekce Publikace-monografie) a na profilu autora v systému Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Michal_Miovsky.



prof. PhDr. Michal Miovský, PhD. je přednostou Kliniky adiktologie 1. LF UK a VFN a proděkanem fakulty, profesně klinický psycholog, psychoterapeut a adiktolog. Mezi jeho dlouhodobě rozvíjená témata patří oblast prevence a evaluace preventivních a léčebných intervencí. Je viceprezidentem mezinárodní asociace editorů adiktologických časopisů ISAJE.

Kontakt: mmiovsky@adiktologie.com

Iva Žaloudíková, Drahoslava Hrubá

Školní preventivní program na podporu zdravého životního stylu Normální je nekouřit po deseti letech.

V současné době jen málokdo zpochybňuje negativní důsledek rizikových faktorů životního stylu na naše zdraví. Mezi zásadní rizika se řadí zejména nesprávné stravovací návyky, kouření, nedostatek pohybu, nadměrné užívání alkoholu, nedostatek spánku a odpočinku, užívání nelegálních drog, nadměrný stres. V roce 2005 byl v pilotní studii uveden do praxe edukační program pro děti prvního stupně základní školy, zaměřený na faktory životního stylu, především na správnou výživu a prevenci užívání legálních drog (kouření, alkohol). Jeho vznik byl iniciován Ligou proti rakovině Praha s cílem zavedení výchovy k onkologické prevenci u dětí ve škole. Je známým faktem, že kouření jako významný rizikový faktor přispívá svými negativními důsledky k rozvoji a vzniku chronických nefekčních onemocnění, jako jsou rakovina, kardiovaskulární onemocnění, metabolická onemocnění (obezita, diabetes), respirační nemoci a v neposlední řadě i k drogové závislosti.

Rizika kouření a užívání tabáku

Nebezpečí kouření prokázal jako první v 50. letech 20. století britský epidemiolog Sir Richard Doll (1912–2005). Prokázal spojitost mezi kouřením a výskytem rakoviny plic. Sám byl do té doby silný kuřák a po svém objevu ihned přestal kouřit. Dožil se vysokého věku 93 let. V jeho práci dnes pokračuje jeho spolupracovník a žák Sir Richard Peto z oddělení statistiky univerzity v Oxfordu. Doll v cílové skupině britských lékařů, kterou sledoval po dobu 50 let (1951–2001), zjistil u dlouhodobě kouřících lékařů-mužů

(kouřících více než 30 let) ztrátu 10 let života v porovnání s celoživotními nekuřáky (Králiková, 2013). To jej vedlo k doživotnímu boji s užíváním tabáku. Svými výzkumy prokázal škodlivost kouření a prosadil mimo jiné i zákaz kouření v letecké dopravě. Richard Peto podporuje smysluplnost nekouření a ukončení kouření v jakémkoli věku a stupni závislosti. Ve své studii s výzkumným vzorkem jednoho milionu britských žen prokázal tři hlavní fakta, platící nezávisle na pohlaví: 1) polovina kuřáků je kouřením usmrcena, 2) asi čtvrtina úmrtí zasahuje střední věk (35–69) a lidé tak ztrácejí až 20 let aktivního života, 3) zanechání kouření funguje, prodlužuje život, má smysl v jakémkoli věku (Peto et al., 2006). **Boj proti kouření je efektivní tehdy, když zvyšuje znalosti, mění klíčové postoje a mění i chování.** Zdůrazňuje sílu a nutnost prevence ve svých přednáškách a článcích jednoznačně prokázaným tvrzením a přesvědčením „Prevention works“ – prevence funguje. (13. světová konference Tabák nebo zdraví, 2006).

Až v r. 1981 bylo prokázáno riziko pasivního kouření. V japonské studii se ukázalo, že partneři silných kuřáků trpěli rakovinou plic. V roce 1992 se dokonce prokázal i vliv pasivního kouření na vznik rakoviny u domácích mazlíčků, psů a koček (Králiková, 2013). **Tabákový kouř** byl v roce 1986 zařazen mezi **prokázané humánní karcinogeny**. Zvláště kouření během dospívání může vyvolávat změny, které mohou vést ke karcinogenním následkům, neboť mladé osoby jsou k těmto účinkům vnímavější (Hrubá, 2000). **Pasivní kouření, kouř z druhé**

ruky (second hand smoke, passive smoking, environmental tobacco smoke ETS), prokazatelně způsobuje nemoci a předčasná úmrtí. Je příčinou asi 1 % celosvětové mortality, tj. za rok 600 000 lidí, v ČR 1500–3000 úmrtí. Pojem **kouř ze třetí ruky (third hand smoke) je znám od r. 2009**. Je to termín používaný pro zbytkový kouř, rezidua tabákového kouře v povrchu místnosti (nábytek, koberce, zdi) a také na oblečení, šatech, kůži, vlasech i v době, kdy se již nekouří. Vznikají tak dlouhodobě silné karcinogeny ovlivňující prostředí. Všechny vnitřní prostory, tj. domovy, auta, restaurace, by proto měly být nekuřácké nejen po dobu určitou, např. v době oběda, ale stále, zvláště tam, kde se pohybují děti.

Dnešní cigarety jsou zaměřeny na to, jak dodat do mozku co nejrychleji co největší dávku nikotinu. Cigareta obsahuje až 4000 chemických látek a několik stovek aditiv. Ta mají usnadnit rychlejší a účinnější vstřebávání nikotinu, potlačit zápach, zatraktivnit chuť atd. Cigarety jsou u nás nejčastější formou užívání tabáku. Králíková (2013) uvádí, že mají ze všech tabákových výrobků největší potenciál vyvolat a udržet závislost díky rychlému vstřebávání nikotinu. Neexistuje bezpečná cigareta. R. J. Reynolds představil v r. 1913 první moderní cigaretu, byla to značka Camel.

Kouření doutníků a dýmek je u mladých obecně na vzestupu. Kuřáci si většinou neuvědomují jejich nebezpečný účinek a významně podceňují riziko kouření. V poslední době je zvláště oblíbená u dnešní mládeže ve světě i v České republice vodní dýmka (water-pipe, shisha, goza,

hubble-bubble). U kouření vodní dýmky jde o probublávání kouře vodou a jeho ochlazování. Avšak většina látek v kouři zůstává a dostává se do organismu. Kouření vodní dýmky je známo již více než 400 let a je rozšířené především v Turecku, arabském světě, Etiopii, Indii, Pákistánu nebo Číně. Zvláště ji kouří starší muži v pokročilém věku. Je to široce oblíbená sociální aktivita – kouření ve skupině, sdílení, proto ji více kouří i ženy. Tabákové směsi mívají různé, příjemné vonící, ovocné či bylinkové příchutě. V ČR má kouření vodní dýmky zatím jen charakter experimentování, a to nejvíce ve věku 15–34 let. **Podle výzkumů Sovinové, Csémy a Sadílka (2013) zkušenost s vodní dýmkou mělo v r. 2011 v ČR 37 % občanů, především mladších věkových kategorií.** Nejčastější omyly týkající se vodních dýmek jsou v tom, že jejich kouř neobsahuje nikotin nebo jen v malém množství, které není nebezpečné pro dýchací systém. Rozšířený je mýtus, že voda odfiltruje škodliviny kouře, tabák obsahuje ovoce, a je tedy zdravý. Sovinová a kol. (2013) uvádí, že tabák v cigaretách má 1–3 % nikotinu a ve vodních dýmkách 2–4 %. Riziko infekce odborníci spatřují ve sdílení jednoho náustku více kuřáky a také v manuální přípravě dýmky i tabáku. Popsáno je riziko infekce *Helicobacter pylori* (způsobující rakovinu žaludku), respirační infekce, HIV, tuberkulózy aj. Nodostatek informací a šíření mýtů způsobuje, že až polovina kuřáků vodních dýmek nepovažuje kouření za škodlivé.

Elektronické cigarety (e-cigareta, ENDD – Electronic Nicotine Delivery Device, ENDS – Electronic Nicotine Delivery Systems) jsou v ČR

zařazeny mezi tabákové výrobky od r. 2009. Fungují na principu zahřívání tabákového extraktu s uvolňováním nikotinu. Podle WHO mají schopnost uvolňovat nikotin, vyvolat či udržet závislost. Není zcela jasné, jaké látky se takto do plic dostávají. Neprodukují klasický kouř, takže se zde nevyskytuje nebezpečí pasivního kouření. **V poslední době se ukazuje účinnost při odvykání kouření z důvodů psychosociálních faktorů. Zatím však nejsou k dispozici dostatečně dlouho sledované studie, které by mohly potvrdit bezpečnost e-cigaret.** Kouření e-cigaret je zakázáno tam, kde je zákaz kouření běžných cigaret. **Sice je množství emisí minimální, ale je zde riziko sociálního modelu.** Podle šetření Sovinové a kol. (2013) u nás vyzkoušelo v r. 2011 e-cigarety 10 % obyvatel, z toho pouze 1,5 % kuřáků častěji než jedenkrát.

Globální statistika WHO popisuje, že dokud se nic nezmění na současných trendech, zabije tabák v tomto století zhruba miliardu lidí. Tabák je zodpovědný za více než 15 % všech úmrtí mužů a 7 % žen. **Užívání tabáku je rizikovým faktorem čtyř hlavních skupin neinfekčních onemocnění – nádorových, kardiovaskulárních, diabetu a respiračních.** WHO doporučuje účinná opatření, jako jsou vysoké daně, zákaz reklamy na tabákové výrobky, veřejné nekuřácké prostory, grafická zdravotní varování na krabičkách cigaret a informační kampaně. Výzkumy v ekonomické sféře potvrzují jednoznačně nevýhodnost kouření pro státy a vlády (Eriksen, Mackay, & Ross, 2012).

Prevalence kouření

V ČR sledují užívání tabáku zejména tři evropské studie – HBSC (The Health Behavior in School-aged Children), ESPAD (the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) a GYTS (Global Youth Tobacco Survey). Podle výzkumného šetření studie GYTS autorů Sovinová, Csémy a kol. (2012) v dospělé populaci ČR lze označit za pravidelné kuřáky, kouřící nejméně 1 cigaretu týdně, 24,2 % občanů. Další 4,9 % jsou příležitostní kuřáci, kteří kouří méně než 1 cigaretu denně. **Celkem bylo v r. 2011 v ČR 29,1 % dospělých kuřáků ve věku 15–64**

let. Porovnání prevalence kouření v české populaci v jednotlivých letech ukazuje, že v období 1997–2011 nedošlo k výraznějším změnám. Mezi současnými kuřáky je více než 50 % závislých kuřáků (kouří již ráno před odchodem do práce). Expozice pasivnímu kouření se nemění, zůstává i nadále vysoká, a to asi 60 %.

Prevalence u nezletilých je dlouhodobě také sledována. Počet pravidelných kuřáků ve věkové skupině 13–16 let přesahuje v současnosti 20 %. Z dlouhodobého pohledu roste počet kouřících dívek. Ve věkové skupině 16letých kouří denně 25 % dotázaných (Greplová, 2013). Děti jsou ovlivněny nejen kouřením rodičů, ale i tabákovou reklamou, kouřením dospělých a mladistvých na veřejnosti. Přejímají tak sociální model chování a povědomí, že kouření je běžnou součástí životního stylu dospělých, který tak přijímají jako normu. Pasivním kouřením jsou nejvíce ohroženy děti v rodinách, kde se kouří. Vyšší expozici tabákovému kouři jsou vystaveny děti z rodin se středním a nižším vzděláním, s nižším socioekonomickým statusem, kde rodiče více kouří doma i v autech, tedy v místech, kde děti tráví nejvíce času (Žaloudíková, Hrubá, & Samara, 2012). Děti nejsou stále dostatečně chráněny před pasivním kouřením na veřejnosti. V ČR nejsou dosud přijata dostatečná opatření na ochranu dětí před riziky spojenými s užíváním tabáku. Aktuální situace kouření v dětské populaci je zcela zásadní pro vývoj kouření v dospělosti a pro jejich zdravotní stav. Greplová (2013) uvádí, že **počátek kouření nastává přibližně u osmdesáti procent případů před dosažením plnoletosti.** Pro efektivní snížení počtu kouřících dětí jsou nezbytná komplexní opatření, spočívající nejen v legislativě, ve zdražování tabákových výrobků, ale především v kvalitním vzdělávání a výchově mladé populace, v kvalitním preventivním působení. ČR má k těmto komplexním opatřením stále laxní přístup. Děti a mládež tak nedostávají jednoznačný signál, že kouření není běžnou normou chování. Kouření v dětství komplikuje proces léčby závislosti na tabáku v dospělosti. Děti, které kouří, častěji užívají další návykové látky, zejména alkohol. A prokázala se také souvislost kouření dětí s nezdravými stravovacími návyky

(Hrubá, Žaloudíková, & Matějová, 2010). Zákaz prodeje tabákových výrobků mladistvým ani preventivní programy nejsou účinné bez podpory vzoru dospělých. Kouření v dětství je nebezpečnější, neboť dětský organismus je více náchylný k DNA mutacím, které v důsledku kouření nastávají. Podle Greplové (2013) **asi 75 % dětí ve věku 13–15 let uvádí, že bylo vystaveno pasivnímu kouření na veřejnosti. Přibližně čtvrtina dětí měla svoji první cigaretu před dosažením 10 let. Pravidelné kouření nastává ve věku 14–15 let.** Koalici proti tabáku je monitorována skupina dětí 8–12 let. Ve srovnání s evropským průměrem mají čeští adolescenti více zkušeností s kouřením, ve věkové skupině 16letých je to 42 % v ČR vs. 28 % v Evropě. Kalman a Vašíčková (2013) ve studii HBSC z r. 2010 zjišťují vzrůstající trend vývoje kuřáctví s věkem. Ve skupině 11letých zkusila kouřit jedna čtvrtina, 13letých jedna polovina, 15letých téměř 70 % a převažují dívky, u 16letých potom tři čtvrtiny.

V ČR je stále vedena diskuse o zákazu kouření na veřejnosti, v restauracích, na pracovištích. Obyvatelé ČR vidí v kouření projev individuální svobody, volnosti, liberálního postoje státu vůči občanovi. Podle průzkumu Sovinové a kol. (2013) opatření spočívající v omezování kouření v prostorách, kam mají přístup i nekuřáci, zatím nepřinášejí žádoucí výsledky. Dosud nebyl uzákoněn zákaz kouření v restauracích, přitom více než 2/3 občanů ČR rozhodně nebo spíše souhlasí s tím, aby byl úplný zákaz kouření v restauracích zaveden. Irsko jako první země EU zavedlo zákaz kouření ve veřejných prostorách, na pracovištích včetně barů a restaurací v roce 2004. Po dvou letech od zavedení zákona bylo zjištěno, že zákaz kouření v barech a restauracích nesnížil zisky a nenarušil obchod, a navíc se ještě zlepšila kvalita ovzduší. **Zákonem se může výrazně omezit nebezpečí pasivního kouření.** Dokonce 46 % kuřáků uvedlo, že zákon je inspiroval k ukončení kouření. Premiér Irska doporučil všem politikům a tvůrcům legislativy zavést podobný zákon. Řekl, že je základním lidským právem být zdravý a žít normální život. Je tedy naší povinností vytvářet a chránit tuto svobodu. **Být závislý na tabáku není projevem svobody.** (13. světová konference Tabák nebo

zdraví, Washington, 2006) **Kontrola tabáku je možná jen pomocí širokého globálního úsilí, které zahrnuje vzdělávání mládeže, dostupnost informací pro dospělou populaci i spolupráci vládních orgánů.**

Program Normální je nekouřit

Program *Normální je nekouřit* je určen pro **primární prevenci užívání legálních drog a podporu zdravého životního stylu s cílovou skupinou dětí 7–11 let.** V jednotlivých lekcích se zaměřuje na faktory zdravého životního stylu, jako jsou nekouření, zásady správné výživy, stravovací návyky, dostatek pohybové aktivity v denním režimu, podpora a udržování duševního zdraví atd. Věnuje se rizikům, se kterými se děti mohou setkat, a uvádí i salutory, tj. faktory podporující zdraví. Program je komplexní a systematický, obsahuje 25 samostatných lekcí. Je koncipován tak, že v každém postupném ročníku prvního stupně základní školy od 1. do 5. třídy je realizováno 5 lekcí s návazností v dalším školním roce. Doporučuje se, aby lekce na sebe navazovaly a časový interval nebyl delší než 4 týdny. Optimální je, pokud se realizuje v rámci pravidelné výuky v hodinách prvouky, přírodovědy, nebo např. školy v přírodě, projektových dnech zaměřených na podporu zdraví. Nabízí možnosti využití ve volnočasových aktivitách dětí mimo povinnou školní výuku např. vychovateli ve školních družinách, pedagogy volného času aj. Efektivitu programu je možné sledovat v postojích, znalostech i rizikovém chování u dětí prostřednictvím připraveného dotazníku (od 3. ročníku) nebo individuálního rozhovoru (u mladších dětí 1. a 2. ročníku). Program **využívá metod prožitkové výuky s důrazem na interakci dětí** s jejich aktuální zpětnou vazbou (např. hraní rolí, modelové situace, diskuse v komunitním kruhu, práce ve skupinách, tvorba projektů, posterů aj). **Důraz je kladen také na spolupráci s rodiči** při plnění některých úkolů s cílem zvýšit efektivitu preventivního působení, neboť rodiče jsou pro děti tohoto věku primárním modelem chování (Žaloudíková, 2012). Zajímavé je i naše zjištění v pilotní studii, že vliv výchovného působení a efektivita programu souvisí s domácím

prostředím dětí. Tam, kde rodiče kouřili, nebyl vliv prokázán (Hrubá & Žaloudíková, 2012).

Tematicky je program členěn na několik sekcí na podporu: biologického zdraví – poznávání funkce lidského těla a jeho specifických orgánů (plíce, srdce, ledviny, játra), pohyb, zdravá životospráva, rizika kouření, osobní hygiena; psychického zdraví – sebepoznávání, proces rozhodování, zvládání stresu; sociálního zdraví – asertivní chování, dovednost odmítat, zvládat vztek, komunikovat, prosociální chování, péče o nemocného, spolupráce ve skupině. Procvičuje také dovednosti potřebné pro život – Life Skills Training (Žaloudíková, 2012). Je rozdělen do dvou dílčích částí: pro mladší období (1., 2. a 3. třída), které navazuje na programy mateřských škol, a starší období (4. a 5. třída), které může být napojeno na projekt *Kouření a já* pro druhý stupeň základních škol.

Vhodná je jeho **implementace do minimálně preventivního programu a školního vzdělávacího programu s cílem předcházet rizikovému chování u dětí se zaměřením na prevenci legálních drog**, primární onkologickou prevenci a prevenci kardiovaskulárního onemocnění. Program se především zaměřuje na hlavní rizikové faktory, které ovlivňují vznik onkologického onemocnění až z 60 % a jsou zcela preventabilní. Jsou to dva základní faktory: a) kouření, které ovlivňuje vznik rakoviny až z 30 %, a b) správná výživa, která se podílí na vzniku rakoviny z 30–35 %.

Děti se seznamují s problematikou kouření, správných stravovacích návyků, dostatku pohybové aktivity aj. formou pohádkových příběhů o vervece Věre a cigaretě Retce. Dále se program rozšiřuje o znalosti z historie kouření ve světě, poznání vlastního těla a jeho fungování, formování adekvátního sebepojetí, sebepoznávání, prevence požárů, ochrana přírody, vztah člověka a přírody a další informace o dodržování denního režimu, o duševní i osobní hygieně. Manuály obsahují **pracovní listy, motivační příběhy a úkoly pro děti, didaktickou část pro učitele a návrh spolupráce s rodiči**, neboť účast rodičů v programu zvyšuje jeho účinnost. Část pro učitele je zaměřena na metodiku k jednotlivým 25 lekcím. Tato metodika poskytuje možnost

tvůrčího doplňování podle lokálních podmínek škol a tvůrčí invenci učitelů, aby si adaptovali program přímo pro svou třídu a program tak sami obohatili o své zkušenosti a možnosti.

Realizace programu v praxi byla zahájena v roce 2005 v pilotní studii na 12 školách v Brně a Frýdku-Místku. V dalším roce 2006 pak pokračovalo ověření v širší studii na 50 školách v ČR. Ukončením pětileté studie v r. 2010 s pozitivními výsledky se program dostal do fáze celostátní diseminace a rozšiřování ve školách. Byla navázána spolupráce se zdravotními ústavy a hygienickými stanicemi v ČR a někde i krajskými metodikami prevence. V r. 2011 bylo proškoleny 40 lektorů pro celostátní systematickou diseminaci. V současné době je **prováděna inovace formou elektronických materiálů – CD s úkoly pro interaktivní tabule Smart Board a dalšími materiály**. Program byl opakovaně akreditován MŠMT. Je také prezentován na samostatných webových stránkách www.ped.muni.cz/normalnijenekourit, kde je možno se seznámit s obsahem programu, speciálními stránkami pro učitele, rodiče i děti.

