

Metodický portál www.rvp.cz – výběr příspěvků



METODICKÝ PORTÁL

www.rvp.cz

výběr příspěvků



MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

VÚP Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze

METODICKÝ PORTÁL

www.rvp.cz

výběr příspěvků

Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz je v rámci projektu Metodika spolufinancován z prostředků Evropského sociálního fondu a rozpočtu České republiky.

Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz
Redakce: Realizační tým projektu Metodika
Grafická úprava: VLHAdesign
Náklad: 4 000

Vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Novodvorská 1010/14, 140 00 Praha 4
© VÚP v Praze 2007
ISBN 978-80-87000-09-0

OBSAH

ÚVOD	
■ Úvodní slovo	6
■ Proč měnit vzdělávání	7 – 8
JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	
ČESKÝ JAZYK	
■ Možnosti valenční syntaxe v jazykové výchově na střední škole	10 – 11
■ Ať žijí duchové	12 – 13
CIZÍ JAZYK	
■ Využití svátků a významných dnů k výuce cizích jazyků	14 – 15
■ Rozvíjíme klíčové kompetence s medvěďími kamarády	16 – 17
MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE	
MATEMATIKA	
■ Matematické rozcvičky	18 – 19
■ Tvořivá škola – Početní divadélko	19 – 21
INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE	
INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE	
■ Dotyková tabule ve výuce matematiky	22 – 23
■ Navrhujeme internetovou stránku naší obce	23 – 25
ČLOVĚK A JEHO SVĚT	
ČLOVĚK A JEHO SVĚT	
■ Přírodovědná pozorování a pokusy	26 – 29
■ Vycházka do přírody – určování dřevin	29 – 31
ČLOVĚK A SPOLEČNOST	
DĚJEPIS	
■ Jak pracovat ve výuce dějepisu s historickou fotografií	32 – 33
■ Jak začlenit literární tvorbu žáků do výuky dějepisu? Kronika stoleté války	33 – 35
VÝCHOVA K OBČANSTVÍ	
■ Novodobé otroctví	36 – 39
■ Trestní odpovědnost	40 – 41
ČLOVĚK A PŘÍRODA	
FYZIKA	
■ Intuitivní představy žáků o elektrickém proudu a napětí	42 – 43
■ První Newtonův zákon	44 – 45
CHEMIE	
■ Nejstarší fotografický papír	46 – 47
■ Bouřka ve zkumavce	47 – 48
PŘÍRODOPIS	
■ Rychlení rostlin – pokus	50 – 51
■ Školní projekt „Co je to les?“	51 – 53
ZEMĚPIS	
■ Jak procvičovat a zkoušet místopis?	54 – 55
■ Světová ochrana přírody, ekologické organizace	55 – 57
UMĚNÍ A KULTURA	
HUDEBNÍ VÝCHOVA	
■ Instrumentální složka HV	58 – 60
■ Zlaté střevíčky	60 – 61
VÝTVARNÁ VÝCHOVA	
■ „Výtvarka“ není běžné vyučování	62 – 63
■ Člověk a město – Mimoszemská města	63 – 66

ČLOVĚK A ZDRAVÍ**VZTAH KE ZDRAVÍ**

- Obchodování s lidmi 68 – 71
- Projekt Den duševního zdraví 71 – 73

TĚLESNÁ VÝCHOVA

- Dopluje, i když je cesta daleká 74 – 77

ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE**ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE**

- Námety pro praktické pracovní činnosti Hrko-frko, káča a píšťalka 78 – 80

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA**

- Dvacet mýtů o OSV 82 – 86
- Komunitní okruh 86 – 89

VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA

- Lidská práva v Severní Koreji 90 – 91
- Otevřené hranice 91 – 93

VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

- Smysl průřezového tématu VMEGS 94 – 95
- Rozvojové cíle tisíciletí 95 – 98

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

- Holocaust Romů – práce s příběhem Jaroslava Heráka 100 – 102
- Multikulturní výchova v RVP 102 – 103

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

- Je svět v ohrožení? 104 – 105
- Činnost rozkladných mikroorganismů – pokus 105 – 106

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

- Mediální výchova – inspirace k realizaci 108 – 110
- Co se stalo 19. ledna? 111 – 114

KLÍČOVÉ KOMPETENCE**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**

- Osvojování klíčových kompetencí 116 – 117

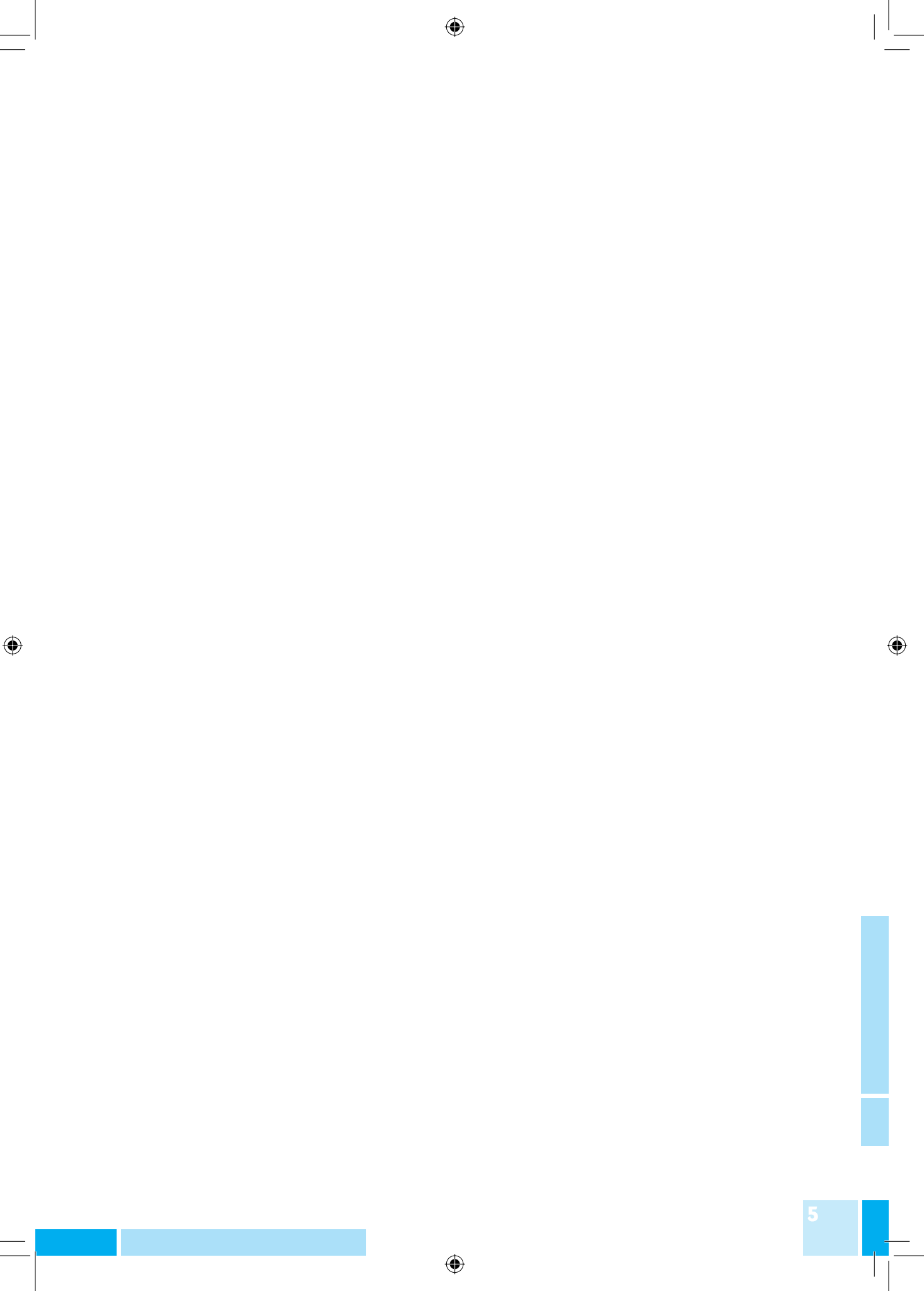
AUTOEVALUACE**AUTOEVALUACE**

- Problematika hodnocení ve škole 118 – 119

HODNOCENÍ**HODNOCENÍ ŽÁKŮ**

- Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání 120 – 123

MAPA PORTÁLU www.rvp.cz 124 – 125



ÚVODNÍ SLOVO

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
do rukou se vám dostává první sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz. Stručný výběr z toho, co v současnosti portál obsahuje, vznikl jako součást systémového projektu Metodika, který je realizován díky finanční podpoře Evropského sociálního fondu a rozpočtu České republiky. Hlavním cílem tohoto projektu je dlouhodobá a systematicky utvářená metodická podpora pedagogů při zavádění školské reformy do praxe. Tato podpora je nabízena právě prostřednictvím Metodického portálu MŠMT, jehož provozovatelem je Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

SMYSEM PROJEKTU JE:

- podpořit tvorbu školních vzdělávacích programů a jejich zavádění do praxe,
- nabídnout zkušenosti z pilotního ověřování tvorby ŠVP a výuky podle nich,
- vytvářet a aktualizovat databázi příspěvků z našich i zahraničních zkušeností,
- inspirovat pedagogy a umožnit sdílení zkušeností mezi nimi,
- bezprostředně reagovat na aktuální potřeby praxe,
- vytvořit kvalitní, pestrou a komplexní nabídku metodických materiálů a podkladů pro pedagogy.

Proč vznikl tištěný sborník? Jsme si vědomi skutečnosti, že on-line přístup k internetu ještě stále není samozřejmostí pro všechny pedagogy, proto je součástí projektu i vydání tohoto sborníku. Jeho prostřednictvím vás chceme upozornit nejen na některé z příspěvků Metodického portálu, ale ukázat vám i jeho další možnosti a šíři informací, které na něm můžete získat.

Naší snahou bylo zařadit příspěvky z většiny sekcí portálu, aby byl sborník reprezentativní ukázkou dosud uveřejněných textů a pomohl nalézt cestu k portálu i dalším učitelům. Ve sborníku jsou teoretické i praktické příspěvky z jednotlivých vzdělávacích oborů a z tzv. tematických vstupů, jakými jsou průřezová témata, hodnocení žáků, autoevaluace a další.

Metodický portál rvp.cz je prostředí, v němž je možné se inspirovat zkušenostmi jiných a zároveň nabízet své vlastní. Je to prostor, do kterého můžete vstupovat dvacet čtyři hodin denně. Rádi vás přivítáme mezi pravidelnými návštěvníky portálu i jeho přispěvateli.

Realizační tým
projektu Metodika

PROČ MĚNIT VZDĚLÁVÁNÍ

Autor: Jan Tupý

Změny týkající se předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání se v České republice začaly připravovat již před počátkem tohoto století. Návrhy na tyto změny vycházely z porovnání situace v našem vzdělávání se situací ve vyspělých zemích světa a Evropy (Zelená kniha). Souhrnně pak byly pojmenovány a schváleny v roce 2001 jako vzdělávací záměry (Bílá kniha) pro následujících 5 až 10 let. Hodně se o důvodech těchto změn, o samotných změnách i o způsobech jejich realizace napsalo a diskutovalo. Všichni učitelé, ale i rodiče žáků by je měli znát a vnímat jako konkrétní a zdůvodněné kroky.

Dnes, kdy se rychle blíží doba začátku výuky podle nových vzdělávacích programů na všech mateřských školách, základních školách a na nižším stupni osmiletých gymnázií (září 2007), se však ukazuje, že není všem zcela jasno. Znovu a znovu se rodiče, ale i učitelé ptají: Proč ke změnám dochází a proč je nutné něco měnit? Co se vlastně mění? Jak by měla škola v budoucnu vypadat? A hlavně, co by to mělo přinést našim dětem – našim žákům?

Zkusme si krátce připomenout základní změny ve vzdělávání a jejich příčiny s tím, že mají většinou složitější pozadí i souvislosti, než je zde možné vysvětlit. Mnohé kroky, jimiž se změny uskutečňují, mají také dlouhodobější charakter a výsledky se budou dostavovat postupně.

Základním podnětem pro změny je efektivita vzdělávání podporující ekonomickou prosperitu státu. **Efektivní vzdělávání** pak znamená takové vzdělávání, jehož výsledky jsou co nejlépe a co nejdéle využitelné v osobním životě i v zaměstnání (podnikání) a také u co největšího počtu obyvatel. Účelně vložené prostředky do vzdělávání se mnohonásobně vrátí jedincům i státu. Co nejvyšší vzdělání u co největšího počtu obyvatel je pak nejen zárukou prosperity státu, ale i přirozenou obranou proti nezaměstnanosti, předpokladem pro snižování sociálních problémů i chudoby a téměř jistou poukázkou pro lepší pracovní zařazení a vyšší finanční ohodnocení. Proto je dnešním trendem ve vyspělých zemích průběžné **celoživotní vzdělávání**. Hovoří se o „učící se společnosti“.

Aby co nejvíce lidí dosahovalo co nejvyššího vzdělání a vzdělávalo se i v dospělosti, musí se **umět učit**, mít **chuť se učit** (opakovaně a dlouhodobě) a pochopitelně mít **příležitost se učit**. Proto se dnes hledají a stále více ve školách uplatňují takové způsoby vzdělávání, které **zpřístupňují vzdělávání všem žákům**, nejen těm, kterým „učení jde“, kteří nemají zdravotní či sociální problémy nebo kterým vyhovuje postup uplatňovaný učitelem. Do popředí se dostávají metody výuky, které podporují zájem všech žáků, jejich aktivitu, dávají jim příležitost se uplatnit, staví na jejich přednostech. K tomu napomáhá vytváření **příznivého a bezpečného prostředí pro učení**,

kde se žák cítí dobře a kam se rád vrací, i **podpora okolí** (učitelů a rodičů), které zaručují možnost se mýlit, chybovat, vracet se, zkoušet, spolupracovat, diskutovat, nesouhlasit, společně objevovat, nalézat pomoc a radu, zažít úspěch. Chuť a potřebu se učit ovlivňuje i vědomí, že je možné se zlepšovat, že zadané úkoly lze zvládnout atd.

