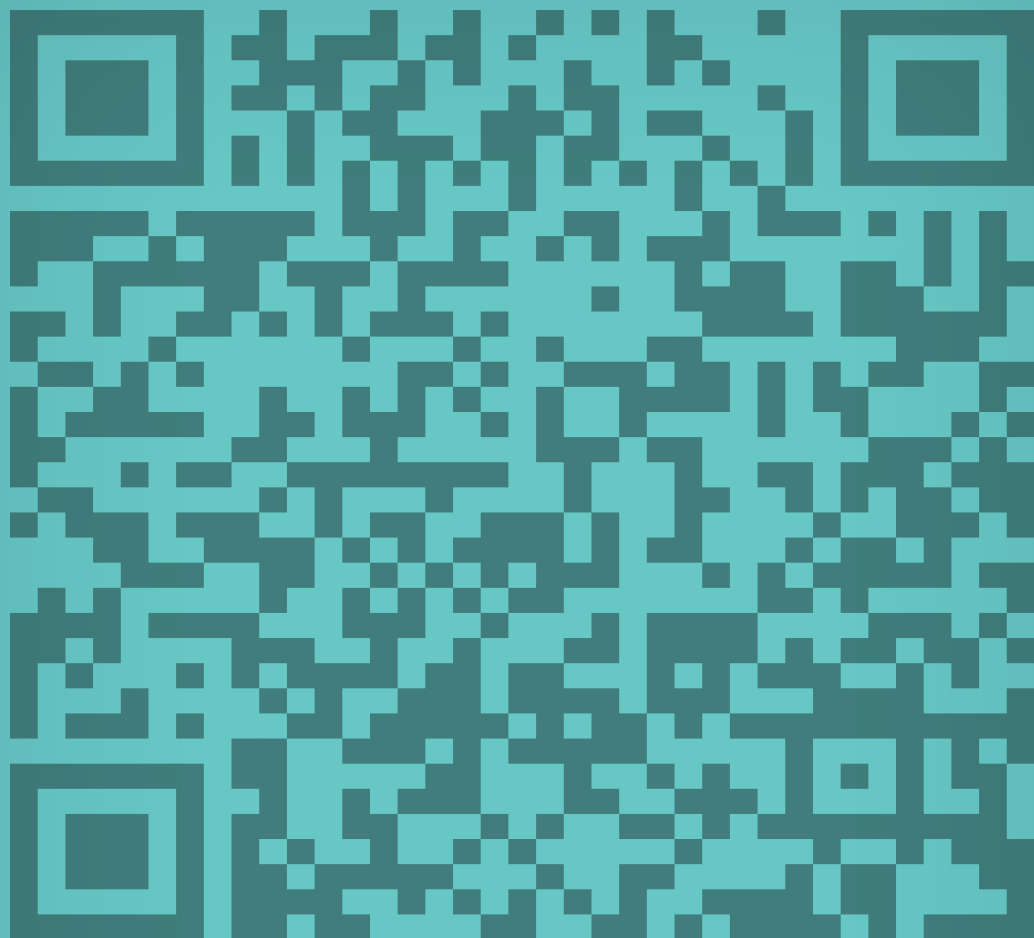


ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2016 | ROČNÍK 141



Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole,
která připravuje děti k tomu, aby měnily
společnost

Zkušenost rozumově nadaného žáka v roli oběti
školní šikany

Možnosti využití QR kódu ve výuce

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Kateřina Čásková, Linda Jandějská
Rozhovor se sestrou Cyril Mooney
o škole, která připravuje děti
k tomu, aby měnily společnost. 5

Z VÝZKUMU

Martina Martínková
Zkušenost rozumově nadaného
žáka v roli oběti školní šikany. 9

Miroslava Kovaříková
Prevence ozbrojených útoků
na školách 20

REPORTÁŽ

Lucie Škarková, Monika Mandelíčková
Reportáž o cestě k otevření
1. třídy laboratorní školy
Labyrinth v Brně 27

DIDACTICA VIVA

Alena Švejnohová, Vladimíra Slavíková
Panáček aneb O rozvíjení
matematických představ
a spolupráce v dětské skupině 31

DO VÝUKY

Hana Svobodová, Radek Durna,
Ivona Kejíková, Arnošt Dubový
Možnosti využití QR kódu
ve výuce 39

Hana Erlebachová
Jak na CLIL? Zkuste to
s Labyrinthem! 44

Josef Moravec, Eva Hrabovská, Kateřina
Hromádková, Zuzana Kučerová, Vladěna
Kunčarová, Kristýna Sovová, Václav Šrámek
Testujeme výukové aplikace
pro tablety 47

Z PRACÍ STUDENTŮ

Olga Shytova
Využití filmů s estetickou hodnotou
ve výuce na základní škole 55

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Motivace žáka k učení 59

RECENZE

Ivana Kolářová
Dlouho očekávaná příručka
o současné češtině 60

Michal Křístek
Praktická pomůcka do hodin
kommunikační a slohové výchovy ... 62

5 X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 63

JAZYKOVÁ PORADNA

Květoslava Klímová
Ještě ke stupňování
přídavných jmen 64

Ivana Hrozková a Ailsa Marion Randall
Tři důležitá r – slovesa
ve výuce angličtiny 64

Editorial

Milí a vážení čtenáři,

s novým ročníkem dochází v redakci časopisu Komenský k personálním změnám. Jana Kratochvílová se stala vedoucí katedry pedagogiky Pedagogické fakulty MU (gratulujeme!) a tak své šéfredaktorské povinnosti předala dál. Toto číslo, které vychází s novým školním rokem, vznikalo v teplejších i deštivých dnech léta. Přináší některé z novinek, přičemž jednou z nich je nová rubrika *Z prací studentů*. Chceme v ní dát příležitost formátu, který hojně vzniká na pedagogických fakultách a který málokdy – vzhledem k všeobecné přesycenosti texty – najde širší uplatnění. Máme zájem o zajímavé a inspirativní práce bakalářské, diplomové i závěrečné z programu celoživotního vzdělávání. Často se v nich zúročují jedinečné zkušenosti. A je škoda, když kus dobře odvedené práce zůstane ležet ladem.

Rozhovor do prvního čísla nového ročníku časopisu Komenský poskytla sestra Cyril Mooney, která v roce 1956 odešla učit do Indie. Zde postupně vybudovala síť škol, postavených na důsledně inkluzivním principu. Její příběh se v leccem podobá příběhu Marie Montessori, kterou také pohled na velikou bídu malých dětí přivedl k svébytným postojům a originálním řešením. Obě se dokázaly podívat na beznadějnou situaci novým pohledem, který přehlíží stereotypy, jež vedou k apatii. Obě ženy spojuje hluboký respekt k dětské schopnosti rozvíjet se. „Děti by měly být ponechány, aby samy objevovaly, nacházely vlastní informace a dávaly je dohromady,“ říká novodobá misionářka. V síti církevních škol, kterou sestra Cyril založila, se učí dívky ze zámožných rodin spolu s chudými, které ve škole nacházejí i svůj domov: nocují zde a stravují se tu. Podstatné je pochopit potřeby každého dítěte a podporovat ve školních kolektivech pocit vzájemnosti, oslabovat atmosféru soutěžení. Školy, kde nejchudší děti z ulice dostávají stejnou příležitost jako děti z bohatých rodin, lze považovat

za dotek vyšší milosti. Ostatně sestra Cyril věří, že ji k její práci povolal Bůh. Podle jejího svědectví se zde daří ušlechtilým hodnotám, i když jejich udržování a pěstování nebude v realitě indického světa jednoduché.

Realizovat osobní vizi v podobě otevření nové školy se daří i u nás, tedy přímo v Brně, jak referuje článek Lucie Škarkové a Moniky Mandelíčkové o laboratorní dvojazyčné škole Labyrinth.

Jiný úhel pohledu na složitost světa, a tím i pedagogických úkolů odráží článek Miroslavy Kovaříkové, který upozorňuje na nebezpečí ozbrojené agrese ve školách. Jak ochránit školy v dnešním světě, kde sílí záliba v hromadných útocích, které představují krvavé rány do vědomí společnosti, vzbuzují pocit ohrožení a roztáčejí tak spirálu nedůvěry a strachu? Hlavním preventivním opatřením je podle autorky podpora prosociálního chování, které stojí na aktivní podpoře a pomáhání druhým a také na simulovaném nácviku možných krizových situací.

A na závěr si představte, že společně se svými čtyřmi kamarády máte za úkol obleci pět panáčků tak, aby žádný nebyl oblečen stejně. V takové situaci se ocitlo pět předškoláků v MŠ Klubíčko. Děti se staly malými tvůrci, vytvářely svůj svět, kde jsou jednotlivé prvky podobné, ale žádný není stejný.

Možná, že když jde člověk ulicí v Kalkatě, mohou mu chudé děti, které tu žijí na ulici, připadat všechny stejné. Nemusí být úplně lehké spatřit v té bídě jedinečnost každého z nich. Možná, že takový – zdánlivě nevinný – úkol jako obleci papírového panáčka, může být zážitkem, který zaseje semínko vědomí vlastní cesty, vlastního uvažování a vlastní originality, která se v dospělosti projeví jako nechuť k tomu, dívat se na svět skrze brýle stereotypu a vlastního pohodlí.

Veronika Rodová (šéfredaktorka časopisu)

Kateřina Cásková, Linda Jandejsková

Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost

Sestra Cyril vystoupila v panelové diskusi na téma *Vzdělávání a leadership* na festivalu *Eduspace* v Brně. Také zde vedla workshop na téma *Školní leadership versus školní management*. Na festival navazoval týdenní seminář hodnotového vzdělávání vedený sestrou Cyril, který byl určen profesionálům ve vzdělávání i rodičům. Rozhovor ses sestrou Cyril vznikl v květnu tohoto roku v průběhu festivalu *Eduspace* a vycházel z podkladů projektu *Škola Cyril Mooney*.

Na čem je založen váš systém vzdělávání?

Vychází především ze zdravého rozumu. Děti nejsou stvořeny k tomu, aby seděly rovně a bez hnutí v lavicích několik hodin denně. Přicházejí na svět s mozkem, který byl stvořen k tomu, aby ho používaly, ne aby byl jen plněn informacemi, kterým často nerozumějí nebo je neocení. Děti by měly být ponechány, aby samy objevovaly, nacházely vlastní informace a dávaly je dohromady. To dělá život zajímavým, ne? Děti často sedí ve školách tvář v tvář učiteli, který nekončnou dlouho o něčem vypráví. Sedí tam, poslouchají a snaží se vypadat, že je to zajímavé, ale po prvních minutách lekce už se k smrti nudí, pokud učitel není neobvykle skvostný. Proto jsem si řekla, že by bylo lepší nechat děti pracovat ve skupinách po pěti až osmi a nechat je hledat odpovědi samy.

Když jsem převzala školu Loreto Sealdah, zjistila jsem, že mám třikrát týdně učit hodinu „hodnotového vzdělávání“. Je to předmět, kde se děti učí reflektovat hodnoty, podle kterých žijí,

a pokud možno přijmout dobré hodnoty, které jim v dospělosti (ale i v současnosti) pomohou pozitivně přispívat společnosti. Zjistila jsem, že v těchto hodinách, které byly vtěsnány mezi ostatní předměty, byly děti zaměstnány přemýšlením o testu, který zrovna psaly nebo který budou psát v další hodině. Ve skutečnosti příliš nevnímaly, co jsem se jim snažila sdělit, a proto jsem přesunula tyto hodiny tak, aby menší děti měly jeden a půl hodiny týdně vkuse a starší se mnou jednou za měsíc celý den. Každé úterý jsem tak byla dětem celý den k dispozici a nikdo mě nesměl rušit. Jeden týden jsem pracovala s 9. třídou, další s 10., s 11., s 12. a tak dále. Dětem jsem dala práci, nad kterou samostatně přemýšlely a reflektovaly ji, pak se přesunuly do skupin, kde sdílely, na co přišly a naslouchaly ostatním. Potom jsem pro ně měla otázky na téma, které měly společně diskutovat. Shodly se na odpovědi a tu jsem napsala na tabuli a přidávala jsem i svoji reflexi učitelky v oblastech, kde potřebovaly vedení nebo ujasnění. To byl okamžik, kdy jsem byla schopna zjistit, o čem přemýšlejí. Díky tomuto systému mi děti nedávaly odpovědi, o kterých si myslely, že je chci slyšet. Říkaly mi, co si opravdu myslí, i když to mohlo být negativní nebo příkré. A pak jsme to mohly všichni otevřeně a upřímně diskutovat a dosáhnout dobrého, pravdivého závěru. V té chvíli jsem je nechala pracovat potichu, aby o samotě reflektovaly lekci a přemýšlely, jak mohou upravit své chování a rozhodnout se, co ve svém životě změní. Tuto metodu, jsem pak adaptovala



na ostatní předměty a podporovala jsem učitele, aby ji používali. Fungovalo to velmi dobře.

Co je tajemstvím úspěchu vašeho vzdělávacího systému?

První věc, kterou je třeba udělat, je zbavit se soutěžení ve škole. Soutěže ve smyslu známkování a toho, kdo je ve třídě první, druhý a třetí. Je třeba děti naučit, aby soutěžily samy se sebou, ne aby se neustále srovnávaly s ostatními. To je osvobozuje od tlaku a obav z toho, jakou mají známku, jestli za ni budou odměněni rodiči a tak dále. Děti jsou pak mnohem svobodnější a mohou dělat lépe svoji práci a pomáhat ostatním, místo aby neustále sledovaly přes rameno, jestli je někdo nejde kritizovat. Jakmile odstraníte ze školy soutěž, máte téměř vyhráno.

Co může učitel udělat, aby se tomuto soutěžení vyhnul?

Ředitel jednoduše ustanoví, že ve škole nebudou existovat struktury založené na soutěži. Každý bude rozvíjet svůj potenciál a nikdo nebude porovnáván s ostatními. Takže toto musí

být prostě nařízeno a dodržováno – od raného věku až po chvíli, kdy děti školu opouštějí. V naší škole neoceňujeme děti na základě toho, že jsou první, ale kolik snahy vynaložily na to, aby se zlepšily. Když se dítě zlepší o deset procent, dostane nějaké ocenění. Také upravujeme hodnocení. Když má dítě devadesát procent na prvním stupni, v sedmé či osmé třídě už mu stačí k dobré známce jen sedmdesát, protože látka je náročnější. Děti dostávají ocenění za skóre, kterého dosáhly, nebo za to, že se zlepšily, ale to závisí pouze na jejich vlastní snaze a vůli na sobě pracovat. Tak mohou být motivovány i děti, které přicházejí z domovů, kde neměly nutně soukromé doučování, dobrou stravu a podporu rodičů. Jejich startovní čára je jiná než u dětí z bohatých rodin a v systému, kde je ohodnocen jakýkoli jejich přínos, se mohou cítit bezpečně a šťastně. Do naší školy posílali děti, které měly velmi špatné výsledky, máme děti, které přicházejí z ulice a ze slamů. Polovina našich dětí musí být zcela finančně podporována, druhá polovina pochází z velmi zámožných, elitních rodin a všichni studují ve stejné

třídě. Za 35 let ve funkci ředitelky se mi stalo jen jednou, že dítě školu nedokončilo. Většina dětí pokračuje na vysokou školu, protože ta je v Indii téměř zadarmo. Jakmile mají děti dobrý základ, mohou pokračovat. A pokud například pocházejí z velmi chudého prostředí, může se tak změnit dynamika celé rodiny.

Jak pomáháte ujasnit si hodnoty nejen studentům, ale také učitelskému týmu?

S učiteli pracuji ve skupinách podobnou metodou, jakou pracují děti, jen s odpovídajícím tématem. Všechny materiály, které jsem pro učitele vytvořila, vycházejí z nějaké potřeby, kterou jsem v danou chvíli vycítila mezi svými zaměstnanci. Na základě toho jsem vždy připravila materiály, které jsme spolu pak probrali. Je to způsob, jak si učitelé mohli ujasnit některé věci, změnit své chování či pohled na věc a cítili se při tom bezpečně. Dám vám příklad. Napsala jsem na tabuli otázku: *Je pro mě učení profese nebo povolání?* A požádala učitele, aby na ni odpověděli. Tedy profese ve smyslu dostanu zaplacen za dobře odvedenou práci, nebo povolání ve smyslu cítím se speciálně povolána dělat tuto práci. Učitelé odpovídali samostatně a pak odpověď sdíleli ve skupinách. Měla jsem jednu velmi komplikovanou učitelku, která byla vždycky proti tomu, co jsem chtěla dělat, vždycky si stěžovala a byla nepřátelská. Tehdy vstala a řekla: *Před tím, než přišla sestra Cyril do školy, jsem byla pyšná na to, že jsem velmi profesionální. Vzkročila jsem ráno do třídy a ujistila se, že učím vše, co mám, lekce jsou perfektní a nikdo mě nemůže napadnout, že dobře nepracuji. Když přišla sestra Cyril, nejprve se mi to nelíbilo, trávit dva dny reflexí svých hodnot a uvažováním nad tím, jak věci dělám, ale teď, když se dívám zpět, uvědomuji si, že jsem se změnila. Vidím své vyučování jako povolání. Vidím rozzářené obličejy dětí přede mnou a jsem odhodlaná každé dítě ve třídě naučit na maximum, co mu dovolí jeho potenciál.* To je příběh jedné učitelky.

Jak ve své škole zacházíte se svobodou? Kde jsou její hranice?

Když jsem převzala školu, převzala jsem ji po ředitelce, která praktikovala až militantní styl

vedení. Když řekla lidem, aby vyskočili, očekávala, že zůstanou ve vzduchu, dokud jim neřekne, že mohou spadnout na zem. Takže když jsem přišla, všechno fungovalo velmi dobře, ale absolutně bez svobody. Byla tam neustálá supervize v každém ohledu. Takže první, co jsem udělala, bylo, že jsem supervizi zrušila, protože supervize je neproduktivní aktivita. Když představíte supervizi v systému, který je svobodný, setkáte se s velkým odporem, ale po nějaké době si lidé zvyknou natolik, že jsou kontrolováni, že přestanou být schopni fungovat bez supervize. Vysvětlila jsem učitelům, že jsou dospělí a že mají profesionální trénink, a proto očekávám, že se tak budou chovat. Prvních šest měsíců byl ve škole naprostý chaos. Učitelé nechodili včas do hodin a podobně. A tehdy jsem napsala text, který se zabývá svobodou, uvolnila jsem učitele na celý den a společně jsme reflektovali, co je svoboda a jak jsme se chovali posledních šest měsíců, kdy jsem odstranila kontrolu a kdy učitelé byli svobodní. Většina lidí nevěděla, jak se svobodou nakládat a chyběla jim vnitřní kontrola. Chovali se jako loutky čekající na nějakou vnější sílu. Po tomto dnu se celá situace změnila a všichni začali fungovat samostatně. Všimla jsem si v jiných školách, že ředitel nikdy nepouštěl školu, protože učitelé by přestali dobře pracovat, ale já jsem mohla odjet na tři měsíce do Irska a po návratu zjistit, že škola fungovala perfektně. Nedovolovala jsem ani, aby mě v době mé nepřítomnosti někdo zastupoval, a to se pak rozšířilo i do našich ostatních loretánských škol. Učitelé zjistili, že jsou šťastnější, více konzistentní a svobodnější, když fungují samostatně.

Jak pracujete s rodiči? Co byste doporučila škole, která by ráda změnila svůj přístup ke vzdělávání?

Využívala bych příležitostí na rodičovských schůzkách. S rodiči pracujeme stejným způsobem, ve skupinách, kde mohou mezi sebou diskutovat o určitém problému či o nastavení školy, stejně tak, jak to dělají děti v hodině „hodnotového vzdělávání“. Rodiče mají vždy možnost ptát se a rozhodnutí a názory rozporovat. Ve skupině mohou mít rodiče, kteří nesouhlasí,

ale jsou tam i ti, kteří souhlasí. A tak probíhá debata mezi dvěma otci a spousta věcí se takto vyřeší. Mimo jiné jim to také přiblíží způsob, jakým se jejich děti vzdělávají.

Pokud jde o druhou otázku, nechala bych dítě, aby jednoduše pracovalo v novém systému, a pokud by se to rodičům nelíbilo, setkali bychom se a probrali bychom to. Když jsem poprvé s novým systémem začala, zavolala jsem si rodiče a zeptala se jich, jaké kvality a hodnoty chtějí, aby si děti ze školy odnesly, až školu dokončí. Na tabuli jsme napsali jejich seznam: velmi dobrou kariéru, smysl pro službu, patriotismus, osobnostní vyspělost a tak dále. Pak jsem jim vysvětlila, že velmi dobrá kariéra závisí na naší akademické práci, a my nikdy neobětujeme akademickou práci pro nic jiného. Smysl pro službu – ten děti získají, když budou pracovat s dětmi, které přicházejí do školy z ulice a bydlí ve škole, aby byly v bezpečí. Běžní studenti je každý den vyučují, než jsou schopni zařadit se do společných tříd. Patriotismus získají prací s dětmi ve vzdálených vesnicích, kam jezdí učit děti, které chodí do tříd, kde je až 150 dětí na jediného učitele. Pro osobnostní vyspělost máme mnoho různých aktivit mimo základní kurikulum, a ty jsem jim představila. Vše společně utváří osobnost dítěte. To rodiče uspokojilo a už neměli problém s novým systémem ani s přítomností dětí z velmi odlišného sociálního prostředí.

Co je podle vás cílem školy?

Každá škola má jiné cíle. Cíl mé školy bylo vychovat mladé lidi, kteří by byli významným přínosem pro společnost a měli k tomu nezbytné schopnosti a vědomosti. Mohou být další školy, jejichž cílem je vyprodukovat co nejvíce inženýrů či lékařů, vysílat děti do zahraničí. Ale naším cílem bylo vyprodukovat lidi, kteří budou měnit společnost.

Více o předávání metodiky Hodnotového vzdělávání v České republice, o seminářích, a o tom jak se stát pilotní školou naleznete na www.skolacyril.org. Zde je také možno zhlédnout dokumentární film *Sit beside me (Tvé místo vedle mě)* o práci sestry Cyril a o škole Loreto Sealdah.



Sestra Cyril Mooney, Ph.D.

obdržela ocenění UNESCO – NOMA za šíření gramotnosti. Byla oceněna 4. nejvyšší cenou indické vlády – Padma Shri Award za vzdělávání a sociální práci – a mnoha dalšími oceněními. Patří mezi Ashoka fellow¹, obdržela doktorát z Lacknow University a čtyři čestné doktoráty od světových univerzit. Indická vláda uznala její přínos a rozhodla se podpořit 600 škol, které budou replikovat její systém vzdělávání. Sestra Cyril je v současné době poradkyní vlády v Západním Bengálsku pro implementaci tohoto systému. Svoji metodiku vyučovala také mimo Indii, například v Nepálu, v Kanadě, Irsku, ve Spojených státech amerických, v Austrálii, na Mauriciu a v České republice. Byla hostem konferencí při OSN, Clinton Global Initiative či Fórum 2000. V České republice vedla několik seminářů hodnotového vzdělávání zaměřených na školní leadership, změnu atmosféry ve škole a přípravu učitelů, rodičů i dětí (nejen) v procesu inkluze.

¹ Definice pojmu převzatá ze stránky <http://ashoka-ccc.org/czech/fellows/>: Jsou to lidé, kteří se svým podnikavým duchem řeší systémově ty nejpálčivější problémy společnosti. Přicházejí s inovačními řešeními, která od základů mění celé oblasti lidské činnosti. Sociální inovátoři představují obrodnou sílu, která objevuje ve společnosti nový potenciál a staví ji na udržitelný základ. Bill Drayton, zakladatel Ashoky, tyto jedinečné hybatele změn před třiceti lety poprvé nazval „social entrepreneurs“, a položil tak základ sektoru, který se dnes ve světě dynamicky rozšiřuje. Ashoka český termín „sociální podnikatel“ používá ve stejném významu, tedy pro lidi, kteří systémově, s vytrvalostí, podnikavostí a kreativitou sobě vlastní mění svět k lepšímu.

Martina Martínková

Zkušenost rozumově nadaného žáka v roli oběti školní šikany

Výzkumy zabývající se rozumově nadanými žáky jsou v současné době velmi populární a snaží se zmapovat různé vzdělávací oblasti přímo související s touto skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Koho však lze považovat za rozumově nadaného žáka?

Vlastní diagnostika rozumového nadání probíhá ve školském poradenském zařízení, a to buď v pedagogicko-psychologické poradně, nebo v případě dvojí výjimečnosti (tj. nadaných dětí s handicapem) ve speciálně pedagogickém centru. Do věku 18 let je potřebný souhlas zákonných zástupců. Neexistuje jednotná metodika, jak diagnostikovat rozumově nadaného žáka. Výběr testů je v kompetenci pedagogicko-psychologické poradny a pracovníka, který testování provádí. Nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny vycházejí z psychometrického (tradičního) přístupu, kdy je nadání vnímáno jako měřitelný potenciál jedince. Ziegler a Raul (2000) analyzovali metody identifikace rozumově nadaných žáků ve výzkumech zaměřených na nadání. Zjistili, že se v praxi nejvíce používají inteligenční testy, např. WISC-III nebo Ravenovy standardní progresivní matice, a testy schopností, např. Comprehensive test of basic skills. Kromě toho se lze v praxi setkat také se Stanford-Binetovým testem, s verzí 5. Častými doplňujícími metodami mohou být motivační dotazníky, rozhovory, posuzovací škály chování, testy kreativity a divergentního myšlení, rozbor produktů činností a pozorování. Pro účely výzkumného šetření byli vybráni jedinci, kteří

byli diagnostikováni pedagogicko-psychologickou poradnou jako mimořádně rozumově nadaní žáci.

Z hlediska osobnostních charakteristik jsou rozumově nadaní žáci velmi rozmanitou skupinou, pro kterou je velmi obtížné stanovit obecnou kategorizaci osobnostních vlastností či kognitivních specifických komponentů. Výzkumný trend osobnostních charakteristik má v zahraničí, a to převážně v USA, dlouholetou tradici. Není tedy divu, že řada českých výzkumníků vychází ze zahraničních autorů, překládá je a aplikuje jejich výzkumné poznatky v českém prostředí.

Co se týče sociálních a emocionálních charakteristik rozumově nadaných žáků, lze v této oblasti nalézt diverzitu mezi americkým a evropským pohledem na danou problematiku. Americké pojetí (Bain & Bell 2004; Rimm, 2001) vychází z toho, že děti s vysokým IQ (120–145) netrpí sociálními a emočními problémy více než jejich vrstevníci. Naopak častěji zastávají role přirozených vůdců a vrstevnickou skupinou jsou pozitivně přijímáni. Pokud se rozumově nadaní žáci potýkají s neoblíbeností nadáním, ale jinými osobnostními vlastnostmi, které se mohou ve stejné míře vyskytnout i u žáků běžné populace či u podprůměrných žáků. Z řad českých výzkumníků se k tomuto názoru přiklání Portešová (2002) nebo Dočkal (2005). Dočkal však dodává, že nadané dítě může být vyrovnané i nevyrovnané, introvertní

Zvýšená sociální a emocionální zranitelnost rozumově nadaných žáků se může negativně promítat do sociální integrace, komunikace a vztahů s vrstevníky a vést k neoblíbenosti ve vrstevnické skupině.

i extravertní stejně jako jeho vrstevníci. Rozumově nadaní se liší projevem v širším repertoáru reakcí, kdy intenzivněji prožívají vnitřní život a potřebují k němu mnoho sociálních podnětů.

Protipólem tohoto nazírání na rozumově nadané žáky je poukazování na jejich zvýšenou sociální a emocionální zranitelnost, která se může negativně promítat do sociální integrace, komunikace a vztahů s vrstevníky a vést k neoblíbenosti ve vrstevnické skupině s rizikem sociální izolace. I když nelze výčet sociálních a emočních charakteristik rozumově nadaných dětí paušalizovat na celou skupinu a nekriticky přijímat, ukazuje se, že určité charakteristiky se u těchto dětí přece jenom vyskytují častěji než u dětí běžné žákovské populace, což vede k tomu, že jsou rozumově nadaní žáci v odborné literatuře a v dostupných dokumentech okrajově zmiňováni jako rizikové, potenciální oběti v souvislosti se školní šikanou. Řada odborníků pracujících s rozumově nadanými žáky, např. Neihart (2002), Jurášková (2006), Hříbková (2005), Machů (2006), také poukazuje na jistou rizikovost u specifických skupin rozumově nadaných žáků, zvláště pokud jsou v období dospívání. Polaritu výzkumných šetření, jejichž výsledky jsou diametrálně odlišné, ukazuje tabulka 1.

Výzkumné šetření vycházelo z výše zmíněných kontrastů sociálních a emocionálních charakteristik a kladlo si za cíl zmapovat pří-
mou zkušenost rozumově nadaných žáků jako

obětí školní šikany ze strany spolužáků. V rámci zvoleného kvalitativního výzkumu byla také provedena analýza možných příčin daného jevu z pohledu samotného rozumově nadaného žáka.

Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření vycházelo z kvalitativního výzkumu. Je známo, že se u tohoto typu výzkumu pracuje jen s velmi malým počtem jedinců s cílem získat co nejvíce potřebných informací. Interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis – IPA) není výjimkou a vzhledem k jejímu náročnému vyhodnocení se používá menší vzorek žáků. V případě tohoto výzkumu to byli tři žáci ze ZŠ a víceletého gymnázia, kteří se na škole setkali s různými formami šikany. IPA vychází z empirického kvalitativního přístupu, který vyvinul Jonathan A. Smith (Smith et al., 2009). Hlavním cílem je popis a analýza prožité zkušenosti s určitým jevem, kterou má daný jedinec nebo skupina jedinců, a následná interpretace sdělených prožitků (Hendl, 2005, s. 128). Výsledkem IPA je tedy interpretace zkušenosti informanta výzkumníkem (Šuráňová, 2013, s. 106).

Před zahájením výzkumného šetření bylo osloveno sedm žáků označených učitelem nebo metodikem prevence jako možné oběti. Jednalo se o žáky s určitým problémem v sociální interakci s vrstevníky. S psychickými a fyzickými formami šikany se však setkali jen tři žáci. Ti

Tabulka 1. Srovnání výzkumných šetření

Výzkumná šetření poukazující na rozumově nadané žáky jako rizikovou skupinu s možnými problémy v sociálních vztazích a komunikaci s vrstevníky		Výzkumná šetření, která neprokazují, že by rozumově nadaní žáci mohli být rizikovou skupinou v oblasti sociálních vztahů a komunikace s vrstevníky	
Zahraničí	ČR a SK	Zahraničí	ČR a SK
Terman (1925) Coleman & Cross (1988) Silvermanová (1993) Neihartová (2002) Petersonová (2006)	Hříbková (2005) Jurášková (2006) Machů (2006) Konečná (2010) Špok (2014)	Hamachek (1978) Hoge & Renzulli (1993) Preusser (1994) Nugent (2000) Rimm (2001) Bain & Bell (2004)	Laznibatová & Mačišáková (2000) Portešová (2002) Dočkal (2005)

byli ve věku 12–13 let a byli ze tří různých krajů. Výzkumný soubor byl zvolen záměrně. Vzhledem k citlivosti dat a slibu zachování naprosté anonymity informantů byla jednotlivá jména změněna. Ke zjištění zkušeností rozumově nadaných žáků s šikanou byl jako výzkumný nástroj vybrán polostrukturovaný rozhovor a data z něj získaná byla zpracována již zmíněnou metodou IPA.

Výzkumný soubor

Informant 1 (dále jen Hana, 13 let, Olomoucký kraj)

První rozhovor byl veden s třináctiletou dívkou jménem Hana. Jedná se o žačku 8. třídy ZŠ, která byla diagnostikována jako rozumově nadaná. Pochází z maloměsta (cca 3200 obyvatel), žije v úplné rodině, má jednoho sourozence – mladšího bratra. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Dívka vyniká zvláště v matematice, po traumatickém zážitku šikany se však její celkový školní výkon a studijní prospěch zhoršily. Se šikanou se setkala před 1,5 rokem, a to jak s psychickou, tak s fyzickou formou. Vzhledem k tomu, že škola nepřistoupila k adekvátnímu řešení šikany, rodiče ji přeřadili na jinou ZŠ. S následky šikany se vyrovnává doposud, je stále v péči psychologa.

Data získaná při rozhovoru se stala dobrým výchozím zdrojem pro uchopení vynořujících se témat při následné analýze.

Informant 2 (dále jen Edita, 12 let, Jihomoravský kraj)

Edita je žačkou 2. ročníku víceletého gymnázia, která byla diagnostikována jako rozumově nadaná. Pochází z Brna, žije v úplné rodině, má jednoho sourozence – starší sestru. Je katolické víry, oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Vyniká hlavně v cizích jazycích, výborná je také v matematice. Se šikanou se setkala před rokem, a to převážně s psychickou formou. Zažila také fyzický útok agresora, který se však již vícekrát neopakoval. V současnosti je situace stabilizována.

Informant 3 (dále jen Tadeáš, 13 let, Moravskoslezský kraj)

Tadeáš je žákem 8. třídy ZŠ, který byl diagnostikován jako rozumově nadaný. Pochází z Moravskoslezského kraje, žije v úplné rodině, má 1 staršího a 1 mladšího sourozence. Otec je vysokoškolsky vzdělaný, matka má středoškolské vzdělání. Tadeáš exceluje v přírodních vědách, zvláště v matematice. Vyniká také ve sportu. Před dvěma lety se setkal s psychickou šikanou, a to včetně kyberšikany. Situace ve třídě se řešila s metodikem školní prevence a se školním psychologem. V současné době navštěvuje ZŠ, která nabízí skupinovou výuku pro rozumově nadané žáky.

Výzkumná zjištění

V rámci tohoto výzkumu analýza napomohla rozkrýt vlastní zkušenost rozumově nadaných

žáků se šikanou a interpretovat, co pro informanty tato zkušenost znamená a jak je ovlivnila. Na následujících řádcích bude představena již finální analýza společných vzorců, která se zaměřuje na hledání vztahů a spojnic napříč jednotlivými případy.

PŘÍČINA ŠIKANY ANEB PROČ ZROVNA JÁ?!

Každý z informantů se stal obětí určité formy šikany. Jak k tomu došlo? Kde oni sami vidí příčinu, že se to stalo právě jim, a ne jejich spolužákům? Všichni tři žáci se shodli na tom, že příčinou mohlo být jejich nadání, i když Hana se také přiklonila ke své vadě řeči (koktavost). Edita i Hana rovněž poukázaly na příliš častou a až nevhodnou formu pochvaly ze strany některých učitelů, která spolužáky dráždila a vedla k ironii a parodii, a to zvláště o přestávkách. Edita zaslechla občasné narážky na svou víru a příliš konzervativní styl oblékání, Tadeáš zase na svůj odlišný původ.

Všichni informanti se shodli na tom, že i když jsou v něčem jiní než ostatní spolužáci, neví, proč zrovna oni museli zažít různé typy šikany a kde nastal prvotní impuls, který to vše odstartoval.

Hana

Proč já? Tak to je jasný, mám vadu řeči, však je to slyšet. Oni mi to aj jednou řekli, když jsem už brečela a ptala se jich, co jim na mně vadí. Prý to tvoje kokodání... Jde mi to v matice, a to je taky docela prudilo. Navíc matikářka byla nadšená, že má ve třídě někoho, koho může posílat na soutěže a také to dávala přede všema najevo... Bohužel pro mě.

Edita

Já si myslím, že ho štválo, že jsem pořád lepší než on. On si myslel, jak je dobrý na jazyky, ale já ho většinou trumfla. Edita se zmiňuje o přehnané chvále ze strany učitelky, což dle ní způsobilo nevraživost spolužáků, zvláště pak následného agresora: Ona prostě pro mě byla nadšená, ale až moc, všechno přeháněla, furt mě chválila a děcka ji i mě o přestávkách předváděly.

No, a on si samo taky vždycky přihráł svou polívčičku.

Tadeáš

Prostě jim to vadilo a pořád mi to předhazovali. Pořád mi říkali, že jsem šprt... a zasraný Pšonk.

Všichni tři informanti inklinují spíše k introvertní povaze, zvláště Hana s Tadeášem jsou klidní, spíš tišší, někdy až odtržení od reality, rádi si čtou, a to třeba i v případě, když není podnětná konverzace s vrstevníky. Hana uvádí: *Raději si čtu nebo něco tvořím, baví mě pracovat s hlínou. Je to lepší, jak jen tak tlachat o blbostech.* Tadeáš dodává: *Já si s nima neměl co říct, oni se bavili o tom, co mě nezajímalo, tak jsem si radši četl nebo dělal něco svého.*

Neradi se pouští do otevřených konfliktů a jejich následného řešení. Snaží se tomu všakerou snahou předcházet (ustupovat), což může agresora (agresory) ještě více dráždit. Edita: *Když mi řekl, že jsem intouš nebo šprtka, tak jsem se ho snažila ignorovat. Ty hádky mi za to nestály.* Tadeáš: *Já se spíš vyhýbám těm fyzickým kontaktům, že spíš jako neříkám nic, když to jde do toho většího... Noo, tak jsem jim třeba něco odsekl a šel jsem pryč..., šel jsem si dělat něco sám, něco jinýho.*

Možnou příčinou šikany nemusí být jeden faktor, ale jak lze vypožorovat z výše zmíněného textu, objevuje se zde celá řada proměnných, které je třeba brát v úvahu, např. osobnostní faktory a vlastnosti jednotlivých aktérů šikany, rodinné faktory, víra, vzájemné antipatie atd.

Jistou analogii lze pozorovat v následujících popisech šikany, kdy jednotlivé projevy šikany mohou mít nejruznější psychickou a fyzickou podobu a mohou se vzájemně prolínat v závislosti na dané situaci.

PROJEVY ŠIKANY ANEB JAK TO TEDA BYLO...

Všichni informanti zažili jako oběti určitý projev šikany, a to ať v mírné podobě v počátečním stádiu, nebo již ve stupňující se formě spjaté s vyššími stádii šikany. Jednalo se např. o přímý fyzický útok, kyberšikanu apod. (viz Kolář, 2001). Shodně zažili psychickou formu šikany

(zvláště posmívání a nadávky), která se u Hany spojila s fyzickou formou šikany, u Edity vyústila v jednorázový útok a u Tadeáše se následně projevila prostřednictvím kyberšikany.

Hana

Jeden den se na mě zaměřil a začal mi nadávat, pak už to byla opravdu síla a oni se k němu přidávali. Já to ignorovala, ale bylo to horší. Furt se mi posmívali, hlavně proto, že koktám... No, možná i kvůli té matice. K psychickým projevům šikany se přidaly také fyzické formy, včetně vydírání. Vše vygradovalo pádem ze schodů, iniciovaným jedním z agresorů.

Edita

Štválo mě, když jsem na něho třeba promluvíla a on mě úplně ignoroval... Pak do mě postupně začal rejpat a smál se mi. Utahoval si ze mě různě..., nadával mi do šprtek, šplhounek, pobožné kundy, taky třeba do jeptišky, do socky..., jako tak nějak různě... Tento spolužák měl snahu poštvávat proti Editě i ostatní spolužáky. Její nejhorší zážitek se udál u tramvajové zastávky, kdy do ní začal rádoby přátelsky „žďduchat“, až si odřela ruku. K vyhocené situaci došlo, když ji chtěl jen „jako ze srandy“ hodit před jedoucí tramvaj.

Tadeáš

Třeba... že mi pořád říkali, že jsem šprt... Pořád mi to předhazovali... Prostě se furt do mě naváželi. Celkově do třídního kolektivu nikdy nezapadl, ve třídě se setkal s projevy šikany od více spolužáků, zažil posměch, nadávky, ostrakismus a kyberšikanu. Po jejím odhalení přešel na jinou školu. Bylo to to, že se mi ten jeden nahackoval na účet fejska a absolutně mě tam pak pohanil... v souvislosti s mojí sexualitou..., vlastně v souvislosti s homosexualitou.

Šikana má ve svých projevech různorodou podobu, a tak může být zaměněna s jinými jevy, jako je např. teasing (škádlení). Kritéria dělení (Kolář, 2001; Martínek, 2009; Veselá, 2014) umožňují klasifikovat různé typy šikany. Znalost jednotlivých klasifikací a typologií urychluje odhalení signálů, které oběť dává svému okolí a usnadňuje další nápravu a prevenci. Při

posuzování projevů šikany je namísto zaměřit se na základní znaky a formy šikany.

AGRESOR ANEB TEN, KDO MI UBLÍŽIL...

Agresory ve zkoumaných případech šikany byli vždy chlapci. Dívky spíše přihlížely nebo dělaly, že se jich to netýká, ale hlavními aktérkami se ani jednou nestaly. Jedním agresorem byl chlapec z národnostní menšiny, ale z úplné rodiny. Zbylí dva agresori byli z rozvedených rodin. V případě Edity šlo o chlapce z finančně zajištěné rodiny, kdy však oba rodiče byli pracovně velmi vytížení. Chlapcův prospěch byl velmi dobrý. Tadeáš se o agresorovi zmiňuje jen jako o „prudičovi“ bez velkého zájmu o školu, s průměrným prospěchem. O jeho rodině více informací nevěděl. O jistých povahových vlastnostech agresorů se zmiňují i dívky. Hana: *No, on musel mít vždycky poslední slovo, pořád jakoby navrch.*

Dva agresori se potýkali se školním neúspěchem, s nezájmem o učení, ke škole přistupovali jako k nutnému zlu.

Hana

Ale od 6. třídy k nám začal chodit ten cikán... On musel opakovat. Hana chlapce popisuje jako vysoce problémového svým agresivním chováním vůči ostatním spolužákům, s nezájmem o učení: Všechno měl na háku..., po všech vyjítz děl.

Edita

V Editině případě je u agresora patrná jistá rivalita, nevraživost pramenící z jejich lepších školních výsledků v angličtině. *Já si jako myslím, že se nedokázal srovnat s tím, že jsem v angličtině lepší jak on... Noo, zkoušel mě takhle vydeptávat. On se aji hodně chlubil tím, že mu rodiče platili drahé jazykové pobyty v cizině. On tam jezdil každé prázdniny.*

Tadeáš

Měl jsem tam docela blbý vztahy s někým... On si na mě zased... asi kvůli tomu, že mi pořád nadával do šprta... No, hodně mu to muselo

vadit. On se učil tak normálně, spíš hůř. Prostě i ostatní se furt do mě navázeli. Ten druhý byl nejdřív docela fajn, ale pak mě s tím fejskem trochu naštvál. Nakonec to byl asi taky podrazák.

Každý jedinec se může stát agresorem i obětí. Nelze jednoznačně říci, kdo bude jakým aktérem, avšak na základě vybraného chování a rodinné výchovy lze vysledovat, ke kterým pozicím budou vybraní jedinci více inklinovat. Opodstatněnou roli hraje i třídní kolektiv jako skupina, ve které se jedinec pohybuje, jeho pozice v této skupině a celkové klima třídy i školy. Z biologického hlediska má každý člověk v sobě zakódovanou agresi a krutost, uvádí se až z 60 % (Bandura, 1991; Kolář, 2001, s. 71; Martínek, 2009, s. 10). Právě krutost a touha po moci jsou hlavním hnacím motorem agresorů. Rushton (1986) a Mednick (1987) se shodují, že lze zdědit obecnou tendenci nerespektovat zákon, v případě osobnostních dispozic lze poukázat na dědičnost impulzivitu a dominance.

Kromě biologických faktorů se na výskytu agrese v chování jedince významně podílí i sociální faktory. Agrese může být osvojena učením, konkrétně přímou zkušeností nebo pozorováním vzájemných vztahů mezi jedinci (modely), tj. zástupným učením. Modely pro učení se nejčastěji stávají rodiče a ostatní příbuzní, blízké okolí, ale také modely z hromadných sdělovacích prostředků (Bandura, 1991; Čermák, 1999; Martínek, 2009). U agresorů bývá častější výskyt citové deprivace v rodině, mnohdy se přidružuje absence rodinných duchovních a mravních hodnot.

VZTAHY SE SPOLUŽÁKY ANEB KÁMO, NEKÁMO

Když se ve třídě děje šikana, spolužáci zaujmají různé postoje a stanoviska, neboť tento

jev zasáhne vždy celý třídní kolektiv. Jak vnímá oběť vztahy s ostatními spolužáky a jaké změny se z jejího pohledu dějí v třídním kolektivu před šikanou a po nástupu šikany, vypovídají jednotliví informanti.

Hana

V kontrastu se současnou situací, kdy se na ZŠ Hana cítí lépe, kolektiv je více přátelský a našla si tu dobré kamarádky, se také vyjadřuje o minulé ZŠ: *Tenkrát jsem do školy chodila docela ráda. Děcka byly v pohodě, no, jenže pak přišel on. Celkově se to pak zhoršilo, bylo tam takový napětí, už to prostě nebylo ono... Jako štvlo mě, že se mě nikdo nezastal, oni se ho báli. Jednou, když mi nadávali, tak se mě spolužák zastal, a on mu dal ránu... Ale pak už nikdo nic takového neudělal.*

Z výpovědi Hanky je patrné, že ve třídě došlo ke změně rozložení moci mezi žáky ve prospěch agresora a jeho pomocníků, což vedlo k napětí mezi žáky a narušení vzájemných sociálních vztahů nejen vůči oběti, ale také v rámci celé třídní skupiny.

Co se týče pomoci ostatním spolužákům, Hanka spolužákům ochotně poradí s domácími úkoly, když je potřeba, také jim napovídá u zkoušení. Nerada nechává opisovat své práce: *To mi přijde nefér, protože nad tím úkolem strávím určitý čas a pak je někdo línej nebo zapomnětlivej a jen tak, zadarmo, si to opiše.*

Edita

Edita má ve třídě dvě dobré kamarádky, v inkriminovaných hodinách s ní však nebyly, neboť navštěvovaly jiné jazykové skupiny. S chlapci se moc nekamarádí: *Jako občas když s nima mluvím, tak hází nešmáka, někdy mě i ignorují, to jako není moc dobrý, tím mě štvou.* Co se týče její pomoci ostatním spolužákům, říká: *Myslím,*

že jsem ochotná vydat sešit na dopsání, občas jim i vysvětluju. Jedna holka špatně vidí na tabuli, tak té nechávám opsat sešit pořád. Ale opsat jen tak úkol nebo písemku, to jak komu. V tomto případě jí vadí, že ona má práci s úkolem, a nechce, aby si ho mohl každý bez patřičné námahy opsat.

Celkově se ve třídě cítí následovně: *Jako kolektiv v té třídě to je dobrý, ale jako že bych tam... No, občas mám pocit, že učitelé se baví s těma ostatníma a tak... Ostatní mě vnímají tak, jako že jsem jejich dobrá kamarádka, ale ne ta nejlepší..., že když mají problém, tak přijdou za těma jinýma, a až když oni jsou pryč nebo chybí, tak až pak přijdou za mnou.*

Tadeáš

Tadeáš se do třídního kolektivu nikdy nezačlenil, ze začátku si ho ostatní spolužáci nevšimli, spíš byl okrajovým členem skupiny. *Ty vztahy tam byly o dost horší jak tady. Měl jsem tam docela blbý vztahy s tím jedním... Oni celkově se se mnou moc nebavili. Prostě nevážili si toho, že jsem chytřej... No, tak někdy byli fakt otravní, prostě se furt do mě navázeli.* Při přestupu do třídy s nadanými žáky se situace radikálně změnila. V současné době je ve třídě moc spokojený, má pozitivní vztahy se spolužáky, má více dobrých přátel, se kterými se stýká i po škole: *Tady je to jiný, tady si toho váží (nadání). Jak jsme se tady tak sešli, tak každý jde za každým. Každý z naší třídy je kamarádskej. Všichni jsme si tady blízcí, není nikdo, že by měl někoho nerad, jako klidně může mít někoho míň rád, prostě furt jsme jeden kolektiv, a když se vydělí jeden, tak se to začne pomalu rozpadat.* Na otázku, zda pomáhá ostatním, zda se stává, že po něm chtějí spolužáci opisovat úkol, odpovídá: *Ale tak samozřejmě, že stává... Ostatní třeba nechávají opisovat víc..., protože já ani moc ne... Jenom když je to fakt nutný... A taky podle toho, jestli se to dá vůbec*

opsat. Prostě, jak kdy se mi chce, taky záleží, jestli jsem na tom moc makal, nebo to jen vyplnil. Při zkoušení neradí. *Každý jede sám za sebe.*

V praxi se stává, že při odhalení šikany je oběť přesunuta do jiné třídy, případně na jinou školu. Jde o tristní jednání, kdy autority oběti nepřímou sdělují, že ona je ta nežádoucí, která má odejít. Dochází tak k opětovnému potrestání oběti, nikoliv agresora, který mnohdy beztrestně zůstává v kmenové třídě s minimálním dopadem sankce. Pokud není agresor adekvátně potrestán a dále se s ním nepracuje (např. metodou usmíření), šikanózní chování se mu zafixuje a on jej bude při nejbližší příležitosti opakovat. Přirozeně z toho vyplývají rizika spjatá s budoucí kriminalitou.

Dopad má však šikana na celý třídní kolektiv, neboť škola žáky učí a ukazuje jim vzorce chování ve společnosti. Po odhalení šikany velmi záleží na tom, k jakému řešení škola přistoupí a zda po vlastním šetření šikany zahájí práci s celou třídou, případně aplikuje vhodný preventivní program, nebo zda se zaměří pouze na oběť a agresora a zbývající kolektiv ponechá stranou. Dojde-li v tomto bodu k selhání, žáci si do budoucna odnášejí pocity beztrestnosti z násilí, ztrácejí veškeré iluze o morálce a slušnosti. V důsledku odhalení šikany se ve škole mohou zhoršit vzájemné vztahy mezi učiteli a třídou, učitelé k ní mohou zaujmout negativní postoj s celkovým dopadem na zhoršení sociálního klimatu.

VNÍMÁNÍ SEBE SAMA ANEB JAK TO VIDÍM JÁ...

Pro všechny tři žáky bylo dosti obtížné říci něco o sobě, o tom, jak se sami vidí. V současné třídě všichni zastávají v podstatě neutrální pozice, jsou vesměs spokojeni. Na události, které se jim

staly, se Edita s Tadeášem dívají jako na životní zkušenost, která proběhla a svým způsobem je posílila. Edita říká: *Kdybych se s něčím podobným ještě setkala, myslím, že už bych se na to líp připravila*. Tadeáš situaci komentuje následovně: *O to víc si vážím toho, co jako tady mám, protože jsem zjistil, že dobří kamarádi nejsou samozřejmost*. Hana hodnotí zkušenost se šikanou odlišně: *Já bych si tohle všechno nejraději z hlavy vymazala... Ještě to ve mně je, prostě nemůžu se toho zbavit... Možná časem*.

Dlouho váhali s odpovědí na otázku, zda by dokázali uvést alespoň tři vlastnosti, o nichž si myslí, že si jich ostatní na nich cení.

Hana

Pomáhám, vysvětlím, když děcka něco potřebují. Nechlubím se například tím, že jsem chytřejší než oni, snažím se nevytahovat a nechám mluvit i druhého.

Edita

Jsem ochotná vydat ostatním sešit na opsání. Vysvětluju. Je na mě spoleh, jsem přátelská, někdy snad i vtipná.

Tadeáš

To jste mě teda trochu zaskočila. Snažím se člověku porozumět a zkusit najít nejlepší řešení, jak to udělat. Aji jsem přátelskéj. A třetí..., to fakt nevím, asi že jsem chytřej a ostatní mi věří, když pro ně něco vymyslím.

Ve výčtu emocionálních a osobnostních charakteristik sehrává svou roli také sebehodnocení a sebepojetí. Podle Blatného (2001) je sebepojetí facilitující faktor, vedoucí k dosahování dalších cílů, zvláště ve školním prostředí. Má vliv na chování a celkové vnímání světa. Řada autorů (např. Bracken & Lamprecht, 2003; Hoge & Renzulli, 1993 aj.) vztahuje sebepojetí k postoju, pocítům, znalostem o dovednostech, zkušenostech, vzhledu nebo sociálnímu přízpůsobení a používají pojem sebepojetí i ve smyslu sebehodnocení. V kontextu rozumového nadání byl zjištěn vztah mezi pozitivním sebehodnocením a vyššími akademickými schopnostmi a výsledky. Naopak negativní sebehodnocení bylo spojováno s nižšími schopnostmi, se školním

podvýkonem a s rizikem selhání. Žáci s nižším sebehodnocením podceňovali své schopnosti, předpokládali selhání a při překonávání obtíží měli tendenci se vzdávat. Dle tohoto soudu pozitivní sebehodnocení odráží předchozí výkon a subjektivní ocenění sociálních a školních dovedností (Matthews & Zeidner, 2000).

Konečná (2010) ve svém výzkumném šetření zjistila, že úrovně sebehodnocení rozumově nadaných dětí se v řadě oblastí od sebe významně odlišují (sebehodnocení v oblasti školních dovedností, chování a celkové sebehodnocení je vyšší než v oblastech sociální akceptace a pohybových dovedností) ve větší míře než u žáků běžné populace. Tyto výsledky korelují se závěry Harterové (1985, 1996, 1999), že rozumově nadané děti vykazují dřívější diferenciaci mezi specifickými oblastmi sebepojetí.

PROŽÍVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE ŠIKANOU ANEB JAK TO CÍTÍM JÁ...

Všichni informanti si ze svých zážitků se šikanou odnesli bolestné vzpomínky. Prožili si svá vnitřní traumata, která Editu a Tadeáše svým způsobem posílila, na Hance však zanechala hlubší následky, s nimiž se doposud vyrovnává.

Hana

Jenže, já se děsně bála, že mi něco udělají. (...) No, a pak jsem se asi nák změnila, prostě už to na mě začalo být vidět. (...) Ve škole jsem nemohla dávat pozor, bylo mi blbě, hlavně když mělo zvonit na velkou přestávku. (...) Já tam prostě už nemohla. (...) A pak tam byla ta našťvanost, sem myslela, že bouchnu... Mívala jsem depku a blbou náladu a chvílemi bych všechny kolem zabila. Jednoho dne se v návalu vzteku a dalších negativních emocí ohnala nožem po matce: Nevím proč, prostě tma.

Edita

Asi stokrát jsem si říkala, co jsem mu udělala, že je na mě takovej. Ty jeho kecy mě jako mrzely. Když jsem se chystala do školy, říkala jsem si, co zase dneska asi bude. Edita své pocity popisovala jako skličenosť, úzkost, strach, vnitřní napětí.

Byla jsem před hodinou napnutá jak struna. Nejvíce nepříjemné pocity zažila při napadení. Prostě úplný pocit bezmoci a nejistoty. No, a jak jela ta šalina, tak strašná hrůza.

Tadeáš

*Jako hodně se mě to dotklo, to s tím fejšem, to sem od nich nečekal. Taky jsem byl vztekalej a cítil se dost trapně, a tak jako že s tím nemůžu nic dělat... Celkově Tadeáš zažíval pocity ostrakizující oběti, tj. samotu, smutek, pocity neporozumění se spolužáky. Jak říká ve srovnání se současným stavem: *Teď je to jiný levl*.*

Oběť si vždy ze šikany odnáší nějakou újmu, ať už v podobě psychického či fyzického ublížení. Při dlouhodobé šikaně dochází k narušení osobnostního vývoje, k neurózám, k psychosomatickým obtížím jako jsou únava, nevolnost, bolesti hlavy, břicha a zad, astmatické záchvaty, poruchy spánku, noční děsy, deprese, ve vyhozených případech dochází i k suiciditě (Machová & Kubátová, 2009). Oběť ztrácí iluze o dobru a o spravedlivém světě, nese v sobě pocity méněcennosti, krivdy a sníženého sebevědomí. Dlouhodobá a krutá šikana vede k rozvoji posttraumatické stresové poruchy (PSP), kdy se oběti vracejí opakovaně vzpomínky na prožité události. Projevuje se poruchami spánku, soustředěním nebo úlekovými reakcemi. Jedinec má sklon k úzkostnosti, k depresivnímu ladění, svalové tenzi a snížení imunity (Drtilová & Koukolík, 1994).

Oběti šikany se již během svého týrání mohou stát agresory a šikanovat žáky v nižších ročnících (vybíjejí si své negativní emoce). Oběť se může stát agresorem také při vstupu na školu dalšího vzdělávacího stupně („trestání šikany na slabších, vracení šikany“). Pokud tedy byl žák na základní škole obětí, na střední škole může zaujímat již roli agresora. Zaznamenan byl také sklon k neetickému chování šikanovaných žáků oproti kontrolní skupině žáků, která šikanu nezažila (Bendl, 2003; Martínek, 2009).

Závěr

Předkládaná práce se pokusila zprostředkovat detailnější pohled na zkušenost rozumově

nadaného žáka jako oběti školní šikany ze strany spolužáků a také z jeho pohledu analyzovat příčiny školní šikany. Ve výzkumném šetření byla uplatněna metoda interpretativní fenomenologické analýzy, která umožnila proniknout do subjektivního pohledu tří rozumově nadaných informantů, kteří mají s tímto jevem osobní zkušenost.

Z výpovědí informantů vyplývá, že jednou z možných příčin vzniku šikany bylo jejich rozumové nadání a jejich individuální specifické odlišnosti (koktavost, víra, styl oblékání, jiná národnost). Dále bylo poukázáno na příliš častou, a až nevhodnou pochvalu ze strany některých učitelů, která spolužáky vedla k dráždivějším, až agresivním reakcím vůči obětem, zvláště o přestávkách. Jako další možná příčina byla nalezena neobratnost v sociální interakci s vrstevníky a nevhodná obranná strategie sublimovaná často do ignorace či útěku.