Ověření účinnosti programu v pětileté pilotní studii

V pilotní studii byl ověřován vliv programu na znalosti dětí, jejich postoje a názory na kouření a frekvenci prvního experimentování s kouřením. V ověřovací studii byla ke zjištění změn ve znalostech, postojích ke kouření a chování dětí použita metoda anonymního dotazníku. U dětí v 1. a 2. ročníku byl dotazník veden formou strukturovaného rozhovoru s dětmi prostřednictvím zaškolených studentů PdF MU. Celá skupina účastníků (860 v pretestu a 910 v posttestu) byla rozdělena na čtyři skupiny podle intervence a rodinného zázemí: 1) skupina dětí, kde byl program realizován, s kuřáckým zázemím v rodině; 2) skupina dětí, kde byl program realizován, s nekuřáckým zázemím v rodině; 3) kontrolní skupina dětí, kde program nebyl zaveden, s kuřáckým zázemím v rodině; 4) kontrolní skupina dětí, kde program nebyl zaveden, s nekuřáckým zázemím v rodině.

Výsledky výzkumu efektivity programu

Zde uvedeme některé z nejdůležitějších výsledků pětileté studie při zjišťování efektivity programu:

- Program významně zvýšil znalosti dětí o zdravotních rizicích kouření. Děti ze skupiny s programem častěji odpovídaly, že kouření způsobuje rakovinu, škodí srdci a plicím a podílí se na nemoci zubů.
- Program potvrdil předchozí zahraniční výsledky. Ovlivnil zvýšení znalostí, ale pouze částečně postoje dětí a jejich chování.
- V šetření bylo sledováno téměř lineární zvýšení aktivní experimentace s cigaretami. Tendence ke kouření byly strmější ve skupinách dětí s kouřícími rodiči.
- Ke kouření mužů byly děti v celém šetření ve všech skupinách více tolerantní než ke kouření žen. Nejméně kritiků kouření mužů v celém měření se projevilo u dětí z kuřáckých rodin.
- Další známky silného vlivu rodinného prostředí se objevily ve strměm opakovaném zvýšení počtu dětí, které experimentovaly s kouřením v průběhu školních prázdnin. Pro-kuřácké sociální prostředí snižuje úsilí protikuřácké prevence.
- Záměr dětí kouřit v budoucnosti byl zcela ovlivněn rodinným kuřáckým prostředím. Počet budoucích kuřáků byl stabilní ve skupině dětí z nekuřáckých rodin, počet budoucích kuřáků z kuřáckých rodin významně stoupl v období mezi 3. a 5. ročníkem.
- V 2. ročníku se pokusila kouřit asi desetina dětí, ale v 5. ročníku už jedna třetina.
- I přes počáteční spolupráci a participaci rodičů na primární prevenci kouření bylo v pětileté experimentální studii potvrzeno, že kouření v rodině významně snižuje účinnost protikuřácké intervence zaměřené na děti primárního stupně základní školy. Účinnost programu byla potvrzena jen u skupiny dětí z nekuřáckých rodin.
- Mnoho zahraničních studií opakovaně prokázalo, že nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje pozitivní postoje dětí ke kouření a rané počátky experimentace s cigaretami, jsou kuřáci v rodině. To se v naší studii rovněž potvrdilo.

Zdroj: Hrubá, D., Žaloudíková, I., (2012) What Limits the Effectiveness of School-based Anti-smoking Programmes? *Central European Journal of Public Health*, CEJPH, 20(1), 18-23.

Prevence v praxi škol

V průběhu deseti let od r. 2005–2015 byl program rozšířen do přibližně 500 škol v celé ČR. Ze zpětné vazby jsme získali informace o jeho aplikaci v praxi, avšak pouze jen u malé části škol. Program byl často zařazován do **minimálního preventivního programu** jako součást primární prevence rizikového chování a také do školního vzdělávacího programu. Byl součástí **pravidelné výuky i projektové výuky, někdy i kurikula škol v přírodě**. Aplikovali jej především ve **výuce prvouky** u dětí 1. a 2. třídy v tématech lidské tělo, zdravý životní styl, volný čas, dále ve výuce **přírodovědy** ve 4. a 5. ročníku a **také ve vlastivědě**. Rovněž jej učitelé propojili se čtením a vyprávěním příběhů, dramatizací, psaním slohové práce na téma *kouření a zdravý životní styl*. Téma využili ve výtvarné výchově (kreslení plakátu, zvířátek, lidských orgánů, koláž srdce, svého erbu, modelování ovoce a zeleniny), tělesné výchově (správné dýchání, dechová cvičení, znalosti svalů, měření kapacity plic, počítání tepu před a po zátěži, posilování a kondiční cvičení pro zdraví), matematice (slovní úlohy o zdraví, zjišťování finanční náročnosti kouření na rodinný rozpočet, statistika kouření), environmentální výchově (terénní úkol sčítání nalezených nedopalků v blízkém okolí, úklid životního prostředí), pracovních činnostech (příprava zdravého jídla, zdravý talíř) a v angličtině (slovní zásoba s tematikou zdravé výživy, zdraví a nemoci). **Program byl často propojen s jinými školními nebo celorepublikovými projekty**, např. Víť, co jím a piju, Veselé zoubky, Hasík, Den zdraví, Den bez tabáku, Den Země, Ovoce a zelenina do škol, Čisté ruce, Mléko do škol, Ochrana člověka za mimořádných událostí, Sběr papíru a víček, Zdraví máme jen jedno, Stop drogám, Zdravá škola, Branný den, Zdravá pětka, Stop kouření aj.

Rodiče byli o programu informováni většinou osobně na třídních schůzkách, ale také prostřednictvím internetu, informace byly umístěny na web školy nebo v elektronické žákovské knížce. Jejich spolupráce spočívala ve společné diskusi o kouření doma a ve společném plnění domácích úkolů. Na některých školách informování vůbec nebyli a nespolupracovali, což ovšem snižovalo účinnost. Někteří rodiče program ocenili, někdy měli výhrady k nepřiměřenému zásahu školy do soukromí. Je důležité rodiče o zavedení prevence a diskuse o kouření s dětmi předem informovat a požádat o spolupráci vhodnou formou.

Děti

Podle mínění učitelů se dětem zvláště líbily příběhy veverky jako účinná motivace k uvedení tématu, postava plyšové veverky, pracovní listy, dramatizace scének o odmítání kouření, reklamy, práce na interaktivní tabuli, kvízy, hádanky, poznávání lidského těla zábavnou formou. Nebyli spokojeni s nedostatkem času na toto téma. **Zaujala je** diskuse o složení cigarety, poznávání jednotlivých orgánů lidského těla, sebepoznávání (hra Kdo jsem) a zjištění, co je závislost, dramatizace příběhů, scénky, pracovní listy, úkoly na interaktivní tabuli, týdenní pohybový program se zápisem vlastní pohybové aktivity, porovnání času stráveného u televize, počítače a sportem, statistické údaje o kouření, možnosti odmítání návykových látek, první pomoc při požáru, rozhovor s dispečerem hasičů, fakta o kouření a alkoholu, historie kouření aj. **Nově si v průběhu programu uvědomili,** podle sdělení učitelů, **nebezpečí pasivního kouření, nebezpečí kouření pro své rodiče, účinky kouření na tělo, nutnost starat se o své zdraví, možnosti, jak lépe trávit volný čas, škodlivost užívání návykových látek, způsoby, jak se bránit negativním vlivům svého okolí. Nejvíce děti ovlivnily** tyto konkrétní aktivity: **dramatizace modelových situací a jejich řešení, úkoly na interaktivní tabuli, vlastní zkušenosti z domova, terénní úkol** s nedopalky, tvorba reklamních plakátů proti kouření, rozhovor s kouřícím členem rodiny o kouření a další. Program

ovlivnil názory dětí na zdravý životní styl. Zjistili, že by měli: **více sportovat, umět odpočívat, dodržovat pitný režim,** dále zjistili: **význam včasného odhalení nemoci, důležitost svého rozhodování, co dělat místo kouření, jak trávit volný čas** aj. Děti vytvářely plakáty, koláže, nástěnky ve třídě, básničky, fotografie, vlastní projekty pro podporu zdraví, vyráběly model potravinové pyramidy, slogany, komiksy, reklamy s protidrogovou tematikou, vytvářely myšlenkové mapy atd. Pocity a objevy z programu byly smíšené. Negativně prožívaly obavu o své kouřící rodiče, nechápaly, proč lidé kouří a ničí si sami své zdraví. Dobré pocity měly z toho, že vědí, jak odmítat cigarety, že se mohou samy bránit, posílily důvěru v sebe.

Učitelé

Učitelé zdůrazňovali dobře zpracované metodické listy s možností okamžitého použití v praxi, **pracovní listy pro děti, texty, prostor pro realizaci vlastních nápadů.** Uváděli, že došlo ke změně především ve znalostech dětí, ale i v postojích, někdy i chování a formování dovedností dodržovat zdravý životní styl. Jak uvedla Mgr. Hladíková z MŠ a ZŠ Kocbeře: „Vše je připraveno a funguje to.“ Děti se naučily vyjadřovat své myšlenky a zhodnotit, co je a není správné v životním stylu. Objevily se názory učitelů, že provádění prevence a působení učitelů ve škole má jen malý účinek, když nejsou podpořeny každodenní zkušenosti z domova. Např. děti znají zdravý životní styl, ale nemohou jej změnit bez pomoci rodičů, teorie se míjí s praxí, děti nosí nezdravé svačinky, nesnídají apod. Mgr. Vaňková ze ZŠ Horní Jelení přidává svou zkušenost, že pokud se kouří v rodině, většina dětí kouřit začne. Tedy prevence zde není účinná. Dále učitelé uváděli své postřehy o programu: „Zajímavý a poučný program pro děti. Smysluplný program, děti zaujal. O kouření rodiče s dětmi příliš nemluví. Program je objektivní. Vhodná je návaznost v dalším ročníku a zapojení projektu při plnění cílů ŠVP.“ **Každá škola má svého garanta programu,** který se zúčastní semináře. Většinou to bývá **metodik prevence nebo výchovný poradce.** Ten pak proškolí další zájemce z řad

učitelů na své škole a garantuje využití programu v rámci primární prevence rizikového chování. Problémem stále zůstává, jak oslovit více škol k získání zpětné vazby tak, abychom získali informace o smysluplnosti prevence přímo v praxi.

Závěr

Program *Normální je nekouřit* po deseti letech v praxi potvrzuje smysl a cíl, se kterým byl vytvořen – pomoci učitelům v primární prevenci rizikového chování, ve výchově ke zdraví, která děti připraví na budoucí rizika v dospělosti. A to i s vědomím minimální účinnosti preventivních programů na mládež, což v současné době uvádějí některé zahraniční studie.

Literatura

- Eriksen, M., Mackay, J., & Ross, H. (2012). *Tobacco atlas*. Atlanta, USA: ACS. Dostupné z www.tobaccoatlas.org
- Greplová, L. (2013). Prevalence kouření u nezletilých. In E. Králíková, et al., *Závislost na tabáku, epidemiologie, prevence, léčba*. Břeclav: Adamíra.
- Hrubá, D. (2000). Kouření je nejvýznamnější odvratitelnou příčinou zhoubného bujení. *Onkologická péče*, 4(4), 4–7.
- Hrubá, D., Žaloudíková, I., & Matějová, H. (2010). Similarities and differences between smoking and non-smoking ten-year-old children in primary schools. *Central European Journal of Public Health, CEJPH*, 18(1), 19–24.
- Hrubá, D., & Žaloudíková, I. (2012). What Limits the Effectiveness of School-based Anti-smoking Programmes? *Central European Journal of Public Health, CEJPH*, 20(1), 18–23.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (Eds). (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Králíková, E. et al. (2013). *Závislost na tabáku, epidemiologie, prevence, léčba*. Břeclav: Adamíra.
- Mackay, J. (2006) *Tobacco atlas*. Atlanta, USA: ACS. Dostupné z www.tobaccoatlas.org
- Peto, R., Watt, J., & Boreham, J. (2006). *Deaths from smoking*. Geneva: CD UICC.
- Sovinová, H., & Csémy, L., et al. (2012). *Kouření cigaret a pití alkoholu v ČR*. Praha: SZU.
- Sovinová, V., Csémy, L., & Sadílek, P. (2013). Prevalence kouření u dospělé populace v ČR (1997–2011). In E. Králíková, et al., *Závislost na tabáku, epidemiologie, prevence, léčba*. Břeclav: Adamíra.

Žaloudíková, I. (2012). Preventivní program Normální je nekouřit. In M. Širůčková, M. Mioviský, L. Skácelová, & R. Gabrhelík, et al., *Příklady dobré praxe programů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.

Žaloudíková, I., Hrubá, D., & Samara, I. (2012). Parental education and family status – Association with children's cigarette smoking. *Central European Journal of Public Health, CEJPH*, 20(1), 38–44.

13. světová konference Tabák nebo zdraví (2006).



Prof. MUDr. Drahoslava Hrubá, CSc. se dlouhodobě zabývá prevencí rizikového chování, především kouření v ČR. Je autorkou několika edukačních, primárně preventivních programů: Kouření a já, Normální je nekouřit, Naše třída nekouří. Významně se podílí na výuce prevence a preventivních programů na Preventivním ústavu LF MU a v rámci mezinárodní spolupráce podporuje aktivity WHO za snížení nebezpečí kouření.

Kontakt: hruba@med.muni.cz



PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D. pracuje na katedře psychologie PdF MU, kde se zabývá primární prevencí rizikového chování u dětí. Je autorkou preventivního programu Normální je nekouřit podporovaného Ligou proti rakovině Praha, výzkumným záměrem PdF MU Škola a zdraví a Programy podpory zdraví MZ ČR. Podílí se na výuce vývojové a pedagogické psychologie pro studenty učitelství.

Kontakt: 23671@mail.muni.cz



Iveta Rožníčková

Výuka první pomoci v Zambii

V roce 2014 jsem se v rámci pracovní stáže, kterou umožňuje Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, dostala jako dobrovolník do Njovu, o. p. s. v Zambii. V této neziskové organizaci jsem pobývala tři měsíce, převážnou většinu času jsem trávila v Centru mimoškolního vzdělávání a volnočasových aktivit Slon. V centru jsem pracovala především v Klubu pro mladé matky (Young mothers), působila jsem jako volnočasový pedagog a dále jsem působila jako lektor první pomoci pro děti z chudinské čtvrti. A právě o výuce první pomoci v Chybolii bude tato reportáž.

Stojím na dvorku před budovou Centra mimoškolního vzdělávání a volnočasových

aktivit Slon¹ v chudinské čtvrti Chybolia hlavního města Lusaky v Zambii. „Muli bwanji,“

1 Cílem centra je poskytnout neformální vzdělávání dětem ulice. Tyto děti mají většinou svůj domov, ale rodina není schopná jim zajistit školní docházku či se o ně vůbec nestará. Děti tedy veškerý svůj volný čas tráví na ulici (děti ulice), což vede k sociálně patologickým jevům, jako jsou kriminalita, závislost na drogách nebo prostituce. Centrum poskytuje těmto dětem základní vzdělání, pomáhá jim v osvojování základních hygienických a sociálních návyků a motivuje je k efektivnímu trávení volného času. Centrum poskytuje služby předškolní výuky, neformální školu pro ty děti, které nenavštěvují oficiální školu, a volnočasové odpolední aktivity.



– „Ahoj, jak se máš,“ pokřikují na mě děti. „Muli bwino,“ – „Ahoj, mám se dobře, jak se máš ty?“ odpovídám, a to přesto, že je odpoledne a od rána jsme se takto pozdravili již několikrát. Děti mají radost, když jim běloch odpovídá nyanjou.² „Bwino bwani,“ dokončují děti sekvenci a smějí se. Další konverzace probíhá už v angličtině.

Je pátek, dvorek před výukovým centrem v chudinské čtvrti Chybolia je plný dětí, které mají zrovna přestávku mezi vyučováním. Některé v hloučku postávají u houpaček z pneumatik a dohadují se, kdo je na řadě s houpáním, jiné bosky pobíhají po hřišti a hrají fotbal či basketbal. Děvčata se ale tohoto nezúčastňují, buď se starají o mladší sourozence, které se za nimi přibátolili, zaplétají si vlasy, nebo s dalšími chlapci tančí na muziku, již si pouští z počítače. Celou scénu dokresluje oranžovožlutý nádech ovzduší ze zvířeného písku. Stejně jako každý den ani tento den není výjimkou. Období dešťů skončilo a nastupuje zima, ale i přesto je

přes den úmorných 35 stupňů. Přemýšlím, jak další hodinu první pomoci začít, aby byla pro děti co nejvíce zajímavá. Domlouvám se s Marrion a Davidem, místními dobrovolníky, kteří v Centru vyučují, aby sehráli scénku, při které si jeden z nich zlomí nohu. Protože Zambijci mají divadelního ducha, souhlasí a nebrání jim žádná tréma. Po domluvě nechávám Marrion a Davidovi nějaký čas, aby si to stihli nacvičit, a já odpovídám dětem na otázky ohledně České republiky. Poté, co je připravena scénka, dává David Memory velký kovový zvonek, kterým se ohlašuje začátek vyučovací hodiny, a Memory na dvorku zvoní, čímž všechny děti upozorní na začátek další vyučovací hodiny. Děti se rozeběhnou do dvou tříd, jež v centru jsou. Jedna třída je pro starší děti, druhá třída je pro ty menší, které se teprve učí číst, psát a počítat. Když jsou děti ve třídě, proběhne scénka, při níž si Marrion jako zlomí nohu. David odchází do své třídy učit mladší děti a já sama zůstávám s Marrion.

V první fázi výukových lekcí jsem se zaměřila na znalosti dětí, abych věděla, na čem mohu stavět, a abych se neopakovala s tím, co už dávno znají. V Zambii je několik humanitárních

² Nyanja je jeden ze 70 místních jazyků. Nyanja spolu s jazykem membo a tembo je nejrozšířenější. Nyanjou se konkrétně mluví v Lusace.

organizací, které realizují různé kampaně pro předcházení přenositelných nemocí i infekčních nemocí. Cílem těchto kampaní je šířit osvětu o základních hygienických pravidlech nejen u dětí, ale i u široké veřejnosti v Zambii. Proto jsem se zpočátku dotazovala, jaké nemoci se mohou vyskytovat v Zambii, na jejich přenos a na jejich prevenci. Poté, co jsme s dětmi probrali tyto úvodní kapitoly, kde se opakovaly základní znalosti hygieny a prevence přenosu cholery, HIV/AIDS, žlutého břišního tyfu a žloutenky, jsem následující hodiny směřovala k praktickým činnostem, jež děti předtím nikdy nezkoušely.

Praktické procvičování probíhalo následovně: před hodinou jsem se domluvila na scénce, která by mohla znázornit situaci, při níž se může stát cokoli. Většinou to bylo zaměřené na ošetření nohy, ruky, poranění hlavy. Dále jsem se zabývala polohami, např. stabilizační polohou, jež se využívá při první pomoci. Následující praktická činnost byla zaměřena na zásah při první pomoci, tedy dýchání z úst do úst a masáž srdce.

Soustředíme se konkrétně na lekci se zlomenou nohou. Samozřejmě při této výuce se musí brát v úvahu rozdílné prostředí. Zatímco v České republice by se volala záchranná služba nebo by byl člověk se zlomenou nohou dopraven jiným způsobem do nemocnice, v Zambii by tam člověk musel dojet autobusem nebo dojít pěšky. Proto byla výuka přizpůsobena tomuto prostředí. Člověk musel brát neustále v potaz, že lidé v Zambii jsou zvyklí chodit k šamanům, kteří jim léčí různá zranění. Proto je důležité dětem říkat, že existují i jiné možnosti, jak se s různými nemocemi léčit. Děti samy říkají, jak by se

zachovaly v takovéto situaci. Výuka je multikulturní a vícejazyčná. Moje přednáška je totiž realizována v anglickém jazyce, který je překládán Marrion do nyanji, neboť děti nerozuměly některým anglickým výrazům – a než abych je zdoluhavě popisovala, zjednodušila jsem si situaci zajištěním překladu svého výkladu do rodného jazyka dětí. Poté, co se probraly teoretické poznatky, přešlo se k aktivnímu a praktickému procvičování, při kterém měly děti možnost si probranou látku procvičit. U těchto dětí nehrozila téma, všichni si to chtěli procvičit.