Stále větší a významnější úlohu sehrává i **motivující hodnocení**, které sleduje osobní pokrok každého žáka (bez neustálého porovnávání s jinými), umožňuje mu promlouvat do hodnocení, hodnotit sama sebe nebo v rámci skupiny atd. Efektivní vzdělávání nelze postavit na posuzování nedostatečnosti a chyb. Žák, který je oceňován za to, co umí, který **zažívá radost** z nestresujícího hodnocení, má jasnou představu o tom, čeho dosáhl a jak, má také šanci, že se mu bude učení líbit i v dalších etapách života.

Vraťme se ale k oněm zmíněným trvalým hodnotám vzdělávání. Jestliže se chceme učit a umíme to, co vlastně od vzdělávání očekáváme? V první chvíli mnohé napadne – co největší množství trvalých vědomostí. Ale kterých? Vzpomeňte si na svá školní léta. Co z toho, co jste se ve škole učili, jste také v životě opravdu využili? A kolik jste toho zapomněli? V době, kdy se během několika let informace znásobují, mnohé z nich se mění nebo přestávají platit, je zřejmé, že **se nelze ani zdaleka naučit všemu**, že můžeme zvládnout jen zlomek lidského poznání. O to důležitější je, aby si žáci vytvořili potřebné **systémy poznatků** a nacházeli jejich vzájemné vazby. Aby se **učili v souvislostech**, které jsou zjevné a **v každodenním praktickém životě využitelné**. Pak není ani tak důležité, zda se daný systém vytváří pomocí stejného učiva a zda se všichni učí totéž. Důležitější je, aby se k poznání docházelo způsoby, které zaručí větší stálost poznání (např. experimentováním, vyvozováním, projektovou výukou). Význam vědění nikdo nepochybňuje, vždy bude základem vzdělání. Stále naléhavější ale je (a nadále bude) otázka, co to je onen základ, co je nutné se naučit, co už je překonané a zbytečné, co je možné si nalézt a doplnit až ve chvíli, kdy to budeme potřebovat atd. V éře informační exploze je spíše nutné umět si **informace najít, zhodnotit a použít** pro daný úkol či situaci, než je uchovávat v paměti. Proto se dává školám větší **samostatnost** pro vytváření konečného modelu vzdělávání.

Jsou ale další hodnoty, které jsou pro člověka důležité a k nimž škola zatím přispívá málo. V první řadě je to **kommunikace s jinými lidmi**. Na první pohled jasná věc. S lidmi se setkáváme a neustále si vzájemně něco sdílujeme – ve škole, doma, v zaměstnání, v dopravě, na cestách, na rekreaci, po telefonu, přes počítač atd. Umíme ale spolu kultivovaně jednat, víme jak vést diskusi, jak nabízet a prosazovat své názory, umíme naslouchat, najít „společnou řeč“ či kompromis, umíme číst s porozu-

měním texty jiných, být vstřícní, vystoupit před větším fórem lidí a věcně, bez emocí argumentovat, umíme být tolerantní k lidem s jinými názory, z jiné kultury atd.? O takové dovednosti by měla současná škola u svých žáků usilovat především.

Do oblasti komunikace patří i znalost **cizích jazyků**. Ne náhodou se ve vyspělých zemích učí žáci **dva a více cizích jazyků**. Ne náhodou se celá témata nebo celé vyučovací předměty vyučují dvojazyčně, případně přímo v cizím jazyce. Také dokonalé ovládnutí **informačních a komunikačních technologií** je pro dnešního i budoucího člověka nezbytností, je podmínkou pro většinu zaměstnání a otevírá člověku nebyvalé informační a vzdělávací zázemí.

Na co ještě je potřeba klást ve vzdělávání důraz? Především na **řešení problémů a rozhodování**. To jsou dovednosti, které zasahují do našeho života každý den. Stále stojíme před potřebou řešit nějaký problém – pracovní, osobní, společenský. Musíme jej umět zhodnotit, hledat a najít potřebné informace, hledat řešení, ověřovat jeho správnost atd. Pokud řešíme problém v kolektivu, přibývá potřeba zvládnout další dovednosti charakteristické pro **týmovou práci** – dělení rolí, úkolů, spolupráce, společná prezentace výsledku atd. Správné a zdůvodněné rozhodování je pak s řešením problémů a hodnocením situace úzce propojeno. Správně se rozhodnout a neutíkat před řešením, potřebuje svou průpravu.

Velký význam nabývají i další hodnoty, které člověku zprostředkovává vzdělávání a které jsou pro budoucího člověka nesmírně důležité. Jde především o **zdraví** (vlastní i jiných) v podobě poznání preventivních způsobů chování a rozhodování při ochraně zdraví a bezpečnosti (včetně jednání v krizových situacích a při živelných událostech). Dále o **ochranu přírody a kulturních památek** ve smyslu udržitelného rozvoje lidské společnosti a plnohodnotného života.

K JAKÝM ZMĚNÁM TEDY V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOCHÁZÍ?

Stát už nevytváří učební osnovy, které by každá škola mechanicky převzala. Vymezuje pouze rámec vzdělávání – **rámcový vzdělávací program**, v němž jsou uvedeny závazné cíle a předpokládané výsledky vzdělávání, doporučené učivo, rámcový učební plán, pravidla pro práci se žáky se zdravotními a sociálními problémy i se žáky mimořádně nadanými, pravidla pro sestavování školního vzdělávacího programu apod.

Oproti dosavadní tradici jsou **nově formulovány cíle vzdělávání**. Ty jsou vedle osvojení důležitých poznatků zaměřeny na utváření a rozvíjení **životních dovedností** (klíčových kompetencí), jako jsou dovednosti: učit se, komunikovat, řešit problémy, spolupracovat, projevovat se jako svobodná osobnost, hájit svá práva, rozvíjet vnímavost k lidem, prostředí a přírodě, chránit zdraví, být tolerantní k jiným lidem a kulturám, poznávat vlastní schopnosti pro další život a výběr profese.

Konstrukce učebního plánu umožňuje **různé modely vzdělávání** podle potřeb žáků, podmínek školy, schopností pedagogického sboru. To představuje možnost vytvářet různé povinné a volitelné předměty, využívat projektů a jiných forem vzdělávání, při naplnění podmínky dojít k závazným výsledkům vzdělávání.

Do základního vzdělávání se zařazují **dva cizí jazyky, výpočetní technika a výchova ke zdraví**, řada nových dílčích témat a nadpředmětová **průřezová témata**, posilující výchovné působení na žáky (osobnostní výchova, environmentální výchova, mediální výchova a další). Vymezení učiva umožňuje jeho smysluplné propojování. Obsah vzdělávání i očekávané výsledky jsou více **propojeny s potřebami praktického života**.

Ve výuce a v hodnocení se upřednostňují zejména **motivující a aktivizující metody**, které pomáhají rozvíjet individuální předpoklady každého žáka.

Místo učení se hotovým poznatkům se preferuje **učení se způsobům poznávání, tvořivost a invence**.

Umožňuje se širší **integrace žáků** se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd.

Klade se důraz na bezpečné a žákům **příznivé prostředí a klima ve škole** (vybavení, vztahy, společná pravidla a činnosti, spolupráce žáků napříč ročníky apod.).

Zavádí se statut **sebehodnocení školy** jako ukazatel výsledků vzdělávání a předpoklad dalšího rozvoje školy ve prospěch žáků.

Posiluje se **autonomie a profesionální odpovědnost učitelů**, kteří mohou volněji volit obsah učiva podle potřeb žáků, ale zároveň odpovídají za výsledky vzdělávání v souladu s rámcovým vzdělávacím programem.

Klade se velký důraz na **spolupráci školy a rodičů žáků**. Tato spolupráce je důležitá především pro samotné žáky.

Každá škola si podle výše uvedených propozic a možností vytváří svůj vlastní **školní vzdělávací program**, kde vymezuje své vzdělávací záměry, sestavuje konečný učební plán, vypracovává učební osnovy pro jednotlivé předměty, stanovuje pravidla pro hodnocení žáků a sebehodnocení školy – vše ve shodě s potřebami žáků, podmínkami školy, kvalitou pedagogického sboru.

Jak tedy rodiče zjistí, co škola zamýšlí, co dělá, jak s našimi dětmi pracuje? Jak s ní můžeme spolupracovat?

V první řadě bychom se měli zajímat o školní vzdělávací program dané školy nebo alespoň o některé části, které hovoří o vzdělávacích záměrech, o vzdělávacích postupech (strategiích) – jak chce výsledků se žáky dosahovat, o způsobech hodnocení žáků, o obsahu a formách vzdělávání. Školní vzdělávací program je veřejný dokument, který by měl být rodičům představen nebo alespoň dán k dispozici k nahlédnutí (ve škole, na www stránkách apod.).

Měli bychom se snažit pochopit, co škola zamýšlí, případně se ptát na konkrétní postupy a organizační kroky. Ne proto, abychom školu napadali za to, že učí

jinak a něco jiného, než před lety, kdy jsme chodili do školy my, ale proto, abychom mohli učitele v jejich úsilí podpořit a „hovořili“ k žákům (naším dětem) ve škole i doma ve stejném smyslu, společně je v jejich úsilí podporovali a povzbuzovali.

Měli bychom **využít příležitosti pro společné setkávání** s učiteli a vlastními dětmi v prostředí školy – ať už nad výsledky vzdělávání, při činnostech žáků, společných akcích, ale i ve výuce. I to by měla dnešní škola umožnit. Řadu podnětů můžete hledat i zde na tomto internetovém portálu, kam se můžete obracet i s dotazy.

Všechny změny by měly vést především k tomu, že se žáci budou učit rádi, že nebudou stresováni nikým a ničím, co souvisí s učením, že získají dovednosti a způsoby jednání, které budou mít smysl a které bez problému uplatní v dalším životě a v zaměstnání doma i kdekoli v zahraničí. Změny by měly navodit i takové vztahy ve školách, jejichž odrazem budou samostatní, sebevědomí a aktivní lidé, kteří budou zároveň dostatečně odpovědní vůči sobě i svému okolí. Lidé, kteří budou umět prožít svůj život šťastně a plodně, právě s využitím dovedností, které ve škole získali.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/1001>

METODICKÝ PORTÁL
www.rvp.cz

**Váš zdroj
informací
a zkušeností**

Portál, který spoluvytváříte s námi
a kde je zároveň garantovaná jeho kvalita.

METODICKÝ PORTÁL
RVP

JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

MOŽNOSTI VALENČNÍ SYNTAXE V JAZYKOVÉ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Autor: Martina Šmejkalová

PŘÍNOS VALENČNÍ SYNTAXE

Přínos valenční syntaxe pro vyučování spočívá v tom, že tříbí cit pro jemné významové odstíny, cit pro význam lexikálních jednotek a umožňuje zajímavá propojení se slohovým vyučováním. Kromě toho moje učitelské zkušenosti (i na čtyřletém gymnáziu) ukazují na jistý, možná dosud ne zcela doceněný významný didaktický efekt, kterým je nepřehlédnutelná motivační a aktivizační funkce nabízeného učiva (srov. již Hlavsa, 1982-1983, s. 129). Podobnou zkušenost – zdá se – učinil J. Kostečka: „Zkušenosti těch češtinářů, kteří se nebojí na gymnáziu valenční skladbu učit, jsou vesměs pozitivní. ... Tato látka je podle prvních zkušeností s jejím zavedením do výuky velmi oděčná...“ (Kostečka, 2005, s. 6, 22).

Z mých bezprostředních zkušeností vyplývá, že po překonání počáteční nedůvěry žáků třída doslova „ožije“: při identifikaci a tvorbě základových větných struktur, při vytváření rozličných rozdílných větných struktur na základě homonymních sloves nebo při diskusích nad obligatorností/potenciálností/fakultativností větných členů obsažených ve větě. Druhá moje zkušenost říká, že mnozí studenti si danou problematiku ještě nyní – více než deset let poté, co jsem ji své žáky začala učit – pamatují.

Toto zjištění jistě nepředstavuje výsledky reprezentativního výzkumu, ale je pro mě určitým nebezpečným signálem. Ostatně i Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání na pozitivní přínos valenční syntaxe na středních školách reaguje jejím zařazením do vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace), v němž je syntaktické učivo specifikováno jako „základní principy větné stavby (větné členy a jejich vztahy); úpověď jako jednotka komunikace (druhy úpovědi podle záměru mluvočít, aktuální členění úpovědi); souvětí; základy valenční (zúročila autorka) a textové syntaxe.“

PŘÍKLADY VYUŽITÍ VALENČNÍ SYNTAXE A JEJÍ POZITIVA

Prostor vymezený pro tento příspěvek umožňuje jen nejstručnější připomenutí základních východisek valenční syntaxe. Příklady, na nichž lze problematiku dobře ilustrovat, jsou věty *Chlapec lomcoval klikou*, příp. *Kateřina se ocitla v lese*.

Můžeme k nim přistupovat různými způsoby – například rozložit je do skladebních dvojic slov, která k sobě významově i mluvnicky náleží:

Chlapec lomcoval	Kateřina se ocitla
lomcoval klikou	ocitla se v lese

Dále budeme zjišťovat, kterými větnými členy jednotlivá

slova ve větě jsou. Zároveň vytýkáme základní skladební dvojici, v našem případě *Chlapec lomcoval* a *Kateřina se ocitla*. K větám je však možné přistupovat i jinak. Pokud budeme zohledňovat hledisko významové, zjistíme, že základní skladební dvojice, tedy tvrzení *Chlapec lomcoval* a *Kateřina se ocitla*, nemají smysl. Výrazy klikou a v lese nelze od těchto dvojic slov odtrhnout, protože jedině tvrzení *Chlapec lomcoval klikou* a *Kateřina se ocitla v lese* jsou gramaticky i významově v pořádku. Vidíme, že nemůžeme vynechat žádný člen, aniž by se věty staly významově defektní. Vynecháme-li přísudek, věty se zhroutí. Přistupujeme tedy k těmto větám tak, že hledáme jejich nejmenší část, která má smysl.