Z rozhovorů vyplynula specifika forem šikany, vztahující se k vlastnímu zážitku. Zde se shodně všichni informanti setkali s psychickou formou šikany, a to buď v mírné podobě v počátečním stádiu, nebo již ve stupňující se formě spjaté s vyššími stádii šikany. K zažité psychické formě šikany (zvláště posmívání a nadávky), se postupně přidala fyzická forma, jednorázový útok nebo kyberšikana. Z jednotlivých výpovědí je znát snaha zabránit otevřeným konfliktům a jejich následnému řešení. Předcházení (ústup) však může agresora (agresory) ještě více dráždit k aktivnímu útoku. U informantů došlo k uvědomění si své odlišnosti v souvislosti s možným rizikem vzniku šikany, avšak nenalezli prvotní impuls, který by zapříčinil šikanu. Možnou příčinou šikany nemusí být jeden faktor, ale objevuje se celá řada proměnných, které je třeba brát v úvahu.

Výpovědi jednotlivých informantů se také dotkly specifického vnímání agresorů. Účastníci se setkali pouze s mužskými iniciátory šikany. Agresoři se rekrutovali z rozvedených rodin, jeden z národnostní menšiny. Jako významný faktor byly v rozhovorech zachyceny negativní osobnostní rysy agresorů (panovačnost, egocentrismus aj.), agresivita, celkový nezáměr o školu a spíše průměrné až podprůměrné školní výsledky.

Ve vztahu k současným vrstevníkům zažívají informanti příjemné, přátelské pocity, což je u některých z nich diametrálně odlišný posun oproti minulým třídním kolektivům, kdy se setkali s ignorací, odmítnutím, strachem a lhostejností. Svou pozici v kolektivu hodnotí jako neutrální, tj. nespádají ani mezi tzv. sociometrické hvězdy (oblíbené a populární spolužáky), ani mezi outsidersy. Spolužákům většinou pomáhají, napovídají u zkoušení, nechávají je opisovat si jejich práce, někdy však s nevolí, neboť zachovávají pravidla fair play, a to i na poli domácích úkolů a písemných prací. Často jsou součástí nějaké třídní skupinky nebo alespoň mezi nimi bez větších problémů koexistují.

Pro informanty bylo obtížné říci něco o sobě, o tom, jak vidí sebe samotné. Na události, které se jim staly, se dva informátoři dívají jako na životní zkušenost, která proběhla a svým způsobem je posílila. Dívka zasažená šikanou nejvíce (z hlediska stupně i časového období) se s následky ještě nějakou dobu bude potýkat, vzpomínky na trápení by nejradyji potlačila, zapomněla. Po jistém váhání, kdy o sobě měli říci alespoň tři vlastnosti, o kterých si myslí, že si jich na nich ostatní cení, shodně uváděli: snažila ostatním vysvětlit věci, kterým nerozuměl, chytrost, pomoc a přátelství.

Všichni informanti si ze svých zážitků se šikanou odnesli bolestně vzpomínky, museli se vyrovnat s negativními pocity, jako např. s pocity bezmoci, nespravedlnosti, s vnitřním napětím. Zažili těž psychosomatické potíže spojené s přímou šikanou. V souvislosti s vnitřním prožíváním si prošli vnitřními traumaty, která je svým způsobem buď posílila, nebo zanechala

hlubší následky, se kterými se doposud vyrovnávají.

Téma školní šikany je samo o sobě vysoce aktuálním problémem, se kterým se potýkájí mnohé školy – ať již otevřeně, nebo skrytě. Učitelé se často cítí bezbranně a nevědí, jak se zachovat v případě odhalení tohoto jevu. Nejvhodnější možností, jak předcházet školní šikaně, je prevence. Je známo, že byly vytvořeny školní vzdělávací programy, které podporují pozitivní vztahy mezi žáky a usilují o vytvoření bezpečného prostředí školy. Ale sebelepší program zcela neeliminuje riziko výskytu šikany. Neexistuje obecná příručka či stručný manuál, který vyřeší každý problém v souvislosti se šikanou, i když taková představa je jistě lákavá. Doporučení pro učitele, co dělat v případě výskytu školní šikany, a zvláště pak ve třídě s rozumově nadaným žákem, by vydala na další článek, nicméně lze v rámci tohoto textu případně zájemce odkázat na webové stránky <http://www.minimalizacesikany.cz>, případně na <http://www.e-bezpeci.cz>, dále na film *Mezi stěny*, který se využívá jako výukový materiál v rámci prevence školní šikany. Doporučit lze také kontroverzní film *Zkažená mládež*, který realisticky ukazuje změnu třídního kolektivu a poukazuje na chyby pedagoga při (ne)řešení šikany. Kromě řady publikací, které zaplavily trh v posledních letech, lze také poukázat na vybrané semináře pořádané na dané téma. Z osobní zkušenosti lze doporučit např. semináře Michaely Veselé z občanského sdružení *Společně k bezpečí* či seminář *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*, pořádaný Zdeňkem Martínkem pod záštitou CEVAP při SZÚ.



Mgr. Martina Martínková, Ph.D. vystudovala magisterský obor Učitelství sociálních a zdravotních předmětů pro SOŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Postgraduální studium oboru Pedagogika absolvovala na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde také v letech 2006 – 2015 působila na katedře výchovy ke zdraví. V současné době spolupracuje s Výzkumným centrem edukace nadaných (VCEN) Pedagogické fakulty Ostravské univerzity a zajišťuje přednášky pro Univerzitu třetího věku Masarykovy univerzity.

E-mail: martinkova.martina11@gmail.com

Literatura

- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social-attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 162–167.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (s. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45(5), 385–392.
- Bracken, B. (Ed.). (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103–121.
- Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Drtilová, J. (Ed.). (1994). *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (s. 1–37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hříbková, L. (2005). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál.
- Konečná, V. (2010). *Sebepečet a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Machová, J. (Ed.). (2009). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.
- Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Matthews, J. (Ed.). (2011). *Emotional Intelligence 101*. Springer.
- Neihart, M. (Ed.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco: Prufrock Press.
- Portešová, Š. (2002). Perfekcionismus v americkém pojetí. *Československá psychologie*, 46(2), 150–157.
- Rimm, S. B. (2001). *Keys to parenting the gifted child*. Hauppauge, N. Y.: Barron's.
- Smith, J. (Ed.). (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.
- Šuránová, V. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 105–116). Praha: Grada.
- Veselá, M. (2014). *Školní násilí – prezentace* [online]. Společně k bezpečí, o. s. Dostupné z http://www.krvysocina.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4057372.
- Věstník MŠMT. (2006). Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Ziegler, A. & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113–136.

Miroslava Kovaříková

Prevence ozbrojených útoků na školách

Vzdělávání a příprava obyvatelstva na vznik mimořádných událostí a krizových stavů odpovídá jednotlivým fázím vývoje naší společnosti. Každá doba přináší jiné bezpečnostní hrozby a škole je s různou mírou direktivnosti nařizováno vzdělávat v této problematice.

Bezpečnostní management, ozbrojené útoky

Problematika zajištění bezpečnosti před možnými ozbrojenými útoky na školách spadá do oblasti bezpečnostního managementu. Bezpečnostní management je definován jako obor znalostí k působení manažerů za účelem dosahování optimální bezpečnosti řízené organizace. Podle uvedené definice představuje bezpečnost relativní vlastnost reálných systémů, odolnost organizace vůči hrozbám. Objektem bezpečnostního managementu je řada oblastí, například safety, security, emergency, obrana, civilní ochrana, krizové řízení (Kný, 2010). Do oblasti krizového řízení spadá tvorba bezpečnostních a krizových plánů. Bezpečnostní plány jsou dokumenty, které se zabývají vybraným rizikovým jevem a jeho prevencí. Krizové plány popisují přesné úkoly pro případ, kdy bezpečnostní plán selhal a riziko v něm popsáno se naplnilo. Postupné zvyšování bezpečnostního povědomí nejenom managementu školy, ale především učitelů a žáků o problematice ozbrojených útoků rozšiřuje okruh témat mimořádných situací, kterým se škola v rámci prevence věnuje.

Problematika možného ozbrojeného útoku je

zmiňována v dokumentech Ministerstva vnitra ČR i Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dokument odboru bezpečnostní politiky Ministerstva vnitra České republiky nazvaný *Strategie České republiky pro boj proti terorismu od roku 2013* uvádí souhrn opatření zaměřených na minimalizaci rizik a dopadů potenciálních teroristických útoků. V tomto dokumentu, v kapitole věnované vzdělávání a informování veřejnosti ve vztahu ke konkrétním aspektům boje proti terorismu, je jako trvalá priorita uváděna problematika informování veřejnosti o náležitém chování v případě konfrontace s jednotlivými formami ohrožení. Dalším dokumentem vztahujícím se k tématu ozbrojených útoků je *Výroční zpráva BIS – terorismus (2012)*, ve které je upozorňováno na riziko autoradikalizace jedinců, tzv. osamělých vlků, kteří jsou současným fenoménem a představují formu možného teroristického ohrožení.

V podmínkách školských zařízení je prostor pro možnou prevenci tohoto jevu na školách vymezen základními dokumenty MŠMT – *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* a *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia*. Tematika ozbrojených útoků spadá do oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí, konkrétně se jedná o mimořádné situace antropogenního charakteru. Tato problematika byla ještě před poslední novelizací školského zákona začleněna do zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání od roku 2004 postupně začleněna do vzdělávacích programů

mateřských, základních a středních škol. Na základě usnesení vlády č. 734/2011 jsou budoucí učitelé seznamováni s problematikou ochrany člověka za mimořádných situací a probíhá implementace této problematiky do jednotlivých studijních programů.

Ponecháme-li stranou právní rozdíl mezi pojmy agrese a ozbrojený útok, z pohledu morálky bývá tento fenomén popisován jako ozbrojený útok, ale i jako forma agrese, která využívá nějakou formu zbraně (např. nůž) jako prostředek k dosažení cíle. Slovník spisovné češtiny vykládá útok jako „náhlé, prudké napadání (i slovy) a pojem agrese jako útok. Jako ozbrojené útoky na školách můžeme označit takové situace, při kterých dochází k bezprostřednímu ohrožení života a zdraví žáků či studentů ozbrojenou osobou. Z pohledu trestního práva je třeba brát v úvahu, že zbraní se rozumí cokoli, co může učinit útok důraznějším. Policejní terminologie používá termín *útok tzv. aktivního střelce*, což je útok jedince či jedinců, kteří za použití zbraní sledují jediný cíl – usmrtit či zranit co nejvíce osob ve svém okolí. „Šílené střelce lze definovat jako vysoce agresivní pachatele, kteří v krátkém časovém období spáchají masovou vraždu pomocí střelné zbraně či zbraní, často v kombinaci s nástražnými a výbušnými systémy“ (Smolík, 2011).

V podmínkách škol a školských zařízení se jedná zejména o tyto situace:

- ozbrojený útočník ve škole útočící na žáky, studenty;
- ozbrojená osoba hledá úkryt ve škole;
- žák má ve škole zbraň.

Materiály, které tyto tři zmiňované problémy řeší z pohledu školního prostředí, lze nalézt v zahraničí. Dostatek didaktických materiálů pochází z oblasti Latinské Ameriky a USA. Tyto materiály odpovídají konkrétní bezpečnostní situaci daných států, ale i místním zvyklostem, pokud jde o realizaci preventivních aktivit. Ve španělské jazykové oblasti se nejčastěji setkáváme s označením těchto situací jako problému *ozbrojeného násilí (violencia armada)* nebo *střelby ve škole (tiroteos en las escuelas)*. V anglických pramenech se hovoří o situacích *school shooting*.

Výskyt ozbrojených útoků na školách

Hovořit v souvislosti se školním prostředím o střelbě či přímo o teroristických útocích by nemělo vzbuzovat přehnané reakce. Fenomén ozbrojených útoků na školách bohužel není záležitostí pouze poslední doby, což lze doložit počtem útoků od roku 1927. Případů aktivního střelce ve školním prostředí se ve světě stalo více než sto, z celkových tři sta případů. Doposud nejtragičtějším rokem z toho pohledu byl rok 2006, kdy došlo celkem k osmi různým útokům na školách ve světě (Badošek, 2008).

K častým argumentům odpůrců této problematiky je fakt, že první místo v počtu případů obsazují Spojené státy americké, tedy „u nás se to stát nemůže“. V této souvislosti stojí za zmínku, že pomyslnou druhou příčku v počtu ozbrojených útoků na školách obsazuje Německo, jak

vyplývá z policejních statistik Ministerstva vnitra ČR.¹

V české škole se naštěstí nevyskytly tragické případy ohrožení střelnou zbraní, ale postupně se měnící bezpečnostní situace ve světě by měla vést k hlubšímu zamyšlení nad bezpečnostními a krizovými plány škol. Nedávná tragédie ve Žďáru nad Sázavou otevřela veřejnou a odbornou diskuzi o riziku těchto útoků i na českých školách. Fenomén útoků ve školách v České republice není rozpracované téma, protože k útokům s následkem smrti doposud nedocházelo. Díky včasné intervenci se podařilo zmařit připravovaný útok v roce 2009 na gymnáziu v okrese Hradec Králové, podobně jako útok připravovaný v roce 2012 na SOŠ v Praze.

Změna bezpečnostní situace ve světě a zvyšující se riziko teroristických útoků jsou důvodem pro přípravu bezpečnostních a krizových plánů pro školy a školská zařízení. Uvedená problematika bude vyžadovat součinnost mezi resorty vnitra, školství a Integrovaného záchranného systému ČR.

Didaktika mimořádných situací

Příprava na výuku tématu ochrany člověka za běžných rizik i mimořádných událostí je pro učitele velmi náročná. Témata z této problematiky jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) rozložena do několika vzdělávacích oblastí. Na druhém stupni základní školy dominují ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Výchova ke zdraví a Člověk a příroda.

Didaktika mimořádných událostí řeší některé problémy, které se v klasických oborových didaktikách nevyskytují. Učitel je postaven do situace, kdy působí v oblasti, ve které není vystudovaným odborníkem (ve smyslu bezpečnostního managementu). Přiznání si této skutečnosti však přináší prostor pro realizaci výuky ve formě vzájemného partnerství učitele a žáka.

Nabízí se tak prostor pro snazší realizaci témat, která jsou emocionálně velmi náročná. Výběr obsahu učiva – konkrétně v případě ozbrojených útoků na školách – musí respektovat fakt, že určité informace se k žákům nesmějí dostat, neboť by mohly sloužit jako návod k nežádoucímu jednání.

Liší se i formy motivace. Učitel vyučuje o situacích, o kterých doufá, že je žák zažije minimálně, nejlépe vůbec ne. Zdůvodnit, proč se má žák uvedené problematice věnovat, vyžaduje přiblížení společenského a etického kontextu této problematiky. Jak motivovat žáky k přijetí postoje zodpovědnosti za jednání, které vzniklo mimořádné situace předchází?

Dalším rozdílem je i použití vyučovacích metod. Didaktika mimořádných situací využívá především praktické metody, jako jsou nácvik konkrétních dovedností a metody simulace. Tedy metody náročné na realizaci. Zejména metoda simulace má své – vzhledem k intenzitě prožitku – nezastupitelné místo. Musí probíhat v návaznosti na předchozí výuku, učí žáka poznávat reakce vlastního těla na zátěžovou situaci. Tento fakt vyžaduje velký prostor pro reflexi. Simulace jednotlivých situací vyžadují specifické postupy, které se například v případě napadení ozbrojenými útočníky zásadně odlišují od běžně nacvičované evakuace třeba v případě požáru. Z organizačních forem je často využívána náročná týmová výuka, která klade velké nároky na žáky i učitele.

Stručným nástinem vybraných problémů didaktiky mimořádných situací vyplývajícím z dlouholeté vlastní pedagogické praxe jsem chtěla poukázat na nerozpracovanost didaktiky této oblasti.

Příklady zabezpečení škol v zahraničí

V roce 2006 jsem měla možnost seznámit se s fungováním školy patřící do sítě prestižních soukromých škol v Mexico City. Škola nabízela ucelený systém vzdělání od preprimárního až po vyšší sekundární vzdělání. Aglomerace hlavního města se nachází v nejlidnatějším mexickém státě Estado de México, který se potýká se závažnou trestnou činností. Zločinnost se týká

jak vražd, tak vydírání, ale i únosů a loupežných přepadení. Vzhledem k výši školného navštěvovaly školu děti z příjmově nadstandardně zajištěných rodin. Tomu odpovídala i bezpečnostní opatření školy. Přestože škola disponovala vlastní bezpečnostní službou, kamerovým systémem, ochrannou zdí a dalšími opatřeními, za hlavní preventivní opatření považovala podporu prosociálního chování, tedy aktivní podporu pomáhání druhým. Rozvoj prosociálního chování se zaměřoval nejenom na školní komunitu, ale i mimo ni. Dlouhodobé charitativní projekty školy věnované podpoře nejchudších obyvatel jsou trvalou součástí vzdělávacího programu školy. Škola měla i vlastní pedagogicko-psychologické pracoviště, které pracovalo s učiteli, žáky a rodiči. Škola v oblasti bezpečnosti vyznávala názor, že sebelepší „opevnění“ školy nemůže nahradit aktivní podporu předcházení konfliktům a rizikovým situacím. Přesto však škola pravidelně nacvičovala v rámci bezpečnostních plánů školy i modelové situace, a to zejména vztahující se k zemětřesení. Součástí nácviku byly i situace, při kterých se žáci a studenti naopak nesměli shromažďovat, byli seznámeni se systémem tzv. „tichého alarmu“ v podobě světelného signálu.

Samozřejmou součástí školního života této školy jsou i uniformy. Stejnokroje jsou jak slavnostní, tak i pro běžný školní život. Smyslem uniforem v tomto případě nebylo smazání sociálních rozdílů, ale především budování identity školy a podpory soudržnosti mezi žáky. Z pohledu bezpečnosti školní uniforma usnadňuje orientaci při detekci člověka nepatřícího do školy. Jasně označení na oděv dostávaly i všechny návštěvy. Velkým překvapením pro mě byly i učebny opatřené dveřmi, které šly otevírat jen zevnitř. Z celkové prezentace školy bylo znát, že bezpečnost žáků je prioritou školy. Mimo chodem, škola neumožňuje na svých stránkách žádnou virtuální prohlídku budovy.

Možnou inspirací ke zlepšení bezpečnostní situace ve školách a školských zařízeních je španělský model postupně realizovaný od roku 2006. V roce 2007 byl uveden v činnost *Řídící plán pro zvýšení bezpečnosti ve vzdělávacích centrech a v jejich okolí* (*Plan director para la*

convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos, 2013). Podstatou plánu je úzká spolupráce mezi policií a školskými institucemi. Tento dokument vznikl na základě dohody mezi bezpečnostní radou státu a mezi ministerstvem školství a vědy a ministerstvem vnitra.

Plán má dočasnou platnost, předpokládá se jeho pravidelná aktualizace. Dílčí etapa ověřování plánu probíhala i ve školním roce 2012/2013. Pro následující dva školní roky byl plán znovu aktualizován. Nejen z důvodu aktualizace, ale i pro kontrolu a pro řízení celého procesu byly všem zúčastněným stranám (především policii, vedení škol, zástupcům rodičů žáků, ale i zástupcům resortu zdravotnictví a sociálních služeb) rozděleny povinnosti a kompetence.

Hlavním cílem a smyslem tohoto plánu je účinným a koordinovaným způsobem zlepšovat bezpečnost dětí a mládeže ve školách. Zlepšení bezpečnosti na školách se zaměřuje na šest oblastí.

- Posílení spolupráce vzdělávacích institucí a policie. Posílení povědomí žáků o spolupráci školy a policie a zvýšení důvěry v policii.
- Zlepšení znalostí žáků v oblasti policejních prostředků užívaných v případě prevence a řešení následujících patologických jevů: drogová problematika, šikana, vandalismus, všechny formy násilí, xenofobie a rasismus, rizika spjatá s užíváním internetu.
- Posilování znalostí v oblasti základních práv a svobod, rovnoprávnosti a úcty mezi mužem a ženou. Vedení žáků k aktivnímu chování v oblasti odmítání nežádoucího chování. Seznámení žáků s tím, kde hledat pomoc při řešení problému.
- Zvýšení policejních hlídek v okolí škol.
- Vytvoření nástrojů a mechanismů koordinace plánu na území celého státu.
- Spolupráce s orgány státní správy a samosprávy.

Směrnice vydaná k tomuto plánu dále podrobně určuje mechanismus jeho koordinace, který zahrnuje pravidelné společné schůzky zúčastněných stran jak na úrovni státu, tak jednotlivých

¹ Statistiky ozbrojených útoků vede Ministerstvo vnitra ČR. Uvedená informace byla zveřejněna na semináři „Ozbrojený útočník ve škole“, který pořádalo Krajské ředitelství policie hl. m. Prahy, dne 13. 2. 2015.

autonomních oblastí. Velká pozornost je věnována vytyčení konkrétních expertů za jednotlivé resorty, kteří jsou pro školu trvalými kontaktními osobami poskytujícími škole pomoc.

Pro oblast školství jsou inspirativní zejména v plánu zmiňovaná preventivní opatření. Kromě klasických přednáškových aktivit na vybraná témata je velká pozornost věnována nácviku chování předcházení konfliktů, komunikačním dovednostem a chování v jednotlivých problémových situacích. Tyto preventivní aktivity probíhají ve spolupráci s policií státní i obecní jak ve škole, tak mimo školu. Policie rovněž škole zajišťuje přísun informačních materiálů pro vzdělávání učitelů a k preventivním aktivitám pro žáky.

I přes odlišnosti v organizaci státní správy a samosprávy může být španělský plán pro zvýšení bezpečnosti škol inspirací zejména důslednou propracovaností spolupráce mezi policií (a všemi složkami integrovaného záchranného systému), školou, rodiči a veřejností na komunitní úrovni. Dalším neméně podstatným rysem dokumentu je jasné vymezení kompetencí všech zúčastněných složek v oblasti prevence. Zjednodušeně lze říci, že je zcela zřejmé, co zvládá škola sama, a kdy je potřeba zásahu policie či jiné odborné pomoci.

Výzkumné šetření

K problematice prevence ozbrojených útoků na školách bylo v období od února do listopadu 2014 realizováno výzkumné šetření, které zjišťovalo názory učitelů na riziko vniknutí neznámého člověka do školní budovy. Realizované šetření bylo vstupní sondou do vnímání problematiky rizika ozbrojeného útoku na školách. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé vnímají možnost vniknutí neznámého

člověka do školní budovy v kontextu organizačních a technických opatření realizovaných školou. Hlavní sběr dat tedy probíhal v období před tragickou událostí ve Žďáru nad Sázavou.

O spolupráci na výzkumném šetření byli požádáni předem vybraní učitelé mateřských, základních a středních škol (tabulka 1). Celkem bylo osloveno sto dvacet učitelů různých stupňů škol z oblasti Čech, dominovali respondenti ze Středočeského kraje. Dvacet dotazníků bylo pro neúplnost údajů následně vyřazeno. Z výsledného celkového počtu jedno sto respondentů bylo 32 % mužů a 68 % žen. Získané závěry mají platnost pouze pro daný výběrový soubor.

Tabulka 1. Učitelé ve výzkumném vzorku dle druhu školního zařízení

	Četnost	
Platná	Učitelé mateřských škol	14
	Učitelé základních škol	70
	Učitelé středních škol	16
	Celkem	100

Výsledky výzkumu

Na otázku, zda se neznámý člověk může snadno dostat do školní budovy, se odpovědi respondentů lišily podle druhu školy. Na středních a v mateřských školách určitě nesouhlasí a spíše nesouhlasí 57 % respondentů, na základních školách je to 21 % respondentů. Riziko vniknutí neznámého člověka do školní budovy tedy výrazněji vnímají učitelé středních a mateřských škol než učitelé škol základních.

Dále učitelé odpovídali na otázku, zda jsou organizační opatření proti vniknutí nežádoucích osob do škol dostačující. Odpovědi se opět

liší podle typu školy. Učitelé základních škol souhlasí v 61 % procentech případů, učitelé středních a mateřských škol v 17 % případů.

Z analýzy vyplývá jedno zajímavé zjištění. V případě odpovědi respondentů na první dvě otázky týkající se možnosti vniknutí neznámé osoby do školní budovy a organizačních opatření proti vniknutí se ukazuje, že oslovení pracovníci mateřských škol a středních škol tvoří jednu homogenní skupinu. Oslovení pracovníci základních škol pak tvoří druhou homogenní skupinu. Domnívám se, že rozdíly v odpovědích jsou dány specifikou školských zařízení vzhledem k věku žáků.

Preventivní aktivity ve škole

Otázky zaměřené na preventivní aktivity školy v otázce bezpečnosti vyšly ve prospěch aktivit zaměřených na zaměstnance, méně na žáky. K pravidelnému řešení bezpečnostních otázek ve škole se žáky se přiklání 53 % učitelů základních a středních škol a pouze 14 % učitelů mateřských škol. Tento fakt poukazuje na specifické nároky na prevenci v mateřských školách.

Dále lze konstatovat, že čím obtížněji se neznámý člověk může do školní budovy dostat, tím jsou podle respondentů organizační a technická opatření proti vniknutí účinnější. Respondenti se přiklání k závěru, že více je zaměstnanec poučen, tím více ví, jak v případě nebezpečí postupovat.

Závěrem lze říci, že učitelé považují zabezpečení svých škol za dostačující (zejména na vstupu do budovy), zároveň ale připouští nedostatky ve znalostech konkrétních postupů v případě ohrožení. Pozitivním zjištěním je fakt, že učitelé vnímají význam zvyšování bezpečnostního povědomí v organizaci pro růst vlastní kompetentnosti v otázkách bezpečnosti

ve škole. Předložená zjištění a závěry se týkají pouze daného výběrového souboru.

Závěr

V době, kdy probíhalo toto orientační šetření, tedy v únoru a listopadu 2014, se odehrál tragický útok ve škole ve Žďáru nad Sázavou (14. října 2014). Domnívala jsem se, že tato tragická událost výrazně ovlivní odpovědi respondentů dotazníkového šetření. Získané odpovědi ale byly v souladu s daty získanými v únoru 2014. Vzhledem k malému počtu respondentů jsem tuto skutečnost nezohlednila v celkovém vyhodnocení dotazníků. Tuto skutečnost však považuji za pozitivní zjištění. Učitelé ve svých názorech na zabezpečení školní budovy nepodléhali vlivu médií, která se v době října a listopadu 2014 této události hodně věnovala.

Jsem si vědoma malého vzorku respondentů a dominance respondentů ze Středočeského kraje. Výsledky v jiných regionech by mohly být odlišné.

Dne 24. listopadu 2014 zveřejnilo MŠMT výsledky České školní inspekce týkající se zabezpečení škol. Ze závěrů šetření vyplývá, že drtivá většina škol je velmi dobře zabezpečena (MŠMT, 2015). V rámci dalšího zvyšování bezpečnostního povědomí učitelů je nutné se kromě kontroly vstupu zaměřit i na situace, kdy útočníkem může být žák školy. Pro zlepšení celkové bezpečnostní situace na školách je žádoucí (a) udržovat odpovídající bezpečnostní povědomí žáků i zaměstnanců školy; (b) do preventivních aktivit realizovaných školou zařadit i ty, které zohledňují chování v zátěžových situacích; (c) soustavně se věnovat rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky a učiteli navzájem; (d) ve spolupráci s policií a hasiči vypracovat krizový plán pro případ nastalé krizové situace. Vzhledem



PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D. působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Kontakt: miroslava.kovarikova@pedf.cuni.cz

k tomu, že volba bezpečnostních opatření je odbornou záležitostí, je pro organizaci preventivních bezpečnostních aktivit pro školy žádoucí využít spolupráce složek IZS. Za nezbytný pro školní praxi považují další rozvoj didaktiky mimořádných událostí.

Literatura

Badošek, R. (2008). *Šílení střelci ve školách – historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*, on-line text: (<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-veskolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs/>). Ověřeno k 20. 3. 2015.

Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press: Taylor & Francis Group.

Čírtková L. & Červinka, F. (1994). *Forenzní psychologie*. Praha: Support.

Čírtková, L. (1996). *Policejní psychologie*. Praha: Support.

Kirk, R. (2008). *Statistic an introduction*. Fifth edition: Belmont.

Kný, M. (2010). *Vývoj bezpečnostního managementu a informatiky*. Praha: PAČR.

Kný, M. & Požár, J. 2010 *Aktuální pojetí a tendence bezpečnostního managementu a informační bezpečnosti*. Brno: Tri-bun EU.

Marádová, E. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Musil, J., Konrád, Z., & Suchánek, J. (2001). *Kriminalistika*. Praha: C. H. Beck.

MŠMT připravilo fond k zajištění bezpečnosti na školách. [online databáze]. [cit.2015-05-15]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-fond-k-zajisteni-bezpecnosti-na-skolach>.

Plandirector para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. 2013. Madrid: Ministerio del Interior.