První pomoc jsem vyučovala i na skautském táboře, ale to se vždy jednalo o jedno dopoledne, zatímco tato výuka první pomoci pro mě byla zcela nová věc. Nejvíce mě překvapilo, že u těchto dětí chyběla téma, rády si všechno vyzkoušely a navíc byly vděčné za to, že se jim někdo věnuje a tráví s nimi čas.



Mgr. Iveta Rožníčková je doktorskou studentkou oboru Pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU. Zajímá se o vzdělávání dětí v Africe a romských žáků v českých školách. K jejím koníčkům patří cestování a skautský tábor.

Kontakt: roznickova@phil.muni.cz

Martin Jáč

Stavba kostry obratlovců: pozorování a porovnávání ve výuce přírodopisu

V tomto příspěvku představíme výukovou situaci z hodiny přírodopisu na základní škole (ZŠ), která je tematicky zaměřena na stavbu kostry obratlovců a člověka s využitím pozorování a porovnávání koster vybraných zástupců. Výuková situace bude zhodnocena s využitím metodiky 3A: anotace – analýza – alterace (Janík et al., 2013). Protože považujeme biologické pozorování a porovnávání za klíčové dovednosti, které by si žáci měli ve výuce přírodopisu osvojit, zaměříme se především na možnosti, jak je ve výuce smysluplně rozvíjet. Pokusíme se navrhnout alteraci prezentované výukové situace se snahou o komplexnější využití jejího potenciálu v kontextu produktivní kultury vyučování a učení (srov. Janík, 2013).

Teoretické uvedení: význam pozorování a porovnávání ve výuce přírodopisu a možnosti rozvíjení těchto dovedností

Jedním z významných cílů současného přírodovědného vzdělávání je naučit žáky samostatně a smysluplně používat základní výzkumné metody, které se uplatňují při poznávání přírody (viz např. Škoda & Doulík, 2009; Papáček, 2010; RVP ZV, 2013, s. 52).

Mezi tyto metody patří v biologii zcela jistě pozorování. Z historického úhlu pohledu mělo pozorování v biologii zásadní význam, neboť stálo v pozadí průlomových objevů, které tvoří sjednocující rámec současné biologie (Kohlhauf et al., 2011). Pozorování biologických objektů či fenoménů stojí na počátku tvůrčího procesu, jenž postupně vede k *vyformování* nového

oborového *obsahu* na úrovni jednotlivých odborných pojmů (např. pojmenování nové anatomické struktury) či na úrovni nových oborových konceptů (např. Mendelovy zákony dědičnosti), což může vést ke změně pojetí daného vědního oboru (srov. Slavík et al., 2013, s. 45–47).

Neméně důležitou úlohu má pozorování ve školní výuce přírodopisu, respektive biologie¹ (viz např. Altmann, 1975; Eberbach & Crowley, 2009). V souladu s modelem psychodidaktické transformace obsahu (viz Slavík & Janík, 2012, s. 272–276) umožňuje zařazení pozorování živých organismů a přírodnin do výuky přírodopisu vytváření nových odborných pojmů (nového oborového obsahu) v mysli žáků a jejich zařazení do stávající pojmové struktury. Zároveň pozorování žákům umožňuje na základě vlastní zkušenosti konfrontovat nově vytvářené pojmy s existujícími prekoncepty a jejich případnou korekci. Na základě výsledků pozorování pak mohou žáci biologické objekty a jevy porovnávat, klasifikovat, snažit se o vysvětlení pozorovaného jevu a zároveň mohou formulovat výzkumné otázky a hypotézy, které lze ověřit pomocí experimentu. Důkladné osvojení si pozorování je tedy výchozím předpokladem pro úspěšné využívání kognitivně náročnějších metod ve výuce (Johnston, 2009; Kohlhauf et al., 2011).

1 Protože výuková situace byla vybrána z hodiny přírodopisu na základní škole, uvádíme v dalším textu příspěvku pouze vyučovací předmět přírodopis, nicméně zmiňované poznatky týkající se pozorování a porovnávání platí po zohlednění věku žáků i pro středoškolskou výuku biologie.

Na první pohled by se mohlo zdát, že je pozorování velice jednoduchou dovedností, které není potřeba se ve výuce příliš věnovat: vždyť každý z nás již od narození pozoruje své bezprostřední okolí. Tento přístup však může být jednou z příčin nedostatečného rozvíjení pozorovacích dovedností žáků ve škole. Ve skutečnosti je totiž podstatný rozdíl mezi každodenním pozorováním okolí a pozorováním, které používáme v přírodních vědách k charakterizaci objektů a jevů (Eberbach & Crowley, 2009). Vědecké pozorování je oborově specifické, což je potřeba patřičně zohlednit ve výuce. Pro zvýšení efektivity výuky je vhodné pozorování strukturovat, např. pomocí doplňujících otázek ze strany učitele či zaměření pozornosti žáků na určité části pozorovaného biologického objektu nebo jevu. Další možnosti vedení výuky, jež rozvíjejí u žáků dovednost pozorování, představují porovnávání výsledků pozorování mezi skupinami žáků a jejich odborné zhodnocení učitelem nebo systematické vedení žáků k vytváření strukturovaných záznamů z pozorování (Johnston, 2009).

Během procesu pozorování mohou žáci začít biologické objekty a jevy vzájemně porovnávat s využitím jejich přesného a odborně správného popisu (Altmann, 1975). Pozorování a porovnávání jsou vzájemně velice úzce provázány. Pokud u žáků ve výuce systematicky rozvíjíme dovednost pozorování, naučí se poměrně rychle biologické objekty a jevy také porovnávat. Při porovnávání si žáci zároveň upevňují dovednost přesného a oborově specifického pozorování (Gropengießer et al., 2013). Přestože jsou pozorování a porovnávání obecně považovány za čistě popisné metody, můžeme v biologii v mnoha případech využít poznatky o morfologických a anatomických strukturách k určení jejich funkce nebo odvození vývojových vztahů mezi organismy (Coates, 1994; Eberbach & Crowley, 2009). Při výběru vhodných biologických objektů a při dostatečné zkušenosti žáků

s biologickým pozorováním a porovnáváním můžeme v rámci přírodopisu zařadit výukové aktivity zaměřené právě tímto směrem.

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

Anotace

Kontext výukové situace

Výuková situace (stopáž 15:38–25:20)² byla vybrána z hodiny přírodopisu v 8. ročníku ZŠ. Její videozáznam byl pořízen v roce 1999 v rámci mezinárodní videostudie matematiky a přírodovědných předmětů TIMSS³ (Roth et al., 2006).

Tématem vyučovací hodiny je opěrná soustava obratlovců a člověka. Žáci jsou již na počátku vyučovací hodiny rozděleni do 4 pracovních skupin (každou skupinu tvoří 4 žáci). Dva žáci nejsou zapojeni do práce ve skupinách, ale pomáhají učitelce s koordinací učebních činností ve třídě. Vyučovací hodina je strukturovaná do 3 částí. Úvodní část vyučovací hodiny (stopáž 1:30–15:37) je zaměřena na opakování vybraných biologických pojmů z předchozího učiva formou soutěže mezi skupinami žáků. Během soutěže žáci také pracují s mikroskopem, přičemž mají za úkol zpracovat v rámci skupiny co nejpřesnější náčrt biologického objektu v trvalém preparátu. Ve druhé části vyučovací hodiny (stopáž 15:38–25:20), která představuje dále analyzovanou výukovou situaci, žáci ve skupinách pozorují a porovnávají stavbu kostry vybraných zástupců obratlovců a stavbu kostry člověka s využitím kosterních preparátů, modelů

2 Stopáž videozáznamu je v příspěvku uváděna ve formátu minuty:sekundy.

3 Trends in Mathematics and Science Study. V roce 1999 se do videostudie přírodovědných předmětů zapojilo 5 států včetně České republiky. V každém ze zúčastněných států bylo pořízeno a analyzováno zhruba 100 videozáznamů výuky přírodovědných předmětů.

a obrázků v učebnici (viz níže). Cílem této výukové situace je, aby žáci identifikovali hlavní rozdíly ve stavbě kostry vybraných obratlovců a dále aby zhodnotili, jak je kostra přední končetiny živočichů přizpůsobena prostředí, ve kterém žijí. Třetí část vyučovací hodiny je věnována expozici (stopáž 25:21–44:11) a závěrečnému shrnutí (stopáž 44:12–46:18) nového učiva tematicky zaměřeného převážně na stavbu kostry člověka.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Na začátku popisované výukové situace učitelka žákům sděluje, že budou pracovat ve skupinách s kostrami nebo modely koster obratlovců a člověka. Předem připravené pomůcky na skříňce v zadní části učebny rozdělují do skupin dva žáci, kteří pomáhají učitelce s organizací výuky (tito žáci však nejsou přímo zapojeni do práce ve skupinách a výuku sledují zpovzdálí). Učitelka žákům vysvětluje, jak mají pracovat. Zároveň dohlíží na to, aby každá skupina měla alespoň dvě různé kostry nebo jejich modely. Žáci mají k dispozici následující kostry nebo modely koster, označené rodovým, případně i druhovým názvem živočicha:

- Skupina 1: kostra kura domácího, kostra skokana, část kostry člověka (žáci ji ve výukové situaci nepopisují a z videozáznamu ji není možné blíže určit);
- Skupina 2: zmenšený plastový model kostry člověka, lebka psa domácího;
- Skupina 3: dolní končetina člověka (volná končetina bez pletence), kostra koroptve;
- Skupina 4: kostra kočky domácí, kostra končetiny koně (dolní část od zápěstí/nártí kosti po kopyto – z videozáznamu nelze určit, zda se jedná o přední či zadní končetinu), plastový model lidské lebky.

Poté, co mají žáci potřebné pomůcky, popisují a případně porovnávají před třídou jednotlivé kostry. Učitelka dává žákům doplňující otázky

a snaží se je upozorňovat na případné chyby v popisu kostry. Jádrem prezentované výukové situace je zachyceno v následujícím přepisu.

Přepis části vyučovací hodiny 1 (stopáž 15:38–20:35). **Legenda:** U – učitel, Ž – žák, ŽŽ – žáci. V hranatých závorkách jsou uvedeny poznámky autora příspěvku; [...] – výpustka části transkriptu, která není klíčová pro analýzu výukové situace.

U: A dostáváme se k tomu, co je náplní dnešní hodiny, a to je kostra. Takže teď vám porotci [žáci, kteří učitelce pomáhají s organizací výuky] rozdají táhmlety modely nebo části koster...

ŽŽ: [šum ve třídě]

U: ... a pokusíte se, protože jsme ještě neprobírali kostru, vypíchnout takový ty základní rozdíly na těch kostřičkách, jo? Dostanete třeba [kostru] ptáka, dostanete [model kostry] člověka, tak alespoň 2 nebo 3 rozdíly na těch kostrách. Rozumíme si?

ŽŽ: [šum ve třídě; dva žáci začínají v zadní části třídy roznášet kostry a jejich modely do skupin]

U: Jo? Tak snažte se jim dát..., aby neměli dvakrát lidský tělo, jo, dvakrát člověka, aby měli vždycky něco rozdílného. Tady to není.

ŽŽ: [s údivem] Co to je? [žáci spontánně reagují na kosterní preparát, který dostali na lavici; šum ve třídě, dva žáci pokračují v rozdávání pomůcek do skupin, učitelka jejich práci kontroluje a koriguje]

[...]

U: Tak na to mrkněte – a kde začneme?

Ž: [jeden z žáků se hlásí]

U: Tak, Davide. [učitelka se obrací ke třídě, ve které je šum] Tak prosím vás, šesťulky sem, otočit... a už sledujte, co nám povídá David.

Ž: Kur domácí. Kur domácí má čtyři prsty, přední končetiny přeměněné v křídla... [šum ve třídě]

U: Pš! Co tady bručíte? Už máte koukat na kura domácího.

Ž: Má dlouhý krk a z hlavy mu ční zobák.

U: Co to je ten zobák? [čeká na žákovu odpověď] To jsou změněné čelisti, jo?

Ž: Ano.

U: Tak to je ptačí říše a ještě máte?

Ž: Skokana.

U: Honzíku, tak ho zvedni, pěkně, ať všichni vidí. Tak se k nim otoč..., otoč se k nim, tak.

ŽŽ: Musíš všem, objed' kolečko.

Ž: Zadní i přední končetiny má přizpůsobeny ke skákání, na rozdíl od člověka nemá žebra...

U: Tak, slyšíte všichni, nemá..., co nemá?

ŽŽ: Žebra.

Ž: ... a zadní prsty má dlouhé.

U: Tak, kolik prstů má na přední končetině?

Ž: Pět.

U: Jo?

ŽŽ: [napovídají] Jsou tam vidět čtyři.

Ž: Čtyři.

U: Já tam vidím čtyři teda. A na zadních?

Ž: Pět.

[...]

Ž: Tak já popisuju kostru člověka, nejzřetelnější u člověka je páteř, která je dvojsovitě prohnutá. Člověk má horní a dolní končetiny. Horní končetiny jsou přizpůsobeny k uchopování různých věcí a dolní končetiny jsou přizpůsobeny k chůzi.

U: Tak a ještě ten druhý model. Tak kdo? Adélka?

Ž: Tohle je pes domácí. Má protáhlou lebku na rozdíl od člověka. Má špičáky.

U: Tak..., no, to je asi ten..., to je tak nejvíc, co se dá vidět. Tak další.

Ž: Já mám koroptev. Ta má dlouhý krk. Přední končetiny má přeměněné na křídla a hlavu má zakončenou zobákem.

U: Tak. Zase jsou tam čelisti změněné v zobák. Poslední [skupina], hošani... Pěta.

Ž: Já mám kočku domácí, oproti člověku má delší páteř. Nemá ji dvojsovitě prohnutou. Má čtyři páry končetin. Nemá ruce, má...

ŽŽ: Čtyři páry? [udiveně]

U: No, dva páry končetin. [s úsměvem]

Ž: Dva páry končetin. Přední má přeměněné na běhání, jako... skákání ze schodů.

U: Skákání, no.

Ž: Lebku má protáhlou a má dva... čtyři špičáky.

V další části prezentované výukové situace pracují učitelka a žáci s učebnicí Ekologický přírodopis pro 8. ročník ZŠ (Kvasničková et al., 1997). Učitelka nejprve žákům s pomocí obrázků v učebnici vysvětluje rozdíl mezi strunou hřbetní a páteří a stručně charakterizuje pojirové tkáně opěrné soustavy, přičemž žáci uvádí jejich konkrétní příklady (stopáž 21:01–23:46). Na konci sledované výukové situace (stopáž 23:47–25:20) učitelka a žáci využívají obr. 7 na str. 12 zmiňované učebnice. Na tomto obrázku je zachycena stavba přední končetiny různých druhů obratlovců (mlok, ještěrka, pták, tur, kuň, člověk, netopýr, krtek a kytovec). Učitelka spolu s žáky prochází obrázky kostry přední končetiny jednotlivých živočichů a hodnotí, jak je kostra končetiny přizpůsobena prostředí, ve kterém tyto živočichové žijí. Učitelka dává žákům stručné návodné otázky, na které žáci většinou reagují ve formě jednoslovných odpovědí (ukázka viz následující přepis).

Přepis části vyučovací hodiny 2 (stopáž 25:04–25:20). **Legenda:** U – učitel, T – třída.

U: Krtek. Ten má končetiny přizpůsobené k čemu?

T: K hrabání.

U: K hrabání. A poslední je?

T: Kytovec.

U: Kytovec. To znamená?

T: Velryba.

U: Velryba, delfini. Zase končetiny přizpůsobené tentokrát?

T: K plavání.

U: K plavání, ano.

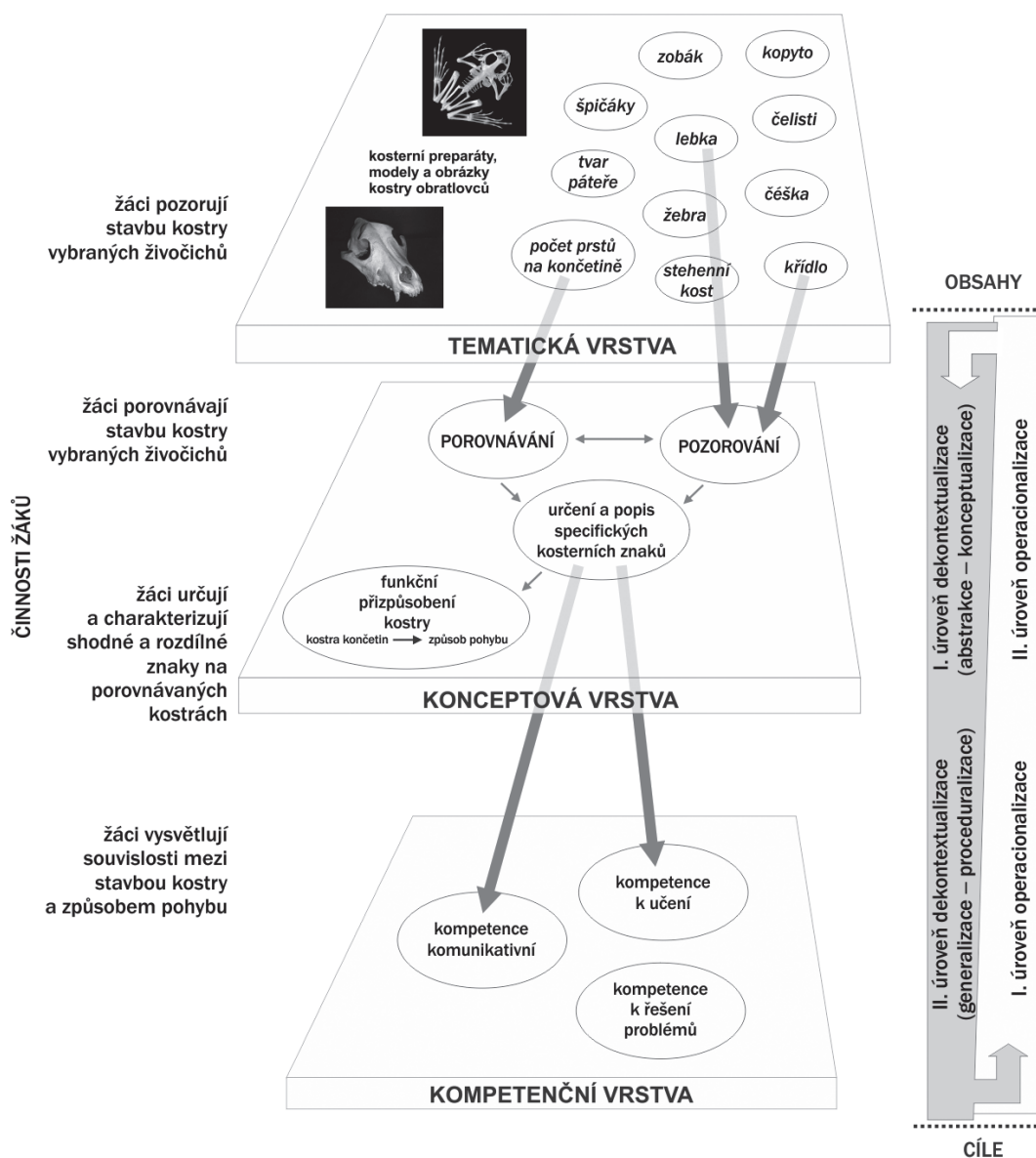
Analýza

Ve sledované výukové situaci mají žáci za úkol najít hlavní rozdíly ve stavbě kostry vybraných zástupců obratlovců. Na začátku výukové situace učitelka uvádí, že žáci v přírodopisu dosud opěrnou soustavu (kostru) neprobírali. Pro úspěšné zvládnutí zadaného úkolu je tak klíčové pečlivé pozorování a porovnávání kosterního materiálu, který žáci dostali k dispozici. Práci žáků s kosterním materiálem považujeme

za významný aspekt hodnocené výuky, protože zvyšuje její názornost, napomáhá rozvoji pozorovacích dovedností žáků a zároveň plní motivační funkci. Při popisu pozorovaných anatomických struktur mohou žáci využívat pouze své dosavadní znalosti a zkušenosti, ať již osvojené v předchozí školní výuce, nebo v běžném životě. Z tohoto hlediska je tedy důležité,

že žáci pracují ve skupinách. Díky tomu mohou při hledání a popisování rozdílů mezi kostrami spolupracovat a vzájemně si tak předávat své dosavadní znalosti a zkušenosti.

Způsob práce s přírodopisným učivem v této výukové situaci ve vztahu k rozvoji žákovských kompetencí přehledně zachycuje konceptový diagram (viz obr. 1).