Valenční teorie předpokládá, že **centrem věty je sloveso** v určitém tvaru, které má schopnost (valence slovesa) vázat na sebe určitý počet výrazů, jímž většinou předepíše tvar. Abychom zjistili, jaká je valence slovesa, ptáme se, kolik výrazů ke svému významovému doplnění sloveso vyžaduje. Každé sloveso v určitém tvaru (přísudek) má tedy konkrétní **valenční potenciál** – počet výrazů, které je schopno k sobě poutat. Tyto výrazy – valenční členy – představují spolu s přísudkem základové větné členy a vytvářejí základovou strukturu věty (v některých učebnicích základ věty). Základová větná struktura je ta nejmenší část věty, která má ještě smysl.

V případě věty *Chlapec lomcoval klikou* vidíme, že přísudek *lomcoval* vyžaduje ke svému nutnému významovému doplnění dva výrazy – *kdo* a *čím lomcoval*. Pokud jakýkoliv z těchto členů vynecháme, věta ztratí smysl. Základová větná struktura (ZVS) tedy je: *Chlapec lomcoval klikou*. Podobně v případě druhé věty je základovou větnou strukturou *Kateřina se ocitla v lese*.

Větné členy, které musejí být v ZVS za všech okolností obsaženy, nazýváme **obligatorní** větné členy. Ty, které za určitých okolností (například kontextově) není nutné vyjádřit, nazýváme **potenciální** (stále ovšem zůstávají součástí ZVS): *Kateřina se ocitla v lese* x *Ocitla se v lese* (*Kateřina*). Ty větné členy, které ve větě nemusí být vůbec, a věta přitom neztratí smysl, nazýváme **fakultativní**: *Vydešená Kateřina se ocitla v lese* (podrobně viz již zmíněná studijní literatura).

Z naznačeného přístupu vyplývají základní principy valenčního pojetí větné skladby – při zkoumání vět a souvětí kladě důraz na významovou stránku větných struktur a přeneseně tím v jazykovém vyučování otevírá další možnosti pro třibení jazykového citu žáků.

VHODNÉ TYPY CVIČENÍ

Středoškolské učebnice češtiny, které pracují s valenčním popisem věty, samozřejmě nabízejí dosti rozsáhlý

arzenál cvičení. Některé z typů těchto cvičení můžeme podtrhnout, případně některé typy cvičení přidat nově. K dnes již „klasickým“ cvičením patří tzv. stavění pyramidy od špičky, přičemž na vrcholu pyramidy se nalézá sloveso v určitém tvaru (verbum finitum). Podle typu valence slovesa se zamýšlíme nad tím, které z nově přidaných „pater“ pyramidy je z významového hlediska ještě dysfunkční, kdy se dostaneme k základu věty a kdy už dochází k jeho rozvíjení a rozšiřování (*opravil – automechanik opravil – automechanik opravil auto – zkušený automechanik opravil auto – zkušený automechanik opravil nové auto – zkušený automechanik opravil nové auto i motorku – zkušený automechanik opravil nové auto i starší motorku atd.*). Tím zároveň identifikujeme valenční potenciál jednotlivých sloves.

Na střední škole můžeme bez obav požadovat symbolické zachycení základových větných struktur pomocí tzv. gramatických větných vzorců (GVV). Zpětně mohou žáci na bázi gramatických větných vzorců, k nimž dospěli, vytvářet rozmanité věty s rozličně lexikálně obsazenými predikáty i jednotlivými valenčními pozicemi.

Dalším typem cvičení, pro něž se nabízí i skupinová práce, je cvičení, při němž žáci induktivně vyvozují jednotlivé základní typy základových větných struktur v češtině (jejich počet se u jednotlivých autorů mírně odlišuje, ale naším cílem samozřejmě není získat výčet stoprocentní (srov. Hrbáček, 2000, s. 335-337; Kostečka, 2002, s. 44-45). Zadáme-li různé dobře, tj. jednoznačně zvolené predikáty, a uložíme-li žákům, aby vytvořili věty a zaznamenali jejich GVV, měli bychom umět izolovat a systemizovat základní typy ZVS. Namísto je pak poučení, že z tohoto omezeného repertoáru můžeme v češtině odvodit „jakoukoli konkrétní gramaticky správnou větu, kterou mluvčí v daném jazyce může vytvořit“ (Hrbáček, 2000, s. 335).

Tvorbou základových větných struktur však produkční činnost žáka nekončí. Každou základovou větnou strukturu lze pomocí rozvíjících a rozšiřovacích pravidel proměnit na strukturu rozvitou. Na konkrétním příkladu mohou žáci sami identifikovat, která rozvíjící a rozšiřovací pravidla použili při obohacování základové větné struktury, a mohou je zachytit i symbolicky (např.: SBST – ADJ, SBST – SBST, SBST – ADV, SBST – INF, SBST – Sent. Čili: např. substantivum lze rozvíjet adjektivem, substantivem, adverbem, infinitivem či vedlejší větou). Podnětnost úkolu spočívá v jeho naprosté samostatnosti: počínaje výběrem slovesa v určitém tvaru a tvorbou základové i rozvité větné struktury konče. Symbolické zachycení užitých pravidel zase přispěje k uvědomění si pravidel utváření vzniklé větné struktury. Inverzním cvičením je zadání dlouhé věty, z níž žáci postupně „odebírají“ lexikální jednotky, až dospějí k základu věty: *Po probdělé a náročné noci našemu Pavlovi hučelo v hlavě* (srov. Kostečka, 2002, s. 40-41).

Můžeme také zkoumat, jak se mění struktura věty v závislosti na měnícím se lexikálním významu homonym-

ních sloves, v první fázi třeba tím, že zadáme věty už hotové:

1. *Dušan chodí s Jarmilou několik let.*

2. *Evička ještě nechodí.*

3. *Milada chodí na techniku.*

(Svozilová – Prouzová – Jirsová, 1997, s. 74-75)

V první větě je sloveso chodit ve významu „mít známost“ (SSČ, 1994, s. 108). Sloveso v tomto významu vyžaduje dvě významově nutná doplnění: někdo – chodí – s někým. Druhá věta prezentuje sloveso ve významu „být schopen pohybu po vlastních nohou“ (ibid.). Sloveso v tomto významu vyžaduje jedno významově nutné doplnění: někdo – (ne)chodí. Konečně třetí věta nabízí sloveso s významem „volit si zaměstnání, studovat“ (ibid.). Sloveso chodit v tomto významu vyžaduje dvě významově nutná doplnění: někdo – chodí – někam. Základy vět jsou v souladu s významem:

1. *Dušan chodí s Jarmilou.*

2. *Evička nechodí.*

3. *Milada chodí na techniku.*

Ve větách samozřejmě můžeme identifikovat také základní skladební dvojici a povšimnout si, že ve všech případech, bez ohledu na význam sloves, je její podoba XY – (ne)chodí.

Velmi oblíbené a možná stěžejní cvičení: Vytvořte větu se zadaným slovesem. Například u slovesa *jít* uvádí SSČ šestnáct významů (např. *Někdo jde někam. Někdo jde nějak. Hodiny nejdou. Opona jde nahoru.* SSČ, 1994, s. 123n.). Vzniklé věty je možné rozdělit podle významu predikátu do skupin a všimnout si, zda vznikají, či nevznikají různé základové větné struktury. Další možné příklady: *Turistka sešla z dobře vyznačené cesty. Tvoje matka ale sešla! – Hučí do tebe už skoro deset minut. Stará kamna tajemně hučí. V kamnech hučí. – Teď právě píšu o poslední Smetanově opeře. Většinou píšu rukou, ne na počítači. Píšu ti zrovna zprávu. – Petr odpustil z vaný trochu vody. Petr mi už konečně odpustil.*

Zajímavá cvičení mohou vzniknout i při práci se slovesy s tímž lexikálním významem, kdy můžeme sledovat proměny jednotlivých valenčních členů v téže syntaktické platnosti: *Snažil se, aby přišel včas. Snažil se přijít včas. Snažil se o včasný příchod.* Z těchto cvičení můžeme vyvodit poučení, že některé predikáty preferují větné obsazení svých valenčních pozic (Hubáček – Jandová – Svobodová, 2002, s. 196).

Jak už bylo řečeno, zaujatá diskuse se ve třídě rozpoutá také při určování obligatorních a fakultativních větných členů (dostatek vhodných cvičení učitel nalezne v Českém jazyce pro 3. ročník gymnázií. Kostečka, 2002, s. 53-55).

ZÁVĚR

Valenční syntax přispívá k zdůraznění sémantiky v jazykovém vyučování tím, že důsledněji přihlíží k významové stránce větných struktur. Svou podstatou učitelům ve větší míře umožní vyvarovat se mechanické a rutinní analýzy vět a souvětí.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/357/1084>

AŽ ŽIJÍ DUCHOVÉ

Autor: Jitka Vinklerová

VLASTNÍ STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI

Projekt „Ať žijí duchové“ je zaměřen na procvičování znalostí a především dovedností, které žáci získávají během celého třetího ročníku základní školy. Úkoly směřují především ke čtení s porozuměním a práci s textem, ale v mnohých cvičeních se prolínají dovednosti spojené s jazykovou výchovou, matematikou, hudební, výtvarnou a dramatickou výchovou.

Žáci během celého školního roku čtou (samostatně i společně) jednotlivé kapitoly z knihy J. Melíška a P. Sýkory „Ať žijí duchové“ a poté plní samostatně či kooperativně úkoly dané k textu.

Žáci si tak procvičují především učivo českého jazyka

a literatury, dále se v rámci projektu objevují úkoly související s matematikou, hudební výchovou, výtvarnou výchovou a dramatickou výchovou.

Rozvrhnutí jednotlivých kapitol závisí zcela na učiteli a na tempu probírané látky třetího ročníku. Vhodné je číst kapitoly průběžně – dvě kapitoly za měsíc. Jednotlivé písně a úkoly k nim se žáci mohou učit průběžně, hezké a zajímavé je jejich dramatické ztvárnění, což záleží zcela na vaší fantazii.

Nejdůležitějším úkolem učitele na prvním stupni základní školy je získat žáky pro čtení, ukázat jim krásy čtenářství. Pouze budou-li žáci číst s porozuměním, budou číst rádi, se zájmem a potěšením, budou si chtít hrát s textem.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	1. stupeň – 1. období (3. ročník)
Dílčí cíle dané aktivity	seřadí osnovu vyprávění rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary a volně reprodukuje text
Didaktická povaha příspěvku	Propojení osvojených vědomostí a dovedností
Organizační forma výuky	Individuální, skupinová, projekt, zážitková
Vyučovací metoda	Kooperativní metody, metody kritického myšlení, výuka dramatem, samostatná práce, skupinová práce, rozhovor
Předpokládaný časový nárok	Celoroční projekt určený žákům 3. ročníku (každá kapitola odpovídá bloku 90 minut, ale vyučující si může dobu upravit a jednotlivé úkoly zadat například i jako domácí úkol).
Nutné pomůcky a prostředky	Melíšek, J. – Sýkora, P.: Ať žijí duchové, Praha 2002. Ať žijí duchové – CD
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ano

UKÁZKA PRAKTICKÉHO CVIČENÍ (Ať žijí duchové! – Jiří Melíšek, Pavel Sýkora; Albatros)

OČÍSLOU VĚTY TAK, JAK SE PŘÍBĚH ODEHRÁVÁ!

____ Jirka a Vendelín přinesli k rybníku rákosové doutníky.

____ Holky klukům rozmlouvají noční cestu na hrad.

____ Honza típl doutník, aniž by Prcek ochutnal.

____ Pepík vypouští první dvojici nahoru na hrad.

____ Holky chodily okolo a předstíraly, že sbírají houby.

____ Kluci zapalují doutník.

DOPLŇ CHYBĚJÍCÍ SAMOHLÁSKY!

Kouřen____ škod____ zdraví! Na každé krabičce

c____garet stoj____ tohle upozorněn____ vyt____štěné písmen____ tak velk____mi, že by je nedokázal přehlédnout an____ generáln____ řed____tel Tabákového pr____myslu. Rákosové doutn____k____jsou ale něco j____ného. Ty se v žádn____ch papírových obalech s varován____m ministra zdravotn____ctví neprodávaj____. Ony se totiž v____bec neprodávaj____, ale lámou u r____bn____ka.

VYPOČÍTEJ SLOVNÍ ÚLOHU!

Při útěku z hladomorny Jarda ke dveřím udělal 28 kroků a Malej profa 31 kroků.

A) Kolik kroků udělali dohromady?

B) O kolik udělal Malej profa více kroků?

ZAKROUŽKUJ SPRÁVNOU ODPOVĚĎ!

- Kam kluci šli? A) do jeskyně
B) do hladomorny
C) na hasičský ples
- Kdo s kým šel? A) Malej prófa s Járrou
B) Vendelín s Jirkou
C) Malej prófa s Jardou
- Jak se jmenoval Jarda? A) Koblížek
B) Koláček
C) Kominíček

Nočním vzduchem
se prohání duch s duchem,
jsou slyšet pouhým uchem
a páchnou samým puchem.

Bílá paní
Tě plácne bílou dlaní
a upír právě shání
si objekt na mlsání.

7. NAMALUJ OBRÁZEK KE SLOVŮM:

Dole v propadlišti se to potom divoce zmítalo a mlelo.
Jako ostatně vždycky, když se bojuje potmě a vlastně se
ani pořádně neví s kým.