Smolík, J. & Vaďura, V. (2009). Šílení střelci ve školách. *Psychologie dnes* 4, 46–49.

Smolík, J. (2011). *Bezpečnostní teorie a praxe 4. Výchroční zpráva BIS2013*. [online databáze]. [cit.2015-05-15]. Dostupné na <http://www.wbis.cz/vyrocnizpravy>.

Zuzák, R. 2014. *Krizový management*. Praha: VŠEM.

Zuzák, R. & Königová, M. 2009. *Krizové řízení podniku*. Praha: Grada.

RVP pro základní vzdělávání [online databáze]. [cit.2014-10-29]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-aevaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Strategie České republiky pro boj proti terorismu od roku 2013. [online databáze]. [cit.2015-05-20]. Dostupné na: <http://www.mvcr.cz/soubor/3-nap-2013-material-pdf.aspx>.

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

Lucie Škarková, Monika Mandelíčková

Cestou a ještě jinou cestou: v Labyrinthu objevujeme vše o inovativních přístupech ke vzdělávání dětí, rodičů a pedagogů

Reportáž o cestě k otevření 1. třídy laboratorní školy Labyrinth v Brně

Jednou z významných novinek na poli inovativního školství je pro rok 2016 bezesporu založení školy Labyrinth¹. Jde o úplnou základní školu² s bilingvním programem a o první laboratorní školu v České republice. Laboratorní škola Labyrinth je součástí holistického vzdělávacího projektu Open School Space, který překračuje hranice tradičních vzdělávacích prostředí, přirozeně se včleňuje do komunity, životního prostředí a skutečného světa. Projekt společně naplňují laboratorní škola Labyrinth, nezisková organizace Edunika a Nadace OPEN SCHOOL SPACE³. Projekt Open School Space sdružuje iniciativní pedagogy, v současné rétorice je lze označit za pedagogické lídry, kteří se pohybují řadu let ve školství, ať již jako učitelé nebo vedoucí pracovníci škol s přesahem do řady oblastí (např. další vzdělávání pedagogů v rámci DVPP či projekty přinášející inovace do škol). Během vzniku reportáže jsem měla možnost účastnit se řady aktivit s dětmi, s rodiči, věst

rozhovory s realizátory projektu i s budoucími učiteli Labyrinthu. Nejčastěji jsem se setkávala s koordinátorkou školy Labyrinth Monikou Mandelíčkovou a s manažerem projektu Open School Space a zároveň ředitelem Labyrinthu Břetislavem Svozilem. Při zápisu do 1. třídy a na edukačních setkáních jsem měla možnost poznat i budoucí učitelky Olgu Novotnou a Terezu Cerovskou. Reportáž vznikala postupně během prvního roku příprav otevření první třídy Labyrinthu. Šlo tedy o informační schůzky k představení konceptu laboratorních škol (např. na půdě Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity), o prezentace na konferencích (Úspěch pro každého žáka, SKAV), setkávání v rámci zápisů do prvních tříd (PdF MU) a v rámci edukačních skupin, které již absolvovaly přijaté děti společně s rodiči a budoucími pedagogy v Labyrinthu v různých prostředích (partneři školy Moravská galerie v Brně, Moravské zemské muzeum v Brně, Knihovna Jiřího Mahena). A nejvíc mě bavilo sledovat, jak to všechno do sebe pěkně zapadá.

Příběh o Labyrinthu, kde se potkávají aktéři vzdělávání 21. století

Labyrinth není škola, která by se ubírala cestou nějaké vybrané alternativní pedagogické koncepce. Cílem zakladatelů je dostat původní definici, původnímu pojetí laboratorních škol, ke kterému se pokoušejí přiblížit nejen důkladným porozuměním konceptu laboratorních škol, připojením

1 <http://labyrinthschool.cz>

2 Koncept laboratorních škol vznikl před více než 100 lety v USA a je založený na spolupráci univerzit a škol (mateřských, základních, středních). Laboratorní školy představují prostředí, kde se aplikují inovativní přístupy a metody z různých oborů, a umožňují jejich transfer do školní praxe. Laboratorní školy reflektují současný vývoj a potřeby společnosti a kumulují to neefektivnější v oblasti vzdělávání.

3 <http://openschoolspace.eu>



se k mezinárodní asociaci laboratorních škol⁴ a aktivní účastí na jejich konferenci, ale i aplikací otevřeného přístupu ke vzdělávání a soustředěním se na propojování inspirativních a významných partnerů na poli vzdělávání, ať již jde o propojování škol různých stupňů, včetně úzké spolupráce s Masarykovou univerzitou a s jejími katedrami, tak se subjekty na poli neziskových organizací, s kulturními a vzdělávacími institucemi (Knihovna Jiřího Mahena, Moravská galerie) aj. Laboratorní škola je školou úzce spolupracující s univerzitou a s výzkumnými pracovišti. Cílem je podpořit akční výzkum témat týkajících se školní edukace, umožnit propojení pregraduální přípravy budoucích učitelů s reálným fungování tříd v laboratorní škole, vytvářet prostor nejen pro zavádění aktuálních výzkumných zjištění do školní práce, ale umožnit propojování všech aktérů vzdělávání ve škole. Jednou z konkrétních ukázek je Eduspace – festival vzdělávání, který umožní vzájemné učení učitelů, ředitelů, lektorů

DVPP, studentů učitelství i rodičů. Umožní učitelům změnit svou roli na lektorskou, představí v jiném světle učitele a ředitele široké laické i odborné veřejnosti, ukáže herce a vědce v roli učitelů a zakomponuje workshopy na festivalu do série edukačně stimulačních seminářů pro rodiče i děti. Pedagogický tým Labyrintu tak demonstruje, jakou představu o provazování formálního a neformálního vzdělávání má a jak ji v praxi realizuje. V diskusi nad cíli, které si tým kolem Labyrintu klade, shrnuje Monika Mandelíčková, že „cílem je ukazovat cesty, jak lze zařazovat řadu inovativních prvků do pedagogické práce na všech školách, ne jen na soukromých, které jsou finančně zvýhodněny školným. Což bývá častý argument: no, ale vy si to můžete dovolit, protože jste soukromá škola. Naším cílem je podporovat kvalitu ve všech školách, tedy ukazovat, co funguje. Konkrétně tedy na pedagogických přístupech, metodách (párové učení, práce v centrech aktivit, výuka cizího jazyka rodilým mluvčím, matematika profesora Hejného)“.

Když se vrátím zpět k dojmu, který si odnáším ze setkání s aktivitami v rámci projektu



Open School Space, je utvářen především výborně zvládnutou dramaturgií. Stále jde o příběh, i když pokaždé s jiným obsahem. Při zahájení informační kampaně šlo o přizvání k *Dobrodružné objevné výpravě po stopách světových laboratorních škol*, která nás přivedla až k té české. Při zápisu do 1. tříd jsme se vydali s Gulliverem přes oceán až k trpaslíkům, v příběhu *Strasti a slasti cestovatele Gullivera* si děti zkoušely vybrat vhodné oblečení pro takovou cestu, zapnout knoflík u kabátu nebo servírovat skutečnou zeleninu či ovoce vybraným zvířatům, ovšem v zemi, kde se mluví anglicky. Dramaturgie příběhů jednotlivých edukačních skupin nepostrádá silné motivy, práci s pozorností i s emocemi, zážitek, výzvu k experimentování a dobrý konec. Jako příklad můžeme uvést vlastní výtvarné pojetí otázky *Co nosím v hlavě?* v rámci setkání s tvůrci nejkrásnější dětské knihy *Hlava v hlavě* (Magnesia Litera 2014) v Moravské galerii v Brně, skákání přes vlastnoručně postavené pagody z nařezaných kulatin (jako ukázka ohňů při pálení čarodějnic), pečení voňavých velkonočních jidášů v Moravském zemském muzeu,

hledání indicií v brněnských ulicích s cílem potkat brněnského draka ad. Vedle dobře zvládnuté dramaturgie a poctivého učitelského řemesla je významným prvkem i zakomponování vzdělávacího přístupu playful learning – učení hrou, kterým se autoři projektu inspirovali při studijním pobytu na univerzitě ve Finsku⁵.

„Chceme školu postavenou na kvalitě. Dali jsme si pouze malé cíle, otevřít dvě první třídy a dále postupovat dle vývoje. Poptávka ovšem byla po mateřské škole kvůli sourozencům přihlášených dětí, proto v tuto chvíli otevíráme i mateřskou školu. V zahraničních laboratorních školách je běžné, že ty školy zastupují všechny úrovně – od předškolního po univerzitní vzdělání,“ popisuje vývoj aktivit Monika Mandelíčková.

Doposud jsem uváděla příklady spolupráce s partnery neuniverzitními, ale obrázek české laboratorní školy by byl neúplný bez uvedení konkrétního příkladu spolupráce s univerzitním pracovištěm. Kromě spolupráce s katedrou

4 International Association of Laboratory Schools:
www.laboratoryschools.org

5 Playful learning center: <http://plchelsinki.fi>

primární pedagogiky PdF MU a docentkou Janou Kratochvílovou při koncipování zápisů do prvních tříd, můžeme dále uvést např. aplikaci Feursteinova instrumentálního obohacování na prvním stupni. Již nyní je naplánována spolupráce s docentkou Šárkou Portesovou z Fakulty sociálních studií, která se bude týkat ověřování nástroje, který diagnostikuje nadání u dětí. „Chceme poskytovat další vzdělávání v rámci komunitního centra, které bude fungovat při Labyrintu a samozřejmě organizací festivalu Eduspace. Chceme šířit inovace a ověřené přístupy kolegů v rámci ČR a také přinášet inspirace kolegů ze zahraničí. Zaměřujeme se jak na učitelkou, tak rodičovskou veřejnost,“ doplňuje Monika Mandelíčková výčet aktivit, které jsou v rámci projektu Open School Space organizovány.

Škola bude akumulovat ty metody a přístupy, které jsou ověřené a fungují. Nebude si know-how držet jen u sebe, ale šířit ho dál, nejen v rámci regionu, ale celorepublikově. Jde nám o to, aby se školy provazovaly, poskytovaly si vzájemně podporu. Hledáme cestu, jak oslovit učitele, jak se jim přiblížit tak, aby mohli objevovat s námi.

Co si ze společné cesty s Labyrinthem odnášíme? Především zjištění, že jde o školu otevřenou inovacím, která chce využívat ověřené efektivní postupy v učení a v rozvoji dětí, studentů učitelství i pedagogů v rámci DVPP a rodičů v rámci komunitního centra při škole. Více než o experiment s názvem laboratorní škola jde o dobře promyšlenou koncepci fungování školy, jejíž vize spočívá ve vytváření příležitostí pro vzdělávání, v propojování subjektů participujících na vzdělávání a v podporování transferu znalostí do praxe v českém školství. Labyrinth, nadace Open School Space a nezisková organizace Edunika jsou třemi pilíři spolupracujícími na projektu Open School Space. Jistě se s nimi budeme setkávat i nadále – nejen při organizaci vzdělávacího festivalu Eduspace, ale především při konstituování laboratorní školy Labyrinth v Brně, do jejichž sítí se jistě brzy necháte ulovit i vy. Pokud již nejste – díky své zvědavosti a zvědavosti – lapení.

Členové týmu laboratorní školy:



Břetislav Svozil je absolventem Pedagogické fakulty TU v Liberci a rigorózního a doktorského studia Přírodovědecké fakulty MU v Brně. Působil jako ředitel základní školy v Deblíně. Je zařazen do Mapy sociálních inovátorů ČR – Ashoka CEE. Ve spolupráci s Geografickým

ústavem přírodovědecké fakulty MU Brno a ZŠ Deblín pilotně ověřoval principy laboratorních škol v praxi. Je manažerem projektu Open School Space.

Kontakt: svozil@openschoolspace.eu



Monika Mandelíčková je absolventkou Filozofické fakulty UP v Olomouci. Působila jako zástupkyně ředitele základní školy v Deblíně. Zajímá se o místně zakotvené učení (podílela se na tvorbě regionálních učebnic), pilotovala několik vzdělávacích

projektů, byla zapojena do evropských projektů. Zaměřuje se na historii a její smysluplné zapojení do vzdělávání. Je koordinátorkou školy Labyrinth.

Kontakt: mandelickova@openschoolspace.eu



Tereza Cerovská je absolventkou Přírodovědecké fakulty UP v Olomouci. Působila jako středoškolská učitelka na soukromém gymnáziu v Brně i jako učitelka na základní škole. Zúčastnila se mezinárodního projektu European schools for a living planet. Je

koordinátorkou Nadace Open School Space.

Kontakt: cerovska@openschoolspace.eu

Labyrinth, laboratorní škola

Žerotínovo nám. 6, 602 00 Brno
www.labyrinthschool.cz

Alena Švejnová a Vladimíra Slavíková

Panáček

aneb O rozvíjení matematických představ a spolupráce v dětské skupině

V následující kazuistice se věnujeme učební úloze, která umožňuje transdidakticky promýšlet návaznosti mezi předškolním vzděláváním a vzděláváním na prvním stupni ZŠ. Úloha se totiž týká abstrahování („abstrakčního zdvihu“) a matematizace, která se může způsobem spirálového kurikula uplatnit na mnoha poznávacích a vzdělávacích úrovních, nejenom v oboru samotné matematiky. Vzhledem ke specifickým požadavkům výuky v mateřské škole, odkud naše kazuistika pochází, je zde velký důraz kladen na vazbu mezi rozvojem sociálních anebo komunikačních kompetencí a podporou matematizačních předpokladů u dětí. Právě proto ji považujeme za podnětnou zejména jako nabídku k porovnávání s obdobnými typy úloh na prvním stupni základní školy. Práce s kazuistikou je založena na metodice 3A a v jejím duchu se odvíjí ve třech krocích, které daly metodice název: anotace – analýza – alterace (Janík et al., 2013). Podle nich jsou nazvány kapitoly našeho příspěvku.

Anotace

Aktivitu, kterou rozebíráme, budeme dále nazývat *Panáček*. Jedná se o experimentální úlohu, která záměrně obsahuje didakticky nesnadné i diskutabilní momenty, nelze ji proto užívat ani posuzovat jako standardní metodický postup.¹

¹ Námět pro popsanou aktivitu získala první z autorek v rámci svého prohlubujícího studia na Pedagogické fakultě UK v Praze (semináře doc. PhDr. Jana Vody, Ph.D.). Autorky za konzultace a komentáře k této kazuistice děkují doc. RNDr. Darině Jirotkové, Ph.D.

Uskutečnila ji první z autorek (dále též *vyučující* nebo *učitelka*) v listopadu 2015 v Mateřské škole Klubíčko ve své třídě. Jedná se o heterogenní třídu 26 dětí ve věku od tří do šesti let. Ve školním roce 2015/2016 bylo v dané třídě 14 předškoláků ve věku 5 až 6 let.

Poprvé si úlohu *Panáček* vyzkoušela skupina 5 předškoláků. Skupina se skládala ze tří děvčat a dvou chlapců, výběr byl náhodný. Podle poznatků učitelky ani jedno ze zmiňovaných dětí nemá žádné zjevné poruchy učení nebo chování, všechny děti pocházejí z úplných rodin a jsou přibližně stejně staré (rozmezí 2–3 měsíců). Povahově se oba chlapci jeví jako nekonfliktní, klidní, všímaví, spíše neprůbojní, rádi se zapojují do činností a učí se novým hrám. Děvčata jsou více energická, komunikativní, aktivní, častěji potřebují usměrňovat.

Teoretický kontext

Úloha, která aktivitu dětí rozehrává, poskytuje příležitost k tvořivému projevu, zároveň však tvůrčí možnosti omezuje striktními pravidly postavenými na matematickém základě, konkrétně na kombinatorice. Z tohoto spojení „neomezeného s omezujícím“ vyplývá náročnost úlohy, ale současně i její podnětnost.

Děti mají tvořit uspořádané pětice prvků, v nichž se žádný prvek nesmí opakovat. Matematický obsah samotný je však při řešení úlohy spíše záminkou pro součinnost než středem vzdělávací pozornosti, protože je především nástrojem pro rozvíjení obecnějších mentálních a socializačních předpokladů u dětí. Hlavním cílem, který úloha sleduje, je rozvoj tvořivého,

alternativního myšlení ve smyslu: *Jde to jinak? Jak? Kolik mám možností?* Nelze přitom zapomenout, že lidské tvořivé myšlení je závislé na interakci a komunikaci v určitém kulturním kontextu (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 77–81). Proto má cílové zaměření úlohy dvě úzce související dílčí stránky: individuální a sociální.

Individuální stránka cíle směřuje k rozvoji tvořivého myšlení zejména v oblasti flexibility, fluence a originality: uvažovat o tom, zda je možné řešit problém či situaci jinak, a přesto správně, s respektováním zadaných požadavků (srov. Guilford, 1962, s. 155 n.; Torrance, 1967, s. 75 n.). U sociální stránky cíle jde o to vytvořit podmínky pro tvořivé myšlení na základě příklonu dětí k vzájemné spolupráci, ke komunikaci, která efektivně provází společnou činnost. To je zapotřebí jednak z toho důvodu, aby se děti doplňovaly v nápadech a zvyšovaly tím pravděpodobnost úspěšného řešení, jednak i proto, aby se prostřednictvím dobré sociální atmosféry snižovala hladina úzkosti, kterou bývá provázeno hledání nezvyklých postupů. Tím se vytvářejí předpoklady k usnadnění tvořivých procesů.

Popis situace

Konkrétní popis úkolu Panáček a postup jeho zadávání a vyhodnocení nejprve uvádíme v několika stručných tezí:

- Pět dětí ve věku pět až šest let řeší problémovou úlohu: podle zadaných pravidel obléci z vystřihovanky panáčka.
- Každé dítě má list s šedivou figurou panáčka a sadu různě zbarvených částí jeho těla, resp. oblečení (hlava, triko, kalhoty, čepice, dvě boty). V sadě je dostatečné množství částí se stejnou barvou.
- Práce probíhá na koberci, začíná motivací dětí k práci na úkolu, dále pokračuje zopakováním barev, názvů oblečení (boty jsou jeden pár a přísluší jim jedna barva).
- Děti mají úkol obléci panáčka podle těchto pravidel: (1) každý panáček musí být různobarevný a žádná barva (s výjimkou páru bot) se na něm nesmí opakovat. (2) ve skupině nesmí u žádné z částí panáčka nastat barevná shoda (např. když jeden panáček má modré

kalhoty, žádný jiný už modré kalhoty mít nesmí).

- Děti kladou jednotlivé kusy oblečení každé na svůj list s šedou konturou panáčka a mají stanoven časový limit (cca 15 minut), vyučující do práce dětem nezasahuje.
- Po ukončení práce proběhne rozhovor, při kterém děti reflektují svoji práci, a to prostřednictvím otázek: (1) zda splnily úkol podle zadání, (2) zda byl pro ně úkol těžký, (3) v čem byl těžký, (4) jaký si zvolily postup a (5) co jim při práci pomáhalo.

Nyní se podívejme na průběh řešení úlohy podrobněji, výklad bude veden z pohledu vyučující – pozorovatelky a pomáhající účastnice dětských aktivit.

Skupinu (Matyáše, Kryštofa, Veroniku, Kláru a Báru) jsem usadila na koberci a seznámila s pravidly, poté je vyzvala k činnosti.² Zpočátku byly velmi nejisté, každý si začal nějakým způsobem skládat svého panáčka a teprve poté se díval, co vytvořily ostatní děti. Jedna z dívek řekla: „My to máme stejné.“ Na to jsem řekla: „To právě nejde, musíte se mezi sebou domluvit, musíte se kolem sebe dívat! Každý panáček musí být jiný!“. Všichni panáčka rozložili, a opět postupovali stejným způsobem. Poměrně dlouho přemýšleli, jak mají úkol vyřešit. Zkusili několik variant, ale pokaždé narazili na další problém. Nikdo práci slovně nevedl, každý hledal řešení sám, žádné z dětí se iniciativy nechopilo. Chaoticky každý z nich přemísťoval jednotlivé kusy oblečení, poskládal panáčka jinak a pak se teprve podíval, jestli je splněno pravidlo, že má být každý jiný. Nedařilo se splnit zadání.

Všechny děti nakonec poskládaly své různé barevné panáčky. Ale tři z panáčků měli stejné – růžové – kalhoty. Když jsem se dětí zeptala, co s tím udělají, mlčely. Řekla jsem jim, že se musí mezi sebou poradit, domluvit se. Protože se i nadále jen dívaly, zeptala jsem se jich, jak to společně vyřeší. Bára řekla, že to nejde, ale Klára docela bystře postřehla, že když TŘI mají stejné gatě, tak DVA si musí vzít jiné kalhoty.

² Celá aktivita byla nahrávána na videokameru, děti jsou na tento způsob zaznamenávání zvyklé.

Jenže když se mezi sebou tiše domluvili kluci a kalhoty vyměnili, tak právě Klára, zřejmě z dlouhého čekání, začala svého panáčka znovu převlékat, aniž by to někomu řekla a podívala se, co na to ostatní. Nebrala ohled na to, že tím vlastně kazí jejich práci s oblékáním panáčka dle pravidel. Veronika, která s tím samozřejmě nepočítala a už měla svého panáčka v pořádku, ho beze slova celého svlékla a začala od začátku.

V těchto chvílích jsem do průběhu řešení úlohy opakovaně vstupovala, zdálo se mi, že kluci jsou příliš pasivní a s Veronikou přijali podřízenou roli. Když zjistili, že nemají něco, jak má být, byli schopni se domluvit (a to ostýchavě a potichu) jen mezi sebou, ale děvčatům se nevzepřeli, nic nenamítali, většinou si nechali nařídít něco buď od Báry nebo od Kláry, třetí Veronika na tom byla stejně.

Po 20 minutách jsem činnost ukončila s tím, že máme z toho oblékání všichni zamotanou hlavu, ať si tedy každý obleče panáčka, jak chce. Poté při reflexi všechny děti na otázku, co jim dělalo největší problém, odpovídaly, že to bylo příliš těžké a vlastně ani nejde splnit stanovená pravidla. Bára řekla, že je jich moc na to, aby se domluvili, Klára s ní souhlasila.

Pro Kryštofa bylo obtížné vybrat odpovídající barvu, protože současně řešil nejen zadaná pravidla, ale i celkový vzhled panáčka. Ten byl pro něj evidentně velmi důležitý a stále jej potichu komentoval. Zároveň se ale ujišťoval pohledem okolo, co na to ostatní, jestli vybral správně a děti ho nebudou kritizovat za špatné řešení. A Bára to udělala. Všimla si, že má dva díly stejné (zelené) a další dva také (růžové). Kryštofův panáček byl na rozdíl od ostatních panáčků jen dvojbarevný. Pobídla jsem ho: „No, tak s tím musíš něco udělat.“ Kryštof se rozhlédl kolem a řekl: „Když musím, tak musím, si ho udělám barevnýho, no.“

Paradoxně, jakmile Bára upozornila na chybu Kryštofa, tutéž si uvědomila u sebe, její panáček totiž měl stejnou barvu čepice i bot. Podobně i Matyáš, kterého však činnost dost nezaujala, zdála se mu příliš těžká a složitá, tak ji raději „nechal na holkách“. Veroniku nejdříve motivovala nabídka obléci si panáčka podle svého, pak chtěla oblečení na konturu panáčka nalepit, ale

došlo jí, že bychom si hru už pak „nemohli zahrát“, takže od záměru upustila. Veronika pak za mnou přišla ještě několikrát s otázkou, kdy si „to zase zahrajeme“.

Analýza

Při analýze vycházíme z Torranceova (1984, s. 6) předpokladu, že tvořivá řešení lidé volí v situacích, kdy navyklé a sociálně nejběžnější způsob řešení selhávají anebo se prokazují jako málo účinné. Přitom však člověk musí překonávat nepohodu nebo i úzkost vyvolanou neznalostí správného postupu a selháváním v průběhu řešení. Tyto psychické překážky v řešení úlohy byly v analyzované situaci zřetelné, zejména u Kryštofa. Úzkost vyvolaná nárokem na tvořivost a zvyšovaná patrně i složitostí „logistiky“ při řešení této úlohy je jejím ztěžujícím faktorem. Proto hodně záleží na přípravě bezpečné sociální atmosféry.

Při vyhodnocování didaktického postupu vycházíme z obecného předpokladu, že cílem úloh je naučit žáky v širokém smyslu slova *porozumět* určité činnosti. Tj. nikoliv jen cosi „udělat“ nebo nacvičit nějaký algoritmus, ale umět se v činnosti podle svých sil *vyznat* tak, aby se s někým *dorozuměli* o tom, co dělají, aby to mohli *vysvětlit* a aby uměli do potřebné míry *zdůvodňovat* svůj postup (proč to dělám tak, a ne jinak). Současně s tím by činnost dětí měla zaujmout, motivovat. K naplnění těchto cílů v našem případě směřovala více děvčata, zejména Klára. Komunikace s chlapci byla omezenější, jako by se více ostýchali anebo se prostě nechtěli domlouvat.

Jak se ukázalo v průběhu řešení úlohy, tvorba panáčka děti zaujala a těšila, ale dodržet její pravidla pro ně bylo příliš náročné. Děti často narážely na překážky, které by naše analýza měla odhalit a hlouběji prozkoumat. Východiskem je zamyšlení nad tím, *jak se utváří obsah v lidské mysli* prostřednictvím nějakého *procesu zacházení* s obsahem (tj. jednání a mluvení) během *společně komunikovaného* řešení úlohy. Potřebujeme si uvědomit, o co v úloze jde:

- jaká je „myšlenková kostra“ (tj. významová a logická struktura) obsahu s ohledem na činnost, kterou je nutné s tím obsahem dělat,

- a vzhledem k cíli anebo výstupu, kterého mají děti dosáhnout,
- jak děti postupovaly, když se snažily onu „myšlenkovou kostru“ ve svém jednání a mluvení postupně zvládnout,
- na jaké překážky se přitom naráželo: co dětem ztížilo (a) činnost provést tak, aby jednání dospělo k žádoucímu cíli, (b) dorozumět se o ní, (c) porozumět jí tak, aby mohly samy kontrolovat a vzájemně si vysvětlovat své postupy.

Východiskem pro analýzu v metodice 3A je významový a logický rozbor obsahu a cílů v kontextu oboru, odkud je úloha odvozena. V případě našeho Panáčka je tímto oborovým cílem *rozvíjet tvořivé a logické myšlení* a spolu s ním i *předmatematické představy*. Proces, kterým se to děje, se obecně nazývá *matematizace*. Je třeba zdůraznit, že se zdaleka netýká pouze matematiky, ale její principy se uplatňují při každém racionálním postupu a při každé snaze se o něčem účelně dorozumět. Pochopit, jak se při řešení úlohy uskutečňuje matematizace, je proto nezbytným a obecným základem pro *náhled na „myšlenkovou kostru“ obsahu úlohy a postupu jejího řešení*. Povšimneme si, jak se při matematizaci během řešení Panáčka těsně propojují logické operace s procesem součinnosti mezi lidmi. Přitom se děti mohou učit (v závorce uvádíme odkaz na činnost v Panáčkovi):

- *abstrahovat* z jednotlivých případů nějaký obecný poznatek (když nedávám pozor na práci ostatních a nedomluvíme se na postupu, nesplníme pravidla úlohy).
- *generalizovat (zobecnit)* abstrakci prostřednictvím *pojmu* či *kategorie* (abychom úlohu splnili, musíme *spolupracovat*)³.

Tomu procesu, ve kterém si lidé v procesu abstrakce a generalizování postupně propojují

dříve oddělené oblasti zkušenosti a učí se tomu-to propojení porozumět, se v didaktice matematiky (a nejenom tam) říká *abstrakční zdvih* (Hejný & Kuřina, 2001, s. 84 n.; Slavík & Janík, 2012, s. 279). Na podkladě abstrakčního zdvihu lze dospět až ke *kvantifikaci* prostřednictvím hodnot proměnných (v naší úloze: spočítám, kolik částí panáčka se barevně shoduje a kolik jich je tedy třeba opravit – rozlišit, jak to udělala Klára).

Jak vidno, abstrakce a generalizace s kvantifikací člověku umožňuje používat logické a matematické operace pro zjišťování vztahů mezi věcmi ve světě. Například, že je něco stejné, nebo různé (=, ≠), větší, nebo menší, je toho více, nebo méně (<, >), je toho xkrát více, nebo méně atd. To je znát z popisu řešení Panáčka. Co se v jeho průběhu děti mohly učit?

Především si mohly uvědomit vzájemný vztah dvou proměnných: *barva* (červená, zelená, modrá, žlutá, oranžová) a *umístění* (bod v kartézské síti souřadnic; zde čepice, hlava, trup s pažemi, kalhoty, boty). Ve spojení s operacemi *srovnávání* mezi dvěma navzájem se vylučujícími možnostmi – stejné (=) vs. různé (≠) – je to průprava na *vytváření hypotéz* (jestliže ... pak). Protože nám jde o to, aby se děti nejenom učily příslušný algoritmus, ale aby mu *porozuměly*, potřebujeme „rozklíčovat“, jak se v tomto případě „dělá porozumění“.