Obrázek 1. Konceptový diagram analyzované výukové situace (zpracováno dle Janík et al., 2013).

Na základě pozorování a porovnávání konkrétních částí koster různých druhů obratlovců (např. hrudní kost, přední a zadní končetina kura domácího a skokana) žáci s využitím abstrakce identifikovali a charakterizovali specifické kosterní znaky dané skupiny organismů (např. hrudní kost s mohutným hřebenem či přední končetina přeměněná v křídlo u ptáků) ve spojitosti se způsobem pohybu dané skupiny živočichů (svaly upínající se na specifické kosterní struktury umožňují let). Činnosti žáků popsané v levé části konceptového diagramu spolu se zařazením skupinové práce do výuky přispívají k rozvoji žákovských kompetencí nad rámec oborově specifické výuky přírodopisu (viz obr. 1).

Alterace

Posouzení kvality výukové situace

Hodnocená výuková situace má značný didaktický potenciál. Pozitivně hodnotíme zařazení práce s kosterním materiálem do výuky. To zvyšuje významným způsobem názornost výuky a motivaci žáků. Zároveň oceňujeme snahu přiblížit žákům dvě základní metody práce v biologii, a to pozorování a porovnávání, přičemž tyto metody měly v rámci srovnávací anatomie velký historický význam při objasňování vývojových vztahů mezi obratlovci (Coates, 1994). Jako vhodné se nám také jeví zařazení skupinové práce, neboť skupinová práce umožňuje v tomto případě časově a obsahově efektivní vedení výuky a zároveň může směřovat k rozvoji komunikativní kompetence žáků. V některých aspektech však nebyl didaktický potenciál výukové situace plně využit, v realizaci výuky spatřujeme několik nedostatků.

Z průběhu popisované výukové situace se zdá, že vyučující považuje pozorování a následný popis anatomických struktur na kostře obratlovců za jednoduchou dovednost, která nebude žákům činit obtíže. Přestože je pečlivé pozorování naprosto zásadní pro smysluplné a odborně správné porovnání stavby kostry dvou obratlovců, mají žáci na vlastní pozorování kosterního materiálu velmi málo času (přibližně jednu minutu). V tak krátkém čase si žáci

mohou povšimnout jen nejnápadnějších znaků na kostře živočicha, které prvotně upoutají jejich pozornost, přičemž další charakteristické znaky jim mohou uniknout. Nedostatek času na práci s kosterním materiálem se negativně promítá do popisu a porovnávání koster, které žáci následně prezentují před třídou. Popis pozorovaných struktur je často velmi povrchní a žáci se spíše věnují izolovanému popisu jednotlivých koster „vedle sebe“ než vzájemnému porovnávání zvolených znaků mezi nimi. Výběr znaků, které jsou patrné „na první pohled“, je typický pro každodenní pozorování bez bližší vazby na oborový kontext. Pokud však chceme žáky vést k biologickému pozorování, je třeba blíže zaměřit jejich pozornost (v tomto případě např. na jednotlivé části kostry) a vlastní pozorování strukturovat (Eberbach & Crowley, 2009; Slavík & Janík, 2012, s. 281–282).

Značné rezervy spatřujeme také v nedostatečném rozvíjení znalostí žáků o stavbě kostry obratlovců nad rámec jejich pozorovacích schopností a dosavadních znalostí. Žáci si proto z výuky odnesli jen izolované, nesystematizované poznatky o vybraných částech kostry některých zástupců obratlovců (např. skokan nemá vyvinutá žebra). V tomto ohledu by bylo vhodné upozorňovat žáky na další znaky, které ve svém popisu neuvedli. Je možné, že si žáci daného znaku nevšimli (např. postavení prstů u hrabavé končetiny kura domácího, zploštělá lebka u skokana), ale stejně tak je v některých případech pravděpodobné, že neumějí danou strukturu pojmenovat odborným termínem (např. nápadně zvětšenou hrudní kost s mohutným hřebenem u ptačích koster). Za důležité též považujeme, aby žáci uměli vysvětlit, jak je daná anatomická kosterní struktura přizpůsobena ke své funkci, např. pohybu živočicha. Jestliže žák uvádí, že končetiny skokana jsou přizpůsobené ke skákání, měl by se za pomoci doplňujících otázek vyučující pokusit také vysvětlit, v čem toto přizpůsobení spočívá a jak se na skákání podílí zadní a přední končetiny.

Sledovaná výuková situace nabízí dostatek příležitostí ke zobecňování získávaných poznatků. Jednu rovinu možného zobecnění představuje schopnost žáků charakterizovat a porovnat

typické kosterní znaky hlavních systematických skupin obratlovců (ryby, obojživelníci, plazi, ptáci a savci). Druhou rovinu pro zobecňování poznatků představuje kontext vývojových vztahů mezi hlavními skupinami obratlovců (např. vývoj pětiprsté končetiny obojživelníků z ploutvovité končetiny ryb při přechodu obratlovců na souš). V rámci sledované výuky však nebyla příležitost ke zobecňování poznatků dostatečně zužitkována. Ačkoliv například žáci ze dvou různých skupin popisovali ptačí kostru (kur domácí, koroptev) a uváděli shodné kosterní znaky, nebyla tato situace využita k tomu, aby si žáci uvědomili, že tyto znaky jsou typické pro všechny zástupce ptáků.

Pro úspěšnou systematizaci a zobecňování poznatků je důležitý také promyšlený výběr kosterního materiálu. Za vhodné považujeme, aby v rámci výukové aktivity byly zastoupeny hlavní skupiny obratlovců (tedy i ryby a plazi), jakkoliv je výběr kosterních preparátů samozřejmě limitován možnostmi školních přírodopisných sbírek. Dvě skupiny žáků porovnávaly kostry dvou různých obratlovců, další dvě skupiny žáků porovnávaly kostru člověka s kostrou jiného obratlovce. Tato skutečnost pak mohla ve výsledku ovlivnit možnost zobecňování (abstrakce) získaných poznatků.

V úplném závěru výukové aktivity učitelka s žáky za pomoci obrázku v učebnici charakterizuje stavbu přední končetiny různých obratlovců a přizpůsobení končetiny prostředí, ve kterém živočichové žijí. Za problematické považujeme, že žáci neměli dostatečný prostor, aby s využitím obrázku samostatně vysvětlili, jaký pohyb daný typ končetiny umožňuje a jakým způsobem je stavba končetiny prostředí přizpůsobena.

Z těchto důvodů hodnotíme sledovanou výukovou situaci jako nerozvinutou, přičemž její závěrečný úsek (přizpůsobení přední končetiny obratlovců prostředí, způsob práce učitelky a žáků s obrázkem v učebnici) vykazuje rysy odcizeného poznávání (viz Janík et al., 2013, s. 236–237). Na základě tohoto hodnocení bychom se chtěli pokusit navrhnout alteraci, která by mohla přispět k efektivnější práci žáků s kosterním materiálem a ke komplexnějšímu rozvoji

jejich znalostí o stavbě kostry obratlovců. Zároveň v navrhované alteraci zohledníme poznatky zmíněné v teoretickém uvedení.

Návrh alterace a její přezkoumání

Možnosti alterace sledované výukové situace spatřujeme v několika oblastech. První oblastí je výběr kosterního materiálu, se kterým budou žáci ve výuce pracovat. Považujeme za důležité, aby ve výběru byly zastoupeny hlavní skupiny obratlovců, čímž žáci mohou o stavbě jejich kostry získat systematické poznatky (např. v rámci vývojové linie od ryb k savcům). Počet kosterních preparátů a jejich rozdělení do skupin žáků je třeba předem pečlivě promyslet. Jeví se nám jako přínosné, aby žáci porovnávali kostry zástupců systematických skupin, mezi kterými jsou vývojové vztahy (např. ryby x obojživelníci, plazi x ptáci). Stejně tak bude pro žáky přínosné porovnávání vývojově původních a odvozených tělních typů v rámci jedné systematické skupiny (např. kostra mloka a skokana, kostra ještěrky a užovky). Díky tomu získají žáci lepší představu o pestrosti stavby kostry obratlovců, zároveň ale budou schopni uvést typické znaky na kostře dané skupiny živočichů a nastítnit vzájemné vývojové vztahy, např. jaké změny prodělala kostra v souvislosti s přechodem obratlovců z vodního prostředí na souš. Zároveň bude možné navázat na osvojené poznatky o kostře obratlovců v rámci navazujícího výkladu o kostře člověka.

Další oblasti, na které se zaměříme v navrhované alteraci, jsou vazba na oborový kontext a strukturování pozorování kosterního materiálu. Před zahájením pozorování by měl učitel seznámit žáky na obecné úrovni s hlavními částmi kostry obratlovců (základní popis osovité kostry a kostry končetin, definování hlavních pojmů). Pomocí vhodného strukturování zadaného úkolu pak můžeme žáky nasměrovat, jak mají při pozorování a následném porovnávání postupovat a na které části kostry mají zaměřit svou pozornost. Proto navrhuje, aby žáci zapisovali své poznatky o kostře jednotlivých živočichů, které získají pozorováním, do strukturované tabulky (viz tab. 1).

Tabulka 1. *Návrh tabulky pro strukturování práce žáků při porovnávání koster obratlovců*

ČÁST KOSTRY	KOSTRA JEŠTĚRKY	KOSTRA HOLUBA
Lebka		
Páteř, žebra, hrudní kost		
Kostra přední končetiny		
Kostra zadní končetiny		

Využití jednoduché tabulky umožní postupně zaměřit pozornost žáků jak na osovou kostru, tak na kostru končetin. Díky tomu bude pozorování žáků systematické a popis stavby kostry nebude povrchní s uvedením jednoho či dvou na první pohled nápadných znaků. Žáci by také měli mít představu, jak by měl požadovaný popis vypadat. Učitel by proto mohl před zahájením pozorování uvést žákům konkrétní příklad přesného a správného popisu. Práce s tabulkou nám dává i další možnosti systematizace poznatků. Poté, co žáci před třídou představí výsledky svého pozorování a učitel opraví případné nedostatky, mohou žáci údaje zapisovat na tabuli a dále s nimi ve výuce pracovat. Údaje na tabuli mohou také sloužit jako podklad pro zápis žáků do sešitu.

Předpokladem úspěšné realizace navržené alterace je dostatečné množství času na úvodní pozorování koster živočichů. Během doby, kdy budou žáci ve skupinách pozorovat kosterní preparáty, může vyučující kontrolovat jejich práci, diskutovat s nimi průběžné výsledky pozorování a napomáhat jim s pojmenováním některých částí kostry. Učitel by tímto způsobem mohl do práce žáků vnášet expertní vhled ještě před prezentací výsledného popisu koster před spolužáky ve třídě.

V porovnání s výukovou situací, kterou jsme měli možnost sledovat v tomto článku, je navržená alterace časově náročnější a pravděpodobně by zabrala značnou část vyučovací hodiny. Z tohoto důvodu by bylo nutné přesunout navazující učivo o kostře člověka do další vyučovací hodiny. Jinou možností úspory času by bylo výraznější zkrácení opakovací fáze v úvodu vyučovací hodiny. Problémem navržené alterace

může být také zajištění kosterních preparátů, neboť v přírodopisných sbírkách ve školách nemusí být vždy kostry zástupců všech hlavních skupin obratlovců. V tomto případě by bylo možné použít kvalitní a dostatečně velkou fotografii chybějící kostry z odborné zoologické literatury nebo webových stránek.

Závěr

Popisovaná výuková situace vypadá na první pohled velmi jednoduše a elegantně: žáci ve skupinách pozorují a porovnávají reálné kostry živočichů a následně prezentují jejich popis a hlavní nalezené rozdíly mezi nimi. Přestože biologické pozorování vypadá jako triviální metoda práce, kterou není třeba ve výuce zásadním způsobem rozvíjet, opak je pravdou. Z podrobné analýzy výukové situace je zřejmé, že žákům činí pozorování biologických objektů potíže, často se zaměřují na nejvíce nápadné znaky a výsledný popis pozorovaných struktur je povrchní. Proto v rámci alterace navrhuje pečlivý výběr objektů, které budou žáci pozorovat, ponechání dostatečného množství času žákům na vlastní pozorování a struktura pozorování s využitím jednoduché tabulky. Je také důležité, aby pozorování a porovnávání biologických objektů rozvíjelo u žáků určitý biologický koncept, jinak budou žáci místo zasvěceného pozorování dané objekty pouze sledovat.

Poděkování

Děkuji Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. a Mgr. Petru Knechtovi, Ph.D. za velmi podnětné a konstruktivní připomínky při zpracování této kazuistiky.



RNDr. Martin Jáč, Ph.D., odborný asistent na katedře biologie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Deset let působil jako učitel biologie a zeměpisu na Gymnáziu Františka Palackého Valašské Meziříčí, v současnosti se věnuje didaktice biologie se zaměřením na výzkum a podporu praktické a laboratorní výuky biologie na ZŠ a SŠ.

Kontakt: martin.jac@upol.cz

Literatura

- Altmann, A. (1975). *Metody a zásady ve výuce biologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Coates, M. I. (1994). The origin of vertebrate limbs. *Development*, 1994 Suppl., 169–180.
- Eberbach, C., & Crowley, K. (2009). From everyday to scientific observation: how children learn to observe the biologist's world. *Review of Educational Research*, 79(1), 39–68.
- Gropengießer, H. et al. (2013). *Fachdidaktik Biologie*. Hallbergmoos: Aulis.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Johnston, J. S. (2009). What does the skills of observation look like in young children? *International Journal of Science Education*, 31(18), 2511–2525.
- Kohlhauf, L., Rutke, U., & Neuhaus, B. (2011). Influence of previous knowledge, language skills and domain-specific interest on observation competency. *Journal of science education and technology*, 20(5), 667–678.
- Kvasničková, D. et al. (1997). *Ekologický přírodopis 8*. Praha: Nakladatelství Fortuna.
- Nurse, P. (2003). The great ideas of biology. *Clinical Medicine*, 3(6), 560–568.
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in Educatione*, 1(1), 33–49.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>
- Roth, K. J. (2006). *Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 video study* [online]. USA: National Center for Education Statistics. Dostupné z <http://nces.ed.gov/pubs/2006/2006011.pdf>
- Slavík, J., Chrz, V., & Štěch, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(3), 24–44.
- Zdroje obrázků v konceptovém diagramu:
- Kostra žáby (2011) [online, cit. 2015-12-10]. Wikimedia Commons, autor Amada44. Dostupné z https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skeleton_of_a_frog_001.jpg
- Lebka psa (2008) [online, cit. 2015-12-10]. Wikimedia Commons, autor Ibucus314. Dostupné z https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dog_Skull.JPG

Kamila Balharová

Dyslexie a rozvoj čtenářské gramotnosti

V prvních letech školní docházky získávají žáci **základ čtenářské gramotnosti** jako jednu z nejdůležitějších dovedností, která tvoří podklad jejich dalšího vzdělávání. Dovednost číst je v současném světě plném informačních technologií nezastupitelná, provází nás po celý život a na mnoha místech, číst potřebujeme téměř všude. Ve volném čase nám zase může čtení například knih přinášet potěšení. Vzhledem k důležitosti čtenářské gramotnosti není divu, že se zjišťováním její úrovně zabývají mezinárodní organizace.

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) provádí výzkum **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), který mimo jiné zkoumá u žáků dosažení konkrétní **úrovně čtenářské gramotnosti**. Zabývá se i jejich zkušenostmi se čtením v rodině a ve škole. Probíhá v různých zemích světa v pětiletých intervalech, a to vždy ve čtvrtém roce školní docházky. V těchto výzkumech se vychází z definice: „Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Potužníková, 2011, s. 11)

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání zaměřený na patnáctileté žáky z hlediska čtení, matematiky

a přírodních věd. Zkoumá, jak jsou tito žáci na konci základního vzdělávání připraveni pro úspěšné uplatnění v reálném životě.

Palečková, Tomášek, a Basl (2010, s. 12) uvádějí, že ve výzkumu PISA je čtenářská gramotnost definována jako: „schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“.

Definice čtenářské gramotnosti se rozšiřuje, a tedy i **mění podle věku a rozvoje** jednotlivce.

Dyslexie

Existují žáci, kteří mají v prvních letech školní docházky velké problémy s výukou čtení. Často jim je při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována dyslexie.

Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA uvádějí rozvinutou definici dyslexie. „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“ (Matějček & Vágnerová, 2006)

Od roku 1992 uvádí Světová zdravotnická organizace (WHO) v 10. revizi ICD (mezinárodní klasifikace nemocí) dyslexii mezi poruchami psychického vývoje (F80–89) jako Specifickou poruchu čtení (F 81.0). V České republice se setkáváme nejčastěji s pojmy: specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).

Teoretické a metodologické přístupy ke specifickým poruchám učení jsou různé, my se budeme v krátkosti zabývat třemi: biologickým, kognitivním i přístupem sociálním.

Výzkumy zastánců **dědičného zdůvodnění příčin poruch učení** lze rozdělit do dvou skupin. První skupina své výzkumy opírá o anamnestické rodinné údaje dětí se specifickými poruchami učení (SPU). Pennington a Smith (cit. podle Pokorná, 2010) pro ně například uvádějí, že u 40 % chlapců a u 18 % dívek alespoň jeden z rodičů trpěl SPU. Olson (1999) uvádí, že pokud je dítě diagnostikováno jako jedinec s dyslexií, je vyšší pravděpodobnost, že se objeví v rodině další člen s poruchou učení. Nejvíce je geneticky podle Olsona ovlivněno:

- fonologické vnímání,
- sluchová analýza a syntéza.

Závěry druhé skupiny se opírají o zjištěné abnormality v aktivaci mozkových oblastí při procesu zpracování verbálních informací a neobvyklosti v organizaci nervových buněk.

Neuropsychologické výzkumy Bakker (Zelinková, Axelrood, & Mikulajová, 2011) vycházejí z funkční specializace mozkových hemisfér. Autor zpracovává model pravo – a levohemisférové dyslexie, levá hemisféra je specializovaná na řeč a nemá rozvinuté percepčně prostorové mechanismy, pravá hemisféra je specializovaná na tvar a směr. Pravohemisférová dyslexie se vyskytuje často u dětí s vývojovou dysfázií, projevuje se nechutí mluvit, malou slovní zásobou, agramatismy apod. Terapie dyslexie se provádí neuropsychologickou stimulací mozku.

Stimulace u levohemisférové dyslexie je zaměřena na:

- zrakovou percepci,
- pravolevou orientaci,

- prostorovou orientaci,
- motorickou aktivitu a percepci,
- využití různých fontů ke čtení.

Stimulace u pravohemisférové dyslexie je zaměřena na:

- rozvíjení řeči,
- porozumění čtenému textu.

Kognitivní přístup se zabývá především vývojově percepčními procesy, což je českému chápání specifických poruch učení velmi blízké. Jedná se o nedostatečnou schopnost fonologického zpracování, a to:

- fonologickou paměť (tj. zapamatování si zvukového vzorce napsaného slova),
- fonologickou vnímavost (rýmy, slova lišící se jednou hláskou, analýza, syntéza slova),
- fonologické pojmenovávání (tj. schopnost co nejrychleji jmenovat řadu běžně známých objektů, vybavování pojmů a artikulační pohotovost) (Pokorná, 2010).

Proces čtení a psaní se podle Claye (1985) nerozvíjí až ve školním věku prostřednictvím systematického učení, důležitý je podle něj už předškolní věk, kdy se rozvíjejí právě poznávací, kognitivní funkce, které se následně podílejí na nácviku čtení a psaní.

Spontánní vývoj ke gramotnosti může podpořit **rodinné prostředí**. Pressley (2000) uvádí, že se prokázaly v rodině tři nejdůležitější okolnosti, které podporují gramotnost dítěte:

- interpersonální zkušenosti, které nabízejí příležitosti ke společné činnosti a rozhovorům,
- přístup k literárním zdrojům,
- vysoce pozitivní vztah rodičů ke gramotnosti.

Přístupy odborníků k danému tématu se různí, obor se dále rozvíjí, dochází k novým objevům. Důležité však je, že jednotlivé přístupy nejsou v konfliktním vztahu, ale vzájemně se doplňují a respektují. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je třeba sledovat nové trendy ve výzkumu, neboť každý žák s dyslexií je jiný a co pomáhá jednomu, nemusí pomoci druhému.

Tabulka 1. Stav počtu žáků základního vzdělání s vývojovou poruchou učení k datu statistického sčítání.