„Vraž mu ji!“

„Kousni ho do nohy, Vendelíne!“

„Sejmi ho!“

„Au, to je moje noha!“

„Promiň!“

„Voko! Já mám snad dočista vyražený voko!“

ZAŠKRTNI SPRÁVNOU ODPOVĚĎ!

Kdo byl Mates a jak vypadal?

a) strašidlo z Brtníku

b) zrzavý kocour

c) zrzavý kluk

V čem ředitel Vávra lhal?

a) že jeho kocour je z druhu červeně mramorovaných
koček

b) že jeho kocour má tři nohy

c) že jeho kočka je červená a mramorovaná

PÍSNÍČKY

V naší, v naší,
tu v naší rumně straší,
tak honem domů braši
jsme v strašidelný kaši.

Vědecky vzato Bílá paní – neexistuje
a co když tu je – neexistuje!
Vědecky vzato žádný upír – neexistuje
a co když tu je – neexistuje!

V naší, v naší
v naší rumně straší,
tak honem domů braši
jsme v strašidelný kaši.

ÚKOL: PSACÍM PÍSMEM KRASOPISNĚ DOPIŠ PÍSEŇ!

V naší, v naší,
tu v naší rumně straší,
tak honem domů braši
jsme v strašidelný kaši.

Nočním vzduchem
se prohání duch s duchem,
jsou slyšet pouhým uchem
a páchnou samým puchem.

Bílá paní
Tě plácne bílou dlaní
a upír právě shání
si objekt na mlsání.

...

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/75/1107>

Některé další články na téma Český jazyk:

ZDENĚK JONÁK	Úloha emocí při recepci literárního díla
TÁŇA HOLASOVÁ	Jak tvořit osnovy předmětu Český jazyk
IVANA PROCHÁZKOVÁ	Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?
RADKA WILDOVÁ	Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení
LADISLAVA LEDERBUCHOVÁ	Literárně – teoretické poznatky v literární výchově
ZDENA EFFOVÁ	Knížky naší třídy/ Využití karet Scrabble v Českém jazyce
PAVLÍNA DRTILOVÁ	Z mamutího deníku – hlasová rozcvička
ALŽBĚTA ČERMÁKOVÁ	Středa nám chutná
DANIELA FIGRÁNOVÁ	Úcta k člověku a lidskosti
ZUZANA PIPKOVÁ	Petra Kimmerová, Obraz bez názvu
KVĚTA RYSOVÁ	K výuce publicistického stylu
BOHUSLAV HOFFMANN	Jak překládat báseň Ch. Morgensterna „Die Trichter“ do češtiny / Sonet – královský žánr lyrické poezie

VYUŽITÍ SVÁTKŮ A VÝZNAMNÝCH DNŮ K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Autor: Alena Podepřelová

V posledních 15 letech se zcela změnila koncepce výuky cizích jazyků u nás.

Z předmětu povinně volitelného či nepovinného se stal cizí jazyk předmětem povinným, a to již od 4. třídy. Na řadě škol se však ani s tímto nespokojili, a proto zavedli výuku od 3. a mnohde už od 1. třídy. Ať už jde o formu výuky jako povinného či nepovinného předmětu, zůstává faktem, že si žáci zvykají na to, že je cizí jazyk bude provázet 6, 7 a mnohdy celých 9 let základní školní docházky. Z předmětu s nádechem exotiky a výjimečnosti se tak stal předmět všední, stojící vedle českého jazyka, matematiky či přírodopisu, předmět mnohdy stejně nesmlouvavě hodnocený. S tím samozřejmě ubýlo prvotního nadšení žáků a hodiny cizího jazyka ztratily často na oblibě.

Při objektivním zamyšlení se nad příčinami tohoto stavu si musíme přiznat, že se někdy ztrácí zájem žáků o výuku jazyka nelze divit. V době, která jenom vře událostmi, v době počítačů, internetu, v době každodenních změn usedají žáci do učeben, v nichž na ně čeká hodina jazyka, který by jim měl otevřít nové možnosti a zcela nový svět. A skutečnost? „Ušmudlaná“ tabule, na níž se objeví gramatické pravidlo, učebnice, která se je snaží vtáhnout do života a problémů modelové rodiny, tolik se lišící od jejich vlastní, dávno zevšednělá témata typu škola, rodina, výlet. Za dveřmi a okny třídy je život, zatímco uvnitř je vykonstruovaný a jakoby zakonzervovaný svět slovíček, pouček, překladů a testů. Žáci do tohoto světa přicházejí často s nechutí.

Tuto skutečnost si musíme jako učitelé cizích jazyků uvědomit. Je nezbytné, abychom včas zvolili takovou strategii, která povede nejen k novému probuzení, ale hlavně k dlouhodobému udržení zájmu žáků o výuku, a tím i o celoživotní studium jazyků. A tak záleží-li nám na tom, jaký vztah mají naši žáci k vyučovanému jazyku, měli bychom otevřít ony pomyslné dveře dělící hodinu jazyka od života a nechat to, co se děje kolem nás, vstoupit.

Vhodný k tomu může být třeba začátek nového ročního období (první podzimní či jarní den, první sníh, aprílové počasí či extrémní bouřka za okny třídy). Pro takového příležitosti je dobré si vytvořit zásobník materiálů (textů i obrázků, nahrávek, básniček, písní, drobných textů z čítanek). Jejich operativní zařazení by nemělo v žádném případě narušit předem stanovený cíl hodiny. Vždyť rozvoj řečových dovedností prostřednictvím aktuálních námětů by měl být cílem naší každodenní výuky. Ať už zvolíme poslech, čtení s porozuměním či nácvik básničky zaměřené na intonaci, bude náš postup plně v souladu s osnovami a žáci budou pracovat s chutí a zájmem. Operativní, pružný a nápaditý přístup se rozhodně vyplatí v případě celé řady každodenních událostí. Například můžeme s třídou plánovat výlet, návštěvu filmového představení Jedná se o zcela banální záležitosti, které ale ovlivňují myšlení žáků, jejich soustředění

a zaujetí pro výuku. Někteří učitelé je přitom považují za rušivý faktor. Chceme-li však být i v těchto případech úspěšní, využijeme těchto událostí jako motivace a prostředku ke vzbuzení zájmu žáků. Jejich prožitek tak vhodně prodloužíme a využijeme ho zcela nenásilně a přirozeně k rozvoji občanských, sociálních a personálních kompetencí.

Např.:

- ve skupinách vytvoříme krátký komiks ze života zvířat v naší zoo;
- vymyslíme „zvířecí“ hádanku, popíšeme zvíře, které nás zaujalo – to vše doplníme případnými fotografiemi a vystavíme na chodbě či ve třídě (žáci uvádějí informace o zvířatech, které získali – výskyt, stáří, potrava apod.);
- zahrajeme reportáž ze sportovního utkání, napíšeme krátkou zprávu;
- zahrajeme rozhovor s rodiči před třídní schůzkou (i po ní) – informujeme je o místě a času, diktujeme jména učitelů a předmětů apod.;
- zahrajeme telefonický rozhovor s kamarádem v době třídní schůzky;
- tlumočíme informace získané na třídní schůzce.

Mimořádně vhodnou příležitostí pro aktualizaci výuky v souladu se zájmy, pocity, přáními a prožitky žáků je využití svátků a výročí, kterých se v průběhu školního roku nabízí celá řada. Vedle státních svátků země, jejichž jazyk vyučujeme, můžeme reagovat na tradiční svátky, ale i na výroční dny, které překročily hranice jedné země, ale u nás ještě nezdomácněly.

KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY:

1) Světový den ochrany zvířat (4. 10.)

Tento svátek není u nás běžně slaven (na rozdíl od sousedních zemí), ale možnosti jeho využití pro výuku jsou velmi bohaté. Velmi vhodně napomáhá rozvoji kompetencí občanských, komunikativních i kompetencí k učení.

- Anketa – která zvířata chovají žáci naší třídy/ školy – skupinová práce, kdy žáci sbírají údaje, připraví pod vedením učitele vyhodnocení, to zveřejní na říjnové hodině (forma ústní i písemná, doplnění výtvarné).
- Volné psaní – mám rád/a zvířata – krátký text o oblíbeném zvířeti (kreativní psaní); výzva k ochraně zvířat (využití internetu), výzva k návštěvě např. psiho útulku.
- Diskuse – člověk a zvíře.
- Čtení – čteme zvířecí příběhy (najdeme na internetu – možná společná práce žáků na PC, učitel může požádat vybrané žáky, aby na internetu našli zajímavé texty, s těmi lze potom v hodině pracovat).
- Práce s textem – žáci mohou dostat za úkol vyhledat informace o vzniku tohoto svátku (vyhlášen v roce 1931) i o jménech, která jsou v souvislosti s ním uváděna (Leonardo da Vinci, František z Assisi).
- Vyrábíme – dekorativní „placku“ ke Světovému dni

zvířat – připravíme materiál, žáci zvolí text (4. října žáci nosí placku jako formu oslavy tohoto dne).

- Koláž – obrázky a text ke 4. 10.

2) Advent a Vánoce

Celé adventní období svou atmosférou žáky značně ovlivňuje, proto ho vyplníme aktivitami s ním spojenými. Rozšíříme vhodně slovní zásobu (přiměřeně věku žáků) a předvánoční období nenásilně začleníme do části většiny vyučovacích hodin.

- Popis adventního zvyku – s pomocí obrázků můžeme popisovat zvyk spojený se dnem sv. Barbory – řezání větvíček ... (možno pantomimicky znázornit).
- Výroba adventního věnce – s žáky můžeme z papíru vytvořit symbolický adventní věnec a postupně „rozsvěcovat“ jednotlivé svíčky – žáci opět popisují tento zvyk.
- Dopis Ježíškovi/Santa Clausovi – žáci píšou dopis, v němž vyjadřují svá přání (začátečníci doplňují kresbami, pokročilí mohou vyjadřovat i přání abstraktní, obecně lidská).
- Recept – příprava typického vánočního pokrmu.
- Vánoční pozdravy – žáci formulují vánoční a novoroční přání.
- Veselé příběhy – žáci vymýšlejí např. příběh vánočního kapra.
- Vánoční písně – z vánočních písní zvládnutých i v několika jazycích lze připravit krátké předvánoční posezení pro rodiče – žáci předvádějí, co dokáží o Vánocích vyprávět, zahrát.

3) Nový rok

- Novoročenky – se žáky formulujeme přání do nového roku (ústně i písemně). V hodině němčiny s mladšími žáky využijeme známé lidové písně a zvyky a jako novoročenku je naučíme text:

Wir drei Könige kommen von weit, wünschen Euch Glück und Gesundheit!

(Von weit kommen wir müde her, lebt jahrelang und ein bisschen mehr!)

4) Sv. Valentýn (14. 2.)

- „Valentýnky“ – v souvislosti s tímto svátkem můžeme s žáky psát zajímavé a nápadité „valentýnky“ – žáci si mohou hrát se slovy (příbuzná slova se slovem láska, přísloví o lásce).
- Diskuse – se staršími žáky můžeme uspořádat diskusi na téma láska, koho milujeme a proč.
- Příběh o lásce – žáci mohou vymyslet zajímavý příběh o lásce (dostanou za úkol použít co nejvíce příbuzných slov se slovem láska – označí je v textu malým červeným srdíčkem).
- SMS – žáci vymýšlejí vtipné textové zprávy (mohou si je také najít na internetu – inspirovat se jimi) – ze zpráv napsaných do tvarů srdíček je možné vytvořit velkou „valentýnku“ celé třídy.

5) Den učitelů (28. 3.)

- Komenský a výuka jazyků – den narození J. A. Ko-

menského je vhodnou příležitostí k rozvoji kompetencí k učení i kompetencí sociálních a personálních. Žáci mohou dostat za úkol vyhledat důležité informace o jeho životě a díle a s pomocí učitele připravit jeho stručný životopis v CJ (vyniknout by mělo jeho úsilí o výuku cizích jazyků a o zdůraznění jejich významu pro dorozumění se mezi lidmi – tedy myšlenka v dnešní sjednocené Evropě velmi aktuální).

- Ideální učitel – pokročilí žáci mohou formulovat své představy o ideálním učiteli – musí mít k dispozici vzorový text a přiměřenou slovní zásobu.

- Vysvědčení pro učitele – žáci mohou vymyslet veselý formulář vysvědčení pro učitele – formulují, za co by měl být hodnocen (je veselý, pomáhá žákům, dobře vykládá látku, je přátelský, ...).

6) Mezinárodní den dětské knihy (2. 4.)

Tento den vyhlásilo UNESCO na počest narození H. Ch. Andersena, jehož pohádky byly přeloženy do několika desítek jazyků celého světa. Těžko asi najít ideálnější příležitost ke komunikaci v kterémkoliv cizím jazyce.