Z matematického hlediska děti v Panáčkovi řeší problém kombinatoriky: jak uspořádat barvy jednotlivých částí každého z panáčků tak, aby se u žádné z částí barvy v dané skupině (množině) panáčků neopakovaly. Z učitelského hlediska je však důležité nejenom (*ontodidakticky*) porozumět tomu, o co přesně v úloze jde *odborně* (tj. v našem případě matematicky), ale stejně důležité je (*psychodidakticky*) porozumět tomu, *čemu děti v tomto věku vůbec mohou porozumět a co se tedy mohou naučit s ohledem na širší než jen odborný kontext jediného oboru* (srov. Janík & Slavík, 2009, s. 129 – 131).

Odhadujeme, že děti mohou docela dobře porozumět tomu, že úloha po nich vyžaduje:

- rozlišovat jednotlivé části trupu a umět zavést jejich rovnost nebo nerovnost (hlava není tělo; hlava mého panáčka je totéž, co hlava panáčka u každého z kamarádů),

- rozlišovat barvy a jejich přiřazení jednotlivým částem trupu (jestliže hlava mého panáčka je červená, pak je stejná jako hlava panáčka mého kamaráda jen tehdy, když jeho panáček má také červenou hlavu),
- rozpoznat, zda některá z částí trupu panáčků mých kamarádů je stejně barevná jako u mého panáčka,
- opravit „rovnost“ (některé části jsou stejné barvy) na „nerovnost“ (určitá část těla u nás všech nemá žádnou stejnou barvu).

Tyto operace děti při řešení úlohy vesměs zvládly.

V čem děti naopak selhávaly? Zřejmě především ve výše zmíněné „logistice“ vzájemné součinnosti při řešení úlohy. Úloha Panáček je zkonstruována tak, že od dětí vyžaduje co možná dokonalou domluvu na postupu. Obrazně řečeno, pro optimální „technické“ řešení úlohy by se dětská skupina měla změnit v „procesor“ výtečně účinné spolupráce, který by roztrídil jednotlivé části panáčků podle zadaného pravidla. Dětem se dost dobře nedařilo ani *společně promýšlet* nejlepší postup pro společné řešení, ani se *vzájemně domluvit a vyladit se v součinnosti*. Kromě toho u některých z nich se zřejmě dostávalo do rozporu *deterministické rozhodování* o nejlepším postupu (jak efektivně dosáhnout zadaného cíle) a *egocentrickým adaptivním rozhodováním* o hodnotách (jak uspořádat barvy, aby se mi panáček líbil).⁴ Z tohoto poznání vycházel náš první návrh alterace, tedy alternativního způsobu zadání a vedení úlohy.

Alterace

Alteraci jsme tentokrát nejenom promysleli a navrhli, jak metodika 3A vyžaduje. Kromě toho ji první z autorek textu v praxi odzkoušela, a to se stejnou skupinou dětí. Zcela záměrně byl

zvolen postup, který sice co nejvíc „logisticky“ zefektivnil proces řešení úlohy tím, že ji rozčlenil na jednodušší dílčí podproblémy řešené v postupných krocích. To ale bylo provázáno řadou jiných úskalí podle příslovečného „zákona zachování potíží“. Ty jsou v závěru předmětem kritického přezkoumání. Nejprve ale popíšeme postup řešení úlohy, opět z pohledu vyučující, která úlohu vedla. Přitom občas budeme do textu vstupovat i společnými úvahami.

Popis realizované alterace

Děti měly nejprve za úkol panáčka obléci jednobarevně: do jedné barvy. Zadala jsem jediné omezující kritérium: každý panáček musí mít jinou barvu, každý panáček bude jiný, jinak barevný. Tím jsme chtěli vyzdvihnout a zdůraznit základní problém: *nerovnost* mezi barvami panáčků, přičemž jsme snížili složitost řešení tím, že se neřešily barvy jednotlivých částí. Tato podmínka, která snižovala „počet stupňů volnosti“ tvorby, měla i sociální důsledek: děti se mezi sebou mohly domlouvat jednodušeji, než když byla úloha komplikovanější. Děvčata s tím začala hned po zadání úkolu a barvy si vybrala, chlapci se zapojili poté.

Matyáš si svého panáčka i po domluvě s Veronikou oblékl do modré barvy. Kryštof se nemohl dlouho rozhodnout, a když začal s výběrem čepice ve žluté barvě, Klára ho upozornila, že žlutou nemůže, protože ji má ona. Nakonec jsem kluky nechala, ať si panáčka obléknou, jak chtějí, hlavně, aby mu nebyla zima. Úkol byl zřejmě i po úpravě stále ještě obtížnější, než jsem si myslela. Patrně proto, že omezení na jedinou barvu pro celého panáčka bylo některými dětmi pocítováno jako nepřírozené. A kromě toho možná i proto, že měly potíže s porovnáváním barvy svého panáčka s barvami ostatních. Možná by dětem více pomohlo, kdybych je ještě přesněji a hlavně názorněji lépe instruovala a úkol předvedla na příkladu.

Poté jsem skupinu rozdělila na skupinu děvčat a skupinu chlapců. Tím se usnadnila domluva o postupu řešení. Druhým úkolem bylo vybrat panáčkovi *jen čepici* podle pravidel: děvčata zvlášť a chlapci zvlášť se měli dohodnout mezi sebou

3 Prostřednictvím abstrakce a generalizace lze dospět až k tzv. *proměnné*: znaku, který může nabývat přesně vymezených hodnot (např. proměnná barva nabývá hodnot *červená, modrá, zelená, žlutá...*, proměnná spolupráce může nabýt hodnot – *výtečně účinná, průměrně účinná, špatně účinná, žádná...*).

4 Deterministické rozhodování, jak vysvětluje Goldberg (2004, s. 94 n.), směřuje k objektivně zdůvodněnému řešení (jestliže prší, vezmu si deštník), egocentrické adaptivní rozhodování oproti tomu vychází z osobních preferencí a závisí tedy na vyznáváných hodnotách (dnes si vezmu raději červený, ne modrý deštník).

tak, aby se ve skupince nepotkali dva panáčci se stejnou čepicí. Klára řekla, že by chtěla modrou čepici, a Matyáš na to, že by chtěl taky modrou, Veronika je upozornila, že je to přece jedno, když kluci jsou jiná skupina, takže to jde. Úkol „čepice“ byl splněn a stejně tak byla splněna i následující úloha – vybrat panáčkovi hlavu. Děvčata byla rychlejší než chlapci. Matyáš chtěl hlavu odpovídající realitě – oranžovou. Ta ale byla trochu natržená, což Matyáše znepokojilo. Řekla jsem mu, že to nevádí, že se to skryje pod čepicí.

Obléci panáčkovi triko už byla maličkost. Klára byla skoro vždy první, kdo si „zabral“ nějakou barvu, Bára si teprve pak vybrala a Verunka čekala až nakonec. Na tomto postupu se děvčata nijak zvlášť nedomlouvala a zřejmě jim to vyhovovalo. Zato chlapci byli ve výběru barvy velice nejistí, hlavně Kryštof měl potřebu se neustále otázkami ujišťovat, jestli výběr právě této barvy je správný, hledal i další varianty. Tím akci zdržoval a děvčata mu občas dávala svou netrpělivost najevo napovídáním. Matyáš si vybral růžový svetr, Kryštof se až pak rozhodl, evidentně pod časovým tlakem a dorážením ze strany děvčat, pro zelenou barvu. Na další úkol už děti čekaly a kalhoty děvčata i chlapci v různé barvě doplnili celkem pohotově.

U chlapců vznikl problém. Kryštof: „Já bych chtěl mít panáčka hodně barevného.“ Chtěl růžové triko, které viděl u Matyáše, ale nevěděl si s tím rady, musela jsem mu napovědět, aby kamarádovi navrhl, jestli by mu nevádila jiná barva trička. Matyáš odpověděl: „Ne, nevádila.“ Ale triko na panáčkovi nechal. Měla jsem z Kryštofova výrazu ve tváři pocit, že očekával od Matyáše konkrétní radu, pomoc. Chvilí koukal kolem a pak si všiml, že tam ještě nemá modrou a vybral si ji. Verunka ho ujistila, že udělal dobře, protože si nevybral stejnou barvu jako Matyáš a žádná z barev se mu na panáčkovi neopakovala.

Panáček byl oblečen a děti čekal poslední úkol, dle mého názoru ten nejnáročnější: vybrat boty a upravit panáčka tak, aby ani jeden z panáčků nebyl ve skupině stejný (každý bude mít jinou čepici, hlavu, triko, kalhoty, boty) a aby se žádná barva neopakovala. Pravidla jsem ještě jednou pro jistotu zopakovala. Klárka namítla,

že holky mají *stejně barvy* na panáčcích a je to špatně. Tak jsem ji opravila, že sice mají *stejně vybrané* barvy, ale jejich *sestavení (kombinace)* na panáčcích nejsou stejné. Že je to tudíž v pořádku.

Bára nelenila a hned vykřikla, že ona bude mít žluté boty, ale chtěla je i Klára. Bára ji řekla, že ona mít žlutou nemůže, když už má žlutou hlavu, navrhla jí, že si tam může dát růžovou. Verunka si vybrala zelené boty, protože usoudila, že tato barva jí ještě na panáčkovi chybí. Kluci se dohodli oproti předchozím úkolům velmi rychle a jejich panáček splňoval všechna stanovená kritéria.

Děti jsem za jejich aktivitu, všímavost a šikovnost dostatečně pochválila a navrhla jim ještě jednu činnost. Panáčky jsme „svlékli“ a začali s čistým papírem. Hlavním úkolem bude zase panáčka obléci podle stejných pravidel, ale tentokrát to děti budou dělat postupně jedno za druhým tak, aby pravidla ve skupině určitě splnily. Určila jsem i časový postup: začneme postupně od Kláry směrem k Matyášovi. Kláře jsem udělila výsadní právo šéfové, která bude mít „poslední slovo“ a může celou skupinu korigovat.

Začali jsme čepicí, děti měly své počínání nahlas komentovat. Klára si vybrala růžovou čepici, poté Bára, Veronika, Kryštof a nakonec Matěj, na kterého barva zbyla – modrá. Výběr barvy obličeje i svetru proběhl bez komplikací, problém nastal u výběru kalhot, a to u posledního, u Matyáše. Musela se do toho vložit šéfová Klárka, zbývala totiž růžová barva, ale tu nemohl Matyáš použít, protože už měl růžovou hlavu. Klára s Bárou mu navrhly, aby si hlavu vyměnil, jenže pak si už nevěděly rady, tak jsem jim poradila, jestli by nebylo možné vyměnit někomu kalhoty. Kdo z nich by ještě mohl mít růžové kalhoty?

Klára si všimla, že růžové kalhoty má panáček Verunky a řešení bylo na světě. Bára, která měla na mysli moje stále se opakující slova: „hlavně se domluvte“, řekla: „A nevádí jí to.“ Aniž by se jí tedy zeptala. Verunka se jen dívala a pak si mlčky vzala jinou barvu kalhot, růžové. Maty si mohl vzít zelené kalhoty, které na něj zbyly, a tuto barvu také na panáčkovi ještě neměl. Výběrem bot začal tedy právě Matyáš, po tomto složitém úkolu to přijal s radostí a vybral

si. Kryštof si nechal rád poradit od děvčat, vybral si růžové a měl radost, že byl splněn těžký úkol. Bára i Verunka si vybraly botky v naprosté pohodě a shodě, i Klárka nakonec dohledala oranžové. Kryštof se jí sice snažil do toho mluvit, ale pak uznal, že si vybrala správně.

Kritické přezkoumání alterace spolu s první úlohou

Alterace a její vyzkoušení v reálné činnosti dětí přispělo k našemu náhledu i na první realizaci Panáčka. Tehdy selhávala především „logistika“ součinnosti, děti nepracovaly společně, snaha domluvit se byla minimální, pouze Klára byla občas výjimkou. Bylo zjevné, že v původní podobě je náročnost úlohy pro děti nepřiměřená. Dobré ale bylo, že některé děti, Kryštof, Bára, komentovaly svůj postup, přemýšlely nahlas. Tím se již vytvářely předpoklady pro vzájemnou komunikaci a součinnost.

Alterace byla vedena snahou rozčlenit pro děti nadměrně složitý problém na dílčí podproblémy. Tím se sice projasnil a usnadnil postup řešení, ale současně byly děti omezeny v některých aktivitách, protože klíčové momenty za děti zvládá vyučující: postup při řešení úkolu, rozdělení rolí, redukce složitosti úlohy. Nicméně přesto ještě měly děti nemálo volnosti pro vlastní iniciativy: snažily se o zodpovědný přístup, dodržení pravidel, projevila se i snaha a ochota k toleranci, vyjít vstříc, ustoupit (Matyáš, Veronika). Děti se navzájem povzbuzují a radí si (Klára, Bára chlapcům). Projevila se též ochota přetvořit již složeného a kompletního panáčka ve prospěch druhých, celého týmu, aby byl úkol správně splněn a včas. Děti uměly přiznat svou chybu a snažily se jí napravit (Kryštof). Potíže však se projevíly v motivování: po časovém úseku cca 15 minut děti ztrácely motivaci a snahu vyřešit úkol.

S uvážením poznatků z alterace v porovnání s první variantou úlohy můžeme vyzdvihnout a popsat překážky přispívající k nesplnění úkolu (učení k porozumění). Jednu z překážek jsme již zmínili: záměny *deterministického* rozhodování, které úloha vyžaduje, s rozhodováním *egocentrickým adaptivním*. Pro Kryštofa i děvčata byl výběr barvy, a tudíž i vzhled panáčka důležitý

a snažili se volit takové oblečení, které se jim zamlouvá. To se však dostávalo do rozporu s nezbytností vybírat všechny barvy, které byly k dispozici, aby mohla být splněna matematizující podmínka neopakovat barevnost.

Jako další z překážek se projevila nedobře zacílená pozornost nebo nepozornost, která se projevila v tom, že děti neporozuměly přesně zadání a musely se k němu vracet. Potíže byly i s nepřehledností danou poměrně velkou složitostí úlohy: děti se s ní nemohly dost dobře vyrovnat, protože neporovnávaly barvy částí panáčků mezi sebou systematicky, ale chaoticky, tj. ne popořadě, ale „na přeskáčku“.

Závažnou překážkou ze strany dětí byly obtíže ve vzájemné komunikaci a součinnosti. V tom se děti mezi sebou lišily, v námi sledovaném případě se zejména u chlapců projevovale menší chuť anebo odvahe položit otázku při neznalosti, nejistotě. Pasivita v komunikaci snižuje šance zabývat se vlastními i cizími myšlenkovými operacemi, což evidentně ztěžuje dosahování cílů v této úloze.

Za překážky způsobené vyučující považujeme jednak nedostatečné „didaktické propracování“ pojmů tak, aby si je děti dobře osvojily (pojmenování barev, částí těla, oblečení, vysvětlit pojmy *stejnost*, *rozdílnost*, vyzkoušet si porovnávání: co je stejné, co je rozdílné). Při prvním řešení byla zjevně nepostačující didaktická příprava „logistiky“ tj. *strukturace zadaného úkolu vzhledem k součinnosti ve skupině při dosahování cíle*. To ale patřilo k experimentálnímu pojetí práce s úlohou.

Proto je hlavní didaktický problém třeba hledat jinde: v nedostatečném poskytování podnětů ke společnému uvažování. Vyučující příliš často děti opravovala, místo aby je vybídla k přemýšlení „jak jinak a lépe“. Tím se děti sice učily správný postup, ale nezřídka bez toho, aby mu samy podle svých možností opravdu rozuměly. Alterace sice tedy měla být založena na lepší strukturaci zadání úlohy a na jejím rozčlenění do dílčích problémů (to je nutná podmínka lepší přiměřenosti i motivačního potenciálu úlohy), ale vyučující současně měla právě toho využít, aby dětem více nabízela otázky a podněcovala je k přemýšlení o zadaném problému.

V tom spatřujeme nejvíce prostoru k zlepšování u obou variant probírané úlohy.

Závěr

Rozbor úlohy *Panáček* metodikou 3A by jistě mohl pokračovat, protože nezodpovězených otázek v něm zůstalo mnoho. Navzdory stručnosti však přinesl poznatky o tom, jak i ve zdánlivě jednoduše zkonstruované úloze lze rozpoznat a využít mnoho podnětů pro rozvíjení dětských dispozic. Příznačným rysem rozebírané úlohy je propojování intelektových operací se sociálními a komunikativními aktivitami. To ji řadí do okruhu „nové“ konstruktivistické či produktivní kultury vyučování a učení. Prostřednictvím syntézy intelektových operací se sociálními interakcemi zde vznikají příležitosti k vnější reprezentaci individuálních myšlenkových procesů, a tím i k jejich uvědomění, k jejich dalšímu promýšlení s cílem porozumět příslušnému obsahu a dorozumět se o něm. Analýza prokázala, že úloha *Panáček* má nemalý potenciál pro dětské učení a pro rozvoj komunikačních a socializačních kompetencí, není však snadné ho v plné míře v praxi realizovat. Mimo jiné proto, že řešení úlohy je postaveno na principu optimální logické struktury obsahu, který od dětí vyžaduje jak nemalé intelektuální soustředění, tak přesné vzájemné dorozumění a promyšlenou „logistiku“ součinnosti. Právě díky tomu je však dobře patrné, jak náročná je zodpovědná didaktická příprava a didaktické vedení úloh, jejichž cílem je nikoliv jen „papouškovat“ obsah, ale podle svých sil mu opravdu porozumět.

Literatura

- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Guilford, J. P. (1962). Creativity: its measurement and development. In S. J. Parnes & H. F. Harding (Eds.), *A source book for creative thinking* (s. 151–168). New York: Charles Scribners & Sons.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál.

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování kvality výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.

Torrance, E. P. (1967). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. In J. Kagan et al., *Creativity and learning*. (s. 53–79). Boston: Beacon Press.

Torrance, E. P. (1966, 1984). *Torranceho figurální test tvořivého myšlení*. V úpravě M. Jurčové (1984). Bratislava: Psychodiagnostika.



PaedDr. Vladimíra Slavíková vystudovala Univerzitu Karlovu v Praze, doktorský titul získala z oboru učitelství pro mateřské školy. Pracuje jako ředitelka Mateřské školy Klubičko v Příbrami s dlouholetou praxí. Své zkušenosti předává jako lektorka. Je hlavní autorkou metodických publikací se zaměřením na artefietické pojetí výchovy.

Kontakt: arte-4ms@volny.cz



Bc. Alena Švejnohová vystudovala Univerzitu Karlovu v Praze, bakalářský titul získala z oboru předškolní pedagogika, pokračuje v magisterském studiu. Pracuje jako učitelka Mateřské školy Klubičko v Příbrami, kde uplatňuje své zkušenosti ze studia i svých zájmů, především z oblasti hudební.

Kontakt: ala.pb@seznam.cz

Hana Svobodová, Radek Durna, Ivona Kejíková, Arnošt Dubový

Možnosti využití QR kódu ve výuce

Do výuky na všech stupních škol neustále pronikají nové technologie, které je nezbytné využívat, aby výuka neztrácela kontakt s žáky, kteří tyto technologie používají v běžném životě. To klade vysoké nároky nejen na techniku, ale také na znalosti a dovednosti učitele. Jak ukazují některé studie, je chytrý mobilní telefon nebo tablet s vhodně využitými aplikacemi velmi silným výukovým nástrojem a měl by být zahrnut do výuky na všech stupních škol.

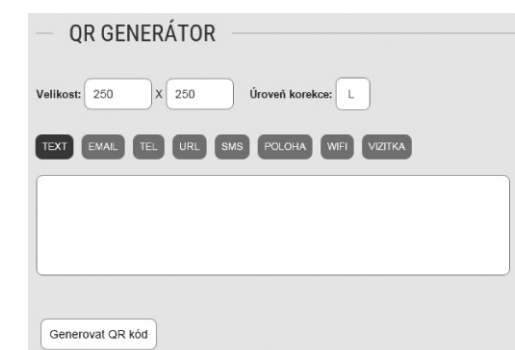
Jednou z technologií, jež je velice snadná na použití a skrývá v sobě velký výukový potenciál, je QR kód. QR kód je směsicí černobílých čtverečků různé velikosti připomínající nevzhledně rozsypaný čaj, avšak s ohromujícími možnostmi využití. Zkratka „QR“ pochází z anglického „quick response“, což v doslovném překladu znamená „rychlá odpověď“ a ve skutečnosti tomu tak opravdu je.

Jak vytvořit a číst QR kód?

Vytvořit QR kód je velmi snadné, a to např. pomocí webové stránky www.qrgenerator.cz. Zde stačí do připraveného pole pouze napsat text či polohu pomocí souřadnic a stisknout „Generovat QR kód“. Webová stránka automaticky vytvoří kód se zadaným obsahem, který je možné stáhnout do počítače a používat opakovaně.

Pro přečtení QR kódu je potřeba chytrý telefon nebo tablet vybavený fotoaparát a aplikací pro čtení kódu (např. Seznam QR čtečka nebo QR Droid, existuje však celá řada dalších čteček). K přečtení kódů pouze s textem není potřeba připojení na internet; to je však potřeba pro čtení kódů, které obsahují internetovou

adresu s externím obsahem. Přístroj se spuštěnou aplikací se přiloží ke kódu a ten je během okamžiku rozšifrován a zobrazen na displeji mobilního telefonu či tabletu.



Obrázek 1. QR generátor. Pramen: www.qrgenerator.cz.

K čemu lze ve výuce QR kódy využít?

Využití QR kódu alternuje využití geolokačních her s GPS jako např. geocaching, wherigo či GPS drawing/sketching (blíže například Svobodová & Mrázková 2014; Zálešáková 2015). Využití QR kódů lze využít při krátkodobých či střednědobých formách terénní výuky zeměpisu, biologie, tělesné výchovy či jiných předmětů. Krátkodobá terénní výuka obvykle probíhá v bezprostředním okolí školy, např. na školním pozemku, který je vhodné si pro terénní výuku upravit. Rozsah této formy terénní výuky je obvykle 1–3 vyučovací hodiny. Středně dlouhá terénní výuka zahrnuje výuku, která většinou trvá jeden vyučovací den. Může se týkat např. tematických vycházek do okolí školy, které by měly sloužit především jako

úvod k dalším formám terénní výuky, jako jsou terénní cvičení, problémově zaměřené terénní studie apod. (podle Hofmann, 2015).

Pomocí QR kódu je možné připravit několik stanovišť či trasu s úkoly, pomocí nichž si žáci nejen vyzkoušejí práci s moderními technologiemi, ale naučí se i nové poznatky či procvičí již probrané učivo. Konkrétní ukázka využití QR kódu ve výuce zeměpisu bude uvedena níže.

Velmi vhodné je, aby žáci pro práci s QR kódy využívali vlastní mobilní telefon či tablet podle konceptu BOYD (bring your own device = přines si svůj vlastní přístroj), jelikož každý žák je zvyklý na své vlastní nastavení přístroje a nemusí tedy v hodině zjišťovat, jak vypůjčený přístroj funguje. Učitel však musí dopředu myslet na to, aby žáky informoval, že si mají nainstalovat určitou aplikaci. Samozřejmě, že práce s těmito přístroji může znamenat hendikep pro žáky, kteří podobné zařízení nemají, avšak tyto přístroje stále více pronikají i do běžného života, a tak by měl učitel podobné situace umět řešit (např. předem zjistit, kolik žáků přístroj nemá a poté jim zapůjčit přístroj ze školy či zorganizovat práci ve skupinách).

Příprava výuky s QR kódy – ukázka trasy v Brně

Příprava této formy výuky není pro učitele jednoduchá a časově nenáročná. Je nutné vytipoval vhodná místa pro umístění kódů a vymyslet úlohy, které se vážou k vybranému místu. Poté je nutné připravit samotné QR kódy (je užitečné označit kód pořadovým číslem, dodat k němu logo školy a to vše zalaminovat jako malou cedulku, aby odolala i dešti), mapový podklad (pro snazší orientaci žáků mezi jednotlivými kódy v případě rozmístění kódů na větším území, v případě pozemku školy není mapa nezbytně nutná) a samozřejmě kódy v terénu osobně předem umístit (pomocí provázku, oboustranné lepicí pásky či jinak). Pokud žáci procházejí trasu sami a jednotlivé úkoly na sebe navazují, je nutné myslet i na to, že se kód může ztratit nebo že jej žák nenajde. Pro tento případ by měli být žáci vybaveni zalepenou obálkou se všemi kódy, kterou mohou otevřít „v případě nouze“.

Na katedře geografie PdF MU byla připravena terénní výuka ve městě Brně, která měla formou soutěže s QR kódy seznámit studenty nižších ročníků s prostředím a s dopravní obslužností města, zahrnout do výuky pohyb a rovněž ukázat možnosti využití moderních technologií – chytrého mobilního telefonu – ve výuce. Kromě samotné čtečky QR kódů totiž měli studenti mít nainstalované následující aplikace:

- GPS tracker – ideálně Endomondo (viz obr. 2), Nike Running, Sports Tracker či jiné – jedná se o aplikace, které zaznamenávají do mapového podkladu prošlou trasu a její výškový profil, zároveň měří její délku a čas projítí trasy. Učitel tak může v detailu sledovat trasu pohybu žáků, kteří se pomocí této aplikace učí pracovat s mapou.
- Kompas – zde pozor, ne všechny telefony mají čidla podporující funkci kompasu. Proto by měl sloužit při práci v terénu jen jako volitelná aplikace.
- Fotoaparát – nezbytný pro čtení QR kódu, ale také je možné zadat úkol, aby se žáci na určitém místě vyfotili.



Obrázek 2. Aplikace Endomondo. Pramen: Martin. 2013

Cílem připravené terénní výuky využívající QR kódy bylo:

- Poznávání Brna netradiční formou. Na pěti místech v Brně byly umístěny QR kódy, v nichž byly zadány úkoly.
- Zjištění dopravních spojů v rámci Brna. Úkolem studentů nebylo pouze splnit úkoly, ale rovněž připravit strategii průchodu trasy, orientovat se v dopravním systému města Brna, vyhledat si vhodné spoje a trasu obejít co nejrychleji.
- Propojení výuky zeměpisu a pohybu.
- Využívání nových technologií ve výuce.

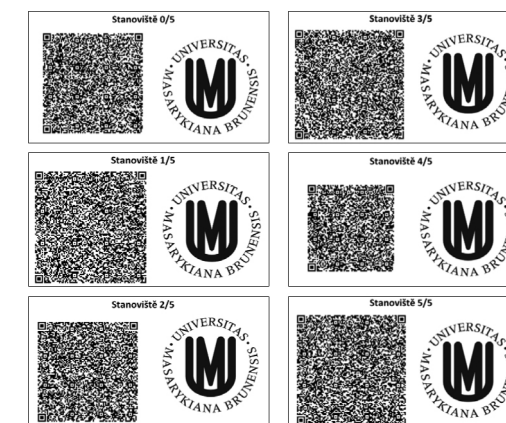
Jak již bylo uvedeno výše, jedním z prvních kroků přípravy celé trasy je vytvoření mapového podkladu (kompletní mapa viz odkaz https://katedry.ped.muni.cz/geografie/wp-content/uploads/sites/8/2013/06/mapa_merged_document.pdf). Pro případ města Brna bylo určeno pět lokalit, které jsou z geografického hlediska zajímavé.

1. Červený kopec (N 49°10.970', E 016° 35.087') – lokalita poblíž národní přírodní památky Červený kopec, typická kvartérními sedimenty a paleontologickým nalezištěm. Z tohoto důvodu mají žáci za úkol odebrat a určit vzorek půdy a odvodit důvod specifického zabarvení půdy. Unikátní je rovněž typ zástavby v okolí, v tzv. kamenné kolonii. Z místa je velmi dobrý výhled na areál brněnského výstaviště, ale také na centrum města, proto je úkolem kresba panoramatického náčrtu v zadaném azimutu (blíže viz Bláha a Hátle, 2014).
2. Wilsonův les (N 49°12.193', E 016° 34.385') – lesopark v centru Brna, ve kterém bývala v 80. letech sjezdovka a v současné době se v něm nachází areál pevných kontrol pro orientační běh. Mapu areálu pevných kontrol lze volně stáhnout na webové stránce <http://zhusta.sky.cz/images/apk/rosnicka.pdf> a na ní naplánovat žákům krátkou trasu procvičující orientaci v terénu. V našem případě byla mapa ukryta ve složce pod vyhlídkou na vrcholu sjezdovky.
3. „Nad stadionem“ (N 49°12.939', E 016° 36.651') – lokalita vedle botanické zahrady

Mendelovy univerzity. Výhled je na fotbalový stadion za Lužánkami. Zde bylo formou geocachingu nutné nalézt krabičku s úkolem.