2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
34 251	34 521	35 147	35 471

Žáci s dyslexií jsou zařazeni mezi **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** v kategorii vývojových poruch učení. Že jich není málo, dokládají výkonové ukazatele **statistického šetření**, které zveřejňuje MŠMT ve své Statistické ročence školství (MŠMT, 2015). V tabulce jsou pro názornost uvedeni žáci, kteří byli v daném roce žáky základních škol a byli zařazeni mezi žáky s vývojovou poruchou učení, kam patří i dyslexie.

Pokud chceme, aby i tito žáci mohli uspět v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA), je třeba jim věnovat speciální péči a rozvíjet jejich čtenářské schopnosti na mnoha úrovních. Mají často problémy ve sluchovém a zrakovém vnímání a v orientaci v prostoru a čase. Tyto percepce je potřeba rozvíjet zároveň s výukou čtení.

Rozvoj percepce

Z definice dyslexie Mezinárodní dyslektické asociace a Národního institutu zdraví a vývoje dítěte v USA vyplývá, že příčinou potíží žáků s dyslexií je deficit fonologické komponenty jazyka a rozlišovacích schopností sluchového i zrakového vnímání. U těchto žáků je tedy nutné zaměřovat se nejen na nácvik techniky čtení, ale i celkově posilovat a rozvíjet percepce. Pro rozvoj percepce lze rodičům doporučit mnohé publikace. Velký výběr a jistotu, že se jedná o prověřené publikace, mají při výběru na stránkách společnosti **Dyscentrum**.

Ve škole lze dobře využívat programy, které jsou součástí webových stránek **KamiNet** (Balharová & Prokš) v sekci nápravná cvičení. Návod, jak pracovat s jednotlivými cvičeními, jsou zveřejněny přímo na stránkách KamiNetu. Tyto programy jsou zdarma a jsou zaměřené na procvičení:

- sluchového vnímání – sluchové paměti, rytmu a melodie (vše pouze se zvuky, jedná se

- o předstupu fonologického uvědomování),
- zrakové paměti,
- zrakového vnímání,
- orientace v prostoru,
- orientace v čase.

Tyto programy jsou zaměřené na mladší žáky s dyslexií a dalšími poruchami učení. Jsou využitelné nejen při nápravách poruch učení, ale i při jejich prevenci.

Pokud žák s dyslexií na 2. nebo 3. stupni chce zlepšit své čtenářské dovednosti, může kromě čtení procvičovat své percepční schopnosti a odstraňovat jejich deficit na www.dys2.org. Tyto stránky vznikají v rámci projektu DYS 2.0 a navazují na úspěšně dokončený projekt GRUNDTVIG EDysgate 2006–2008. Vzdělávací hry DYS 2.0 nejsou jen jedněmi z běžných her na internetu pro mládež – a neměly by být jako takové prezentovány. Je nutné zdůraznit zaměření vzdělávacích her, a to, že studenti mohou během hraní her rozvíjet své dovednosti. Vzdělávací hry jsou určeny pro použití během výuky i ve volném čase.

Na těchto stránkách lze bezplatně založit účet pro učitele, který tak může sledovat pokroky svých studentů, kterým zřídí přístup.

Čtení

Dítě, které nemá problémy, se naučí číst jakoukoli metodou čtení. Je celkem jedno, zda se jedná o genetickou metodu, analyticko-syntetickou nebo globální metodu čtení. Pokud má dítě velký deficit ve sluchovém vnímání, mívá problémy s genetickou metodou čtení, která je na využívání rozvinutého sluchového vnímání hodně závislá. U těchto dětí se osvědčuje přechod na analyticko-syntetickou metodu výuky čtení. V tom může pomoci publikace *Fíovo čtení* (Balharová, 2015), která obsahuje pracovní listy s úkoly, jež provázejí dítě při nácviku slabikového čtení.



Obrázek 1. Ukázka ze cvičení orientace v prostoru.

Každé dítě s dyslexií je jiné, a potřebuje tak různé přístupy k výuce čtení. Je třeba zjistit, která percepce je u něj lépe rozvinuta a tu využívat, ostatní co nejvíce rozvíjet a posilovat.

Důležitá je i **motivace ke čtení**. U mladších žáků je dobré využít toho, že si rádi hrají. Na obrázku 1 vidíte jedno ze cvičení webových stránek KamiNet, které slouží právě jako motivace ke čtení. **Pokud si chce žák hrát, potřebuje si přečíst informaci.** Informaci, která může vést ke správnému řešení, má zobrazenou tučným písmem. Ať už mu to rodič nebo učitel řekne, či nikoli, rychle na to přijde a čte jen pro něj důležité informace. Za správné splnění úkolu je odměňován zobrazením emotikonů. Konkrétně je toto cvičení zaměřeno na nácvik a zafixování prostorových vztahů (předložky *před, za, vedle*).

K nácviku čtení lze využít různé tabulky čtení jednotlivých slov se vzrůstající náročností a také **Čítanky pro dyslektiky** od Zdeny Michalové. Jsou velmi dobře zpracované, nejedná se v nich pouze o čtení, ale jsou doplněny i hrami a úkoly. **Texty** jsou uzpůsobeny délkou, **opakuji se třikrát**. **První text** je přizpůsoben těm žákům s dyslexií, kteří potřebují při čtení **oporu ve zrakovém vnímání slabik**. Ti mají střídavě vytištěnou slabiku normálně a tučně. Ve **druhém** textu, který je také psaný **větším typem písma** a ve kterém již nejsou vyznačené slabiky, **plní žáci nějaký úkol** a **třetí text** je již tištěný **běžným typem písma**. To vše způsobuje, že čtení nemusí být nepříjemné, ale stává se zábavou a získáváním informací.

Pro mladší žáky se vydávají knihy s menším množstvím psaného textu a mnoha obrázky. Text bývá psán velkým typem písma. To však s přibývajícím věkem odpadá. V knihách se objevuje menší písmo a více textu, ubývají obrázky. Nicméně takto rychle většinou neprobíhá náprava dyslexie, a tak se rodiče starších žáků dostávají do problémů, že jejich děti nechtějí číst, a hledají pro ně vhodné publikace. Potřebují publikace přiměřené věku, ale zároveň ještě přizpůsobené rozsahem i velikostí písma dětem s dyslexií.

Pro starší žáky s dyslexií se na trhu vyhledává přizpůsobená literatura podstatně hůře. I oni však mají v rámci čtenářské gramotnosti nejen získat schopnost porozumět psanému slovu, ale i se jím zabývat, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů. V tomto období lze k rozvoji čtenářské gramotnosti využít například **Čítanky pro dyslektiky III. a IV.** od Zdeny Michalové (1997, 2000) vydané v nakladatelství Tobiáš nebo **Čtení s porozuměním 3 a 4** od společnosti Mutabene. Tyto publikace pracují s ukázkami textů, nejedná se v nich o souvislý příběh. Texty jsou krátké, psané větší velikostí písma, dobře se s nimi ve výuce pracuje.

Kniha přizpůsobená žákům s dyslexií – Život rytíře

Život rytíře (Balharová, 2011) – kniha her i čtení vznikla na základě mých zkušeností s dětmi se SPU a slabšími čtenáři. Lze ji použít podle

úrovně čtenářských dovedností u dětí v 5. a 6. ročníku, které odrostly textům prvního čtení, a přesto u nich přetrvávají problémy se čtením a porozuměním textu. Děti si zde přečtou dobrodružný příběh, který je zasazen do konce vlády Jana Lucemburského, do doby rytířů, rytířských ctností i turnajů, ale i rozbrojů mezi jednotlivými rytíři. Text je typem a velikostí písma přizpůsoben dětem s dyslexií a doplněn obrázky s úkoly. Je psán **bezpatkovým písmem, zde Ariallem velikosti 13**. Některé skupiny hlásek jsou vyznačeny **tučně**. Nelze jednoznačně říci, že se jedná o slabiky, spíše o celky, které je vhodné číst najednou. V rámci těchto skupin je totiž vyznačeno i správné čtení neslabičných předložek spolu s první slabikou slova, ke kterému patří. Jedná se o text, jež je určený pro ty žáky s dyslexií, kteří ještě stále potřebují při čtení nějakou oporu. V době začínající puberty již nikdo nechce, aby mu rodič pomáhal se čtením tím, že mu posouvá záložku. To si radši nechá předčítat. Bez tréninku čtení se ale čtenářské schopnosti nemohou rozvíjet. Naslouchání čtenému textu pak může sloužit jako motivace ke čtení, zpočátku třeba i jednodušších textů.

Slova před textem slouží k **rozečtení**. Je vhodné **ověřit, zda** dítě těmto slovům **rozumí**. V návodu pro rodiče doporučuji, aby si dítě každé slovo nejen přečetlo, ale i vychodilo (každé písmeno má svůj krok – dlouhé samohlásky dlouhý krok, krátké samohlásky a souhlásky krok, kdy se pata dotýká špičky). Seznámí se tak více s jeho stavbou. Každé slovo, které se napoprve nepodaří, se v dalších dnech procvičuje znovu. Děti, jež mají problémy s pozorností, motivujeme tím, že všechna slova správně analyzovaná již nemusí druhý den opakovat.

Kdo **nepotřebuje při čtení oporu**, nemusí číst text označený písmenem A, ale **může** po seznámení se se slovy z tabulky **přejít rovnou na text B**. Text B je psán také **bezpatkovým písmem, zde Ariallem velikosti 12**. Toto je nejmenší velikost bezpatkového písma, která žákům s dyslexií podle různých šetření vyhovuje (Balharová, 2010; British Dyslexia Association).

Pokud texty slouží i jako nápravné, doporučuji v tomto období nacvičovat čtení s interpunkcí. Podle mých zkušeností to ještě starší

žáci s dyslexií nemají zautomatizované. Pokud nedojde k automatizaci, dochází následně vlivem nepochopení větné stavby k nesprávnému porozumění textu.

Text C je obsahově stejný jako text A a B, ale **vyskytují se v něm slova**, která tam **nepatří**. Tento úkol cvičí nejen porozumění větě, ale i pozornost a soustředění.

Texty jsou doplněny herními úkoly, které **procvičují zrakové vnímání, koncentraci pozornosti, pravolevou orientaci i porozumění textu**. Všechny úkoly jsou navázány na text nebo ho doplňují a rozšiřují. Mimo jiné se opakovaně jako úkol vyskytuje přiřazování slova vyskytujícího se v textu k jeho významu. Pokud to dítě nedokáže nebo si není jisto, může si význam slova najít v abecedně řazeném slovníčku na konci knihy. V **druhé části knihy** určené **pro rodiče** najdete podrobnější **návod**, jak s knihou pracovat, jak řešit neúspěchy v některých cvičeních a také **správná řešení** obtížnějších úkolů.

Čtenáře, v tomto případě žáka s dyslexií, vedeme k tomu, aby odpovědi na otázky vyhledával v textu. Přesto se stává, že tvrdí, že odpověď nemůže nalézt, nebo spontánně odpoví špatně. Pak je potřeba s ním chybnou odpověď probrat a ukázat mu, jak může příště postupovat. Například hned na otázku, která se týká prvního textu (*Kdo vládne v této době v našich zemích?*), leckdo odpovídá „prezident“. Je tedy potřeba mu ukázat, že se pohybujeme v kontextu vypravování (výpovědi), a tudíž toto nemůže být správná odpověď. Zájmeno „tého“ se totiž nevztahuje k současnosti, ale právě k době určené textem. Podobně otázka, zda byl vítěz spravedlivě odměněn, nutí čtenáře k uvažování. V textu se totiž o odměně nikde nemluví a čtenář si potřebuje uvědomit, že hradní pán chtěl rytíře, který zvítězil, zavřít do žaláře. Z této informace je pak možné vyvodit, zda to je, či není spravedlivá odměna. Vždy doporučuji, aby každý své odpovědi zdůvodnil, vysvětlil. Mimo jiné se objeví otázka, na kterou má žák odpovědět, že správnou odpověď nezná. I takové otázky souvisejí se čtenářskou gramotností. Ukazují, že na vše nemusí vždy existovat v textu odpověď.

Přizpůsobení knihy žákům s dyslexií je hned několikrát:

- jednotlivé texty jsou přizpůsobené délkou, jsou **kratší** – vejdou se na stránku velikosti A5,
- texty jsou psány **bezpatkovým písmem**, které je lidmi s dyslexií upřednostňováno,
- **velikost** písma je **větší**, nikdy neklesne pod 12 bodů,
- texty jsou doplněny **úkoly**, které dále rozvíjejí **vnímání a orientaci**, včetně cvičení **pozornosti**.

Na rozdíl od čítanek pro dyslektiky je tato kniha vhodná i k využití v hodinách věnovaných čtenářským dílnám, neboť se jedná o **ukončený příběh**, a nikoli pouze o ukázkou.

Závěr

Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií je dlouhodobá usilovná práce, kterou ovlivňuje velké množství faktorů. Snažme se proto ovlivnit alespoň ty, které jsou v naší moci. Naučme se vytvářet prezentace, ve kterých zohledníme potřeby těchto žáků. Pomáhejme jim vyhledávat literaturu, která je jim přizpůsobená, radme jim, které programy na webu mohou použít k procvičování a nápravě jejich problému. Na nich pak je, zda se našimi radami budou řídit.

Literatura:

- Balharová, K. (2010). Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. In *Škola jako místo setkávání*. Univerzita Karlova: Praha.
- Balharová, K. (2011). *Život rytíře*. Kralice na Hané: Computer Media.
- Balharová, K. (2015). *Fívo čtení*. Praha: Wolters Kluwer.
- British Dyslexia Association. *Dyslexia Style Guide*. Bracknell [online, cit. 2015-12-07]. Dostupné z <http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html>
- Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedure*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Matějček, Z. & Vágnerová, M., et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Michalová, Z. (1997). *Čítanka pro dyslektiky III*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Michalová, Z. (2000). *Čítanka pro dyslektiky IV*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

MŠMT (2015). *Statistická ročenka školství 2011–15 – výkonnostní ukazatele* [online, cit. 2015-12-04]. Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.uiv.cz>

Olson, R. K. (1999). Genes, environment, and reading disabilities. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling, *Perspectives on learning disabilities* (s. 3–22). Colorado, Oxford: Westview Press.

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.

Potužníková, E. (Ed.). (2011). *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Pressley, M. G. (2000). Reading Disabilities and the Interventionist. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling, *Perspectives on Learning Disabilities, Biological, Cognitive, Contextual* (s. 136–158). Colorado, Oxford: Westview Press.

Zelinková, O., Axelrood, P., & Mikulajová, M. (2011). Terapie specifických poruch učení. In Lechta, V. et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.



PhDr. Kamila Balharová vystudovala PdF UP v Olomouci obor speciální pedagogika a český jazyk pro 2. stupeň ZŠ a ZvŠ. Rigórní zkoušku složila na Univerzitě Karlově v roce 2008. Věnuje se speciální pedagogice a výuce českého jazyka. Profesně

zaměřené osobní stránky najdete na <http://kamilabalharova.kaminet.cz>. Lektorka akreditovaných seminářů. Autorka knih rozvíjející čtenářskou gramotnost žáků s dyslexií, vzdělávacích internetových stránek věnovaných výuce českého a anglického jazyka především pro žáky s poruchami učení <http://www.kaminet.cz>, stránek <http://kamizdat.wz.cz>, které jsou zaměřené metodicky na výuku literatury a slohu, a stránek <http://azprojekty.wz.cz>, kde najdete mnoho projektů propojujících jednotlivé vzdělávací oblasti. Členka odborné skupiny NUV pro podporu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a členka celoevropského výzkumného projektu Literacy jako expert na adaptaci online nástrojů pro dospívající a dospělé s dyslexií.

Kontakt: kamila.balharova@gmail.com

Libuše Vodová, Blažena Brabcová

Jak popularizovat přírodní vědy na příkladu biologie

V souvislosti s připravovaným kariérním systémem učitelů nabývá potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na intenzitě, zároveň se často zmiňuje nutnost podpory přírodovědných a technických oborů. Oba tyto aspekty byly obsaženy v projektu *Popularizace vědy a výzkumu v přírodních vědách a matematice s využitím potenciálu MU* (reg. číslo: CZ.1.07/2.3.00/45.0018).

Výše zmiňovaný projekt patří již k druhé generaci projektů *Popularizace vědy*, realizovaných v rámci *Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost*, do níž se Masarykova univerzita zapojila. Na jeho řešení se během března 2014 až června 2015 podílelo šest pracovišť Masarykovy univerzity (Rektorát, Ekonomicko-správní fakulta, Fakulta informatiky, Lékařská fakulta, Pedagogická fakulta a Přírodovědecká fakulta).

Úloha katedry biologie PdF MU

Hlavním cílem projektu byla podpora pozitivního vztahu vůči přírodovědným a technickým oborům. Z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity na projektu participovala katedra biologie. V souladu s hlavním cílem projektu bylo katedrou biologie navrženo osm klíčových aktivit, zaměřených na transfer zkušeností s problematikou popularizace vědy a rozšíření odborných kompetencí učitelů základních a středních škol, ať už díky praktické ukázce a práci s moderními vyučovacími prostředky, nebo výuce v terénu. Jednalo se o sedm kurzů s odbornou biologickou tematikou a o konferenci *Jak popularizovat vědu*. Některé z kurzů byly dokonce

realizovány opakovaně (*Praktická cvičení k učivu o sinicích a řasách*, *Metody práce s biologickým materiálem*). Všechny z nabízených aktivit byly pro učitele základních a středních škol zdarma, přičemž tato skutečnost byla dopředu avizována i s faktem, že úspěšní účastníci získají osvědčení o absolvování kurzu a drobnou pomůcku přímo související s tématem kurzu.

Realizace projektu

Vlastní realizace osmi klíčových aktivit probíhala od srpna 2014 do května 2015 a zapojilo se do ní 128 učitelů základních škol a 70 učitelů středních škol.

Díky praktickému zaměření převážné většiny kurzů pořádaných katedrou biologie měli účastníci možnost se nejen seznámit s aktuálními vědeckými poznatky v biologii, ale také si v praxi vyzkoušet moderní prostředky výuky, využitelné pro popularizaci vědy na základních a středních školách. Vedle komerčně vyráběných pomůcek, které je možno si zakoupit u specializovaných prodejců, si rovněž zkusili vyrobit některé pomůcky svépomocí. Během kurzů účastníci obdrželi popularizačně edukační materiály (viz ukázka výukové karty z kurzu *Praktická cvičení k učivu o sinicích a řasách* na obrázku 2) a drobné pomůcky vztahující se k jejich tématům (například v kurzu *Dendrologické vycházky* získali klíč k určování stromů).

Jako příklad klíčové aktivity, během které účastníci rozvíjeli svoje praktické a odborné dovednosti, lze uvést dvoudenní kurz *Metody práce s biologickým materiálem*. Během tohoto

kurzu si účastníci osvojili různé biologické techniky spjaté se sběrem, determinací, archivací a zpracováním přírodnin, dále také se zakládáním a údržbou koutků živé přírody. Diskutována byla také problematika výběru, tvorby a použití pomůcek ve výuce. Účastníci si vytvořili vlastní nativní preparáty a několik druhů trvalých preparátů, prováděli vitální barvení trepek, založili dvě různé kultury prvoků, vyzkoušeli si preparaci hmyzu, provedli pitvu ryby, vytvořili pracovní sbírku plodů a vyrobili otisk a výlitek zkameněliny. Vlastnoručně vyrobené pomůcky pak mohli použít při výuce na základní nebo střední škole. Součástí kurzu bylo též praktické seznámení účastníků s moderními mikroskopy a péčí o ně. V rámci popularizačně edukačních materiálů obdrželi přehled nejnovější literatury pro determinaci jednotlivých skupin organismů a přehled odborné správných informačních zdrojů. V závěru jednotlivých klíčových aktivit všichni účastníci vyplnili dotazník, kterým byla zajištěna zpětná vazba odborným garantům a organizátorům.

Výroba zkameněliny

V rámci výše zmiňovaného kurzu *Metody práce s biologickým materiálem* si účastníci mimo jiné vyrobili svou vlastní zkamenělinu (viz obrázek 1). Tuto praktickou úlohu lze využít při výuce tematického celku *Neživá příroda na základní škole* (v 9. ročníku) nebo na nižším stupni gymnázií.

Výroba zkameněliny spočívá ve třech samostatných úkonech: přípravě formy, výrobě

sádrového odlitku a závěrečné úpravě „zkameněliny“.