- Co víme o Andersenovi? – žáci vyhledávají informace na internetu, vytvoří informační list o jeho životě a díle (ne souvislý text, pouze hesla, údaje).
- Andersenovy pohádky – žáci vyhledávají názvy pohádek v daném cizím jazyce, porovnávají názvy s českým překladem (možno organizovat jako soutěž – názvy pohádek ve 2 – 3 jazycích, žáci přiřazují, důležité je učit žáky odhadovat) a vytvoří dvojazyčnou (trojazyčnou) knihovničku pohádek (na volný list papíru).
- Vypravujeme pohádky – žáci dostanou k dispozici zkrácenou verzi některých pohádek (viz internet) – podle předlohy jednoduše převyprávějí, pokračují v příběhu.
- Moje oblíbená kniha – forma besedy o knihách: žáci přinesou svou oblíbenou knihu a představují ji ostatním (první prezentaci musí předvést učitel – název knihy, autor, ilustrace, hlavní postava, vlastnosti apod.).
- Plakát – co čtou žáci naší třídy (názvy knih – informace ve 2 – 3 bodech).
- Anketa (dlouhodobý úkol) – možno zadat v měsíci před výročí: žáci mají za úkol zjistit, jaký druh knih čtou lidé z jejich okolí (rodina, příbuzní, kamarádi, spolužáci – např. stanovit počet 25 lidí) a připravit přehled (např. 5 lidí čte jen noviny, 3 čtou romány, 6 čte knihy o přírodě apod.) – ten bude prezentován při hodině na oslavu Andersena.
- Dopis H. Ch. Andersenovi – žáci se pokusí napsat dopis místo přání k narozeninám – může to být pro žáky zajímavé a přitažlivé (žáci zřejmě podobnou zkušenost ještě nemají). Uvádím příklad v němčině (žákům je potřeba vždy ukázat nějaký vzor).
- Čteme si z pohádek – žáci pod vedením učitele čtou ukázky z vybraných pohádek, komentují ilustrace z některého výběru pohádek.

ROZVÍJÍME KLÍČOVÉ KOMPETENCE S MEDVĚDÍMI KAMARÁDY

Autor: Jana Jílková

Učíme se proto, abychom v osobním životě i ve sféře profesní zvládali nejrůznější situace. Člověk nevystačí s encyklopedickými poznatky. Potřebuje získat dovednosti, které mu umožní analyzovat situaci, zhodnotit své znalosti, dovednosti, schopnosti, najít možné varianty řešení, stanovit jejich klady a zápory, vybrat ty vhodné, být za své rozhodnutí schopný nést odpovědnost,

respektovat individuální rozdíly, kulturní a náboženské odlišnosti a práva, dodržovat povinnosti, nebát se poradit, umět spolupracovat apod. V současné době škola směřuje k tomu, aby žáky vybavila klíčovými kompetencemi, které jim v tom pomohou. Níže popsaná aktivita je námětem, jak začlenit rozvíjení klíčových kompetencí do výuky.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Osobnostní a sociální výchova Tematické okruhy: Sociální rozvoj, Morální rozvoj (lidské vztahy, pocity outsidera, odlišnosti v kolektivu, ocenění pomoci a přátelství, význam zařazení se mezi ostatní)
Didaktická povaha příspěvku	Motivační a procvičovací aktivity
Forma výuky	Dramatizace jednotlivých částí příběhu
Metoda výuky	Vyprávění příběhu učitelem i žáky, aktivity předváděné žáky
Předpokládaný časový nárok	Vyučovací hodina; čas jednotlivých aktivit lze upravit podle jazykové úrovně žáků
Nutné pomůcky a prostředky	Obrázky nebo maňásci k příběhu, barevné lístečky
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ano

MEDVĚDÍ PŘÁTELÉ – BEAR FRIENDS BROWNEE AND WHITEE

1. DETEKTIV KLÍČOVÁ DÍRKA (SPY-HOLE) – 5 minut

Učitel zahájí: Dnes si budeme povídat. Mám tu s sebou kouzelnou klíčovou díрку, kterou můžeme zahlédnout kousky příběhu (vyučující říká česky nebo anglicky). *This is the (magic) spy-hole. What's this?*

2. VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU – 10 až 15 minut

Žáci sedí v kruhu. Vyučující vypráví příběh. Poprvé žáci poslouchají, při druhém vyprávění ukazují a předvádějí to, co slyší. Následně (podle úrovně žáků v dané hodině nebo v následující) ukazují žáci obrázky a příběh (případně jeho části) převyprávějí.

Pomůcky:

Obrázky, maňásci

Instrukce:

Poslouchejte pozorně. (*Listen carefully.*)

Předvedte. (*Show the action.*)

3. BARVY V POHYBU ANEB POTKÁVÁNÍ BAREV

(MOVING COLOURS – MEETING COLOURS) – 5 minut

Žáci si vyberou (vylosují nebo jim vyučující přidělí) jeden barevný lísteček a postaví se do prostoru. Barvy, které vyučující jmenuje, mu žáci (kteří je mají) ukáží. Všichni, kteří mají lístečky se jmenovanou barvou, se při setkání na sebe usmějí a pozdraví se: „Hello, I am...“ Ostatní barvy se snaží upoutat jejich pozornost, ale jmenované barvy je ignorují. Nejmenované barvy se nesmí bavit

mezi sebou. Na tlesknutí se všichni zastaví a budou vybrány jiné barvy.

Při každém zadání si žáci barvy také zopakují. Učitel ukáže barvu a zeptá se: „What colour is this?“ Žáci odpoví.

Barvy označené svými názvy mohou být vyvěšeny ve třídě. Např. mohou být připevněny na tabuli lepicí hmotou „blu-tack“, magnetem nebo kolíčkem – vybrané se určitým systémem posunují.

Pomůcky:

Barevné lístečky (jeden na žáka)

Instrukce:

Červení a žlutí se pozdraví. (*Red and Yellow say Hello to each other.*)

Připrav, pozor, teď. (*Ready, steady, go.*)

Pohyb. (*Move.*)

Usmívejte se. (*Keep smiling.*)

Pozdravte se. (*Say Hello.*)

Přestaňte. (*Stop. Freeze.*)

4. DISKUSE – JAKÉ TO JE, KDYŽ JSOU LIDÉ PŘEHLÍŽENÍ? – 10 až 15 minut

Jak se žáci cítili, když neměli vybrané barvy a nemohli si podávat ruce a usmívat se na sebe?

Domácí úkol

Po ukončení diskuse zadejte domácí úkol – „Namalujte Browneeho a Whitee, jak si spolu hrají.“ Pokud žáci píší, doplň popis (buď jednotlivá slova k šipkám nebo jednoduché věty – He is ...-ing).

5. POPLETENÉ „PRÁVĚ TEĎ“ (MAD I'M DOING) – 10 minut

Žáci sedí v kroužku. Učitel zahájí – řekne např.: „I'm smoking.“ Při tom vyskakuje. Další žák řekne „I'm jumping,“ tzn. přidá to, co viděl dělat učitele, tj. předchozího partnera. Při tom předvádí jinou činnost – např. plavání. Třetí žák řekne: „I'm swimming,“ ale předvádí např. běh. Hra tímto stylem pokračuje, až se vystřídají všichni.

Na konci aktivity učitel vydá pokyn: „Nyní po mně budete všichni najednou opakovat“ a zopakuje předchozí větu (I'm ...) a předvede zatleskání. Všichni si zatleskají. That's the end.

Instrukce:

(Say: I'm ...-ing.)

To je konec. (That's the end.)

Vzpomenete si, co jste předváděli? (Can you remember the activities?)

VARIACE

Rekonstrukce. Před úplným zakončením si všichni společně mohou zkusit, zda si všechny vyjmenované činnosti a pohyby pamatují (pro případ, že by toto zapomněl i učitel, je možné psát aktivity s jednoduchým piktogramem na tabuli tak, aby nebyly ze třídy vidět).

Jazykové variace. Protože příběh je uveden v několika jazykových mutacích, je možné jej také využít k seznámení žáků s jiným cizím jazykem a uvedení strategií práce s neznámým textem (např. odhadování na základě podobnosti, obrázku, předchozí zkušenosti).

Alternativní pomůcky

Nakresli, vybarvi a vystříhej obrázky. Převyprávěj s jejich pomocí příběh (viz tabulka).

Velký medvěd	Veselý malý medvídek	Velký a malý medvěd
Malý medvídek	Poskakující medvídek	Dva medvědi stojí k sobě zády (smutní nebo neutrálně – bez emocí)
Smutný malý medvídek	Tancující medvídek	Dva malý medvídci tancují spolu, smějí se

Příspěvek najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/214/462>

Některé další články na téma Cizí jazyk:

GABRIELA BALADOVÁ	Deskriptor úrovně A1 + A2, B1 + B2, C1 + C2 / Společné referenční úrovně / Využití ICT na hodinách anglického jazyka
JANA JÍLKOVÁ	Domluvit se v každodenních situacích / Využití podobnosti / Písemný a ústní projev
KAMILA SLADKOVSKÁ	Seznamujeme se a opakuje ve výuce němčiny
ALENA PODEPŘELOVÁ	Gramatika ve výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ / Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový / Jak učit angličtinu ve 3. ročníku

MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE

MATEMATICKÉ ROZCVIČKY

Autor: Peter Krupka

V tomto článku nabízím jednu z vyzkoušených možností, jak využít přirozenou hravost, živost a soutěživost žáků ve výuce, konkrétně v matematických rozcvičkách. Na tento článek navazují další dva články – **Geometrické rozcvičky** a **Aritmetické rozcvičky**, kde uvádím ukázky již vyzkoušených rozcviček s didaktickým komentářem.

1. CO JE TO MATEMATICKÁ ROZCVIČKA

Matematickou rozcvičku chápeme jako soubor příbuzných jednoduchých matematických úloh, jejichž vyřešení průměrný žák zvládne jen s několika dílčími výpočty nebo z paměti. Většinou jde o úlohy, které mírně graduji a jsou zaměřeny na jeden jev. (Nejlépe poslouží ukázky rozcviček, které jsou uvedeny v již zmíněných souvisejících článcích.)

2. PROVÁDĚNÍ MATEMATICKÝCH ROZCVIČEK

Žáci mají od začátku školního roku zavedený „cvičný sešit“. Tento sešit učitel nekontroluje, žáci do něj mohou čmárat jak chtějí, je jen potřeba, aby v každé hodině měli k dispozici volné stránky, které poslouží k řešení rozcviček. Pokyn: „Otevřete si cvičné sešity,“ většinou vyvolá vlnu radosti, žáci se na rozcvičky těší. Provádíme je velmi často, dvakrát až třikrát do týdne.

Poté zadáme první z úloh (nakreslíme či napíšeme zadání na otočenou tabuli – zabere to jen pár sekund – a tabuli otočíme nebo, což je efektnější a organizačně jednodušší, promítneme dataprojektorem z připraveného souboru v počítači). Žáci mají za úkol co nejrychleji úlohu vyřešit – do svého cvičného sešitu napíše výsledek. Kdo je hotov, postaví se. Na řešení mají žáci vymezený čas: učitel práci ukončí tím, že začne nahlas odpočítávat od pěti k jedné.

Žáci se posadí.

Nakonec zkontrolujeme výsledky. Dobré je spíše od začátku řešení rozebírat, než přímo říci výsledek, žáci jsou v této chvíli velmi soustředění, a proto jde o cenné chvíli pro procvičování látky. Rozbor nezabere mnoho času, protože jde o jednoduché úlohy, kde je třeba poukázat většinou pouze na jeden jev.

Kdo má řešení správně, někam si tuto skutečnost poznačí. Často se stane, že žáci mají dotazy, zda byl jejich postup v pořádku, protože byl jiný než učitelem prezentovaný na tabuli. Tyto dotazy zodpovíme a přiznáme nebo nepřiznáme správné řešení. Pak stejným způsobem zadáme další úlohu.

3. HODNOCENÍ

Po proběhnutí všech úloh z připravené sady provedeme závěrečné hodnocení.

Ten, kdo byl úspěšný (vysvětlíme), dostane „odměnu“ (malou jedničku, čárku, plus atp.), kdo úspěšný nebyl,

nedostane nic.

„Odměnu“ přidělujeme tak, že se postupně ptáme, kdo měl všechny úlohy správně, kdo měl jednu chybu atd. Celá situace proběhne rychle. Necháme všechny, kteří např. neměli žádnou chybu, ať se postaví a postupně k jejich jménům připisujeme jedničky – když přečteme jejich jméno, posadí se.

Někdy, když je rozcvička obtížnější, dáváme těm, kteří neměli žádnou chybu, jedničky (čárečky...) dvě.

Po každé rozcvičce přidělíme jedničku přibližně polovině žáků – žáci toto kritérium znají, nikdy ovšem nedostane jedničku ten, kdo nemá správně více než polovinu příkladů, i kdyby bylo tentokrát jedniček málo.

4. DIDAKTICKÉ A PEDAGOGICKÉ ASPEKTY

Rozcvičky jsou pro výuku matematiky velmi přínosné.

- Jde o pozitivní motivaci – žáci jsou odměněni za úspěch, snaha se vyplácí, neúspěch není nic mimořádného a není nijak komentován ani trestán. Navíc máme možnost ocenit i slabšího žáka – když vidíme, že se mu dnes dařilo, přidělujeme jedničky tak dlouho, dokud na něj nepříjde řada.

- Nutíme žáky používat znalosti, které mají v hlavě, protože na řešení jednotlivých úloh dáváme jen omezený čas – procvičujeme tak aktuální probíranou látku. Odpočítávání času provádíme ve chvíli, kdy téměř všichni žáci už stojí – počkáme na opozdilce, ale ne vždy. Odpočítávání by mělo mít přibližný rytmus, aby bylo v očích žáků spravedlivé.

- Nutíme žáky prezentovat a obhajovat svá řešení – v diskusi nad různými postupy řešení, po každé úloze. Dobré výkony můžeme zvlášť hodnotit – když někdo přijde s elegantním řešením a dobře je vysvětlí, může dostat další mimořádnou jedničku atp.

- Hravou formou procvičujeme látku či uvozujeme novou látku, a projdeme tak v relativně krátkém čase velké množství úloh. Žáci si ani neuvědomují, že vlastně procvičují a že se učí. Není neobvyklé, že do písemky zařadíme úlohu, která se podobá úlohám z rozcvičky, nebo spíše že v rozcvičce probereme úlohy podobné té, kterou hodláme zařadit do písemky.

- Rozcvičky umožňují zařadit úlohy netypové – můžeme problém procházet ze všech stran, protože neúspěch nevedí a úspěch odměníme. Navíc každou úlohu vyřešíme a okomentujeme.