4. Bílá hora (N 49°11.653', E 016° 39.562') – zčásti chráněná lokalita s teplomilnými travino-bylinnými společenstvy na jižním svahu s výskytem zvláště chráněných druhů rostlin a živočichů. Na jejím vrcholu se nachází Památník založení dělnického hnutí. Zde je zadaná aktivita vedoucí k rozvoji motoriky – žáci se musí vyfotit v určené pozici, jejíž popis najdou v kódu.
5. Švédské valy (N 49°10.060', E 016° 40.323') – část strategické průmyslové zóny v Brně nazvané Černovická terasa. Na tomto stanovišti žáci doplňují chybějící slova v textu, který se týká průmyslové zóny.

Na každém místě je umístěn kód se zadáním úkolu. Níže uvedené kódy jsou funkční a je možné je pro výuky využít. Stanoviště 0/5 slouží pro ověření, zda žáci umějí použít QR čtečku a je v něm zakódováno zadání celé trasy formou soutěže.



Obrázek 3. QR kódy pro trasu v Brně. Pramen: H. Svobodová, R. Durna, I. Kejíková, A. Dubový.

Realizace a hodnocení výuky

Realizační fáze výuky probíhala tak, že studenti si přicházeli v desetiminutových intervalech ve skupinách po čtyřech pro zadání. Pomocí

prvního cvičného QR kódu byli seznámeni s organizací dne a s pokyny. Tímto si studenti prověřili, zda je jejich přístroj schopen QR kódy číst. Po nastudování pravidel měli studenti několik minut na přípravu strategie postupu na jednotlivá stanoviště. Zároveň si měli v mobilním zařízení zapnout přijímač GPS a po opuštění budovy zaznamenávat svoji trasu, její délku a čas pohybu. Studenti mohli pro svůj pohyb po městě využívat jakékoliv dopravní prostředky. Poslední kód studenty přivedl na místo startu, kde byl zaznamenán čas průchodu trasy.

Závěrečná fáze terénní výuky proběhla v učebně, kde studenti prezentovali svoji trasu a plnění úkolů. Zároveň byli dotazováni na klady a zápory této formy výuky. Následně byly porovnány časy a délky trasy a zhodnocena rizika realizace výuky – viz závěr. Se studenty je poté vhodné provést zpětnou vazbu – co se jim na výuce líbilo, co naopak nelíbilo.

Vzhledem k tomu, že studenti prošli obdobnou formou výuky poprvé, byli překvapeni, jaké aktivity je možné pomocí moderních technologií naplánovat v rámci školní výuky. Naučili se využívat aplikace, které dosud nevyužívali a vyhodnocovat data, která si během pohybu v terénu sami pomocí vlastního mobilního zařízení zaznamenali. Studenti rovněž ocenili výběr míst v Brně, na kterých byl umístěn QR kód, protože většinu z těchto míst dosud neznali a je pravděpodobné, že by ani za dobu svého studijního pobytu v Brně nepoznali. Zároveň si procvičili orientaci v dopravním systému města.

Zařazení aktivity do ŠVP

Vzhledem k délce realizace výše popsané aktivity je potřeba na ni vyčlenit celý vyučovací den. To by však neměl být i v případě realizace připravené nebo obdobné aktivity na základní škole problém, jelikož ve výuce není obsažen pouze zeměpis, ale i pohyb (tělesná výchova), fyzika (princip fungování QR kódů) a další předměty, odvisle od toho, jaké jsou v kódech zadány úkoly. Proto by na této formě výuky měli mít zájem nejen učitelé zeměpisu. Vždy však bude nutné zajistit přítomnost více učitelů nebo asistentů pro zajištění bezpečnosti skupin žáků, jelikož ty

se mají pohybovat samostatně po městě. Samozřejmě lze připravit i aktivitu na jednu až dvě vyučovací hodiny, která se odehrává na školním pozemku, kde se mohou žáci pohybovat bezpečně. Zde už záleží jen na nápaditosti učitele.

Učivo připravené aktivity spadá podle RVP ZV (s. 52–65) do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, vzdělávací obor *Zeměpis*. Prostřednictvím aktivity lze primárně představit učivo tematického okruhu *Česká republika*, konkrétně *Místní region*, které se obvykle probírá v 9. třídě. Dále je možné aktivitu zařadit do tematického okruhu *Terénní geografická výuka, praxe, aplikace*, který by měl v rámci ŠVP prostupovat všemi ročníky. Žáci si aktivitou rovněž procvičují práci s mapou, GPS a souřadnicemi, což je učivo nižších ročníků; musí se orientovat v dopravním systému města. Aktivita tedy nemá pouze jediný cíl, ale obsahem učiva je průřezová, stejně jako propojením všech klíčových kompetencí.

Závěr

Příprava výuky s QR kódy je sice náročná, avšak díky ní není procvičován pouze zeměpis, ale lze nalézt řadu mezipředmětových vazeb (např. informační výuka při samotném využití přístroje a poté při zpracování výsledků, fyzika při vysvětlení principu fungování QR kódu, tělesná výchova). Navíc se jedná se o způsob výuky, který si při realizaci utvářejí sami žáci (je nutné vytvoření strategie postupu, vzájemná spolupráce a koordinace jednotlivých činností), neboť není předem zcela daná, avšak výsledný efekt je velký. Navíc práce s tabletem či mobilním telefonem se za poslední roky stala silným výukovým nástrojem (Cicchino & Mirliss, 2004).

Díky QR kódům je možné snadno do výuky zavádět gamifikační prvky (v češtině zatím nemá tento pojem přesný ekvivalent, nicméně volně lze hovořit o využití principu hry v neherním prostředí, v našem případě ve škole; Černá & Černý, 2012). Tyto prvky představují novou metodu využívanou ve školním prostředí spojenou s využitím ICT. V dnešní době přesycené informacemi již není možné všechny informace znát z paměti. Důraz je proto kladen na dovednosti více než na znalosti. A právě využití ICT

umožňuje hledání a zpracování informací či realizaci pro žáky zábavných, avšak vzdělávacích aktivit. ICT však musí být využito smyslně. Jak uvádí Černý (2013), QR kódy představují jeden z kroků směrem k rozšířené realitě a jistě by byla škoda, kdyby se je pedagog nesnažil použít formou hravou a zajímavou.

Výuka s podporou QR kódů či chytrých mobilních zařízení však s sebou nese i jistá rizika, kterých si učitel při přípravě i realizaci aktivity musí být vědom, a to:

- náročná příprava – vytipování lokalit, tvorba textů, kódů, umístění kódů, zadávání úkolů po skupinách s určitým časovým odstupem atd.;
- ztráta kódů – pro tento případ je nutné zajistit náhradu, např. žáci dostanou na startu zalepené obálky pro případ, že kód nenajdou;
- selhání techniky – vybité baterie v přístroji či špatná čitelnost displeje na přímém světle;
- odhad času realizace aktivity v případě, že žáci pracují v terénu samostatně;
- bezpečnost pohybu žáků – s mladšími žáky je nutné zajistit doprovod do skupinek.

Jako u všech aktivit s moderními technologiemi je rovněž nutné myslet na fakt, že jsou dobrým sluhou, ale špatným pánem. Proto je potřeba tyto technologie využívat účelně a smyslně, tak aby žáci vnímali jejich přínos.

Literatura

- Bláha, J. D., & Hátle, J. (2014). Tvorba náčrtů a plánek ve výuce geografie. *Geografické rozhledy* 23(4), 15–17.
- Cicchino, R., & Mirliss, D. (2004). Tablet PCs: A Powerful Teaching Tool. In J. Nall & R. Robson (Eds.), *Proceedings of e-Learn: World conference on e-Learning in corporate, government, healthcare, and higher education 2004* (s. 543–548). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Černá, M., & Černý, M. (2012). *Gamifikace (nejen) v sociálních sítích*. [online]. 25. 3. 2012. [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/15589/gamifikace-nejen-v-socialnich-sitich.html>.
- Černý, M. (2013). QR kódy a jejich využití ve výuce. [online]. 12. 6. 2013. [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/17505/QR-KODY-A-JEJICH-VY-UZITI-VE-VYUCE.html>.

clanky.rvp.cz/clanek/c/G/17505/QR-KODY-A-JEJICH-VY-UZITI-VE-VYUCE.html.

Hofmann, E. (2015). *Dělení terénní výuky podle různých kritérií*. Nepublikovaný rukopis.

Martin, J. A. (2013). Endomondo fitness apps make workouts more social. [online]. 28. 5. 2013 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.cio.com/article/2370463/android-smartphone/endomondo-fitness-apps-make-workouts-more-social.html>.

QR generátor. [online]. [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: www.qrgenerator.cz.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy (verze platná od 1. 9. 2013). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2013.

Rosnička. Areál pevných kontrol. [online]. [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://zhusta.sky.cz/images/apk/rosnicka.pdf>.

Svobodová, H., & Mrázková, K. (2014). Hry s GPS. In: H. Svatoňová et al. *Využití navigačních systémů ve školních environmentálních projektech*. Brno: Masarykova univerzita.

Zálešáková, E. (2015). *Pokladové hry ve výuce zeměpisu* [online]. 2015 [cit. 2015-06-25]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Mrázková. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/407074/pedf_b/.



RNDr. Hana Svobodová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře geografie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zaměřuje se na socioekonomickou geografii a městskou terénní výuku.

Kontakt: 67632@mail.muni.cz

Bc. Radek Durna, Bc. Ivona Kejíková, Bc. Arnošt Dubový jsou studenti, kteří se na katedře geografie podíleli na řešení projektu MUNI/FR/1191/2014 GeOgraphic Outdoor Learning, v rámci něhož byla zpracována modelová výuka s QR kódy.

Kontakt: 323463@mail.muni.cz, 391989@mail.muni.cz, 392420@mail.muni.cz

Hana Erlebachová

Jak na CLIL? Zkuste to s Labyrinthem!

Výuka metodou CLIL se v médiích i v odborných časopisech skloňuje v poslední době ve všech pádech. Jak to udělat, aby se tato metoda stala příjemným způsobem k lepšímu osvojení cizího jazyka přirozenou cestou? Čím zaujmout žáky, aby cizí jazyk začali více vnímat jako prostředek komunikace, a nejen jako další předmět, který se musejí naučit? A co učitelům brání v tom, aby metodu CLIL ve výuce využívali častěji? Takové otázky si tým metodiků jazykové a vzdělávací agentury Channel Crossings kladl v průběhu přípravy a realizace projektu *Škola bez hranic*.

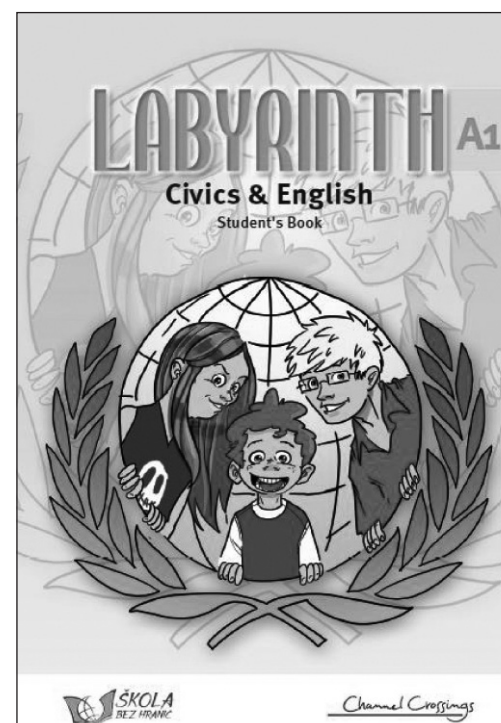
V srpnu loňského roku skončil projekt *Škola bez hranic*. Jednou z jeho hlavních aktivit byla příprava sady učebních materiálů Labyrinth, které lze využívat při výuce metodou CLIL na základních školách. Učitelé matematiky, dějepisu, zeměpisu, přírodopisu a občanské výchovy pomocí nich mohou „svůj“ předmět vyučovat také částečně v anglickém nebo v německém jazyce.

Přípravě výukové sady předcházela analýza školních vzdělávacích plánů, ze kterých jsme pro jednotlivé předměty vybrali nejfrekventovanější témata a ta jsme zpracovali. Někteří z vás možná namítnou, že učebních materiálů na CLIL je již dostatek. V čem je tedy učební řada Labyrinth jiná? „Je to především její komplexnost. V současnosti je možné najít různé materiály a aktivity využívající metodu CLIL. Na českém trhu však dosud chyběly učebnice, které by školy mohly využít pro systematické zavedení CLIL do běžné výuky. Učební sada Labyrinth je v tomto ohledu unikát,“ říká manažerka projektu Zdeňka Havrlíková.

Co všechno tedy výuková sada Labyrinth obsahuje? Pro každou kombinaci předmětu a cizího jazyka je základem učebnice, která je rozdělena do 13 tematicky zaměřených lekcí. Učebnici doplňuje pracovní sešit, CD s poslechy namluvenými rodilými mluvčími, desková hra a on-line hry s animacemi. Samozřejmostí je také metodická příručka, kde učitelé najdou nejen návody a metodická doporučení, jak s učebními materiály pracovat, ale také další pracovní listy, přepisy poslechů, řešení některých cvičení a další užitečné informace.

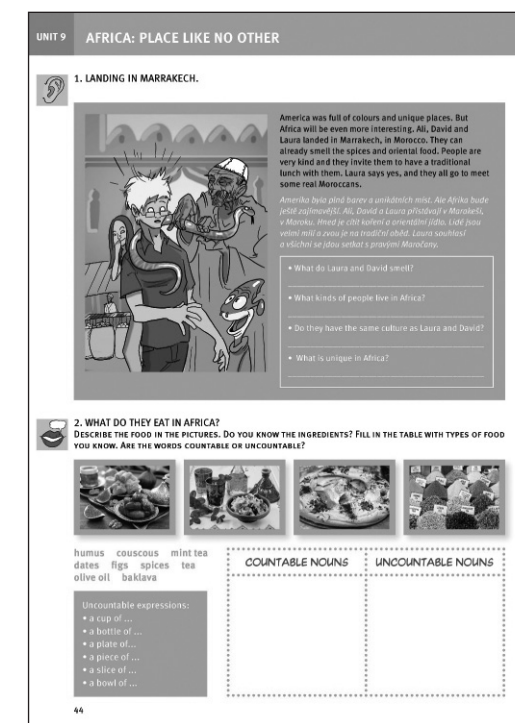
Všechny části výukové sady jsou vzájemně provázány, což znamená, že si žáci učivo jinými formami znovu procvičují a nadále upevňují. Důležitým prvkem je také společný příběh, který žáky jednotlivými učebnicemi provází. Ve všech učebních materiálech žáky doprovázejí jejich vrstevníci Laura a David, kteří si pro jednotlivé předměty přizvali dalšího kamaráda a spolu s ním podávají žákům učivo netradiční a zajímavou formou. Například v zeměpisu doprovází Lauru a Davida mimozemšťan Ali, kterému oba hlavní hrdinové představují naši Zemi. Se všemi třemi se tak žáci setkají v učebnici, v pracovním sešitě, uslyší jejich hlasy na CD a společně budou hrát i deskové a on-line hry.

Dalším prvkem, kterým jsme se snažili žáky upoutat a motivovat, je grafické zpracování učebních materiálů. „Autorem postavíček Laury, Davida a jejich přátel je ilustrátor a komiksový kreslíř, který příběhy hrdinů učebních materiálů Labyrinth rozvíjel ve stylu komiksu. Už teď ze zpětné vazby od žáků a učitelů, kteří materiály ve výuce pilotně ověřovali, víme, že



zajímavé grafické zpracování všechny zaujalo,“ dodává Zdeňka Havrlíková.

Kromě provázanosti, komplexnosti a zajímavého grafického zpracování se tým metodiků a zpracovatelů učebních materiálů zaměřil především na kvalitu obsahu a střídání aktivit, které vedou k procvičování všech jazykových dovedností: čtení, psaní, poslechu i mluvení. Jednotlivá cvičení jsou tedy pestrá a je možné je vhodně kombinovat podle aktuálních potřeb a znalostí žáků.



Největší výzvou pro zpracovatelský tým bylo používat pro popis obsahu daných předmětů cizí jazyk na nízkých úrovních tak, aby mu byli žáci schopni porozumět.

Všechny učební materiály v kombinaci odborného předmětu a angličtiny jsou připraveny pro žáky 6. a 7. tříd v úrovni A1 a pro žáky 8. a 9. tříd v úrovni A2.

Učebnice kombinující němčinu a odborný předmět jsou zpracovány pro žáky 8. a 9. tříd v úrovni A1 dle SERR.

Všechny části výukové sady jsou vzájemně provázány, což znamená, že si žáci učivo jinými formami znovu procvičují a nadále upevňují. Důležitým prvkem je také společný příběh, který žáky jednotlivými učebnicemi provází.

„Dodržení jazykové úrovně byla pochopitelně velká výzva vzhledem k tomu, že je v učebních materiálech používána odborná slovní zásoba.

Asi bychom u studentů angličtiny v úrovni A1 nehledali v jejich slovníčku výraz zlomek, ale právě specifická metoda CLIL toto rozšíření slovní zásoby vyžaduje. Snažili jsme se proto na konci každé lekce pro žáky zpracovat přehledný slovíček nezbytných odborných výrazů, včetně přepisu výslovnosti a „ostatní jazyk“ ponechat opravdu na dané nižší úrovni,“ upřesňuje Klára Sedláčková, metodička a specialistka na výuku metodou CLIL.

„A za domácí úkol si přes víkend všichni zahrají hru Predátor. V pondělí si to zkontrolují.“ I tak by mohl znít požadavek učitelů, kteří s učební sadou Labyrinth pracují. Její součástí je totiž také herní zóna s celkem 15 různými hrami, které si žáci k procvičení dané látky v učebnici mohou zahrát.

Během hraní her sbírají žáci za správné odpovědi a splnění úkolů body a tzv. „slávu“. Svoje výsledky tak mohou porovnat s ostatními žáky ze třídy, případně i jiné školy, v Síni slávy.

Učitel má k dispozici administrativní rozhraní, kde může sledovat, zda a kdy žák danou hru hrál a jakých výsledků dosáhl. Hry je možné hrát i v hodině, potřebujete jen připojení k internetu.

„Projekt *Škola bez hranic* již skončil, ale zpracované materiály zůstávají a my bychom si moc přáli, aby je využívalo co nejvíce žáků a učitelů. Do pilotování se během projektu zapojilo 84 učitelů a 2 549 žáků, více jsme kapacitně nebyli schopni zvládnout.

Nicméně vítáme všechny nadšence z řad učitelů a příznivce využívání metody CLIL ve výuce a jsme připraveni jim učební materiály poskytnout společně s metodickým školením pro jejich co nejefektivnější využívání v hodinách.

Zveme vás na stránky www.ucebniceclil.cz, kde najdete jak ukázky z materiálů, tak i potřebné kontakty,“ uzavírá Zdeňka Havrlíková.



Mgr. Hana Erlebachová vystudovala Pedagogickou fakultu UK v Praze a řadu let působila jako učitelka na základní škole. Od roku 1993 se věnuje vzdělávání dospělých. V současnosti pracuje jako projektová manažerka v jazykové a vzdělávací agentuře Channel Crossings, kde se zaměřuje zejména na problematiku vzdělávání učitelů, využívání inovativních metod ve výuce, přípravu výukových materiálů pro žáky a rozvoj spolupráce se zahraničními vzdělávacími organizacemi.

Kontakt: hana.erlebachova@chc.cz

Josef Moravec, Eva Hrabovská, Kateřina Hromádková,
Zuzana Kučerová, Vladěna Kunčarová, Kristýna Sovová a Václav Šrámek

Testujeme výukové aplikace pro tablety

V časopise Komenský¹ jsme uvedli, že tablet bez aplikací je jako „tělo bez duše“. Článek plynule navazuje na zmíněnou metaforu, neboť cílem předkládaného příspěvku je nabídnout (nejen) učitelům seznam výukových aplikací, které jsme měli možnost vyzkoušet v rámci volitelného předmětu *Tablety ve výuce ZŠ* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Testování aplikací se zúčastnilo šest studentů PdF MU (jeden student druhého ročníku a pět studentů třetího ročníku). Na základě recenzí mohou učitelé dle vlastního uvážení aplikace použít ve výuce. Čtenářům nabízíme recenzi šesti aplikací (viz tabulka 1).

Tabulka 1. Seznam recenzovaných aplikací

Název aplikace	Doporučený vyučovací předmět
První pomoc	výchova ke zdraví
iMovie	ICT, mediální výchova
Fyzika ve škole	fyzika
MathBoard*	matematika
Nejkrásnější pohádky – Sněhurka	anglický jazyk
Earth Viewer	zeměpis

Jak a kde jsme výukové aplikace vybírali

Je obecně známo, že tablety v českém školství obsahují operační systém Android, iOS či Windows. Přiznáváme, že námi recenzované aplikace jsou určeny pro tablety s operačním

systémem iOS. Vysvětlení je snadné. Jeden z úspěšně realizovaných projektů PdF MU nám umožnil zakoupit 12 kusů tabletů typu Apple iPad AIR. Prezentovaný text je výstupem volitelného předmětu² na PdF MU. Studenti PdF MU v průběhu jednoho semestru stahovali, zkoušeli a mazali aplikace napříč celým spektrem aprobací. Uvedli jsme,³ že aplikace pro zařízení iOS nakupujeme, resp. stahujeme v obchodě známým též jako App Store⁴. V App Store studenti nejdříve hledali aplikace dle vlastního studijního oboru. Pokud bylo nalezení takovéto aplikace nemožné nebo neodpovídalo našim kritériím (viz dále), bylo studentům povoleno pracovat s aplikací jiné aprobace. Každý student vypracoval jednu recenzi jedné aplikace. Provedl podrobný zápis a následně se k vybrané aplikaci vyjádřil (stručněji) ještě celý kolektiv v čele s vyučujícím předmětu.

Recenzovat aplikace pro tablety není totéž jako recenzovat knihu. Zatímco návodů *Jak recenzovat publikaci* je na internetu a v odborné literatuře celá řada, návod na recenzování aplikací nebyl nalezen. To nás dovedlo k vypracování vlastních kritérií, které si nyní stručně popíšeme.

Obtížnost ovládání

Zatímco jedna aplikace vyžaduje pouhé dotykové intuitivní ovládání (typické pro aplikace

² předmět *Tablety ve výuce ZŠ*.

³ Časopis Komenský, číslo 3, březen 2015, ročník 139, str. 17.

⁴ viz <https://itunes.apple.com/cz>.

¹ Časopis Komenský, číslo 3, březen 2015, ročník 139, str. 20.

kategorie žáků předškolního věku), jiné aplikace vyžadují zásah do nastavení (příkladem budiž aplikace určené pro názorné ukázky fyzikálních zákonů). Poněkud obtížněji se může ovládat aplikace využívající dotyk více prstů najednou (přiblížení, oddálení, rotace apod.) a naopak snazší ovládání bude typické pro aplikace, kde si poradíte s jedním prstem.

Zvukový doprovod

Některé aplikace obsahují zvukový doprovod po celou dobu spuštění aplikace. Hudba hraje v pozadí. Jiné aplikace (zvláště ty, které jsou orientovány na výuku cizích jazyků) se projeví zvukem až při dotyku. Jestliže klikneme na obrázek psa, ozve se *dog* apod. Podotýkáme, že námi recenzované aplikace umožňují hudbu vypnout.

Reklamy

Námi recenzované aplikace jsou ke stažení zdarma. Ale nic není zadarmo. Jinými slovy, aplikace, které jsou zdarma, vám občas zobrazí reklamu v průběhu práce s aplikací. Taková reklama může mít více podob. Občas se zobrazí reklama malých rozměrů v dolní části displeje tabletu. Jindy se reklama zobrazí přes celý displej. V tomto případě se může jednat o statický text nebo o krátké (cca 15 sekund) video. V každém případě je možné reklamu zavřít dotykem na křížek v rohu reklamy. Reklamní video má ještě další význam. Některé aplikace, které jsou nabízeny zdarma, jsou limitovány svou nabídkou (např. počtem lekcí). Uvedme příklad: aplikace *Anglický jazyk* v základní variantě (varianta zdarma) nabízí výukové lekce 1–5. Lekce 6 se zpřístupní až po zhlédnutí reklamního videa. Faktem je, že významná část aplikací reklamy nezobrazuje vůbec.

Jazyk

Domníváme se, že vývoj výukových aplikací je stále na počátku. Důkazem budiž nabídka jazyků, kterými aplikace disponují. Aplikací, které jsou v českém jazyce, je velice málo. Při práci s aplikacemi je předpokladem alespoň základní

úroveň anglického jazyka. Otázkou zůstává, kolik českých pedagogů a žáků tuto úroveň ovládá. Cizí jazyk je častou příčinou, proč tablety a výukové aplikace nemají u pedagogů českých škol dobrou pověst. Změnu cizího jazyka je možné provést v nastavení aplikace.

Externí zdroje

Výborným doplňkem výukových aplikací jsou externí zdroje. Jsou to odkazy, které látku výukové aplikace rozšiřují. Aplikace mají tendenci být stručné, jednoduché a intuitivní. Tyto důvody vedou k omezenému obsahu. A právě externí odkazy tuto mezeru zaplňují. Jestliže aplikace zeměpisu nabízí mapu Evropy s hlavními městy, tak informace o počtu obyvatel, památkách UNESCO apod. se uživatel dozví až po dotyku na externí zdroj. Tímto krokem dojde ke spuštění a přesměrování na webový prohlížeč s oficiální stránkou organizace UNESCO.

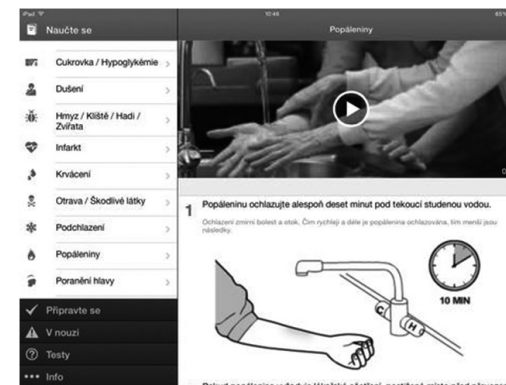
Rozsah výukového materiálu ve vztahu k počtu vyučovacích hodin

Smyslem popisované kategorie je stanovit počet hodin, který lze danou aplikací naplnit. Přiznáváme, že jde o velice diskutabilní kategorii. V našem podání se jedná o odhad získaný dvoutměsíčním testováním recenzovaných aplikací. Každá aplikace se liší rozsahem výukových materiálů. Jedním z důvodů je cílová skupina (věková kategorie), pro kterou je daná aplikace určena. Některé aplikace jsou skutečně obsáhlé a mohou být používány ve všech ročnících druhého stupně základní školy, s přesahem až na školu střední (čerpáme ze zkušenosti s aplikací *Fyzika ve škole*). Jiné aplikace, např. námi recenzovaná *Nejkrásnější pohádky – Sněhurka* určená pro výuku anglického jazyka, lze uplatnit v pouhých několika vyučovacích hodinách.

Popsali jsme kritéria, podle nichž kolektiv studentů v čele s vyučujícím předmětu *tablety ve výuce ZŠ*, hodnotil uvedené aplikace. Nyní se na ně podívejme podrobněji, z pohledu studentů po dvoutměsíčním testování.

Aplikaci *První pomoc* recenzovala Kateřina Hromádková

Aplikace *První pomoc* je rozdělena do pěti kapitol: Naučte se, Připravte se, V nouzi, Testy a Info. V kapitole *Naučte se* vás čeká 21 různých kapitol popisujících dané nemoci či úraz, včetně několika otázek a odpovědí a odkazů na související témata. V mnoha kapitolách nechybí ani doprovodné video se zvukovým i psaným komentářem či animací. Kapitola *Připravte se* věnuje prevenci úrazů a nemocí. Zároveň obsahuje několik návodů co dělat v odlišných situacích. Nechybí ani návod jak si nachystat nouzové zavazadlo. Kapitola *V nouzi* je velmi podobná kapitole první. Popisuje urgentní pomoc v 19 různých situacích, a to vždy se stručným postupem, jak dotyčnému pomoci. Kapitulu *Testy* ocení každý vyučující. Testů je celkem devět a jsou orientovány na různá témata první pomoci. Poslední kapitola obsahuje informace o tvůrcích aplikace a podněty k darování krve nebo k návštěvě kurzů první pomoci. Stejně tak jako odkazy na stránky Červeného kříže.



Obrázek 1. Ukázka z aplikace První pomoc.

Graficky je aplikace velice jednoduchá, má červenobílý design. Aplikace je neplacená, neobsahuje žádné reklamy. Rozdělení kapitol je velmi praktické, což činí ovládání aplikace jednoduchým i pro žáky.

Aplikace je vhodná pro vyšší stupeň základní školy a pro školy střední. Žákům základních škol je možno vybrat jednodušší témata. Celá aplikace je velice rozsáhlá, vystačí i na celé pololetí.