Formu si účastníci vyrobili otisknutím zkameněliny do plastické hmoty. Před otisknutím je vhodné na zkamenělinu rozetřít tenkou vrstvu vazelíny nebo krému. Pro výrobu formy se tradičně používá plastelína, jejíž výhodou je snadná dostupnost a nízká pořizovací cena. Nevýhodou ovšem je snadná deformace při vyjímání odlitku, a tudíž je většinou nemožné použít ji opakovaně. Plastelína rovněž časem ztrácí svou tvárnost. Proto jsme pro výrobu formy vyzkoušeli méně používané materiály, a to domácí plastelínu (vyrobenou z mouky, vody, soli, oleje a octa) a keramickou hmotu. Pro výrobu forem, které lze použít opakovaně, se nám osvědčil akrylátový tmel. Technologie přípravy takové formy je časově náročnější, proto je vhodné, aby ji dopředu připravil učitel. Zkamenělinu je třeba potřít vazelínou, akrylát na ni postupně vrstvit a nechat několik dní zaschnout. Akrylátová forma je dostatečně pružná pro vyjmutí otisku zkameněliny bez současné deformace formy, umožňuje tak opakované použití. Zároveň zachovává detaily struktur otiskované zkameněliny. Její nevýhodou je vyšší pořizovací cena.

Pro výrobu výlitku jsme použili směs stavební sádry rozmíchané ve vodě. Výrobce udává doporučený poměr vody a sádry 6 : 10. Pro rychlejší tuhnutí je vhodnější poměr 5 : 10. Po úplném zatvrdnutí následuje opatrné vyjmutí sádrového výlitku z formy a závěrečná úprava do podoby „zkameněliny“ zahrnující začistění okrajů a barevné temperování (pomocí



Obrázek 1. Výroba zkameněliny

houbičky a barev). Takto vyrobený model lze ve výuce uplatnit několika způsoby: k demonstraci skupin organismů žijících během jednotlivých geologických ér, pro ilustraci morfologie konkrétního organismu (lze využít nejen při výuce tematického celku *Neživá příroda*, ale také *Biologie rostlin* a *Biologie živočichů*), jako součást výstavky znázorňující život v konkrétním geologickém období (lze také uspořádat jako dioráma).

Při výrobě zkameněliny žáci získávají představu o skutečných rozměrech a morfologii konkrétních vymřelých organismů a zafixují si rozdíl mezi otiskem a vylitkem zkameněliny. Zároveň rozvíjejí své klíčové kompetence, a to zejména kompetence pracovní a kompetence k učení.

Určování sinic a řas

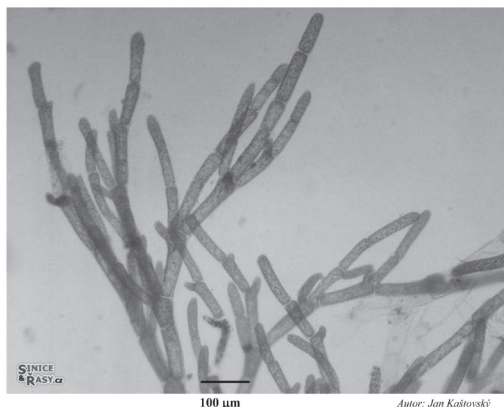
V rámci kurzu *Praktická cvičení k učivu o sinicích a řasách* učitelé obdrželi devět výukových karet se zástupci sinic a řas vyskytujících se v našich stojatých vodách (v přehradách nebo rybnících) a jednu kartu s mořskou chaluhou. Karty velikosti A4 jsou zalaminované, z jedné strany obsahují mikrofotografii sinice (řasy), její název a zařazení do systému organismů (viz obrázek 2). Na druhé straně karty je krátký popis sinice (řasy) s uvedením

hlavních znaků, ekologie a výskytu. Karty lze využít v hodinách přírodopisu (biologie), a to jak v hodině základního typu, tak při laboratorních cvičeních nebo během výuky v terénu. Konkrétní použití karet se odvíjí od úrovně vzdělávání. Na základní škole je možno použít dílčí mikrofotografie ilustrující vzhled jednotlivých řas, ale i celý soubor, podávající přehled o nejběžnějších sinicích a řasách a jejich výskytu. Například pomocí mikrofotografie rodu *Microcystis* lze demonstrovat nejčastější sinici tvořící toxický vodní květ v našich přehradách a rybnících. Při realizaci terénní výuky pak karty poslouží jako ukázka organismů, které jsou součástí stojatých vod. Na střední škole je využití karet ve výuce širší, např. také při výuce aktuálního systematického uspořádání organismů, základních charakteristik taxonů, k ukázce různých typů stélek sinic a řas, případně k přípravě na biologickou olympiádu.

Jako návrh konkrétní aktivity s výukovou sadou karet uvádíme laboratorní práci *Určování sinic a řas ze vzorků odebraných ze stojatých vod (rybníka nebo přehrady)*. Tuto úlohu lze realizovat v rámci tematických celků *Biologie rostlin*, *Základy ekologie* a *Praktické poznávání přírody*, případně také v rámci realizace průřezového tématu *Environmentální výchova*. Úloha je využitelná na základní i střední škole. Karty v tomto případě poslouží jako obrazový atlas

Impérium: Eukaryotní – Eukarya
Říše: Rostliny – Plantae
Oddělení: Zelené řasy – Chlorophyta
Třída: Žabovlasovité – Cladophoraceae

Cladophora glomerata – žabí vlas



Autor: Jan Kašpovský

Cladophora glomerata – žabí vlas

Český název této řasy je odvozen od jejího makroskopického vzhledu. V tekoucích vodách tvoří zelené chomáče, připevněné bazální stélkou vlákná k podkladu. Stélka je vláknitá, často jsou vlákná bohatě větvená (ve stojatých vodách se větví mnohem méně než v tekoucích). Chloroplast je síťovitý.

Druhy rodu *Cladophora* se vyskytují ve sladkých i slaných vodách. *Cladophora glomerata* se vyskytuje ve sladkých vodách tekoucích (potok a řeka) i stojatých (rybník, přehradní nádrž i zahradní jezírko).

Obrázek 2. Výuková karta Praktická cvičení k učivu o sinicích a řasách

pro určování sinic a řas, proto je třeba mít je v několika vyhotoveních jako tzv. multiplikáty, které jsou dostupné dvojicím nebo malým skupinám žáků (studentů). Pro tyto účely postačí karty formátu A5. Pro laboratorní práci si žáci (studenti) sami obstarají vzorek stojaté vody. Ideálně z návesního rybníka nebo přehradní nádrže. Není vhodné odebírat vzorky v čistém jezeře nebo tůni, protože ty jsou živinově chudé a na řasy tedy málo bohaté. Odebíráme dva typy vzorků: vzorek z volné vody (v místě, které se jeví na řasy bohaté, nabere do zavařovací láhve nebo PET láhve vzorek volné vody z povrchu hladiny) a z povrchu kamene nebo vodních rostlin (odebereme kartáčkem na zuby nebo lžičkou či tupou stranou nože, kartáček potom vymáčíme ve vodě v malé zavařovací láhvi nebo zkumavce). Nejlepší dobou pro odběr vzorků je letní období, kdy je stojatá voda na sinice a řasy nejbohatší. Pro potřeby školního roku tedy vzorky odebíráme v září nebo červnu. Po odběru je uchováváme v lednici, nejdéle však 3 dny. Žáci (studenti)

pak mikroskopují oba typy vzorků. Pomocí pipety (plastová pipeta nebo oční kapátko) zhotoví nativní preparát a řasy pozorují pod mikroskopem. U vzorku z kamene či jiného podkladu mikroskopujeme nabraný materiál ze dna lahvičky, ze vzorku volné vody kápneme kapku vody buď přímo na podložní sklo, nebo pokud vzorek není dostatečně hustý – je v něm málo řas, je třeba ho zahustit centrifugací v odstředivce (stačí obyčejná, nebo dokonce ruční odstředivka). Ve vzorku z kamene se budou vyskytovat řasy, u kterých je v kartách uvedeno, že jsou nárostové, ve vzorku volné vody řasy tzv. planktonní. Před mikroskopováním musí vyučující vzorky sám projít a přesvědčit se, jestli se v nich nacházejí řasy obsažené na kartách. Protože na kartách jsou řasy běžně se vyskytující v našich přehradách a nádržích, měl by ve vzorku všechny řasy z karet najít.

Během tohoto laboratorního cvičení si žáci (studenti) upevňují odborné poznatky o sinicích a řasách týkající se jejich stavby, výskytu a ekologie. Dále rozvíjejí řadu dovedností

(tvorba nativního preparátu, pozorování pomocí mikroskopu, určování sinic a řas pomocí atlasu, tvorba nákresu a popisu biologického objektu a formulace závěru pozorování).

Závěr

Realizace projektu *Popularizace vědy a výzkumu v přírodních vědách a matematice s využitím potenciálu MU* (reg. číslo: CZ.1.07/2.3.00/45.0018) znamenala posílení spolupráce mezi katedrou biologie PdF MU a učiteli základních a středních škol. Během osmi realizovaných klíčových aktivit bylo podpořeno 128 účastníků ze základních a 70 účastníků ze středních škol. Pro přípravu a realizaci konference a kurzů byla zakoupena řada odborných pomůcek (např. botanické lupy, sondy pro měření fyzikálně-chemických vlastností vody, GPS a antropologické modely) a publikací (učebnice, atlasy, určovací klíče a encyklopedie). Účastníci v jednotlivých kurzech obdrželi popularizačně edukační materiály, případně drobné pomůcky, vztahující se k prezentované problematice.

Kromě posílení praktických kompetencí měli učitelé ZŠ a SŠ během odborně zaměřených kurzů možnost výměny zkušeností s popularizací vědy, a to nejen se svými kolegy, ale i s akademickými pracovníky. Ze zpětné vazby, realizované formou dotazníku, vyplynulo, že učitelé hodnotí absolvované kurzy jako velmi přínosné a také v budoucnu by uvítali prakticky zaměřená témata rozvíjející jejich odborné dovednosti, a to zejména ve formě terénní výuky.



Mgr. Blažena Brabcová, Ph.D. absolvovala doktorské studium v oboru hydrobiologie na PřF MU. Od roku 1999 pracuje na katedře biologie PdF MU, kde vyučuje odborné botanické předměty, vede odborné nebo didakticky zaměřené závěrečné práce studentů s tématem sinic a řas.

Odborně se věnuje algologii. V letech 2014 – 2015 řídila na katedře biologie PdF MU projekt zaměřený na popularizaci biologie a v jeho rámci vedla praktické kurzy pro učitele ZŠ a SŠ zaměřené na práci s biologickým materiálem a učivo o sinicích a řasách.

Kontakt: brabcova@ped.muni.cz



Mgr. Libuše Vodová, Ph.D. vystudovala na PřF UP v Olomouci učitelství pro střední školy v aprobaci biologie – zeměpis a geologie, poté pracovala jako učitelka na základní škole a gymnáziu. V současnosti působí na katedře biologie PdF MU, kde vyučuje především předměty zabývající se

didaktikou přírodopisu. V letech 2014 až 2015 se podílela na řešení projektu „Popularizace vědy v přírodních vědách a matematice s využitím potenciálu MU“, v rámci kterého vedla kurz „Dendrologické vycházky“ a podílela se na kurzu „Metody práce s biologickým materiálem“.

Kontakt: vodova@ped.muni.cz

Radek Vorlíček

Doučování romských dětí v neziskové organizaci

Článek nabízí čtenáři možnost nahlédnout do procesu doučování romských dětí v nízkoprahovém klubu. Text je založen na důkladné znalosti terénu a nabízí (do jisté míry subjektivní) pohled lektora volnočasových a vzdělávacích aktivit na tuto problematiku. Lektor působil tři roky v Občanském sdružení Azalka, které pomocí doučování pomáhá romským dětem zvládat školní povinnosti. Jádrem textu přináší odpověď na následující otázku: Jak probíhá doučování a jaké má výsledky?

Prezentovaný text vychází z dlouhodobého zúčastněného pozorování; část empirických dat byla zjišťována také prostřednictvím 23 polostrukturovaných rozhovorů. Zjišťován byl pohled dětí, učitelů, pracovníků sdružení a rodičů.

Občanské sdružení Azalka

Na příkladu Občanského sdružení Azalka¹ prezentuji, jakou roli hraje nezisková organizace v procesu snahy o zlepšení vzdělávání Romů. Pomocí volnočasových a vzdělávacích aktivit a pomocí metod sociální práce se Občanské sdružení Azalka snaží snižovat míru sociálního vyloučení dětí a mládeže. Nízkoprahové centrum je umístěno v sociálně vyloučené lokalitě v přímém kontaktu s cílovou skupinou, a proto je ideálním místem pro dlouhodobou a systematickou činnost s dětmi a mládeží. Část dětí chodí do střediska téměř každý den.

Doučování

V prostorách Občanského sdružení Azalka se realizuje doučování. Je to jedna z hlavních náplní práce tohoto sdružení. Děti tak mají možnost procvičit si látku, která jim ve škole působí problémy. Mohou se zdokonalovat v aktuálním učivu, aby si současnou látku lépe osvojily. Mohou si nechat vysvětlit zmeškanou látku, připravit se na písemnou práci, vypracovat domácí úkol.

Doučování je chápáno jako forma určité pomoci. Cílem je podpořit žáky, kteří mají učební problémy a kteří dosahují slabších studijních výsledků (Průcha, 2009, s. 395). O doučování je poměrně velký zájem a z toho důvodu Občanské sdružení Azalka tuto činnost realizuje. Ředitelka s nadsázkou uvádí, že se jedná de facto o reakci na poptávku.

„Doučování se realizuje z důvodu potřeby, protože ty děti za námi přišly, že mají problémy s psaním úkolů. Přišly s taškou na zádech, vytáhly si úkol a prosily nás, jestli bysme jim s tím nějak nepomohli. Tím jsme zjistili, že tady ta služba chybí, že tady nic takového v blízkosti lokality není. A když jsme se takhle bavili s rodiči, jestli by chtěli tuhle službu nějak zajistit, tak to hrozně uvítali.“ (rozhovor s ředitelkou Občanského sdružení Azalka, 28. 11. 2012)

Občanské sdružení Azalka navštěvuje 34 dětí. Z toho 16 dětí pravidelně dochází na doučování (jedná se o šest dětí ve věku 12 až 14 let, pět ve věku 9 až 11 let, tři ve věku 6 až 8 let a dva ve věku 15 let). Uvědomuji si, že 16 dětí tvoří relativně malou nevýznamnou skupinu,

¹ Název občanského sdružení byl anonymizován, stejně tak identita všech zúčastněných byla anonymizována a chráněna během výzkumu i po jeho skončení.

ale na druhou stranu musím zdůraznit, že tyto děti navštěvují doučování pravidelně. Tím získávají alespoň částečnou studijní podporu. Je třeba si uvědomit, že vysokému procentu romských žáků nikdo se školní látkou nepomáhá. Podle sociologického výzkumu, mapujícího vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (Gac, 2009), plná čtvrtina romských žáků zůstává bez jakékoliv studijní podpory ze strany rodičů i ze strany školy. To jenom dokazuje, jak je činnost Občanského sdružení Azalka potřebná a žádoucí.

Pracovníci Občanského sdružení Azalka se nesnaží změnit hodnotovou orientaci rodiny. Snaží se pouze činnost rodiny vhodně doplňovat, a tím tak zlepšovat domácí přípravu dětí. Rodiče z této sociálně vyloučené lokality v mnoha případech neumějí vysvětlit dětem probíranou látku, a proto děti navštěvují doučování. Například jedna romská paní má syna v osmé třídě základní školy. Nedávno jsem ho doučoval v matematice geometrii, protože jeho matka mu nedokázala danou látku vysvětlit. Několikrát se i stalo, že za námi přišla matka dítěte, která nás žádala, abychom mu dali nějaký diktát, protože by ho sama neuměla správně opravit.

Pravdou je, že část rodičů za námi své děti posílá. Neznamená to však, že by se děti doučovaly pod nátlakem rodičů. V 95 procentech případů rodiče děti k doučování s lektory nenutí. Pouze část rodičů připomíná dětem, že by se měly jít doučovat. V současné době je veškeré doučování založeno na principu dobrovolnosti. Tento princip funguje z toho důvodu, že si velká část dětí vytvořila velmi pozitivní vztah k doučování. Zhruba před třemi lety tomu bylo ale jinak. Důraz nebyl kladen na princip dobrovolnosti, ale spíše na vnější motivaci, a tak děti například nesměly jít na počítač dříve, než si spočítaly několik příkladů. Klady zavedení této motivace nám objasňuje ředitelka Občanského sdružení Azalka.

„Já si myslím, že nějaká vnější motivace tam být musí, a proto jsme zavedli takovou normu: Když chceš na počítač, tak se běž doučovat. Tím jsme chtěli docílit toho, aby i ostatní děti, které neměly zájem o doučování, se do té školy dostaly. A díky tomu se tak všechny děti začaly připravovat na školu. Například velkým problémem byly pro děti v češtině pády. Nikdo je pořádně neuměl, a tak se to prostě drtilo. Děti nakreslily pády, které se vyvěsily na stěnu. A každý den si dítě zopakovalo pády nebo třeba vyjmenovaná slova, i když třeba z toho nemělo úkol. Vše jsme dělali z toho důvodu, aby se škola stala součástí života romských dětí. Pro většinu z nich je škola nutné zlo a já se jim tímto způsobem snažím školu alespoň trochu přiblížit, aby například lépe rozuměli látce, kterou probírají ve škole.“ (rozhovor s ředitelkou Občanského sdružení Azalka, 28. 11. 2013)

V otázce vnější motivace jsem se s ředitelkou rozcházel, protože podle mě nesplnila svůj účel. Děti vesměs doučování odbyly a nikdy tomuto typu doučování nevěnovaly velkou pozornost. Postupem času se nakonec od tohoto opatření upustilo. Já osobně jsem za největší problém považoval to, že se děti nedoučovaly samy od sebe, ale z důvodu vidiny odměny. Navíc zde hrál významnou roli nátlak lektorů a vychovatelů. Podle Kopřivy (2006) odměna nezvyšuje skutečný zájem, ale naopak ho snižuje, snižuje vnitřní motivaci. „Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána.“ (Kopřiva, 2006, s. 156)

V současné době Občanské sdružení Azalka dává dětem podněty tím, že doučování nabízí. Záleží především na dětech samotných, zda nabídky využijí. Nejdůležitější roli tak hraje vnitřní motivace dítěte. Dle mého názoru by se lektori vzdělávacích aktivit měli co nejvíce zaměřit na to, aby u dětí probouzeli vnitřní motivaci ke vzdělávání, protože ta je pravděpodobně nejdůležitější.

Přes tři roky jsem doučoval romské děti. Za tuto dobu jsem zjistil, že podstatným nedostatkem romských dětí je absence vnitřní a vnější motivace. Zpočátku se prvňáčci do školy těší, jejich vnitřní motivace je poměrně silná. Postupem času a vlivem školního neúspěchu ale výrazně opadá. U romských dětí se často můžeme setkat se syndromem neúspěšného žáka (viz blíže Nelešovská, 2005). Na základě svých zkušeností s doučováním jsem si uvědomil, že romské děti touží, aby je někdo ocenil a pochválil za jejich výkon, za jejich práci. Některé děti např. tvrdily, že se učí sčítání a odčítání, ale přitom jsem zjistil, že už dávno ve škole probíraly násobení a dělení. Děti byly jenom lačné po úspěchu, chtěly mít alespoň jednou všechny příklady správně vypočítané – chtěly zažít úspěch.

Pepa: *Půjdeš mě doučovat?*

Lektor: *Jasně, a co konkrétně?*

Pepa: *Sčítání do dvaceti.*

Lektor: *Dobře.*

Lektor: *A do kolika počítáte ve škole?*

Pepa: *Do stovek.*

Lektor: *A proč chceš počítat jen do dvaceti?*

Pepa: *Protože do dvaceti to umím a lépe se mi to kontroluje na prstech.*

(záznam z pozorování, Občanské sdružení Azalka, 11. 10. 2013)

Mnohé romské děti mají v sobě zažité pocity neúspěchu. Během doučování jsem se často setkával s tím, že si romský žák nevěří. Zdůrazňuje svoji neúspěšnost a často již předem rezignuje. Nechce už počítat těžší příklady, protože je přesvědčen, že by je stejně nespočítal správně. Aniž by si je zkusil vyřešit, už předem říká, že jsou pro něj příliš těžké. Přitom mnohdy stačí dětem ukázat jednoduché principy, s jejichž pomocí lze příklad vypočítat. Když děti pochopí, jak to funguje, a podaří se jim příklad vypočítat, samy

žadoní o další a další příklady. Mají velkou radost, že se jim daří to, co se jim doposud nedařilo. Tímto způsobem lektori vzdělávacích aktivit probouzejí u dětí vnitřní motivaci k učení.