- Vyučovací hodina je velmi pestrá – žáci sedají a vstávají, samostatně počítají, diskutují a sledují výklad učitele. „Neposednost“ žáků není problém, naopak žáci jsou ochotni vstávat a sedat a dělat to s radostí.

- Při rozboru řešení zadávaných úloh jsou žáci velmi soustředění, protože jim jde o to, zda si úlohu započí-

tají jako správně vyřešenou. Jediným problémem bývá zvládnout to, že si mezi sebou říkají, jak úlohu řešili – ještě před jejím rozbořem.

■ Pěstujeme v žácích smysl pro fair play – vždy se spolehneme na to, že si správně vyřešenou úlohu započítají oprávněně. Od začátku deklarujeme, že jim věříme, nekontrolujeme, zda mluví pravdu nebo ne, a v této atmosféře si nikdo netroufne podvádět. Naopak, když někdo ze spolužáků říká, že jiný podváděl, ostře žalobníčka napomeneme s tím, že jemu také věříme. S takovým přístupem máme jen ty nejlepší zkušenosti. Někdy je třeba žáky ukáznit, aby pracovali každý sám, ale po čase jsou na to zvyklí a řešení si většinou nedávají opisovat. Případné usvědčení viníka je jeho „společenskou prohou“.

■ Rozcvičky můžeme zařazovat v souvislosti s právě probíranou látkou jako motivaci k látce, kterou hodláme probírat. Je dobré občas zařadit úlohy jen na „selský rozum“. Variabilita rozcviček je jejich velkou předností.

■ Při zařazení pěti úloh do jedné rozcvičky (což není nutné, ale běžné) zabere celá rozcvička včetně přidělení jedniček přibližně 20 minut (potřebný čas samozřejmě závisí na potřebné délce komentářů a na obtížnosti jednotlivých úloh).

■ Ideální je provádět rozcvičky hned od 6. třídy (od první víceletého gymnázia). Žáci jsou hraví a vděční za každou pochvalu. Začít s rozcvičkami až v deváté třídě může být obtížnější, ale i v takovém případě budou mít brzy úspěch.

5. DALŠÍ KOMENTÁŘ

Žáci si na rozcvičky rychle zvyknou a mají je rádi. V navazujících článcích uvádíme příklady rozcviček sestavených z pěti úloh, které byly prováděny způsobem popsaným v tomto článku. Způsobů provádění matematických rozcviček je však jistě mnohem více a neomezujeme se pouze na tyto způsoby.

Úloh může být více než pět, když jsou velmi jednoduché – třeba každá jen na pár sekund.

Naopak můžeme zadat jen jednu úlohu obtížnější (např. důkazovou) a žáky nenechat vstávat, ale jít si prohlédnout jejich řešení do lavice, když se přihlásí.

Můžeme hodnotit např. kvalitu rýsování – zadat popis konstrukce a hodnotit pouze „krásu“ a přesnost provedení. Při takové konstrukci kružnice trojúhelníku opsané ihned uvidíme, jestli kružnice, kterou žák narýsoval, prochází všemi třemi vrcholy trojúhelníku.

Vážení přátelé, doufám, že se mi podařilo vás inspirovat. Na závěr připojuji krátký seznam literatury, ze které je možno čerpat úlohy do rozcviček, i když nejlepší jsou úlohy přímo „šité na míru“ situaci, ve které se výuka ve třídě právě nachází.

ODBORNÁ LITERATURA

[1] Krupka, P. *Sbírka úloh z matematiky pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií, 1. díl – Aritmetika, algebra, funkce, 1. a 2. vydání Global, Praha 1995, 3. přepracované vydání Prometheus, Praha 2000.*

[2] Krupka, P. *Sbírka úloh z matematiky pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií, 2. díl – Geometrie, 1. a 2. vydání Global, Praha 1995, 3. přepracované vydání Prometheus, Praha 2002.*

[3] Korděmskij, B., A. *Matematické prostocičky, Mladá fronta, Praha 1957.*

[4] Novoveský, Š., Křižalkovič, K., Lečko, I. *Zábavná matematika, SPN, Praha 1974.*

[5] Novoveský, Š., Křižalkovič, K., Lečko, I. *777 matematických zábav a her, SPN, Praha 1983.*

[6] Močalo, L., P. *Hlavolamy, Mladá fronta, Praha 1987.*

[7] Kowal, S. *Matematika pro volné chvíle (zábavou k učebnici), SNTL, Praha 1986.*

Příspěvek najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/364/266>

TVOŘIVÁ ŠKOLA – POČETNÍ DIVADÉLKO

Autor: Čeněk Rosecký, Zdena Rosecká

Při uvádění žáků 1. ročníku do počtářského světa a pokládání základů jednotlivých klíčových kompetencí se na Tvořivých školách stalo nepostradatelnou a prakticky nezastupitelnou pomůckou tzv. početní divadélko. K dalším nezastupitelným pomůckám v 1. ročníku patří fazole, dvoubarevná papírová kolečka, karty s čísly a papírové peníze.

Početní divadélko patří mezi pomůcky používané v tzv. předpočtářském období, tj. přibližně první tři měsíce povinné školní docházky. S ohledem na význam, přínos a oblíbenost této pomůcky u žáků i učitelů jsme se rozhodli věnovat jí na tomto místě samostatný prostor.

VÝCHODISKA, CÍLE, REALIZACE (POSTUP A METODY)

Východiska, cíle a realizace metod a postupů jsou spo-

lečné pro všechna přípravná početní cvičení, které Tvořivá škola předkládá učitelům.

Uvedená pomůcka výborně poslouží při vytváření základu pro zdravý matematický vývoj a zároveň k položení pilířů pro postupné rozbalování klíčových kompetencí žáků vymezených v RVP ZV.

Základy **kompetence pracovní** mohou žáci nabýt, když manipulují s modely předmětů na početním divadélku, učí se uspořádat si pomůcku na lavici a jsou vedeni k dodržování vymezených pravidel při práci s ní. Všichni žáci jsou zapojeni do činnosti s pomůckou a průběžně směřování k modelování situací a plnění úkolů zadávaných učitelem a následně spolužáky.

Kompetenci k učení utváříme tak, že vedeme žáky k pozorování situací (prvních slovních úloh), které v úvodu zadává žákům učitel a později žáci sami vymýšlejí a zároveň modelují na početním divadélku. Následně žáci samostatně vyvozují závěry a objevují a procvičují základní početní výkony potřebné pro další rozvoj jednotlivých kompetencí. Díky propojení modelovaných slovních úloh se životem poznávají žáci smysl a význam předávaných poznatků pro praktický život. Práce s početním divadélkem jim zároveň umožňuje poznávat a posuzovat vlastní pokrok.

Učitелеm a později samotnými žáky zadávané slovní úlohy jsou zároveň prvními problémovými situacemi, které musí všichni žáci samostatně vnímat a řešit. Každý žák má přitom možnost v rámci daných pravidel řešit danou úlohu samostatně, svým vlastním způsobem a objevovat tak různé způsoby řešení. Pomůcka tím výrazným způsobem přispívá k utváření **kompetence k řešení problémů**.

Kompetence komunikativní je utvářena průběžně při všech činnostech. Učitel žákům názorně vysvětlí, jak s pomůckou pracovat a jakým způsobem mohou hovořit o tom, co činí. Žáci následně sami vytvářejí obdobné situace, přičemž jsou vedeni k vyjadřování názorů, závěrů a formulaci otázek. Žákům umožňujeme samostatně se rozhodovat a projevovat. V případě potřeby výroky žáků usměrňujeme nebo převádíme do odborného slovníku. Žáci se učí vyjadřovat souvisle a výstižně a zároveň naslouchat spolužákům. Díky znázorňování situací na početním divadélku všichni žáci dobře rozumějí tomu, o čem hovoří, a jsou schopni své názory zdůvodňovat.

Kompetence sociální a personální a kompetence občanská jsou rozvíjeny zejména díky tomu, že práce s početním divadélkem umožňuje uspět všem žákům – každý žák je poměrně rychle schopen utvářet svým schopnostem odpovídající slovní úlohy (matematické příběhy), klást otázky a správně odpovídat. Žáci se také vzájemně vyvolávají, komunikují, spolupracují, učí se naslouchat a respektovat názory druhých. Znázornění slovních úloh na divadélku přitom žákům i učiteli poskytuje zpětnou vazbu o tom, že pracují správně a že tomu, co dělají, rozumí. Průběžná zpětná vazba tak umožňuje všem žákům vytvářet si o sobě pozitivní představy a vážit si sebe i svých spolužáků.

Divadélko představuje pro žáky náhradu skutečných předmětů, dobře umožňuje realizovat výše uvedené dílčí cíle klíčových kompetencí i následující praktické cíle, jejichž plnění považujeme s ohledem na další rozvoj kompetencí nezbytné:

- vytvářet představu čísel do pěti
- nacvičovat přiřazování – stejně, více, méně
- jmenovat daný počet prvků
- určovat počet prvků
- porovnávat počty prvků
- tvořit první slovní úlohy v období, kdy neznáme početní úkony
- nacvičovat prostorovou orientaci (pojmy před, za, vpředu, vzadu, sloupeček, řádek), později i pravolevou orientaci

- naučit žáky nebát se vyjadřovat – vést je k hovoru o pozorovaném, vymýšlení příkladů a vyjadřování úsudků

Konkrétní příklady naplňování uvedených praktických cílů naleznete níže v kapitole Práce s početním divadélkem.

VYUŽITÉ ZDROJE A POMŮCKY, ZPŮSOB JEJICH VYUŽITÍ

Máme-li početní divadélko připravené pro každého žáka, je optimální začít jej používat hned v prvních školních dnech.

K výrobě početního divadélka potřebujete krabici od bonboniéry, špejle nebo párátka, papír, pastelky, lepidlo. Žáci si mohou přinést krabice od bonboniéry sami z domova (pokud možno o stejných rozměrech, ideální je rozměr 15 x 24 cm). Divadélko můžeme vyrobit s rodiči [na první rodičovské schůzce](#) nebo ho nechat pro prvníáčky [vyrobit staršími spolužáky](#) v rámci pracovních činností a nechat je, aby divadélko prvníáčkům sami předali. K takto zhotovené pomůcce mají žáci velmi osobní vztah a pracují s ní rádi.

POPIS VÝROBY

Je vhodné, aby divadélko mělo zelený povrch, proto natřeme víko vodou rozpustnou barvou (např. Balakrylem) nebo je polepíme barevným papírem. Do víka krabice vypicháme otvory uspořádané v pravidelných řadách a sloupcích, např. 6 x 5 otvorů. Do krabice uložíme po pěti kusech papírových modelů (jablka, hrušky, tulipány v různých barvách, motýli, stromy... a jeden domeček) přilepených na špejlích nebo kulatých párátkách tak, aby šly zapichovat do otvorů na divadélku. Je třeba, aby všichni žáci měli stejné modely předmětů, usnadňuje to orientaci, organizaci a kontrolu. Obrázky na modely je vhodné okopírovat z pracovních sešitů nebo učebnic – žáci pak tvary v materiálech poznávají a mají z toho radost. Z počátku dáme žákům 3 – 4 druhy modelů, když zvládnou práci s menším počtem, přidáme další. Ze žluté karty v učebnici vystříháme po třech kusech čísel od 1 do 5 a vložíme je každému žákovi nejlépe do krabičky od filmu. Použití viz část Práce s početním divadélkem, body 9 a 10.

PRÁCE S POČETNÍM DIVADÉLKEM

Každý žák má své divadélko. Při práci s ním postupujeme následovně:

1. Naučíme žáky uspořádat divadélko na lavici (kompetence pracovní).

2. Žáci zapichují modely do divadélka podle pokynů učitele.

Př.: Na záhonu vykvetly 2 žluté kytičky. Pod stromem ležela tři červená jablíčka. Na talíři byla jedna žlutá hruška.

Po každé činnosti necháme několik žáků říci, co vidí.

3. Žáci rozmisťují věci v divadélku podle vyprávění.

Př.: Na louce vykvetly 2 modré květiny a poletovali tam tři žlutí motýli. Vedle domu jsme zasadili 4 stromy. U stromu ležela v trávě tři červená jablíčka.

Vytvořený obraz vždy zrušíme a tvoříme nový. Ze začátku zadáváme žákům k provedení jen jeden nebo dva úkoly.

4. Pomocí proužku papíru se žáci snadno naučí pojům řádek a sloupek: Dej proužek pod první (druhý, třetí) řádek.

5. Zadáváme úkoly.

Př.: Na první řádek dej dvě červená jablíčka. Na druhý řádek dej tři žluté hrušky. Řekni, kolik je jablíček. Kolik je hrušek? Co jsi dal na divadélko? Čeho je víc, jablíček nebo hrušek? Na první řádek dej čtyři červené květiny.

6. Necháme žáky vytvořit vlastní sestavu a mluvit o ní a ptát se spolužáků.

7. Před lavice jde jeden žák, který má připravenou svou vlastní sestavu a podle ní diktuje ostatním zadání. Pro kontrolu opět několik žáků přečte, co umístili do divadélka. Je velmi důležité nechávat žáky co nejvíce mluvit o tom, co dělají.

8. Podle pokynů učitele nebo žáků vytvoříme na divadélku sestavu věcí. Vedle položíme proužek papíru a na něj pokládáme stejný počet barevných papírových koleček

9. Pokyny: Na 1. řádek dej 3 jablíčka. Na 2. řádek dej 1 tulipán. Na 3. řádek dej 2 stromy. Vedle přilož čísílko, které říká, kolik věcí je na každém řádku. Řekni, co jsi udělal.

10. Učitel ukazuje čísla na kartách nebo je píše pod sebe na tabuli a žáci pokládají učitelem stanovený počet věcí na řádky a říkají, co učinili.