Tabulka 2. *Aplikace První pomoc – hodnocení dle kritérií*

Aplikace První pomoc	
Obtížnost ovládní ⁵	velmi snadné
Zvukový doprovod	ano
Reklama	ne
Český jazyk	ano
Externí zdroje	Ano
Rozsah ⁶	jedno pololetí

Aplikaci *Nejkrásnější pohádky – Sněhurka* recenzovala Zuzana Kučerová

Aplikace se zaměřuje na podporu výuky anglického jazyka pro žáky na úrovni A1–A2. Je systematicky rozdělena do sedmi částí, které dohromady poskytují trénink čtení, poslechu a slovní zásoby. Každý jednotlivý úkol je provázen barevnými prvky a tematickým zvukem.

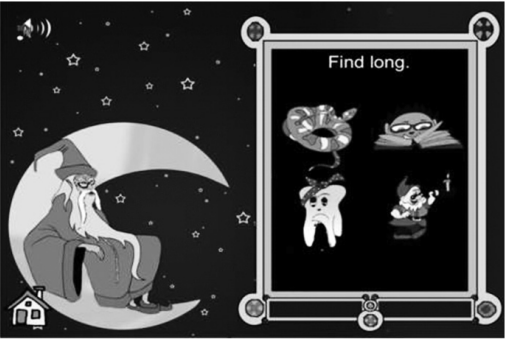
Kategorie nesou název: *Pohádka* (česky), *Pohádka* (anglicky), *Omalovánky*, *Pexeso*, *Slovička*, *Hádanky* a *Hledej*. Aplikace je v češtině, a přestože poskytuje zadání v anglickém jazyce, umožňuje jejich přepnutí do režimu jazyka českého. *Pohádky* jsou na bázi zrcadlového textu, při němž je pohádka čtena „čarodějem“. Žák může stránky pohádkové knížky otáčet i zpětně. Anglický text pohádky není uzpůsoben pro žáky na úrovni A1, slovní zásoba se rovná spíše studentům na jazykové úrovni B1. V *Omalovánkách* se nevykazuje žádný přímý prvek výuky, jedná se o klasické omalovánky s tematikou pohádky. Můžeme odhadovat, že jejich smyslem je vyplnění volného času (např. u žáků, kteří jsou s prací hotovi dříve než ostatní). Kapitoly *Pexeso*, *Slovička*, *Hádanky* a *Hledej* jsou zaměřeny na slovní zásobu dítěte. *Pexeso* mohou hrát dva hráči a spolu se *Slovičky* je doprovázeno mluveným komentářem. *Hádanky* a *Hledej* navazují na procvičenou slovní zásobu a poskytují zpětnou vazbu na odpověď uživatele.

Aplikace je kreativní, ale nedisponuje velkým množstvím učiva. Nabízené pokročilé verze je nutno zakoupit. Aplikace se zdá být přehledná,

5 Škála: velmi snadné – snadné – normální – těžké – velmi těžké.

6 Odhad získaný dvoutměsíčním testováním.

nevyskytují se v ní žádné reklamy. Dítě by mohla zaujmout designová stránka, zvukové efekty a také to, že celou aplikaci jej provází pohádkový čaroděj.



Obrázek 2. Ukázka z aplikace Nejkrásnější pohádky – Sněhurka.

Tabulka 3. Aplikace Nejkrásnější pohádky – Sněhurka – hodnocení dle kritérií

Aplikace Nejkrásnější pohádky – Sněhurka	
Obtížnost ovládání	velmi snadné
Zvukový doprovod	ano
Reklama	ne
Český jazyk	ano
Externí zdroje	ne
Rozsah	tři vyučovací hodiny

Aplikaci iMovie recenzoval Václav Šrámek

iMovie je aplikace pro tvorbu a editaci videa, fotografií nebo zvuku. Aplikace uživateli nabízí tři nástroje pro práci s videem, fotografiemi či zvukem. Prvním nástrojem je databáze veškerého videa v zařízení. Databázi nalezneme pod názvem Video. Databáze nám zobrazí veškerá videa nacházející se v paměti zařízení, ovšem pouze ve formátu MOV. Videa v těchto místech lze přehrávat a uploadovat na různé weby. Tím ovšem veškerá práce v databázi končí. Videa jsou zobrazena podle data jejich vzniku, název videa se nezobrazuje. Není nám dovoleno videa pojmenovat či přejmenovat. Videa není možné třídit do skupin. Jediným možným odlišením od počtu videí je jejich označení jako „oblíbené“. Řadit videa je možno od nejstaršího po nejnovější nebo naopak.

Další nástroj najdeme pod názvem Kino. Tento nástroj nám umožňuje přehrávat a sdílet projekty, které jsme pomocí iMovie vytvořili. Sdílení projektů nám umožní vidět projekty na ostatních zařízeních. Posledním nástrojem, dle mého soudu nejvýznamnějším, je editor videí, fotografií a zvuku. Najdeme ho pod názvem Projekty a dá se říci, že je plnohodnotným programem pro editaci a střih videa, který svými možnostmi dokáže konkurovat i programům na PC. V úvodu nám nabízí tvorbu nového projektu nebo editaci projektů již vytvořených. Pakliže se rozhodneme projekt vytvořit, máme na výběr z možností Film nebo Upoutávka. Film můžeme vytvořit pomocí několika šablon. Jedná se o šablony: (a) moderní, (b) hravý, (c) zpravodajství. Poté, co zvolíme šablonu filmu, ocitneme se v prostředí editace videí. Máme zde pole s náhledem filmu, vedle něj je okno pro přidání videa, fotografie nebo zvuku a dole je standardní osa, na které jsou seřazeny snímky. Prostředí je velice jednoduché a vkládání nebo manipulace na ose intuitivní. Postupným kladením různých snímků docílíme vytvoření filmu, který následně nebude jen pouhým natočeným videem, ale bude obsahovat spoustu kultivovaných efektů či přechodů. Ty se vkládají mezi videa či obrázky. Efektů a přechodů je zde celá škála – od jednoduchých prolnutí až po ty složitější, cílené k určité šabloně filmu. Můžeme u nich nastavovat délku a zvuk. Efekt či přechod nemusí být použit žádný, i to je ovšem nutné nastavit. Videa či obrázky můžeme podkládat zvukem nebo je naopak o zvuk připravit. Kromě vložení vlastních nahrávek nebo skladeb nám iMovie nabízí také tematickou hudbu nebo zvukové efekty. Efektů je zde opravdu velký počet, a stávají se tak nedocenitelnou pomůckou pro ozvláštňování našich filmů. Často potřebujeme určitý zvuk a například zvuk cvrčků nebo dramatického úderu se na záznamník pořizuje velmi těžko. Co se obrázků týče, jejich editace v iMovie není složitá. Obsahují jediný efekt, který lze buď vypnout, nebo zapnout. Efekt spočívá v pozvolném přiblížení konkrétního místa na obrázku. Kromě tohoto efektu můžeme obrázkům měnit barevný filtr nebo vkládat titulky. Titulky mají

ovšem tu nevýhodu, že nám dávají na výběr pouze několik šablon, a nelze je dále upravovat (např. měnit umístění nebo barvu). Obrázek je možné v rámci úprav roztáhnout na libovolně dlouhý časový úsek.



Obrázek 3. Ukázka z aplikace iMovie.

Velmi důležitým prvkem iMovie je editace videí. Videa můžeme v aplikaci libovolně rozdělovat či naopak slučovat. K videím můžeme vložit barevné filtry či nejrůznější efekty. Dále k nim můžeme přidat titulky, ovšem se stejným omezením jako u fotografií. Je možné nastavit úroveň hlasitosti zvuku a v neposlední řadě můžeme upravit jejich rychlost přehrávání. Jako nevýhodu vnímám formát videa. iMovie dokáže pracovat pouze s videm ve formátu MOV. Pokud vlastníte starší kameru nebo starší chytrý telefon (smartphone) – je možné, že neumožňuje ukládat data ve zmiňovaném formátu MOV. Druhým nástrojem v rámci projektů je vytvoření upoutávky. Opět zde volíme z různých šablon. Ty jsou však pro upoutávku mnohem důležitější než šablony pro film. Celá tvorba upoutávky totiž spočívá v dosazování materiálů a textů do přednastavené šablony, která nám pomocí efektů, pozadí a zvuků dokreslí celkovou atmosféru upoutávky. Jsme tak velice elegantně schopni vytvořit například trailer k filmu či video pozvánku. Aplikace iMovie je výborným nástrojem, který lze využít především při hodinách ICT. Pro žáky je vhodná z důvodu nenáročného ovládání, v čemž má veliký náskok před složitějšími programy stejného zaměření. V době sociálních sítí, fotoaparátů a telefonů v kapse většiny žáků

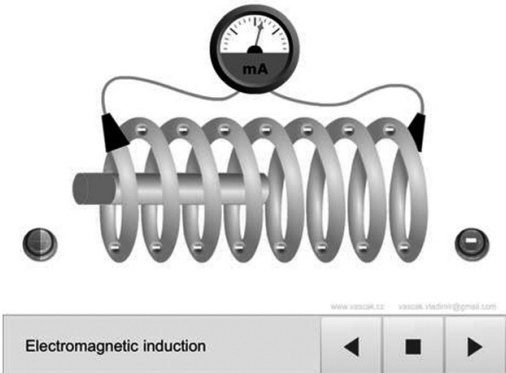
se získání dovednosti editace fotografií a videí přímo nabízí. iMovie dodá nahranému materiálu lesk, originalitu a vytříbenost, kterou můžeme u nahraného a bez úpravy prezentovaného videa postrádat. Kromě výsledného produktu poskytuje dětem i kreativní činnost, a v neposlední řadě rozvíjí jejich technickou zručnost a gramotnost.

Tabulka 4. Aplikace iMovie – hodnocení dle kritérií

Aplikace iMovie	
Obtížnost ovládání	normální
Zvukový doprovod	ano
Reklamy	ne
Český jazyk	ano
Externí zdroje	ne
Rozsah	tři vyučovací hodiny na jeden film

Aplikaci Fyzika ve škole LITE recenzovala Vladěna Kunčarová

Jedná se o 43 českých popsaných animací představujících fyzikální jevy a principy. Celá aplikace je rozdělena do 11 kapitol. Prvních 9 kapitol je věnováno fyzice. Předposlední kapitola je věnována matematickým tématům, která používáme ve fyzice (dvě animace cílené na jednotkovou kružnici a sčítání vektorů). V poslední kapitole nalezneme informace o autorovi aplikace, včetně odkazu na web. Webová stránka autora aplikace poskytuje odkazy na rozsáhlejší spektrum učiva, včetně dalších animací.



Obrázek 4. Ukázka z aplikace Fyzika ve škole LITE.

Z kapitol věnovaných fyzice jsou to: *Mechanika, Gravitační pole, Mechanické kmitání a vlnění, Molekulová fyzika a termika, Elektřina a magnetismus, Optika, Speciální teorie relativity, Atomová a jaderná fyzika*. Každá z kapitol zahrnuje několik animací. Ty jsou doplněny o konkrétní číselné hodnoty. Žáci si mohou nastavit různé parametry a sledovat, jak se mění dané vlastnosti (například přidávat jednotlivá závaží na páku a pozorovat, kdy dojde k rovnováze). Stejně tak lze animaci snadno spustit či zastavit, respektive ji opakovat. V aplikaci chybí teoretické okomentování daného tématu, které je třeba doplnit vyučujícím.

Aplikace *Physics at science* (Fyzika ve škole LITE) je velmi názorná. Žáci se díky ní mohou na vlastní oči přesvědčit, na jakém principu daný jev funguje. Její zařazení do výuky na základní, střední, případně i vysoké škole může žákům pomoci lépe pochopit probírané učivo, a třeba i podpořit jejich zájem o fyziku.

Tabulka 5. Aplikace Fyzika ve škole LITE – hodnocení dle kritérií

Aplikace Fyzika ve škole LITE	
Obtížnost ovládání	snadné
Zvukový doprovod	ano
Reklamy	ne
Český jazyk	ano
Externí zdroje	ne
Rozsah	sporné (uplatnění na ZŠ/SŠ s přesahem na VŠ)

Aplikaci MathBoard® recenzovala Kristýna Sovová

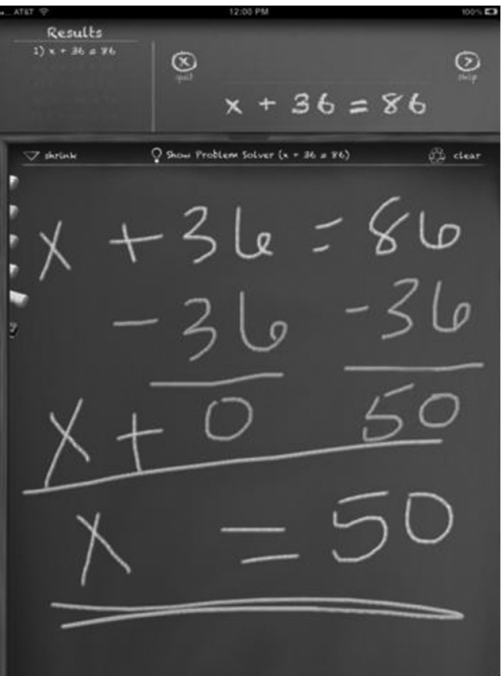
MathBoard® (verze 2.4.2) společnosti PalaSoftware Inc. je matematická aplikace pro žáky 1. až 9. třídy ZŠ, která je určena pro práci jednotlivce. Lze ji použít jako dril při procvičování učiva nebo může nahradit papírovou verzi písemné práce.

Aplikace předkládá 4 druhy aktivit – počítání příkladů jakožto hlavní aktivitu, dále pak Find the sign – řešení lineárních rovnic o jedné neznámé, Equality/Inequality – porovnávání čísel, resp. výsledků příkladů, a konečně hru – pexeso Match math, která má za cíl procvičit

paměť i počítání. Aplikace dále nabízí tzv. Problem solver – pomocník pro řešení příkladů, který ukazuje postup řešení krok za krokem.

V neplacené verzi jsou k dispozici pouze početní úlohy s operací sčítání. Placená verze je obohacena o operace odčítání, násobení, dělení, práci s mocninami a odmocninami.

Využití pro všechny ročníky ZŠ je umožněno díky velkým možnostem nastavení aplikace. Mezi zmiňované možnosti patří úprava rozsahu čísel (<-9999;9999>) a počtu otázek (<1;250>), volba požadovaných čísel a typu rovnice a výběr způsobu odpovědi (výběr z více možností, doplnění pomocí klávesnice, doplnění pomocí výběru čísel). V nastavení lze také přizpůsobit časový limit pro řešení úloh (bez časového limitu, časový limit v délce 1 sekunda až 10 minut, stopování času stráveného nad řešením příkladu).



Obrázek 5. Ukázka z aplikace MathBoard®.

Ovládání aplikace je intuitivní. MathBoard® má jednoduchý a přívětivý design, který se snaží napodobit školní tabuli. Aplikaci je možno používat se zvukovým doprovodem – v nastavení lze napsat, jak má aplikace reagovat na správný a špatný výsledek. Každý žák může mít vlastní

profil se svým jménem, ve kterém se ukládají jeho výsledky (včetně seznamu vypočítaných příkladů), které si lze kdykoliv prohlédnout. Během používání aplikace se nezobrazují žádné reklamy, pouze při jejím zavírání se ukáže nabídka dalších produktů společnosti PalaSoftware Inc. a odkaz na *Manuál pro učitele* k této aplikaci. Bohužel zatím neexistuje česká verze aplikace, což ztěžuje nejen práci při nastavování aplikace, ale i porozumění vysvětlení řešení příkladů s pomocníkem Problem solver. Zároveň operace sčítání v neplacené verzi je omezující. Horší čitelnost zadání úkolů, způsobená snahou věrně napodobit stopu křídý, může některým žákům působit potíže. Prostor pro mezivýpočty v podobě výsuvné lišty – tabule s barevnými křídami dostupné u každé aktivity – je obtížně mazatelný „houbou“ a může být zneužit např. pro kreslení si při výpočtech příkladů. Tato „tabule“ je naopak velmi vhodná u hry Match math, která je jinak velmi obtížná.

Aplikace MathBoard® je dobrým pomocníkem při procvičování elementární aritmetiky a je vhodná pro žáky s různou úrovní matematických dovedností, a to jak pro práci doma, tak ve škole.

Tabulka 6. Aplikace MathBoard® – hodnocení dle kritérií

Aplikace MathBoard®	
Obtížnost ovládání	normální
Zvukový doprovod	ano
Reklamy	ne
Český jazyk	ne
Externí zdroje	ne
Rozsah	sporný (uplatnění ve více ročnících ZŠ)

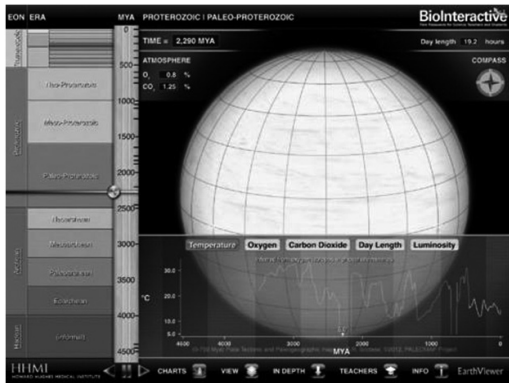
Aplikaci Earth Viewer recenzovala Eva Hrabovská

Aplikace Earth Viewer je interaktivní 3D model Země, který nám ukazuje, jak se planeta Země formovala v jednotlivých geologických obdobích.

Aplikaci tvoří 3D glóbus. V levé liště si na časové ose můžeme vybrat jednotlivé geologické éry od archaického období až po současnost.

V dolní liště se pak nacházejí tyto funkce:

- *Vrstvy* (charts). Zde můžeme pozorovat, jak se vyvíjela průměrná teplota, zastoupení kyslíku v či oxidu uhličitého v atmosféře. Výhodou je možnost spuštění dvou vrstev najednou.
- *Přehled* (view). Při této funkci se na časové ose a zároveň na glóbu objeví zajímavá místa. Z nabídky si můžete vybrat místa, kde se odehrávaly zásadní geologické a biologické procesy či místa postupného vymírání. Pro přehlednost si můžeme vypnout nebo zapnout souřadnicovou síť.
- *Do hloubky* (in depth). Tady najdeme podrobné informace o skleníkovém efektu, o okysličení planety, uhlíkovém cyklu, deskové tektonice, původu eukaryot nebo o chemickém cyklu.
- *Učitelé* (teachers). Tato funkce slouží jako videonávod.



Obrázek 6. Ukázka z aplikace Earth Viewer.

Podle mého názoru je aplikace vhodná pro výuku biologie na 2. stupni základních škol nebo na víceletých gymnáziích. Velkou nevýhodou představuje jazyk – angličtina. Pokud neznáte vybrané odborné názvy v angličtině, může vás aplikace odradit. Zvláště pak při využití funkce *Do hloubky*. Uživatelům doporučuji si na úvod pustit videonávod, který jim umožní objevit všechny funkce, jež aplikace nabízí. Do výuky bych aplikaci Earth Viewer pro její názornost určitě doporučila. Žákům pomůže představit si, jak planeta Země vznikala.

Některé aplikace jsou skutečně obsáhlé a mohou být využívány ve všech ročnících druhého stupně základní školy, s přesahem až na školu střední.

Tabulka 7. Aplikace Earth Viewer – hodnocení dle kritérií

Aplikace Earth Viewer	
Obtížnost ovládání	normální
Zvukový doprovod	ne
Reklamy	ne
Český jazyk	ne
Externí zdroje	ne
Rozsah	dvě vyučovací hodiny

Diskuze a závěr

Čtenářům bylo představeno šest výukových aplikací. Je zřejmé, že nevýhodou příspěvku je výběr aplikací na základě operačního systému iOS. V současné době PdF MU poskytuje studentům tablety Apple iPad AIR. Významná část základních škol ČR těmito typy zařízení nedisponuje. Tento fakt bereme jako podnět pro vedení PdF MU k zakoupení zařízení s operačním systémem Android či Windows. Výhodu článku spatřujeme ve výběru aplikací, které jsou ke stažení zcela zdarma. Záměrně jsme se snažili pokrýt co nejvíce aprobací. I tento fakt vnímáme jako pozitivum příspěvku.

Jsme svědky nakupování tabletů do základních škol díky projektům financovaných Evropskou unií. Nákup tabletu není náročné (neliší se od nákupu potravin v samoobsluze). Problém nastane ve chvíli, kdy si vedení školy přeje, aby tablety byly součástí výuky. Vedení

školy investovalo čas i peníze do nákupu tabletů, je tedy přirozené, že si přeje návratnost takto investovaného času i peněz. Musíme se však vžít i do role učitele, který si – s tabletem v ruce – kladé různé otázky. *Zvládám angličtinu tak, abych byl schopen aplikaci ovládat? Vím, kde aplikaci stáhnout? Vím, které aplikace stojí za vyzkoušení?* Cílem předkládaného článku bylo reagovat na poslední z těchto otázek.



Mgr. Josef Moravec je studentem doktorského studijního programu Pedagogika na katedře pedagogiky PdF MU. Ve své disertační práci se zabývá elektronickými učebnicemi.

Kontakt: pepamoravec@gmail.com

Olga Shytova

Využití filmů s estetickou hodnotou ve výuce na základní škole

Již před více než čtyřmi sty lety Jan Amos Komenský tvrdil, že výuka dítěte musí být názorná. Současná doba umožňuje pedagogům aplikovat toto „zlaté pravidlo“ na sto procent. Každý pedagog by měl žáka nejenom vést k osvojování a rozšiřování znalostí a dovedností, ale vychovávat ho jak po stránce mravní, tak estetické. Odborníci v humanitních oborech, kupříkladu učitelé výtvarné nebo hudební výchovy, českého (nebo jiného) jazyka a literatury, sociální a speciální pedagogiky, občanské výchovy a další by se měli tohoto estetického principu pevně držet.

Jelikož doba, kdy jedinou pomůckou vyučujícího ve třídě byla dřevěná tabule s křídou, již minula, současnost s jejími technickými možnostmi dovoluje pedagogům zpestřit podání – s nadsázkou řečeno – suchoparné látky pomocí video techniky. To je ideální způsob jak aplikovat výše uvedenou Komenského zásadu názornosti v praxi.

K tomu slouží různé druhy vizuálního umění, které napomáhají dítěti rozvíjet jeho pojetí krásna, duchovna, vést k zamyšlení například nad tím, proč umělec zobrazoval svět tak, a ne onak, rozvíjet jeho tvůrčí impulzy a představitost. Pomocí umění se tak utváří tvůrčí, mravní a svobodná osobnost, neboť – jak píše Mario Perniola (2000, s. 113), italský filozof a estetik – „Umění je samo o sobě osvobozující.“ Jedním z názorných druhů umění je film. Jím se bude-me nyní zabývat.

Pokud náplň určitého předmětu dovoluje promítat video záznamy, je třeba jich využívat. Jenomže ne vše, co nazýváme filmovým uměním nebo uměním obecně, jím doopravdy je. Řeč bude o pojmu kýč. Mnozí totiž netuší, jakou v sobě nese hrozbu, obzvlášť jedná-li se o využití kýčovitých filmů ve vzdělávacím procesu. Pokusme se proto tento problém přiblížit v následujících odstavcích.

Co je kýč?

Tématu kýče se věnoval mimo jiné český estetik Tomáš Kulka. Doporučuji přečíst si jeho monografii s názvem *Umění a kýč*, kde navrhuje definici tohoto pojmu, z níž vyplývá, že *kýč zobrazuje objekty nebo témata, která jsou všeobecně považována za krásná, anebo která mají silný emocionální náboj. Tyto objekty a témata musí být okamžitě identifikovatelné. Kýč substantivně neobohacuje asociace spojené se zobrazeným tématem* (2000, s. 57).

Pro nás bude tato definice základním a hlavním východiskem pro uvažování o podstatě kýče. Je nesporné, že každý máme jiný vkus, ale i přesto existují věci, jež mají všichni v oblibě. To je ta první „struna“, na kterou kýč hraje. Chce se zalíbit co nejširšímu publiku. Druhou je pak okamžitá emocionální odezva, která nenechává místo pro jakékoli přemýšlení a úvahy. Kýč je totiž zbaven filozofické podstaty, kterou je

protknuta entita opravdového umění. Líbivost kýče je oproti umění závislá především na jeho estetické stránce. Tento fakt podporuje *tvrzení, že důležité a všeobecně uznávané dílo nemusí být esteticky dobré, zatímco bezvýznamné dílo může z estetického hlediska vynikat* (Kulka, 2000, s. 71). Důvodem k tomu je závislost kýče na masové oblibě, zatímco umělecké dílo se nemusí – a ani nemůže – zalíbit každému.

Konec umění?

Pokud chceme pochopit, proč vlastně vznikl kýč, musíme si vzpomenout na podmínky, ve kterých se zrodil. Mnozí považují za vznik kýče období romantismu, jeho prvky lze však jistě nalézt ještě mnohem dříve. Důležitý je fakt, že své popularity nabyl v období modernismu, a tato rostoucí popularita přetrvává dodnes. „Ať už je historicky novější, nebo je tak starý jako umění samo, jedno je jisté: kýč se stal nedílnou součástí moderní kultury a vzkvétá dnes více než kdykoli dříve.“ (Kulka, 2000, s. 30) Pokud je hlavním znakem současné doby konzum, musejí všechny její stránky splňovat tuto zásadní podmínku. To znamená, že vše musí být v souladu s dominantním proudem. Jelikož hodnotné umění je v rozporu s panujícím zaměřením na konzum, kýč ideálně plní všechny potřebné funkce. Proto platí tvrzení, že čím snadněji lze umělecké dílo zkonzumovat, tím více se podobá kýči. Tam, kde nám umění přináší nové poznatky a témata k přemýšlení, je kýč oproti tomu zbaven sebemenšího smyslu pro jakoukoliv inovaci. Proto se začalo mluvit o konci umění. Je to z toho důvodu, že ho dnes vystřídal kýč, který neobsahuje sebemenší smysl pro vkus. Nejde

tak o to, co je krásno a co je ošklivost, protože všechno, včetně umění, funguje v relacích poptávky a nabídky. Všechno se tvoří pro konzum, pro masy, pro všechny. *Kýč vzniká, když má hodně lidí dost peněz, aby si jej mohli koupit* (Kulka, 2000, s. 19). Pro typického konzumenta musí být každý stvořený produkt lehce stravitelný. To bohužel (nebo naštěstí) neplatí pro hodnotné umění, které stejně jako *krásu nelze zkonzumovat* (Motal, 2014, s. 16). Kýč zbavuje lidi potřeby přemýšlet a hledat vysoké ideály. Kýč reprezentuje hodnoty soudobé konzumní společnosti. Proto totalitarismus kýče bude setrvávat tak dlouho, dokud bude společnost v zajetí konzumu. Proto je třeba vést mladou generaci k tomu, aby překonala zhoubnou závislost na konzumním umění a nevkus.

Film jako nová forma kolektivního snu: orientace filmu na masy

Skoro do konce 19. století nikdo netušil, že se zrodí nový druh umění, který zaujme hegemonné postavení. Řeč je, jak již zřejmě tušíte, o filmu. Jeho dějiny vám přiblíží poutavá monografie Jerzyho Płażewského a Karla Taberyho s názvem *Dějiny filmu*.

V současné době se skoro všichni na světě, obzvláště děti a mládež, věnují sledování filmů a seriálů. Film se stal jakýmsi strojem času, díky němuž si můžeme dovolit nahlédnout buď do minulých, nám neznámých dob a dávno uplynulých epoch, anebo se podívat do fantasmagorické budoucnosti, či „cestovat“ do exotických a dalekých zemí, a to přímo z našeho teplého a měkkého gauče. Zkrátka řečeno, film je nejoblíbenější celosvětovou zábavou a současně je

nejlepším prostředím pro uplatnění kýče, protože vyžaduje co největší publikum. Téměř každý film, který si vytkl za cíl upoutat co největší počet lidí a získat co největší tržby, je od samého začátku odkázán na svůj „kýčovitý“ osud. Proto je občas zatěžko používat slovo umění ve vztahu k filmu, ve kterém jde jenom o umělecký průmysl. Jestli je kýč náhražkou umění, tak film je náhražkou reálného života, který lidé prožívají raději než svůj vlastní. Jak upozornil Walter Benjamin: „Film prolomil starou herakleitovskou pravdu, která říká, že bdící lidé sdílejí společný svět, kdežto ti, kteří spí, mají každý svůj. A neprolomil ji ani tak znázorněním snového světa jako spíše tím, že stvořil figury kolektivního snu...“ (2009, s. 320). Stejně jako kýč je i film namířen na líné publikum, jehož cílem je pomocí různých technických prostředků a triků zaujmout diváky. Protože je dnes nespočet filmů, skoro zmizela inovace námětu a originalita, která je důležitá ve vztahu k umění, způsoby jejich zpracování se pořád dokola opakují. Různá technická kouzla a triky významně ovlivňují tuto situaci prostřednictvím kýčovitých prvků, bez kterých se skoro žádný film již neobejde. Pokud je kýč jen iluzí a lží, pak je film tím nejlepším prostorem pro jeho uplatnění.