Motivace dětí se zvyšuje, když vlivem doučování zažijí ve škole úspěch. Například dostanou jedničku z látky, kterou probírali na doučování. Děti se potom radostně chlubí lektorům, jakou pěknou známku ve škole dostaly. Pomocí doučování mnohé děti získávají ve škole lepší známky. Tím roste i jejich vnitřní motivace a vzrůstá zájem o doučování. Vlivem lepšího prospěchu si také děti začínají uvědomovat, že doučování realizované v Občanském sdružení Azalka má nějaký smysl. Toto uvědomění se projevovalo i v mnou zaznamenaných rozhovorech.

„Doučuju se, abychom zlepšil známky na vysvědčení. (...) Doučování mi pomůže, protože prostě... (chvilka pauza), neuměl jsem třeba vůbec matiku nebo češtinu a když jste sem začali chodit vy (lektori vzdělávacích aktivit), tak se to zlepšovalo. Učitelka se mě ptala, jak to, že jsem se tak zlepšil, a já jsem jí řekl, že na tom středisku, tak tam choděj takoví doučovatelé.“ (rozhovor s romským chlapcem X. Y. 4, 3. třída ZŠ, 10. 5. 2012)

Jaké předměty doučujeme?

Občanské sdružení Azalka nabízí dětem doučování z matematiky, českého jazyka a anglického jazyka. Největší zájem je o doučování matematiky. Lektori vzdělávacích aktivit doučují ze 75 % matematiku, z 19 % český jazyk a z 6 % anglický jazyk. Český jazyk a matematika patří k nejčastěji doučovaným předmětům, protože dělají romským žákům největší potíže. V občanském sdružení je také velký zájem o počítače, který pramení z toho, že mnoho dětí nemá doma počítač a nemá možnost připojení k internetu. Děti si vyhledávají informace rozmanitého typu a tím si zlepšují svoji počítačovou gramotnost,

Zpočátku se prvňáčci do školy těší, jejich vnitřní motivace je poměrně silná. Postupem času a vlivem školního neúspěchu ale výrazně opadá.

kteřá je v současné informační společnosti na-
prsto nezbytná.

Získání zpětné vazby

V rámci e-mailové komunikace jsem se mimo jiné snažil získat informace, co dělá žákům ve škole největší problémy. Zjišťoval jsem, zda učitelé zaregistrovali zlepšení prospěchu u konkrétního žáka, který navštěvuje doučování. Rovněž mě zajímal jejich názor, zda doučování má nějaký smysl, zda se kladně projevuje ve škole. Níže budu prezentovat dva vybrané e-maily, které odhalují, jaké konkrétní dopady má doučování. Týkají se jednoho romského chlapce, který dlouhodobě navštěvoval doučování. Bohužel vlivem určitých okolností bylo doučování přerušeno. A právě v této době jsem znovu požádal jeho třídní učitelku, aby mi popsala jeho situaci (viz e-mail č. 2).

E-mail č. 1 od třídní učitelky

Dobrý den, (...) Ceníím si Vašich aktivit. Myslím si, že Vaše práce má smysl a že právě romské komunitě může pomoci. U Ivana se zlepšila domácí příprava a mohla jsem pozorovat, že se na Vaši práci těší. Ivan je velice bystrý chlapec, a pokud bude motivován, zvládne školní docházku bez větších obtíží. Byla bych ráda, kdybychom mohli spolupracovat, protože bude přibývat obtížnějšího učiva. V současné době musí docvičit písemné odčítání a stále procvičovat vyjmenovaná slova.

E-mail č. 2 od třídní učitelky

Dobrý den, (...) Letos je u Ivana ve výuce zhoršení a mám pocit, že i v chování. Od ostatních dětí je starší o rok a začíná mít svůj náhled na svět, částečně se obraňuje i zbytečně. To však asi pramení z okolních životních zkušeností. Učivo je letos náročnější. A výborná Ivanova násobilka už bohužel nestačí. Chybuje v písemném sčítání, odčítání a dělení. Já s ním po vyučování příklady procvičuji, ale on nedělá nic doma. Moc bych uvítala, kdybyste s ním ještě pracoval. Nerada bych Ivana odradila od dalšího vzdělávání. A ještě k tomu, na co jste se ptal – ano Vaše práce měla smysl i výsledky.

Výsledky doučování

Z pohledu zainteresovaných pedagogů je doučování přínosné. Přesto posoudit efektivitu doučování je poměrně komplikované. U deseti dětí nezaznamenáte žádné výrazné zlepšení v učivu, u dvou pozorujete dokonce propad a jen u několika dětí zjistíte, že se jim známky zlepšily. Otázkou je, jak budeme tuto skutečnost interpretovat. Deset dětí se třeba ve škole nezlepšilo, ale zároveň se ani nezhoršilo. Navíc se věnují učivu a nepotulují se v okolí sociálně vyloučené lokality, kde je například větší riziko výskytu sociálně patologických jevů.

Dlouhodobě jsem doučoval žáka, který navštěvoval osmou třídu. Osobně ho považuji za velmi chytrého a snaživého. Kvůli sluchové postiženému kamarádovi se naučil znakovou

řeč, kterou nyní dokonale ovládá. Dokáže také jednoduše pochopit principy, na kterých funguje matematika, a přesto z matematiky propadl. Nedokázal jsem to zprvu pochopit. Až později při rozhovoru mi chlapec nastínil jiné, další problémy, které mohly ovlivnit jeho školní úspěchy. Chci tím naznačit, že zde existuje více vlivů, které se promítají do výsledků doučování. Není zde přímá úměra, že by se doučování rovnalo automatickému zlepšení známek.

Závěr

Příspěvek má ambice přispět ke společenské diskuzi o otázce školní úspěšnosti romských žáků a žákyň. Jeho přínosem je sběr a analýza informací, které se týkají popisu doučování romských dětí v Občanském sdružení Azalka, jež svou činností do jisté míry spoluurčuje životní dráhu dítěte, a to pozitivní (smysluplné aktivity), přičemž potlačuje dráhu negativní (sociálně patologické jevy).

Ve své práci jsem se snažil – a do jisté míry se mi to, doufám, podařilo –, že doučování realizované v Občanském sdružení Azalka má smysl i výsledky; lze ho považovat za jedno z opatření, které může vést k vyšší vzdělanosti romských dětí. Ředitelům a učitelům základních škol lze doporučit, aby se více zajímali o možnosti kooperace mezi školou a neziskovým sektorem. Výsledky mého výzkumu naznačují, že úzká spolupráce mezi školou a občanským sdružením může být pro mnohé děti velice prospěšná.

Literatura

- GAC, spol. s r. o. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online, cit. 2015-08-19]. Praha. Dostupné z www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf
- Kopřiva, P. (2006). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.



Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, absolvent magisterských oborů Sociální antropologie a Specializace v pedagogice (Resocializační pedagogika) na Univerzitě Pardubice. V současné době student doktorského studijního oboru Integrální studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

Kontakt: Vorlicek.r@gmail.com

Pavčina Mazáčová

S tabletem do výuky literární a slohové výchovy na ZŠ

Zavádění nejmodernějších dotykových technologií do edukačního prostředí českého školství umožňuje reflektovat technologické aspekty vzdělávání, zároveň ale otevírá naléhavou **potřebu optimální didaktické implementace dotykových zařízení do výuky** jednotlivých předmětů při akceptaci RVP. V tomto článku věnujeme pozornost vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, konkrétně jeho složkám **slohové a literární výchově**, jejichž vzdělávací obsah se v běžné výuce prolíná.

Literární složka vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura umožňuje žákovi, aby si osvojil dovednost pracovat s informacemi týkajícími se literárního kontextu, aby prostřednictvím vlastní čtenářské zkušenosti poznal literární historii, specifika literárních žánrů a druhů, autorské styly literárních tvůrců a posléze díky tomu získal kompetence kritického myšlení a kritického přístupu k formulování vlastních názorů na četbu. **Ve výuce slohu** žák získává kompetence vnímat různá jazyková sdělení a chápat je tak, aby byl schopen číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se s uplatněním kritického myšlení, získává tedy kompetence optimálně pracovat s informacemi v různých fázích – od vyhledávání, hodnocení, třídění a interpretace až po pozdější tvorbu vlastního textu a jeho různorodé prezentování.

Uvedené kompetence v oblasti literární a slohové výchovy lze rozvíjet edukačními činnostmi s využitím dotykových zařízení. Díky tabletu nebo jinému zařízení mohou vznikat žánrově různorodé dokumenty – básně, fejetony, povídky, reportáže (s využitím aplikací hlasových záznamníků), anotace apod., žáci mohou využít mezipředmětových vztahů a kreativity a vytvářet oblíbené komiksy, e-knihy, mohou se směle pustit do digitálního storytellingu – specifického

druhu vyprávění s využitím ICT. Do literární a slohové výchovy vnášejí nové impulsy pro práci s literárními i publicistickými texty jednak čtečky elektronických knih a časopisů (např. čtečka Publero pro české noviny a časopisy), jednak online nástroje a aplikace na poslech audioknih. Díky specifickým funkcionalitám (poznání psaného textu zvětšením písma, návrat k textu, hlasové zprostředkování obsahu knihy) jsou vhodným průvodcem ve vzdělávání např. žáků se SVP nebo žáků, kteří si ke čtení tištěných knih jen ztěžka hledají vztah. Ve slohové výchově jsou digitální technologie nástrojem pro výuku psaní e-mailů v rámci administrativní komunikace, aplikace hlasového záznamníku je využitelná pro výuku verbálního projevu – žáci si například ve skupinách nahrávají své krátké promluvy a poté si je pouštějí a navzájem o nich diskutují a hodnotí je. Digitální vzdělávací nástroje přinášejí nové podněty do výuky slohových útvarů – např. popis pracovního postupu lze vyučovat kreativně s nějakou vtipnou předlohou z YouTube. A protože žádný dobrý „sloh“ se neobejde bez zvládnutí pravopisné stránky, mohou žáci při psaní slohových prací využívat online nástroje na portálu nechybujte.cz, například *Slovník českých synonym*, *Pravidla českého pravopisu* apod.

Moderní technologie jsou nástrojem zvyšování digitální gramotnosti žáků (a současně pedagogů) a umožňují rozvíjení tzv. měkkých kompetencí – žáci jsou ve výuce angažovaní, lépe se učí a řeší problémy v kontextu celoživotního vzdělávání. Mobilní technologie dávají prostor lépe zařazovat do výuky prvky inkluzivního vzdělávání, což umožňuje ve vhodně zvolených učebních aktivitách rozšíření a zlepšení spoluúčasti a spolupráce všech žáků dané učební skupiny.

Výukové aplikace pro literární a slohovou výchovu

Níže představené digitální učební nástroje jsou určené do jednotlivých mobilních zařízení – tabletu, notebooku, chytrého telefonu, případně čtečky – všech mobilních operačních systémů, tedy Apple iOS, Google Android i Microsoft Windows. V českém edukačním prostředí zatím chybí větší zastoupení didakticky kvalitních předmětových aplikací zacílených na výuku literární a slohové výchovy dle jednotlivých témat RVP, a tudíž se toto pojednání věnuje vzdělávacím zdrojům, které umožňují didaktické využití dotykové technologie v konkrétních edukačních situacích při probírání daného učiva literární a slohové výuky na druhém stupni ZŠ.

Aplikace Smart Voice Recorder

Smart Voice Recorder je **chytrý záznamník hlasu**, který mohou žáci použít například tehdy, je-li výuka literární výchovy zaměřená na tvůrčí psaní a edukačním cílem jedné hodiny nebo projektové výuky je vytvořit a poté **zvukově zaznamenat vlastní literární text** nebo více textů. Využití aplikace tedy umožňuje, aby žáci získali porozumění pro interaktivní vzdělávací obsah a dokázali jej sami vytvářet. S takto pořízenou nahrávkou lze ve výuce dále pracovat různými způsoby – žáci **nahrávky navzájem posuzují v rolích hodnotitelů vypravěčského stylu jednotlivých autorů**, případně lze opakovaně nahrávky autorských uměleckých textů využít při nácviu dramatizace literárního textu do podoby školního divadelního představení či básnického pásma. **S aplikací Smart Voice Recorder** lze vytvořit také zvukový záznam žákovské četby konkrétního uměleckého textu a tento záznam může poté pedagog použít jako evokační část výuky na téma audioknihy a proces jejich vzniku.

Webové aplikace ve výuce slohové a literární výchovy

Google Art Project

Školní vzdělávání preferuje mezipředmětové vztahy a vytváření vzdělávacích témat napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi a obory. Pro výuku literární historie je doporučovaným zdrojem

webová aplikace **Google Art Project**, s níž se i do té nejvzdálenější a nejmenší školy přenesou v digitální podobě **jedinečné umělecké sbírky z nejvýznamnějších muzeí celého světa a v poslední době i České republiky**. Prostřednictvím této aplikace je představena např. sbírka starého japonského umění včetně písemných památek a žáci následným napodobením tohoto typu písma mají možnost časově bezprostřední komparace s latinou, což otevírá témata k další diskusi nebo písemné reflexi. Ve slohové výchově může být webová aplikace Google Art využívána k individuálnímu nebo společnému popisu uměleckých předmětů nebo ke srovnávání historických epoch na příkladech uměleckých děl a jejich vlivů v různých oblastech umění, což posiluje u žáků schopnost kritické analýzy, komparace a hodnocení informací.

Google Earth

Tato webová platforma je k dispozici také pro mobilní zařízení s operačními systémy iOS a Android, umožňuje **virtuální procházku kolem 3D modelů budov a objektů**, v nichž se odehrávaly a přepisovaly dějiny, a to i **literární**, ať už se jedná o antický amfiteátr jako místo zrodu evropského dramatu, Shakespearovo divadlo Globe nebo hrob Jana Ámose Komenského. Právě virtuálnost putování časoprostorem má jednu důležitou přednost – významná místa literární historie a výuky literární výchovy mohou zažít téměř „na vlastní kůži“ i žáci, kterým sociální, zdravotní či jiné podmínky neumožňují vidět je skutečně, fyzicky. Společný virtuální zážitek tak posiluje sociální a komunikační vazby v třídním kolektivu a současně zvyšuje angažovanost a motivaci žáků vzdělávat se.

Portál české literatury – CzechLit – Czech Literature Online

Webový portál CzechLit – Czech Literature Online – propaguje českou literaturu, jeho obsah je určen jednak čtenářům, tedy i žákům základních (a středních) škol, jednak překladatelům a zahraničním nakladatelům. Pro výuku literární výchovy především na druhém stupni ZŠ (a na SŠ) je to vynikající **on-line nástroj poznání současné literární produkce české provenience**. Pedagogům může sloužit jako zdroj

zajímavých a „neokoukaných“ textů k diskusím v hodinách literatury, pro žáky jako východisko k tvorbě textů polemické povahy, recenzí, kritických úvah, ale také může být CzechLit **inspirací k literární tvorbě samotných žáků** například v hodinách tvůrčího psaní.

Webová aplikace Brno poetické

Digitální vzdělávací obsah **webové aplikace Brno poetické** je zaměřen lokálně a díky **interaktivní mapě** zprostředkovává žákům i pedagogům **portréty brněnských básníků i jejich literární tvorbu na příkladech jednotlivých básnických textů přímo v konkrétních místech města Brna, která jsou s texty spjatá**. Ve výuce literární výchovy lze Brno poetické využít např. tak, že si žáci (jednotlivě nebo ve skupinách) postupně vyberou z mapy každý „svého“ básníka a o této osobnosti dohledají informace z dostupných zdrojů. Další možností využití webové aplikace je, že jsou žákům z mapy přiřazeny básnické texty a žáci poté texty společně nebo jednotlivě interpretují, hledají znaky jednotlivých básnických směrů, nad texty diskutují a poté téma uzavírají např. volným psaním.

Další možnosti využití digitálních technologií v literární a slohové výchově

Čtenářské a cestovatelské deníky jinak

Ve výuce literární a slohové výchovy lze využít moderních technologií pro zpestření činností, které žáci často vnímají jako nezáživné. Takovou činností bývá tvorba čtenářských deníků. Díky zajímavé aplikaci **Bamboo Paper** si mohou žáci na ZŠ (je vhodnější spíše pro mladší žáky) vytvořit zajímavé a originální čtenářské deníky. Protože aplikace umožňuje vkládat do textu také obrazové materiály z různých úložišť, starší žáci v této aplikaci vytvářejí zajímavé a jedinečné **reportáže ze svých cest** nebo si budují **komentovanou galerii** svých uměleckých děl. Aplikace je vytvořena pro platformu iOS.

Digitální vyprávění příběhů

Vyprávění patří ve výuce českého jazyka i cizích jazyků k oblíbeným činnostem žáků

především v útlém věku, při vyučování starších žáků je třeba hledat pro vyprávění zajímavá a pro tuto věkovou skupinu přitažlivá témata, pokud možno vycházející z osobních prožitků. Oživením této edukační činnosti je vyprávění s využitím dotykových technologií a jejich multimediálních nástrojů – tzv. **digitální storytelling**. Aplikace a webové nástroje (např. **Toontastic** pro iOS, **YAKiT** pro iOS a Windows, **English Storytelling for Kids** pro Android apod.) poskytují množství schémat pro příběhy, dále obrázky, hudbu nebo typologii postav. Žáci sestavují jednotlivé prvky do uceleného příběhu, doplňují ho vlastními dialogy a poté prezentují a sdílejí jako video. Je-li digitální vyprávění didakticky náležitě používáno, rozvíjí u žáků mnoho různých kompetencí jak předmětových (např. rozšíření slovní zásoby, schopnost souvislého a myšlenkově adekvátního verbálního i písemného projevu), tak také kompetencí měkkých (kreativitu, sebevědomí při vyprávění svého vlastního, jedinečného příběhu, schopnost řešit problémy nebo dokončit úkol a prezentovat jej před ostatními spolužáky).

Sdílená úložiště dokumentů

Trendy v edukačním procesu podporují individualizaci a personalizaci učení, ale také možnosti bezprostřední interakce pedagoga s výsledky práce jednotlivých žáků i skupin. Vhodnými nástroji pro takové vzdělávací nároky jsou sdílená úložiště, která umožňují simultánní zaznamenávání informací větším počtem žáků, úpravy dokumentů, okamžitou prezentaci textů, komunikaci žáků mezi sebou navzájem i s pedagogem a také pedagogovu permanentní zpětnou vazbu na vznikající dokument. Tímto způsobem mohou v literární či slohové výuce se zapojením kreativity vznikat společné dadaistické texty celé třídy, ale i povídky psané například v menších skupinách žáků, případně literární texty na pokračování. Vhodnými a nejčastěji využívanými sdílenými úložišti jsou pro školní potřeby Google Drive, One Drive nebo Dropbox – mimo jiné jsou optimální proto, že umožňují práci v operačních systémech Android, iOS i Windows.

Závěr

Cílem pojednání bylo prezentovat technologie v kontextu výuky literární a slohové výchovy jako dobrý a funkční edukační nástroj pedagogů, splňující požadavky kladené na současnou výuku jednak z hlediska vzdělávacích cílů, jednak z úhlu pohledu žáka jako prostředek (sebe) poznání, učení, socializace, posílení komunikačních kompetencí a zdroj kvalitních informací. Protože v současné době nejsou výukové aplikace do dotykových zařízení dostupné pro všechny operační systémy, představili jsme vedle aplikací do mobilních zařízení také univerzálně využitelné webové vzdělávací nástroje.

V úvahách o využívání dotykových technologií v literární a slohové výchově je důležité pokládat otázky související s didakticky náležitým a funkčním výběrem digitálního vzdělávacího obsahu a využitelností nástrojů: *Projeví se (a pokud ano, jak) dotykové technologie ve výuce na motivaci učitelů i žáků? Budou pedagogové, ale i žáci kreativnější? Změní využívání digitálního vzdělávacího obsahu studijní návyky žáků, jejich domácí přípravu, komunikaci se spolužáky nad zpracováním domácích úkolů nebo komunikaci s pedagogy?*

Míra impaktu jednotlivých nástrojů mobilních technologií na edukační proces v literární nebo slohové výchově není univerzální ani plošně definovatelná. Je jasné, a vyplývá to z osobních zkušeností autorky tohoto článku získaných lektorskými a mentorskými aktivitami projektu INTERES na Masarykově univerzitě v Brně, že dopad každé z technologií a jednotlivých prvků digitálního vzdělávacího obsahu bude vždy záviset na takových proměnných, jakými jsou zaměření školy definované školním vzdělávacím programem, míra digitálních kompetencí pedagogů a podmínky pedagogů dále se v oblasti implementace ICT vzdělávat.