11. Pokyny: Polož na 1. řádek 4 jablíčka a na 2. dej více (méně) hrušek. Přilož žlutá čísla. Řekni, co jsi udělal.

12. Pokyn: Na 1. řádek dej 3 hrušky a do druhého 2 jablíčka. Čeho je více (méně)? Stejně můžeme pracovat ve sloupcích.

13. Návlek pojmů vpředu, vzadu, před, za a pravolevé orientace. K tomu je vhodné dát doprostřed divadélka

ústřední motiv, např. domeček. Žáci dávají po jedné věci před, za domeček. Potom „přečtou“, co udělali. Totéž následně činí s více věcmi. Před skupiny věcí necháme žáky položit čísla. Samostatně hovoří o tom, co dělají.

Pozn.: Při všech činnostech je kromě jiných průběžně utvářena kompetence sociální a občanská.

Slovní úlohy můžeme s početním divadélkem začít tvořit, jakmile všichni žáci vidí počty prvků do pěti bez přepočítávání po jedné.

■ Do divadélka dáváme určitý počet modelů, přidáváme stejné modely a ptáme se: Kolik věcí máme celkem? První náměty dává učitel, např.: Jirka přinesl mamince ze zahrady 3 tulipány a Anička 2 tulipány. Kolik dostala maminka tulipánů? Žáci skládají modely do divadélka a odpovídají.

■ Žáci sami vytvářejí svůj vlastní příběh. Tvoří otázky a vyvolávají své spolužáky.

■ Ukážeme žákům nějaké zobrazení a vyzveme je, aby k němu vymysleli příběh.

■ Stejně tvoříme příklady na odčítání. Ubíráme a ptáme se, kolik zbylo: Eva dala na talíř 4 jablíčka, Jirka jedno snědl. Kolik jablíček zůstalo na talíři?

V této fázi nechceme po žácích výpočty, ale učíme je **odpovídat celou větou**. Pokud odpovídají pouze jedním slovem, neupozorňujeme slovně, ale pouhým rozpačením paží, jako bychom říkali: Odpověz celou větou. Ušetříme tak mnoho slov. Nevnučujeme žákům svoje představy. Necháme je vytvářet vlastní příběhy, pozitivně je motivujeme. Odměňujeme je hvězdičkami, jedničkami apod. V počátcích probírání učiva matematiky jde především o vytvoření dobrého základu. Pokud se dobrý základ podaří vytvořit, můžeme na něm plynule analogicky stavět a pokračovat v dosahování požadovaných výstupů.

Príspevek je redakčne kráten, celé znení najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/217/1109>

Některé další články na téma Matematika a její aplikace:

MARTA ŠÍBOVÁ, STANISLAVA KRČKOVÁ	Rozvoj klíčových kompetencí v matematice
PETER KRUPKA	Geometrické rozcvičky / Aritmetické rozcvičky /
JAN HOUSKA	Pythagorova věta a osa úsečky / Mezipředmětové souvislosti v rámci struktury ŠVP
JARMILA ROBOVÁ	Množiny, vztahy a operace mezi množinami / Výroky a jejich negace
JÍŘÍ BRANT, JAN HOUSKA	Nestandardní aplikační úlohy a problémy / Nestandardní aplikační úlohy a problémy
RŮŽENA BLAŽKOVÁ	Několik nestandardních úloh k tematickému okruhu Číslo a proměnná
PAVLÍNA DRTILOVÁ	Převody jednotek délek
PETRA SCHINDLEROVÁ	Mandaly – geometrické magično
ČENĚK ROSECKÝ	Tvořivá škola – přípravná početní cvičení
ALENA HOŠPESOVÁ	Metody práce v geometrii na 1. stupni ZŠ
JÍŘÍ BRANT, JAN HOUSKA, STANISLAVA KRČKOVÁ	Pojetí vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace v RVP ZV

INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE

DOTYKOVÁ TABULE VE VYUČOVÁNÍ MATEMATIKY

Autor: Josef Kubeš

S rozvojem počítačové techniky jsme svědky změny řady činností, které člověk ve své práci používá od nepaměti. Představit si učitele v hodině bez klasické tabule a křídly je v našich myslích dost nereálné. Pomalu připouštíme, že při výuce výpočetní techniky použijeme projekci z počítače. Ale při hodině matematiky si lze vyučování bez křídly v jedné ruce a bez mazací houby v druhé ruce těžko představit. V současné době však dochází téměř k revoluci v práci učitele, do škol se dostávají tabule, na které se nepíše křídou ani fixem.

Technické podrobnosti nejsou nejdůležitější, ale v této části je třeba zdůraznit, že nové zařízení, které se nazývá dotyková tabule (interaktivní tabule), se skládá z tabule, která je spojená s počítačem a osvětlená dataprojektorem. Jeden způsob použití nás napadne okamžitě, na bílou plochu tabule můžeme z počítače promítat informace, připravené prezentace, animace atd. Pro takovou aktivitu ovšem můžeme použít mnohem levnější plátno. Aktivní plocha tabule je ovšem spojena s počítačem, a tak můžeme dotykem ovládat počítač podobným způsobem jako pomocí myši. Náš prst (elektronické pero) se stane levým tlačítkem myši. Stisknutím tlačítka na ovladači tabule jej můžeme dle potřeby změnit na pravé tlačítko.

Tato schopnost tabule se jeví značně praktická. Obraz z počítače je dostatečně velký, učitel stojí u tabule, vysvětluje látku a přitom ovládá počítač. Spouští si potřebné programy, stránky z internetu, či další připravené materiály. Při své práci vidí žáky, sleduje jejich práci. Nekrčí se u počítače a pohybem myši nehledá potřebné nabídky na malém monitoru. Jeho projev se neztrácí někde u monitoru, kde přes tuto „bednu“ nevidí činnost žáků.

Každého při práci s tabulí napadne jednoduchá otázka: Je možné na takovou tabuli něco úplně obyčejně napsat?

V příslušenství každé tabule je nástroj na zápis na tabuli. Technických prostředků, které řeší zápis, je několik. Od infračerveného ukazovátka či pera až po popisovače, které připomínají tvarem fix a píšou pouze dotykem na aktivní plochu tabule. V takovém případě nahradí popisovač také obyčejný prst. Tabule umožňuje v kterémkoliv okamžiku zvednout z ovládacího boxu tabule popisovač, čímž se tabule přepne do režimu, ve kterém můžeme na tabuli psát (tabule SMART Board). Učitel tedy může popsat obrázek, vepsat vysvětlující text, zvýraznit důležitou informaci.

Možnost zapsání libovolného textu nebo zakreslení

obrázku již podstatně zvyšuje možnost zařazení tabule do výuky. K tabuli se dodává speciální programový balíček, jehož součástí je grafický editor, ve kterém píšeme na tabuli podobně jako na klasické tabuli. Máme možnost si vše uložit do souboru a kdykoli opět otevřít.

Program je možné spustit také na počítači, který nemá připojenou dotykovou tabuli. Učitel si může celou hodinu připravit, do své přípravy může vložit obrázky, doplňovačky, prázdné stránky pro práci žáků atd. ve vlastní hodině s tabulí pracuje jak učitel, který řídí práci žáků, tak žáci, kteří připravené materiály zpracovávají. Součástí programu je také mnoho připravených pomůcek a flash aplikací, které učitel vhodně začlení. Kreativité žáka i učitele se meze nekladou a umožňují vysvětlit velmi těžké části látky, například dosazování do výrazu za proměnnou.

Mám několikaletou praxi v užívání dotykové tabule SMART Board. (Uvádím typ tabule z toho důvodu, že následující informace nemusí plně odpovídat jinému typu.) Programový balíček, dodávaný s tabulí, umožňuje řadu efektů. Mnohokrát potřebuje učitel promítnout pouze část připraveného materiálu. U zpětného projektoru jsem přikryl papírem část fólie. U dotykové tabule pro takovou akci využívám reflektor, který umí zvětšit část obrazu a zbytek zastínit. Dalším velmi šikovným nástrojem je lupa, která umožňuje vybranou část zvětšit tak, aby byla dobře viditelná i ze vzdálenějších míst třídy. Nejdůležitějším programem je nástroj, který umožňuje vytvořit přípravu na hodinu ve formě prezentace. Na rozdíl od prezentace v PowerPointu je tato prezentace snadno modifikovatelná při vlastním využití. Učitel si nechá místo na vypracování, do kterého může žák vpisovat řešení úkolu popisovačem. Při tvorbě podkladů na hodinu může učitel použít mnoho připravených obrázků, animací i nástrojů, se kterými pracuje buď on nebo žáci.

V této části bych se stručně zmínil o možnostech zařazení tabule v hodinách matematiky. Opomenou případ, kdy učitel využívá hotové produkty, například různé výukové programy ovládané přímo z tabule. Musí mít na paměti, že pracuje s elektronickou učebnicí a má tedy omezené možnosti inovace a změn. Tabule spíše dává možnost si připravit jen určitou základní kostru hodiny a podle situace ji doplňovat či měnit. Po seznámení se softwarem, který je dodáván přímo s tabulí, např. zjistíme, že v aplikaci Notebook lze pro výuku statistiky připravit jednoduchou stránku, která bude obsahovat rotující kostku a tabulku. Kostka je zpracována jako flash aplikace a žák

ji může spustit klepnutím na obrázek kostky, do tabulky zapíše hodnotu, která na kostce padne. Na závěr vypočte průměr ze zjištěných hodnot.

Pro výuku geometrie si můžeme připravit rýsovací pomůcky (pravítka, úhloměr atd.) a ukazovat základní konstrukce. Pomocí základních nástrojů můžeme provádět rozbor, které jsou esteticky na vyšší úrovni, než na klasické tabuli. Mnoho různých situací je možné připravit překrýváním obdélníků. Tímto způsobem lze modelovat například dosazení do výrazu za proměnnou. Připravíme si malý čtverec, kterým překryjeme proměnnou a zapíšeme do něj konkrétní hodnotu – výraz s proměnnou se změní v číselný výraz. Každý učitel si v případě zájmu určitě najde mnoho dalších variant využití dodávaných pomůcek. Při výuce funkcí často využívám podkladu, který obsahuje soustavu souřadnou.

Dotykovou tabuli můžeme kombinovat s dalšími programovými nástroji. Například geometrický náčrtník Cabri geometrie je jedním z nich. Učitel může podle potřeby vytvářet konstrukci po jednotlivých krocích, v každém okamžiku lze popisovačem nastínit další postup, který můžeme bez ztráty předchozí práce smazat. Dobré zkušenosti mám v kombinaci práce s dotykovou tabulí a programem Derive.

Velmi šikovným nástrojem se mi jeví digitalizace obrazovky. S její pomocí do své přípravy okopírujeme jakoukoliv informaci, která se zobrazí v jiných produktech na monitoru. Musíme si však dát pozor, abychom se nedostali do rozporu se zákonem o autorských právech.

Výstup z prezentace je možné převést do html souboru, který lze zveřejnit například na školním výukovém portálu, a žák si tak může doma látku připomenout, aniž

by měl speciální program. Dalším možným výstupem je pdf soubor. Práce s tímto programem se mi zdá jednodušší a snáze pochopitelná, než je tomu u PowerPointu. Prezentaci není třeba připravit do důsledků. Obrovská výhoda je v možnosti snadného doplnění a změny podle situace ve vyučovacím procesu.

Žáci prací s tabulí snadno a ochotně akceptují. Láká je nová technika, zvláště ta, která je spojená s výpočetní technikou. Mají před sebou dokonalejší nástroje, než jsou pravítka a barevné křídly v případě klasické tabule. Tabule nám v mnoha případech usnadní práci v hodině, podpoří pracovní a tvůrčí klima, za žáky nic nevyřeší, tvůrčí přístup a pracovitost zůstává opět na nich. V počátcích musíme počítat s tím, že žáci se musí naučit psát na tabuli, pohybovat s objekty atd. Nevýhodou tabule je fakt, že v daném okamžiku s ní může pracovat pouze jeden člověk. Nemohou na ni tedy psát současně dva žáci.

Velmi nerad bych vzbudil dojem, že máme před sebou naprosto dokonalé zařízení, které spasí všechny problémy ve vyučovacím procesu. Pro řadu učitelů bude odpuzujícím momentem skutečnost, že při ovládání je třeba mít příslušnou znalost v ovládání počítače. Pochopitelně mají výhodu uživatelé, kteří spolehlivě ovládají výpočetní techniku a speciální programy, které slouží k výuce jejich předmětu.

Dotykovou tabuli chápu jako další pomůcku, kterou využívám při výuce. Neztracuji ani klasický přístup a jsem pro střídání moderních a klasických trendů. Vřele doporučuji mít vedle dotykové tabule i keramickou tabuli na bezprašné fixy.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/1059>

NAVRHUJEME INTERNETOVOU STRÁNKU NAŠÍ OBCE

Autor: Alena Matušková

DÍLČÍ VÝSTUP, KTERÝ PLNÍME

- žák se podílí na tvorbě návrhu internetové stránky obce na principu hypertextu;
- chápe smysl a význam této činnosti pro obec;
- poznává princip hypertextu a získává řadu informací o své obci.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE, KE KTERÝM SMĚŘUJEME

- kompetence komunikativní a k řešení problémů – plánování, organizování a aktivní účast při získávání informací, využívání při tom komunikativních dovedností, zpracovávání informací, jejich třídění, provádění výběru nejdůležitějších, hledání různých způsobů řešení problému, využívání informačních technologií, aktivní zapojení do práce v zájmu obce, vyjadřování se (i písemně) v kultivovaném projevu;
- kompetence k učení – plánování, organizování a řízení vlastní činnosti, při které probíhá učení, rozvoj tvůrčích

činností a kritického myšlení;

- kompetence sociální a personální – diskuse, respektování různých hledisek, hledání společného výsledku, spolupráce ve skupině, uvědomění si svého podílu na kvalitě společné práce;
- kompetence občanské – aktivní zapojení, dle svých možností, do veřejného života;
- kompetence pracovní – získávání a zdokonalování důležitých pracovních dovedností.