Teď se pokusme vymezit některé charakteristické rysy kýče, které najdeme v leckterém filmu vyjma například dokumentárních, a které vznikají na základě technické úpravy. Benjamin Walter ohledně natáčení filmu v ateliéru píše, že *umělecké dílo tu v nejlepším případě vzniká až na základě montáže* (2009, s. 310). Nejdříve začneme využitím triviálního příběhu, který tvoří základ. Nezáleží na tom, zda je to drama, komedie, akční nebo jakýkoli jiný žánr, přítomnost

milostné zápletky, boje mezi dobrem a zlem je téměř stoprocentní jistotou. Film vždy hraje na naše emoce a city, což je jedním z jeho hlavních cílů. Tento účinek zaručují sentimentální scény, hyperbolizace různých situací, ve kterých se ocitly postavy, zkreslování reality pomocí různých vizuálních a zvukových efektů (jako je kupříkladu sentimentální hudba v lyrických záběrech). Výběr míst, kde se odehrává děj, je jednou z nejdůležitějších částí, neboť je zárukou vitality kýče. Časté jsou malebné pláže, horské krajiny, pohádkově zelené louky s pasoucími se jeleny atd. Významnou úlohu hraje i výběr herců. Pokud byl dříve herecký talent nade vše, teď je mnohem důležitější mít hezký vzhled a postavu, které budou diváci s nadšením obdivovat. Dalším důležitým aspektem je, že kýčovitý film nenechává divákům prostor pro jakékoli přemýšlení, žádným způsobem je neobohacuje. Kýč se stal lacinou náhradou umění, zbožím, které se lehce prodává, a které lze kdekoliv koupit. Kýč proměnil náš vztah k umění z úrovně duchovní na hmotnou, odtrhl nejen umění od skutečnosti, ale i film od umění. Nevyžaduje myšlení, fantazii, žádným způsobem nemotivuje náš život, celkově nás uspává, protože po nás nic nechce.

Závěr a doporučení: způsoby využití filmu ve výuce

Proto se domníváme, že učitel by měl při využití filmu či jiných videozáznamů – jako způsobu zpestření výuky a lepšího pochopení látky – vybírat takové filmy, které nesplňují výše uvedená kritéria, a nelze je proto nazývat kýčem. Které – naopak – mají estetickou hodnotu. Nejlepší jsou takové filmy, jež budou na základě příběhu

nutit žáky přemýšlet nad určitými otázkami, které se týkají probírané látky. V rámci předmětu nebude zbytečně zahájit diskuzi na téma: umění versus kýč. Skoro všechny děti se každodenně věnují sledování televize, učitel by proto měl vést žáky k tomu, aby jejich výběr nebyl náhodný. Výchova žáků ve škole by měla ovlivňovat i mimoškolní život. Učitel by mohl ve své hodině předvést několik ukázek „kýčovitých“ filmů, a úkolem žáků by bylo hledat a rozpoznávat jednotlivé prvky kýče v určitých ukázkách. To by jim pomohlo pečlivěji vybírat filmy pro domácí zhlédnutí, a tím i hodnotněji trávit volný čas. Protože děj filmu vtahuje jedince, který jej sleduje, do virtuální reality, která může mít zhoubný vliv nejenom na dětskou psychiku, ale i na psychiku dospělého člověka, je žádoucí, aby učitel v rámci svých možností směřoval své žáky k hledání zážitků z hodnotného umění a pomáhal jim vyhnout se konzumnímu celospolečenskému proudu.

Jelikož mnohé filmy nabízejí možnost seznámit se s hudebními ukázkami světově známých skladatelů, je možné využít je v rámci hudební výchovy. To umožní žákům nejenom poslechnout hudební ukázkou, ale napomůže k lepšímu zapamatování si hudebního díla a k jeho porozumění. Jako příklad uveďme *Amadea* v režii Miloše Formana. Pokud jde o operu, existují její četná filmová zpracování, zejména se to týká oper Giacoma Pucciniho, Giuseppe Verdiho a dalších. Existují rovněž filmy o životě významných skladatelů. Ve vztahu k výtvarnému umění bych doporučila film *Frida* o malířce Fridě Kahlo, díky němuž se žáci seznámí nejen s životním příběhem umělkyně, ale rovněž pochopí, proč malovala své obrazy tak, jak je mohou dnes vidět v galeriích.

Protože jsou zfilmována mnohá literární díla, učitel českého jazyka a literatury by mohl využít některé ukázky jako upoutávku k přečtení

konkrétního díla. Ještě zajímavější by bylo, kdyby žáci mohli na základě přečtené knihy a zhlédnutí její filmové verze hledat společné a rozdílné znaky, což by určitě posloužilo jako podklad pro zajímavou diskuzi. Pro učitele základů společenských věd se také najdou filmy zpracovávající buď nějakou filozofickou otázku či politický problém, nebo snímky ukazující společenské dění určité historické doby.

Jako příklad dalších filmů, které je možné určitým způsobem zahrnout do výuky, bych uvedla následující tituly:

- Společnost mrtvých básníků (Peter Weir),
- Slavíci v kleci (Christophe Barratier),
- Andrej Rublev (Andrej Tarkovskij),
- Temple Grandin (Mick Jackson),
- Schindlerův seznam (Steven Spielberg).

Literatura

Benjamin, W., & Ritter M. (2009). *Výbor z díla*. Praha: Oikoyemnh.

Kulka, T. (2000). *Umění a kýč*. Praha: Torst.

Motal, J. (2014). *Krása ve filmovém dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita.

Perniola, M., Ševčík, M., & Jarošová, H. (2000). *Estetika 20. století*. Praha: Karolinum.



Bc. Olga Shytova absolvovala studium hudební a občanské výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Nyní studuje filologicko-areálová studia a ukrajinský jazyk a literaturu na Filozofické fakultě MU.

Kontakt: shytova1@gmail.com

Motivace žáka k učení

VÁŠ DOTAZ »

Náš Roman navštěvuje 2. třídu. V poradně mu diagnostikovali nadprůměrnou inteligenci, ADHD, dyslektické a dysortografické obtíže, má neobratnou ruku. Vzhledem k složité rodinné situaci byl svěřen do péče nám, prarodičům. My mu někdy se školní prací ani neumíme pomoci. Stalo se, že z jednoho školního úkolu dostal pětku, z domácí opravy opět pětku (my jsme úkol nepochopili), za další úplně stejné cvičení ve škole přišla opět pětka. Občas si úkol zapomene

zapsat. Pravda, stalo se také, že jsme zapomněli i my doma. Paní učitelka hodnotí každé přetažení linky, každý nepěkný háček, nepřesné písmeno. Doma je většinou hodný a ani ve škole nezlobí nijak moc. Největší problém tak je, jak ho motivovat. Špatná známka není tak zlá, horší je, že je otrávený, říká, že to stejně nemá cenu, škola ho přestala bavit. Je mi ho líto a nevím, jak mu mám pomoci.

Dana – babička

NAŠE ODPOVĚĎ »

Velmi dobře vím, že dítě zvědavé, dychtivé poznávat, ochotné podrobit se našemu edukačnímu působení představuje poloviční úspěch při jakémkoli učení. Při chybějící motivaci totiž musejí nejprve učitel i rodiče překonat odpor dítěte a teprve pak se jakž takž mohou věnovat učení. Tyto „boje“ doma trvají desítky minut, ve škole, která je omezena koncem hodiny, se může stát, že dítě úkol nesplní, nedokončí, odbyde nebo vůbec nedává pozor.

Motivace je ovlivněna vztahem učitele k žákovi, tedy jeho chováním a jednáním, zajímavostí probírané látky, ale samozřejmě i pokroky a úspěchy žáka. Viděl jsem jak chlapcovy sešity, tak žákovskou knížku. Dostat z jednoho typu úkolu tři pětky dost brzy za sebou, znamená pro malé dítě marnost nad marností. Paní učitelka opravdu odhalila každou chybičku i nepřesnost a náležitě je ohodnotila. Takže výsledné špatné známky patrně odpovídaly skutečnosti. Jenže z hlediska vztahu k učení byla tato „spravedlnost“ silně kontraproduktivní.

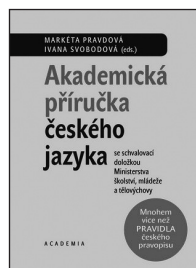
Ve hře jsou totiž dvě podstatné okolnosti, které poněkud znevažují tento „objektivní“ přístup. Paní učitelka má chlapce naučit. Proto také chodí Roman do školy. Jestliže z výsledků učitelka vidí, že dítě úkol nechápe (a dvě stejně špatně vypracované odpovědi to jasně dokládají, třetí to stvrdila), musí mu zadání vysvětlovat tak dlouho, až ho pochopí. A jestli mu neumí pomoci rodiče nebo v tomto případě prarodiče (a ti skutečně nemají povinnost zvládat domácí úkoly), tak to musí naučit samotného chlapce. A to ještě nechávám stranou, že pětka z řádně vypracovaného domácího úkolu je v tomto případě jasná pětka do branky paní učitelky.

Druhá okolnost tkví v tom, že učitel nemůže ke všem dětem přistupovat stejně. Nemám na mysli protekci nebo „zasednutí“. Myslím na to, že u každého dítěte jsou některé cíle podstatné, zatímco jiné méně podstatné. Jestli Roman má dnes problémy s motivací, tak je poněkud nefunkční zesilovat jeho pocit neúspěšnosti ještě tím, že bude mít červeně označený každý méně vzorný háček nad písmenem nebo písmeno přetažené pod linku, a kvůli tomu i sníženou známku.

Jestliže má chlapec diagnostikovanou ADHD, tak je větší pravděpodobnost, že bude mít problémy právě s úkoly a s pomůckami. Učitelka se tomu musí přizpůsobit a musí hledat realistické způsoby, jak zajistit naplnění požadavků. Psaní „informací“ prarodičům má jen omezený význam. Sešity i žákovská knížka současně napovídají, že paní učitelka nerespektuje doporučení poradny.

Škola není neosobní úřad, který je určen k vymáhání daní. Je to lidská instituce, která musí vzít v potaz jedinečné okolnosti na straně dítěte a jeho rodinného zázemí, specifickou vývojovou úroveň dítěte. Děti, které mají i velmi mírné problémy, mají od září nárok na specifickou podporu ze strany školy. Vzhledem k tomu, že tato opatření prvního stupně jsou v gesci samotné školy, je žádoucí o ně požádat. Dětem, jako je Roman, bude muset jednoznačně pomáhat učitel. A platilo to již v minulých letech. A dnes to je nezpochybnitelné poselství inkluzivního školství.

PhDr. Václav Mertin



Dlouho očekávaná příručka o současné češtině

Pravdová, M., & Svobodová, I. (2014). *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia.

Uplynulo již více než 20 let od vydání *Pravidel českého pravopisu* (1993), která vznikla na základě pravopisné reformy v 90. letech – zatím poslední publikace, která si klade nárok být kodifikační příručkou. Spolu s nimi plní kodifikační úlohu také opakovaně vydávaný *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (1. vyd. 1978) a *Slovník spisovného jazyka českého* (1. vyd. 1971), veřejně přístupný v elektronické podobě na webových stránkách Ústavu pro jazyk český (ÚJČ) AV ČR (www.ujc.cas.cz). Z mluvnických prací jsou za kodifikační považovány pouze některé vydané před r. 1990. Patří k nim: Česká mluvnice B. Havránka a A. Jedličky (1951) a *Mluvnice češtiny 2* (1986). Další práce z 90. let a novější (*Příruční mluvnice češtiny* 1995, *Čeština – řeč a jazyk* 1996; *Mluvnice současné češtiny* 2010, *Akademická gramatika spisovné češtiny* 2013) již kodifikační platnost nemají, ani o ni neusilovaly.

Školská praxe i veřejnost však už potřebovaly novou jazykovou publikaci, která zřetelně stanoví, co je, a co naopak není v současné češtině v souladu s kodifikací. Proto se s velkým ohlasem setkalo vydání *Akademické příručky českého jazyka* na počátku roku 2014 (dále jen *Akademická příručka*). Vychází z Internetové jazykové příručky, která je na internetových stránkách ÚJČ AV ČR zveřejněna od r. 2008 a v r. 2009 byla oceněna medailí MŠMT ČR 1. stupně za zlepšování podmínek pro výuku mateřského jazyka na všech typech škol. Přestože tedy vedle sebe fungují internetová a tištěná verze jazykové příručky, patří tištěná

Akademická příručka českého k prodávanějším knihám současnosti.

Ačkoliv se někteří lidé domnívají, že Akademická příručka má sloužit především jako nové vydání *Pravidel českého pravopisu*, je ve skutečnosti záběr této knihy mnohem širší a pravopisné kapitoly tvoří jen jednu její část. Stejně důležité místo zaujímá tvarosloví, tvoření slov a stavba slova, poučení o stavbě věty a souvětí a také kapitoly o úpravě písemnosti.

Pravopisu jsou věnovány jednak dílčí kapitoly *Pravopis – hláska, písmeno, hranice slov*; *Pravopis – interpunkce*; *Pravopis – velká písmena*, jednak části kapitol ze slovo- a tvarosloví, skladby a také o psaní zkratk, značek a čísel/číslí ve spojení se slovy. Akademická příručka sice vychází z *Pravidel* z r. 1993, současně však reaguje na řadu změn v současném užívání jazyka, např. v názvech částí institucí: zatímco podle *Pravidel* z r. 1993 se mají psát s velkým počátečním písmenem oficiální názvy samotných institucí, ale nikoliv jejich součástí, připouští autoři Akademické příručky možnost psaní velkého počátečního písmena i v takových případech, např.: *Katedra/katedra pedagogiky PdF MU*, *Děkanát/děkanát FF MU*. Ani Akademická příručka však neřeší psaní názvů vzdělávacích oborů a předmětů zařazených např. do rámcových vzdělávacích programů: v nich i v dalších dokumentech jsou totiž běžně psány s velkými počátečními písmeny (vzdělávací obor Český jazyk a literatura), ačkoliv ani v *Pravidlech*, ani v Akademické příručce mezi názvy, které se mají takto psát, uvedeny nejsou.

Pozornosti učitelů českého jazyka a učitelů 1. stupně ZŠ doporučujeme kapitoly zabývající se správným psaním značek ve spojení s číselným údajem a výrazů tvořených kombinací čísel/číslí a slov, u nichž se v praxi setkáme s více chybami než při psaní tak často diskutovaných velkých písmen. Autoři vysvětlují např. rozdíl mezi vyjádřeními: 10 % (deset procent) a 10% (desetiprocentní) a upozorňují, že správně je třeba psát pouze: 8% nebo *8procentní* (resp. *osmiprocentní*), ale nikoliv **8-miprocentní*. Poukazují také na časté užívání chybných tvarů základních i řadových číslovek: **v 90-tých letech* (správně má být *v 90. letech*), **do 20-ti minut* (správně *do 20 minut*).

Z dalších částí Akademické příručky českého jazyka upozorňujeme na kapitolu *Morfematika*, v níž autoři srozumitelně a výstižně vysvětlují složení slova z morfémů (z kořene, slovo- a předpon a přípon a gramatických přípon a koncovek, zejména u slovesných tvarů, jejichž stavba je složitější než stavba podstatných nebo přídavných jmen. Velká část příručky je věnována tvarosloví: autoři plně respektují kodifikaci podle *Slovníku spisovného jazyka českého* s přihlédnutím k současným psaným textům. Někdy však překvapí značná tolerance autorů k užívání dvojtvárů: např. v 1. pádě množného čísla slova *pravomoc* je vedle tvaru *pravomoci* uveden i tvar *pravomoce*, dosud považovaný za nespisovný.

Akademická příručka českého jazyka se v některých případech nespokojuje jen s prostým uvedením pravopisného pravidla, ale doplňuje je také vysvětlením odlišného původu slov

„zdanlivě příbuzných“, např.: *mlít – mlýn, lyže – ližiny*.

Akademická příručka spisovné češtiny je po dlouhé době první publikací tohoto druhu, která má Doložku MŠMT ČR o zařazení do seznamu učebnic pro vzdělávací obor český (Český) jazyk a literatura. Její vydání však kromě učitelů přivítali též pracovníci v administrativě, žurnalisté, překladatelé a všichni, kteří se ve své práci s češtinou setkají. U nich i u veřejnosti se stala jednou z nejvyhledávanějších publikací.

PhDr. Ivana Kolářová, CSc.



Praktická pomůcka do hodin komunikační a slohové výchovy

Schacherl, M., Dudáková, P., & Schacherlová, A. (2014). *Slohové postupy a slohové útvary. Cvičebnice*. Vodňany: Gymnázium Vodňany.

V rámci komunikační a slohové výchovy je pro učitele vždy výhodné mít po ruce zásobníky materiálů a s nimi souvisejících cvičení – příručkou zmíněného druhu je právě tato cvičebnice, jež vznikla v rámci *Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost* a je určena především žákům druhého stupně základních škol a nižších tříd víceletých gymnázií; s tímto zaměřením souvisí také její návaznost na *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT*.

Tato návaznost se projevuje především v rovině tematické. Slohové postupy a s nimi související slohové útvary, resp. žánry jsou jedním z témat výstupů, uvedených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu, podobně jako např. informace o slohovém rozvrstvení slovní zásoby nebo – v rámci literární výchovy – charakteristika individuálního stylu různých autorů. (V této souvislosti je zapotřebí upozornit, že důsledné uvádění využitých edic textů především z oblasti krásné literatury může být na první pohled poněkud matoucí, pokud není doprovázeno také údajem o době vzniku díla, jako např. u autorů z 19. století, ale i novějších; nicméně lze očekávat, že v rámci výuky předmětu *český jazyk a literatura* lze eventuální nesrovnalosti uvést na pravou míru asi nejsnáze.)

Příručka je svými teoretickými a metodologickými východisky propojena s moderním, funkčně a strukturalisticky orientovaným pojetím stylistiky, jak se v domácím kontextu výrazně projevuje už od 30. let 20. století. Uspořádána je velice prakticky a přehledně: člení se do pěti hlavních kapitol, vždy věnovaných jednomu ze základních slohových postupů – informačnímu, vyprávěcímu, popisnému, výkladovému a úvahovému – a s nimi propojených slohových útvarů. Po krátké teoretické charakteristice příslušného slohového postupu a po dalších důležitých

základních informacích (*Jak jej poznám? Kde jej najdu? S čím si ho mohu splést?*) vždy následují pracovní listy, jež obsahují materiály, cvičení k nim a posléze také řešení. Pracovních listů je v cvičebnici zařazeno několik desítek, pro lepší přehlednost jsou pasáže věnované jednotlivým slohovým postupům odlišeny rovněž barevně.

Jako příklad naznačeného způsobu práce s materiálem může posloužit např. pracovní list 3 v části věnované popisnému slohovému postupu (s. 80). Návod na vázání jednoho z rybářských uzlů je prezentován v několika přeházených částech, doprovázených ilustracemi. Úkolem žáků je tento návod rekonstruovat tak, aby výsledná podoba dávala smysl, a propojit jednotlivé fáze s příslušnými ilustracemi – procvičuje se zde tedy nejen popisný slohový postup (konkrétně popis děje) v užším slova smyslu, ale také kompozice textu obecně. Dalším úkolem žáků pak je obohatit text o vhodná příslovce, jimiž bude posloupnost jednotlivých fází zdůrazněna, a nakonec vytvoření libovolného vlastního pracovního postupu. Řešení jednotlivých úkolů jsou samozřejmě uváděna vždy pouze u těch zadání, kde existuje varianta, již lze pokládat za jednoznačně správnou (čímž se samozřejmě nevylučují jiná přijatelná řešení); úkoly pro vlastní práci žáků, u nichž jsou výsledky individuální, se proto v oddílu řešení uvádějí pod jednotným značením „samostatné řešení“.

Charakteristickým rysem této příručky je tedy mj. skutečnost, že v rámci praktické práce s texty podporuje rovněž kreativitu žáků a nabízí jim podněty k samostatnému uvažování opírajícímu se pevně o fakta, což je dovednost, která se bezpochyby uplatní nejen v rámci komunikační a slohové výchovy.

PhDr. Michal Křístek, M.Phil., Ph.D.

5× stručně ze školství

Změny ve financování regionálního školství

Vláda schválila změny ve financování regionálního školství. Od roku 2019 tak školy nebudou financované pouze podle počtu žáků. Financování se bude odvíjet od počtu odučených hodin, který vyžaduje daný vzdělávací program. K tomuto kroku vedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zjištění řady nevýhod současného systému financování. Problémem byl například menší objem peněz na platy zaměstnanců v případě, že škola měla méně naplněné třídy. Nově se financování sjednotí. Ministerstvo školství určí, kolik peněz dostane konkrétní škola.

Zpráva ČŠI k realizaci etické výchovy

Dle zprávy České školní inspekce nemá více než třetina základních škol zařazenu etickou výchovu v ŠVP. Více než polovina z nich nezavedla etickou výchovu z důvodu nedostačující časové dotace, u škol jen s 1. stupněm je častým důvodem také nepřipravenost pedagogického sboru. Přibližně dvě pětiny škol plánují etickou výchovu v budoucnu zavést (nejčastěji od školního roku 2017/18), a to prostřednictvím integrace témat etické výchovy do několika jiných předmětů.

Klima v hodinách matematiky se zlepšuje

Dle sekundární analýzy výsledků mezinárodního šetření PISA zaměřeného na matematiku se

vztahy mezi žáky a učiteli mezi lety 2003 a 2012 významně zlepšily. Přesto zůstává úroveň tohoto indikátoru v České republice nadále pod hodnotou průměru členských zemí OECD. V základních školách se dále významně zlepšila kvalita podpory, kterou učitel matematiky poskytuje žákům ve vyučovacích hodinách. Také zde však průměrné hodnoty pro Českou republiku stále zaostávají za průměrem členských zemí OECD. Podle výpovědí žáků se jim přitom vyšší podpory dostává spíše ve školách, kde žáci dosahují horších výsledků.

Drogy ve školách

Analýzy ministerstva zdravotnictví spolu s vládní radou pro koordinaci protidrogové politiky ukazují, že každé třetí dítě mezi 14 a 15 lety kouřilo marihuanu a polovina deváťáků zkoušela cigarety. Mezi žáky do osmnácti let je podle statistik lékařů dokonce 4,5 tisíce závislých na opiátech či pervitinu. Vláda chce letos do prevence investovat 146 milionů korun, příští rok o dalších 42 více a v roce 2018 až 209,5 milionu Kč.

Více peněz do sportu

Příští rok vzrostou výdaje státu, obcí a krajů na sport z letošních 3,7 miliardy korun na šest miliard korun. Vláda v červnu 2016 přijala koncepci rozvoje sportu do roku 2025, která počítá s postupným navyšováním financí a s větším zapojením dětí do sportovních aktivit.

Jazyková poradna

Ještě ke stupňování přídavných jmen...

Přečtěte si pozorně následující text. Naše kuřátka jsou ještě *kuřátkovější* a jablka *jablečnější* než cokoliv, co jsme kdy potkali. – 10° Budvar bývával mnohem fajnovější a *lipovější*. – Tím se stává jistě každé jídlo pestřejší a tím i *jedlejší*. – Běžte se zeptat na odbor do nějakého *vesničtějšího* obecního a stavebního úřadu. – Na škodu by to nebylo kvůli kulisám, které jsou ještě *televiznější*, než u televizních inscenací bývají. – Systém je prováděn polystyrenem nebo vatou a omítkou. Pokud požadujete *dřevěnější* dřevostavbu, provedeme palubkový obklad srubovou palubkou. – Já jsem si sice troufla jen na lososa, ale jak jsem mohla vidět i *mořštější* jídla jsou fajn. – „Ta prosincová Evropská rada bude ještě těžší, ještě delší a ještě *nočnější*,“ řekl premiér.

(převzato z internetu)

Že se vám na zvýrazněných slovech něco nezdá? Pak uvažujete správně. Existují totiž i přídavná jména, která **stupňovat nemůžeme**. Patří k nim různá přídavná jména vztahová, tzv. relační, která vyjadřují vztah k substanti nebo ději, k jiné vlastnosti nebo okolnosti, od jejichž názvů byla vytvořena. Bývají tedy odvozená, a to od podstatných jmen (např. *noc* – *noční*), sloves (*jíst* – *jedlý*) a příslovci (*včera* – *včerejší*), zřídka mohou být i složená, např. *srdcervoucí*. Vyjadřují např. vztah k osobám a povoláním: *ženský, učitelský*; k druhu zvířat, rostlin, plodů: *kuřecí, lipový, jablečný*; k místu: *vesnický, mořský*; k materiálu: *dřevěný, vlněný*; vztah k určitému předmětu, a to jak k jeho původu (*televizní*), tak i k jeho tvaru (*kruhový*). Jak jsme již uvedli v předchozím čísle, některá přídavná jména vztahová sice stupňovat lze, ale pouze tehdy, jsou-li užita v přeneseném významu, např. *koženější chování* (*vystupování*), *kamennější srdce*, *železnější zdraví*, *ocelovější svaly* aj.

A nezapomeňte: nikdy **nestupňujeme** přídavná jména zakončená na *-cí* (např. *kreslicí, domácí, dohasínající, zlepšovací*) a přídavná jména druhově přivlastňovací, jako např. *holubí, psí, jehněčí, králičí, rybí* aj.

Otázka na závěr: Je v některém z textů užít chybný tvar podtrženého přídavného jména?

- Mám pocit, že jsou dnes moje nohy ještě dřevěnější než včera.
- Osmdesátikilometrové túry po hřebenech hor i asfaltovější silnici opět potvrdily pečlivou přípravu pořadatelů.
- Snažil jsem se smrkům dát ještě smrkovější podobu, proto byly větve výrazněji staženy dolů. Na několika hlavních

větvích ještě bude podobná práce probíhat i v příštích letech, aby toho najednou nebylo na smrky příliš.

PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.

‘q :uəʒəɹ ʒuʌpɪdʒ

Tři důležitá r: slovesa ve výuce angličtiny

V dnešním pojednání bychom rádi představili tři slovesa, která v angličtině začínají písmenem r: *repeat*, *revise* a *reinforce*. *Repeat* a *revise* bývají častým úskalím, protože v českém jazyce oběma významově odpovídá sloveso *opakovat*. V angličtině tomu tak není. *To repeat something* znamená opakovat danou činnost, říci znovu či napsat znovu, opakovat, co již bylo řečeno dříve nebo někým jiným. Můžete také opakovat předmět, pokud neuspějete.

Repeat nelze ale používat ve významu opakovat si učivo, připravovat se na test. V takovém případě musíme použít *to revise*, které implikuje význam číst si učivo znovu, případně si dělat poznámky, jednoduše připravovat se, opakovat si učivo na test, zkoušení apod. Podívejme se tedy na konkrétní příklady, které nám pomohou používat slovesa správně: *I don't want to have to repeat this so listen carefully. Repeat the sentences after you hear them on the CD. Your behaviour yesterday really disappointed me – I hope it won't be repeated. If you don't put in more effort, you will have to repeat this course next year. Children, today we are going to revise the present perfect as we have a test coming up next week. Let's revise the past simple so we can talk about what we did at the weekend.*

To revise dále používáme, chceme-li opravit, zrevidovat text a následně v něm případně učinit změny. *I revised my essay so there should be fewer mistakes now. I revised the letter we are sending to the parents so it sounds clearer.*

Posledním slovesem z naší skupiny je *reinforce*. Znamená upevnit, posílit něco, dále podpořit, a snad proto bývá velmi často nesprávně nahrazováno slovesem *to fix* ve slovním spojení *to fix knowledge*. Je ale falešným přítelem, tzn., slova pouze podobně znějí, nicméně jejich význam je zcela jiný. Zde je několik příkladů pro osvětlení: *OK, I just want to reinforce what we looked at last week so we are going to watch a video based on the topic of food. I like your essay but you could think about writing a stronger conclusion to reinforce the points you make. I just want to reinforce the importance of studying regularly for the final exams and not leaving it all to the last minute.*

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

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2016 | ROČNÍK 141

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

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 16. 9. 2016.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

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

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

www.ped.muni.cz/komensky

VEDENÍ REDAKCE:

Veronika Rodová, vedoucí redaktorka
Kateřina Lojdová, zástupkyně vedoucí redaktorky

VÝKONNÁ REDAKCE:

Dana Brožová, Světlana Hanušová, Tomáš Janík, Květoslava Klímová,
Jana Kratochvílová, Václav Mertin, Vladimíra Neužilová, Karolína Pešková,
Blanka Pravdová, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Eva Trnová,
Naděžda Vojtková

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

TISK:

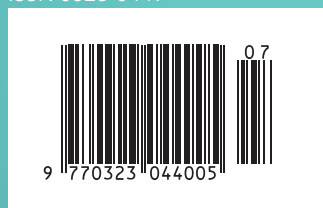
REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

A.L.L. production, s. r. o.
tel.: +420 234 092 811
fax: +420 234 092 813
e-mail: obchod@allpro.cz

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

ISSN 0323-0449



muni
PRESS