Literatura

- Bower, M. (2015). *A Typology of Web 2.0. Learning Technologies* [online, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/csd6280.pdf>
- Brdička, B. (2007). *Dejme se do vyprávění digitálních příběhů! BoBrův Spomocník na podporu vzdělávacích technologií* [online, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <http://www.spomocnik.net/2007/04/dejme-se-do-vypraveni-digitalnich.html>
- Čížek, J. (2014). *Google Art Project nabízí další česká muzea a galerie* [online, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <http://www.zive.cz/bleskovky/google-art-project-nabizi-dalsi-ceska-muzea-a-galerie/sc-4-a-174391/default.aspx>
- Default Name. (2011, June 14). *Bamboo Paper. iPad application by Wacom* [Video file, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <https://youtu.be/KHGqwm7hfo>
- Jelínek, M. (2015). *Typologie vzdělávacích webů 2.0. Metodický portál RVP* [online, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/20069/TYPOLOGIE-VZDELAVACICH-WEBU-20.html>
- Neumajer, O., Rohlíková, L., & Zounek, J. (2015). *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rámcový vzdělávací program: úplné znění upraveného RVP ZV* (2013) [online, cit. 2015-10-25]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>
- Slánská, D. (2014). *Vyprávěj svůj příběh digitálně I. Metodický portál RVP* [online, cit. 2015-10-25]. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/18367/VYPRAVEJ-SVUJ-PRIBEH-DIGITALNE-I.html>
- <http://www.czechlit.cz/>
- <http://www.nechybujete.cz/>



Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. pracuje jako odborná asistentka v Kabinetu informačních studií a knihovnictví na FF MU v Brně. Odborně se věnuje didaktice dotykových technologií v prostředí českých škol a také pedagogickým aspektům informačního vzdělávání a informační gramotnosti.

Kontakt: 6795@mail.muni.cz

Žák ve střídavé péči

VÁŠ DOTAZ »

Do naší školy chodí žák, jehož rodiče se rozhodli pro střídavou péči. Otec bydlí 200 km od našeho městečka, tvrdí, že syn bude navštěvovat dvě školy, ve kterých se bude střídá

po 14 dnech. Je to vůbec možné? A je to vhodné? Neumím si to vůbec představit.

Martina Š.

NAŠE ODPOVĚĎ »

Ano, je to možné. Podle školského zákona (§49, odst. 4) může dítě navštěvovat souběžně dvě základní školy. Z psychologického hlediska však jde podle mého soudu o nevhodné a neodborné rozhodnutí a nechápu, jak někdo může tímto způsobem hájit zájmy dítěte. Toto opatření je podle mého přesvědčení v neprospěch dítěte.

Ve škole přece dítě nepřijímá jen hotové poznatky, ale navazuje vztahy s učiteli a spolužáky, zvyká si na specifický režim i klima školy, učí se v něm pohybovat, hledá si pozici, učí se podle vzoru spolužáků, někdy s nimi i spolupracuje. Poznatky nepředává stroj, ale živá osoba, takže každý učitel má svá specifika.

Když někdo argumentuje proti domácímu vzdělávání, často namítá, že dítě nemá hodnotné vztahy s vrstevníky. A když jiné dítě pravidelně „pendluje“ mezi dvěma školami, může si je vytvořit? Víme velmi dobře, jak se někteří žáci obtížně integrují po přestěhování do existujícího třídního kolektivu, jak se zde cítí špatně, mají pocit, že jsou vyčleňováni, že nemají žádného kamaráda. Jestliže žák nežije pravidelně se třídou, je v každé třídě spíše hostem. Může se stát, že se s jednou třídou identifikuje a druhou musí přetrpět. Navíc školy mají odlišné ŠVP. Rovněž nemluví o tom, že každý učitel má svůj specifický přístup. Netvrdím, že dítě se s touto skutečností nevypořádá, ale proč ho máme vystavovat další zátěži, když už trpí rozvodem?

Možná je pro nás prioritou, aby dítě bylo ve sféře vlivu obou rodičů, jenže vzdělávání, které patří k hlavním úkolům socializace v celém tomto období, by mělo být v jednom období poskytováno pokud možno jednotně.

Učitelé se ve své praxi budou se střídavou péčí setkávat stále častěji. Osobně jsem pro toto řešení porozvodové péče rodičů o dítě, protože jej pokládám za principiálně nejméně

škodlivé, když už se rodiče rozejdou. Soudy se k ní časem jistě budou přiklánět jako k první možnosti po rozvodu rodičů. Vůbec však netvrdím, že jde o ideální řešení, ke kterému by mělo směřovat pojetí rodiny.

Oponenti uvádějí, že dítě tím, že žije ve dvou domácnostech, nemá žádný domov. Přestože toto tvrzení pokládám za přehnané a podložené pouze jednotlivými zkušenostmi, musím uznat, že jde o komplikaci. Vyžaduje po dítěti podstatně větší flexibilitu a odolnost, předpokládá i větší spolupráci a podporu ze strany rodičů a rozhodně není tak komfortní jako jeden domov. Ovšem zkušenosti ukazují, že pro rozvoj dítěte je důležitější přítomnost alespoň jednoho rodiče a už méně materiální stránka života. A faktickou přítomnost a působení obou rodičů (byť střídavě) pokládám většinou na základě poradenských zkušeností za vhodnější než péči pouze jednoho rodiče.

Pokud se tedy na mě obrazejí rodiče s žádostí o radu, jak uspořádat péči o děti po rozvodu, střídavou péči doporučuji. Současně však apeluji na to, aby další podmínky zůstaly tak, jak byly. Možnost dvou škol se našťastí vyskytuje skutečně vzácně, většinou nepřekročí prvotní nápad. Pokud je vzdálenost mezi oběma bydlišti větší než přibližně deset, dvacet kilometrů (a nejde např. o vesnici a okresní město nebo dvě místa ve velkém městě), pak tuto vzdálenost pokládám za vážnou kontraindikaci střídavé péče zejména u školního dítěte. Řešení není jednoduché, protože spočívá v takovém přiblížení bydlišť obou rodičů, aby pro dítě zůstalo zachováno co největší procento původních podmínek, což v některých případech je nemožné. Není však možné všechny nepříznivé dopady rozvodu dospělých přenést na dítě!

PhDr. Václav Mertin



Čtení není žádná nuda

Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda*. Praha: Portál.

V roce 2014 vyšla v nakladatelství Portál publikace s názvem *Čtení není žádná nuda*, která nese podtitul *Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Autorkou knihy je vedoucí obecní knihovny v jihočeském Nadějkově a zároveň autorka dětských knih Olga Černá, která organizuje bohatý osvětový program pro děti i dospělé v oblasti čtenářské gramotnosti.

V samotném úvodu knihy autorka konstatuje, na co se daná kniha ve svém obsahu zaměřuje, jakým způsobem je na ni třeba nahlížet a jak s ní dále nakládat. V úvodu knihy se autorka distancuje od paušalizace textu jako obecného návodu na čtenářské lekce. Kniha je subjektivním vyprávěním autorčiných zkušeností z její dosavadní desetileté praxe v oblasti problematiky „čtení a děti“. Představuje podnět k vytváření vlastních cest k dětským čtenářům a hledání inspirace, ale může představovat i jen prosté předání zkušeností.

Kniha je uvedena zamyšlením, zdali a proč vlastně by děti měly číst. Přibližuje problematiku čtenářství z opačného úhlu pohledu, a to od dospělých k dětem, od skupiny k jednotlivci, od zájmu k potřebnosti. Současně hledá odpověď na otázku, proč nečtou dospělí, a vzápětí přichází s otázkou, proč nečtou děti.

Ve stěžejní části knihy se autorka postupně zabývá stanovením deseti základních nezadatelných práv čtenářů, která mají za úkol respektovat zájmy a názory dětí. Na těchto vybraných pravidlech ilustruje základní postup, jak přitáhnout děti ke čtení a zaujmout je knihou.

Mezi základní pravidla autorka řadí *právo přeskakovat stránky* a nechat tak výhradně na samotném čtenáři, aby si sám v knize zvolil, co ho zajímá, a mohl si tímto způsobem spíše najít

v každé knize příběh než jen přečíst stovky stránek pouze z povinnosti. Důležitým pravidlem je rovněž *právo knihu nedočíst* či *právo číst cokoliv* a neomezovat tak zájem čtenáře vyřazením knih, které zrovna nejsou „moderní“. Další stěžejní oblastí, již se autorka zabývá, představují programy a projekty, které v rámci své praxe zavedla, vyzkoušela nebo se jimi nechala pouze inspirovat. V této souvislosti poukazuje na problematiku čtení, uchopenou z mnoha různých hledisek. Z těch nejvýznamnějších je třeba zmínit například projekt Čtení pro školku, Čtení pro děti a mámy či Čtení pro školáky v rozmezí od 1. do 5. třídy, kterému je v této části věnováno nejvíce prostoru. V návaznosti na to pak autorka poskytuje popis vlastních zkušeností s danými projekty, konkrétní náměty a rady, jak jednotlivé projekty a programy realizovat, které vždy doplňuje literárními ukázkami, jež jsou navíc rozřazeny pro jednotlivé skupiny čtenářů či zájemců o čtení. Dále autorka přináší praktické náměty, ukázky vlastních textů a inspiraci pro motivaci dětí ke čtení. Kniha zde v samostatné pasáži přináší ukázky testů, úkolů a použitých materiálů, které autorka využívá při práci, a to zejména s dětmi mladšího školního věku.

Autorka čtenáře provádí řadou konkrétních úskalí a zkušeností, s nimiž se sama setkala a které doprovází radami, příklady a nápady ukotvenými v reálných situacích. Ilustruje na nich praktické postupy, jež jsou dle jejích zkušeností v rámci vývoje čtenáře vhodné. Další výhodou knihy lze rovněž spatřit ve srozumitelnosti výkladu a čtivém zpracování. Kniha tak slouží jako vhodná inspirace především pro učitelky a učitele, knihovnice a knihovníky.

Mgr. et Mgr. Jana Drábová

5× stručně ze školství

Priority MŠMT pro rok 2016

Ministryně Kateřina Valachová na první letošní tiskové konferenci představila priority úřadu pro rok 2016. Těmi jsou společné vzdělávání, reforma financování regionálního školství a kariérní řád. V oblasti kariérního řádu bude kladen na důraz na profesní rozvoj učitelů a aktivity související s výukou. Celý proces profesního rozvoje učitelů rámuje Standard učitele, který bude koncipován jako metodický nástroj pro plánování a vyhodnocování profesního rozvoje učitele. Pro začínající učitele je plánováno zavedení jedno – až dvouletého adaptačního období s cílem podpořit je při nástupu do praxe. Má být zřízen institut uvádějícího učitele a zajištěno jeho financování. Adaptační období má být ukončeno administrativně nenáročným atestačním řízením.

Školní stravování zdarma

MŠMT poskytne v dotačním programu pro nestátní neziskové organizace k podpoře školního stravování žáků základních škol v roce 2016 celkem 30 milionů korun. O tuto částku se dělí tři neziskové organizace, z nichž největší podporu získala WOMEN FOR WOMEN, o.p.s., a to 27 622 729 Kč. V ČR existuje více projektů, které se týkají stejné problematiky. Jedním z nejrozsáhlejších je program MPSV financovaný z Operačního programu potravinové a materiální pomoci. Jeho cílovou skupinou jsou děti ve věku 3 až 15 let, které navštěvují mateřskou a základní školu a jejichž zákonní zástupci pobírají dávky pomoci v hmotné nouzi. Na období 2016 až 2020 se ministerstvu podařilo získat z evropských fondů celkem 400 milionů korun, které umožní podpořit až 20 tisíc dětí ročně.

Žáci-cizinci v českých školách

V minulém školním roce bylo v českých základních školách 854 137 žáků, z toho 16 477 bylo cizinců. Ze zemí evropské osmadvacítky převažovali žáci ze Slovenska (z 5334 je to 3775 Slováků). Z dalších států byli zastoupeni zejména Ukrajinci (4 039 žáků), Vietnamci (3 220 žáků) a Rusové (1 321 žáků). Podrobnou statistiku žáků-cizinců v českých školách dle státního občanství, trvalého pobytu či pohlaví lze najít na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání (www.uiv.cz).

Kdo se chce stát učitelem?

V členských zemích OECD se v průměru 5 % žáků chce v budoucnu stát učitelem. Uvádějí to tři procenta chlapců a šest procent dívek. Školní prospěch těchto žáků se liší, ale v mnoha státech OECD mají žáci, kteří se chtějí stát učiteli, slabší prospěch z matematiky a z čtenářských dovedností, než žáci, kteří chtějí být profesionály v jiných oborech. Z mezinárodního šetření PISA vyplývá, že v průměru vyšší procento žáků se chce stát učiteli v těch zemích, kde jsou učitelé lépe placeni.

Nominace do ankety Zlatý Amos dle krajů

Do 23. ročníku ankety o nejoblíbenějšího učitele ČR Zlatý Amos 2016 přihlásili žáci a studenti 53 oblíbených pedagogů. Nejvíce nominací přišlo z Moravskoslezského kraje, celkem 9. O jednoho oblíbeného pedagoga méně přihlásili v kraji Jihomoravském. Z Českých krajů je na tom nejlépe hlavní město Praha, kde je přihláшено 7 oblíbených učitelů. Kraje s nulovým počtem přihlášek jsou Jihočeský, Karlovarský a Plzeňský.

Jazyková poradna

Blbl nebo blbnul?

Dnes se poohlédneme po slovesech a svou pozornost zaměříme na 2. slovesnou třídu. Konkrétně se budeme věnovat přičestí minulému u sloves typu *tisknout*.

Podle vzoru *tisknout* časujeme slovesa, která mají před kmenotvornou příponou – *nou* – souhlásku, tedy *tisk-nou-t*, na rozdíl od vzoru *minout*, jehož kořen končí na samohlásku, tedy *mi-nou-t*. Vzor *minout* tvoří přičestí minulé s kmenotvornou příponou – *nu* – (*mi-nu-l*), ale přičestí minulé vzoru *tisknout* s nulovou kmenotvornou příponou, tedy *tisk-l*. Tato rozdílnost v tvoření vede k sblížování obou sloves k typu *minout* a ke vzniku dublet s kmenotvornou příponou – *nu* – (*klepl/klepnul*). Tento proces však s sebou přináší nemalá úskalí a pomáhá vytvořit ona záluďná zákoutí českého jazyka, ve kterých mluvčí tápe a volá po pomoci odborníků.

Přičestí minulé činné by mělo správně končit na souhláskovou skupinu (*tiskl*). Vedle této podoby se ale vlivem podobnosti s typem *minout* a kvůli snadnější výslovnosti začala utvářet především v sg. mužského rodu dubletní podoba *s – nu –* (*stárnul*), která proniká i do spisovné češtiny. U tvarů ženského a středního rodu zůstává většinou podoba bez – *nu* – kvůli koncové samohlásce po – *l*, tedy – *la*, – *lo* (*tiskla*, *stárlo*).

Dublety mohou mít stylové rozlišení, přičemž tvary *s – nu –* jsou pojímány jako stylově nižší (*polkl – polknul*, *couvl – couvnul*). U sloves vytvořených z citoslovců se ale toto rozlišení neuplatňuje (*cinkl/cinknul*, *klepl/klepnul*). Dvojtvary jsou obvyklé u sloves s předponou (*uschl/uschnul*, *vytkl/vytknul*). Podoba pouze *s – nu –* se vyskytuje kvůli výslovnosti u sloves s neslabičným základem (*schnul*), oproti femininům (*schla*), a ze stejných důvodů se preferují tvary *s – nu –* i u sloves se slabikotvorným *r*, *l* (*blbnul/blbl*, rovněž *vrhnul/vrhl* ve významu „zvrace“, jinak pouze *vrhl*).

Pokud si nadále nejste v konkrétním případě zcela jisti, zda je Vámi zvolený tvar přičestí spisovný, nebo ještě zůstává ve slovní zásobě nespisovné, vezměte si na pomoc SSČ nebo Pravidla českého pravopisu, ve kterých se ujistíte o správnosti užití, abyste zbytečně neblbnuli/neblbli.

Mgr. Hana Svobodová

Relax versus have a rest

V minulém čísle jazykové poradny jsme si představili „falešné přátele“, tedy slova ve dvou různých jazycích na první pohled stejná, avšak významově naprosto odlišná, a podívali

jsme se podrobněji na dvojici *to control* a *to check*. Dnes bychom rádi pokračovali a podrobněji pojednali o dalším tandemu, jmenovitě *to relax* a *to have a rest*.

V českém jazyce je slovo *relax* a jeho odvozeniny velmi frekventované, jistě i proto, že *relaxovat* je činnost, kterou bychom si povětšinou přáli dělat častěji, třeba za doprovodu *relaxační* hudby. Je *relax* ale opravdu vždy vhodným výrazem pro odpočinek? Podívejme se na následující věty.

Children, after you finish you can go to the reading area and relax. OK everyone, you can stop running now and relax your muscles. We're going to relax a bit in June and go on some interesting trips. In the evenings I like relaxing after a busy day's teaching. Příklady jsme volili ze školního prostředí a vyplývá z nich, že se *relax* nepoužívá jako podstatné jméno, nýbrž jako sloveso, což je právě největším úskalím pro české studenty a žáky, kteří jej často mylně používají právě jako podstatné jméno.

Chceme-li vyjádřit, že to byl *báječný relax*, je rozhodně namístě použít *I had a really relaxing time over the holidays. It was a wonderful time of relaxation.*, ne pouhé *it was a wonderful relax* – to je opravdu nesprávné.

Výrazy jako *relaxační* hudba, *relaxační* techniky mohou být přeloženy a aplikovány následovně: *I like listening to relaxing music in the evening. I put on relaxing music in the classroom when the pupils are doing some individual work. Sometimes I do some relaxation techniques with my pupils as it improves their concentration.*

Rest, na druhou stranu, může být substantivum i verbum. Jako podstatné jméno známe *rest* z vazby *have a rest*, kupříkladu: *Children, if you have finished your work you can go to the carpet and have a rest. After all the grammar we decided to have a rest and watch and video in the next lesson. After having a good rest, I felt much fresher and able to finish marking the essays. Hope that clears up the confusion and have a nice rest in the spring holidays!*

Jako sloveso můžeme *rest* rozhodně použít, měli bychom však mít na paměti, že v takovém případě se jedná o výraz spíše formální, a tudíž ne typický pro hovorový jazyk, a proto by měl být nahrazen slovesem *relax*. *Go and rest in the corner* je tudíž správné, ovšem *Go and relax in the corner* by bylo vhodnější.

Pro úplnost ještě uvádíme, že *rest* jako podstatné jméno může mít také význam *zbytek*, např. *the rest of the class*.

Ailsa Marion Randall, M.A., Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.

Výtvarně-literární soutěž „KOMENSKÝ A MY“

Přiblížit osobnost, myšlenky a názory J. A. Komenského mezi žáky základních škol a studenty středních škol měl již 12. ročník výtvarně-literární soutěže Komenský a my. Soutěž se v roce 2015 konala 18. června v prostorách Pedagogické fakulty UKF v Nitře, která se ujala její organizace. Organizátoři soutěže si kladou za cíl přispět ke zvýšení historického povědomí mladé generace a podpořit tvořivé myšlení v různých oblastech života.

Soutěžící se utkali v rámci těchto témat:

Literární soutěž:

„Jaké podoby může mít štěstí?“

„Pravda a lež – dvě sestry jsou?“

Výtvarná soutěž:

„Noc a den – Zvieratá dňa a zvieratá noci“

„Obloha v noci a vo dne“

Ocenění si v rámci 12. ročníku převzalo 42 soutěžících žáků ze škol z celého Slovenska. Třináctý ročník soutěže je již vyhlášen s těmito tématy:

- **Téma výtvarné soutěže:** „Město“
- **Téma literární soutěže pro ZŠ:** „Budou nás učit počítače? Potřebujeme vůbec ještě školu a učitele? Nahradí je online výuka?“
- **Téma literární soutěže pro SŠ:** „Čo je to statečnosť? Je potrebná?“

Více informací na <http://www.kpg.pf.ukf.sk/>.



**NÁRODNÍ PEDAGOGICKÉ
MUZEUM A KNIHOVNA
J. A. KOMENSKÉHO**

V době **od 30. 4. 2016 do 14. 9. 2016** bude **Pedagogická knihovna J. A. Komenského**, odd. Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, se sídlem v **Mikulandské 5, Praha 1**, z důvodu stěhování do nových prostor v ulici Jeruzalémská 12, Praha 1,

UZAVŘENA.

Slavnostní otevření knihovny je plánováno na 15. 9. 2016.

Aktuální informace sledujte na našich webových stránkách www.npmk.cz.

PhDr. Magda Junková
vedoucí Pedagogické knihovny

PhDr. Markéta Pánková
ředitelka
Národní pedagogické muzeum
a knihovny J. A. Komenského