1. DEN MOTIVACE

Žijeme v době, které se říká doba informační společnosti. Lidé potřebují mnoho informací ke svému pracovnímu i osobnímu životu. Velké množství jich nacházejí na internetu. Své internetové stránky zde mají také obce a města. Představují se v nich, informují o své minulosti i současnosti, o aktuálních událostech. Prostřednictvím těchto stránek

Informační a komunikační technologie

se mohou o naší obci dozvědět děti třeba až na druhém konci světa. Proto se pokusíme takovou stránku pro svoji obec navrhnout. Samozřejmě se budeme snažit, aby byla co nejzajímavější a podávala co nejvíce vhodně uspořádaných informací.

Práce ve skupinách v počítačové učebně:

- hledání a event. prohlížení stránky vlastní obce;
- vyhledání stránek krajského města, jiných blízkých měst a obcí v regionu;
- vytvoření poznámek s hesly, které bude námi navržená stránka obsahovat.

Diskuse – frontálně:

- vhodnosti zařazení jednotlivých položek;
- grafické ztvárnění titulní a dalších stránek;
- co všechno je na stránkách různých obcí k vidění, jaký mají rozsah.

Dobrovolný domácí úkol – přinést do školy různé obrázky, pohlednice a další materiály týkající se naší obce, které bude možno použít v další práci (nevratné).

2. DEN

SKUPINOVÁ PRÁCE

Skupina se rozhodne, co všechno bude obsahem jejich internetových stránek o obci a členové si rozdělí jednotlivé úkoly:

- historie obce a památky;
- příroda a zajímavosti v okolí obce;

- hospodářství v obci;
- obecní samospráva;
- novinky v obci;
- ochrana životního prostředí;
- další (podle volby žáků).

SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ

Každý žák pak podle svého zadání připravuje jednu stránku, která se „otevře“ po „zvolení“ příslušného aktivního okna. Někteří žáci mohou tímto způsobem pokračovat dále (např. u stránky historie vyznačit aktivní okna s názvy jednotlivých památek a na dalších čtvrtkách vytvořit informační stránky o nich).

3. DEN

Pokračování v práci nad stránkami. Práce s různými informačními zdroji. Vyhledávání a zpracovávání informací. Zhotovování textů.

4. DEN

Každá skupina má již vytvořeny podklady pro naplnění hlavní stránky i dalších, které se otevírají pomocí aktivních oken. Zároveň je předpoklad, že shromáždila dostatečné množství obrazového materiálu, nebo jej sama vytvořila.

Na velký list papíru formátu A1 (který pro ni představuje obrazovku počítače) začne umísťovat shromážděné materiály (včetně různých nadpisů a upoutávek). Materiály různě přemísťuje, žáci se dohadují o jejich umístění na hlavní

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat

- Jazyk a jazyková komunikace – rozvoj slovní zásoby, formulování a přednesení vlastního názoru, umění diskutovat, kultivovaný písemný projev.
 - Matematika a její aplikace – číselné informace a chápání jejich významu. Informační a komunikační technologie – cvičení schopnosti získávat potřebné informace, vytvářet podklady pro jejich zveřejnění.
 - Umění a kultura – rozvoj estetického citění, výtvarný a slohový projev.
- Člověk a svět práce – praktická realizace projektu.

■ Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova – utváření mezilidských vztahů, rozvoj základních předpokladů pro spolupráci, uvědomování si hodnoty různých názorů a různých přístupů k řešení problémů u různých lidí, vzájemné poznávání názorů spolužáků

Výchova demokratického občana – participace na rozhodnutích celku, vědomí vlastní odpovědnosti vzhledem k tomuto rozhodování, uvažování o problémech v širších souvislostech, výchova k zainteresovanému postoji v životě

Environmentální výchova – uvědomění si nutnosti respektování zásad vedoucích k udržení, event. zkvalitňování životního prostředí a nutnosti jejich veřejného prosazování

Didaktická povaha příspěvku	Projekt
Forma výuky	Několik asi dvouhodinových bloků
Metoda výuky	Převažují aktivity v rámci skupinové práce, dále rozhovory, práce s různými zdroji informací, třídění, výběr a uspořádávání informací a další.
Předpokládaný časový nárok	Týden (každý den zařazen jeden blok projektu)
Nutné pomůcky a prostředky	Internet, velký papír formátu A1, čtvrtky, pohlednice a obrázky obce, barevné fixy a pastelky, lepidlo
Informační zdroje	Internet, obecní úřad, terénní šetření, regionální literatura, místní tisk apod.
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Podle individuálních potřeb možno redukovat nebo rozšiřovat učivo

straně, velikosti písma a podobně. Poté, co zavládne ve skupině shoda, materiály přilepí na podkladový list papíru.

Kompletují „aktivní okna“ a další „stránky“, které zpracovávali jednotliví členové skupiny.

5. DEN

Ze zhotovených „hlavních stran“ uděláme ve třídě výstavku. Formou panelové diskuse je hodnotíme, sledujeme další obsah ukrytý na jednotlivých „dalších stránkách“, zvažujeme, která stránka obce je nejzdařilejší. Zvažujeme, k čemu mohou být takové stránky pro obec užitečné. Můžeme se rozhodovat, zda tyto podklady nabídneme obecnímu úřadu, aby podle nich vznikla (pokud neexistuje) nebo byla doplněna skutečná stránka obce na internetu.

Pokud se rozhodneme kladně, napíšeme příslušný dopis.

SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ

Napište dopis obecnímu zastupitelstvu o vašem návrhu internetové stránky obce. Nabídněte své podklady a uveďte, v čem může být stránka na internetu pro obec přínosná.

Celou aktivitu je možné provozovat i v případě, že obec už své stránky má. Pak navrhujeme strany alternativní nebo zlepšující v nějakém pohledu současné. Při celé práci využíváme znalosti žáků o obci, které v tématu Člověk a jeho svět dlouhodobě získávají. Pokud se dostaneme k nějakým tématům, která jsou ještě neznámá, můžeme je řešit hned nebo v následujících hodinách (např. obecní zastupitelstvo, jeho složení, činnost, pravo-

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/220/194>

Některé další články na téma Informační a komunikační technologie:

ZDENĚK JONÁK	Vyhledávání faktografických informací / Inteligentní systémy pro vyhledávání a zpracování informací / Systémy vyhledávání a zpracování dokumentografických informací / Co rozumíme pojmem informace? / Pojetí vzdělávací oblasti ICT v RVP ZV a v RVP GV / Inteligentní systémy pro vyhledávání a zpracování informací / Vyhledávání faktografických informací
ŠTĚPÁNKA SELINGEROVÁ	Co chci, aby moji rodiče věděli o drogách

METODICKÝ PORTÁL

RVP

NA PORTÁLU

www.rvp.cz

MŮŽETE NAJÍT



Nápady čtenářů

Jedná se o on-line prostředí, v kterém je možné vkládat drobné příspěvky na Metodický portál. Pomocí formuláře můžete okamžitě a jednoduše zadat příspěvek týkající se jakéhokoliv vzdělávacího oboru. Nabízí se zde prostor pro vaše motivační aktivity, zajímavé a odzkoušené přípravy do hodin, osvědčené nápady apod.

Příspěvky, tímto způsobem uveřejněné, neprocházejí recenzí ani editorskou úpravou a VÚP negarantuje jejich kvalitu, odbornost a propojení s RVP. Přesto věříme, že příspěvky zde uveřejňované budou přispívat k obohacení metodického portálu a k výměně zkušeností mezi pedagogy.

PŘÍRODOVĚDNÁ POZOROVÁNÍ A POKUSY

Autor: Ladislav Podroužek

V následujícím příspěvku jsou uvedeny příklady přírodovědných pozorování, pokusů a manipulací s přírodninami. Tyto činnosti **obohacují hodiny prvouky a přírodovědy o aktivní práci žáků ve vyučování. Umožňují jim získávat praktické dovednosti** nutné pro poznávání přírodního prostředí. Stávají se rovněž **významným motivačním prvkem** vyučování a podílí se na rozvoji přírodovědných zájmů žáků.

METODICKÉ POKYNY

POZOROVÁNÍ

Ústředním momentem při poznávání okolního světa v prvouce a přírodovědě je vlastní pozorování a pokusná činnost žáků. Tyto učební činnosti **využívají aktivity žáků a jejich praktických zkušeností**. Mezi vyučovací metody využívající smyslové vnímání a psychomotorické činnosti patří bezesporu pozorování, tj. **záměrné a aktivní přijímání podnětů spojené s myšlením**.

V prvouce a přírodovědě má pozorování mimořádný význam pro vytváření konkrétních a jasných představ o přírodninách a přírodních jevech. Výsledky pozorování jsou často důležitým východiskem a základem celkových znalostí žáků o přírodě.

Pozorovat lze:

- prostým okem;
- speciálními pomůckami (např. lupou, mikroskopem, dalekohledem aj.).

Co je důležité?

- odlišení pouhého vnímání (tj. pasivního příjmu podnětů z okolí) a pozorování (tj. záměrného a aktivního přijímání podnětů z okolí spojeného bezprostředně s myšlenkovou činností);
- správné řízení a respektování věkových a individuálních zvláštností žáků.

Řízené pozorování:

- Učíme žáky, jak a co pozorovat, čeho a v jakém pořadí si všímat.
- Pozorování vždy spojujeme se slovním doprovodem, komentářem, slovním popisem sledované přírodniny nebo přírodního jevu.
- Má současně značný výchovný význam. Vede žáky k soustavnosti, samostatnosti, vytrvalosti, rozvíjí vyjadřovací schopnosti apod.
- Velmi důležité je exaktní stanovení cílů pozorování (žáci musí přesně vědět, co, jak a proč mají pozorovat).
- Stanovené úkoly pozorování nesmí být ani příliš jednoduché ani příliš obtížné.
- Vlastní pozorování musí být přehledné, postupné, věcně správné, zajímavé a spojené s popisem.
- důležité je shrnutí pozorování a vyvozování závěrů (klademe důraz na podstatné znaky, shrnujeme a opa-

kujeme je pro lepší zapamatování).

Typy pozorování:

A) podle způsobu pozorování jednotlivých objektů

- bezprostřední (objektem pozorování je samotná přírodnina nebo přírodní jev);
- zprostředkované (objektem pozorování jsou modely přírodnin, preparáty, různé druhy vyobrazení apod.).

B) podle časového hlediska

- krátkodobé – provádí se většinou v jedné vyučovací jednotce;
- dlouhodobé – nelze je provést v jedné vyučovací jednotce (v tomto případě je důležitá průběžná kontrola přírodnin a jevů, které žák dlouhodobě pozoruje a závěrečná zhodnocení);
- fenologické – jde o variantu dlouhodobého pozorování (sledujeme vývoj a změny v přírodě během roku v průběhu jednotlivých ročních období).

MANIPULACE S PŘÍRODNINAMI, POKUSY

Patří mezi další významné metody v přírodovědě. **Pokus** je metoda, při které ovlivňujeme průběh studovaných jevů. Jde vlastně o pozorování přírodních jevů za uměle vytvořených podmínek, které lze měnit a řídit.

Pokus je vždy:

- spojen s pozorováním;
- opakovatelný;
- velmi názorný.

Pokusy rozvíjí pozorovací schopnosti žáků a jejich myšlení. Pokud žáci manipulují s přírodninami a samostatně provádějí pokusy, získávají i potřebné dovednosti nutné pro další studium přírodních věd. Při pokusech je velmi důležité, aby žáci co nejčastěji uplatňovali myšlenkové a psychomotorické činnosti. Při pokusu si žáci osvojují **nové poznatky** (část nauková, poznatková) a **nové dovednosti** (část činnostní).

ŽÁCI:

- poznávají podstatu pokusu a současně si vytvářejí základní laboratorní dovednosti;
- seznamují se s laboratorními postupy a laboratorními pomůckami;
- učí se organizovat svoji činnost, dodržovat vytčené zásady např. hygieny a bezpečnosti;
- prohlubují své sociální citění (pracují v kolektivu, diskutují, vzájemně si pomáhají apod.).

Ve škole využíváme dva základní typy pokusů:

- **demonstrační** (prováděné vyučujícím)

Tímto typem pokusu učitel názorně demonstruje žákům vybraný přírodovědný jev a **doplňuje či nahrazuje** jím sdělovaný obsah učiva. Demonstrační pokus proto musí být dokonale připraven po stránce **obsahové** i po stránce **organizační a materiální**. I zdánlivě jednoduché poku-

sy je nutné předem vyzkoušet.

Při samotném provádění pokusu musí vyučující stanovit cíle pokusu, neustále popisovat používané pomůcky a činnosti, které provádí. Nesmí zapomínat na bezpečnost a hygienu při provádění pokusu.

■ **frontální** (prováděné žáky, většinou ve skupinách)

Kladou velké nároky na organizaci práce, materiální zabezpečení a disciplinovanost žáků. Z didaktického hlediska je důležité, aby vyučující pokus rozdělil na etapy (fáze), podle kterých žáci postupují. I při frontálním pokusu by měla být **činnost žáků spojována s průběžnou kontrolou vyučujícího** a jeho komentářem (úkoly k jednotlivým etapám, význam jednotlivých etap pokusu, bezpečnost, hygienu a apod.). **Žáci si totiž musí neustále uvědomovat, co, proč a za jakým účelem dělají.** Významnou etapou při provádění pokusů je přesné vymezení výsledků pokusů, vyvození závěrů a zdůrazňování významu pokusů pro další poznávání a praktický život žáků.

Fáze přípravy pokusu:

1. příprava pokusu (materiální, organizační, obsahová);
2. vysvětlení podstaty pokusu, cílů a úkolů (jasně, jednoduše, stručně);
3. vysvětlení pracovního postupu (jednotlivé kroky);
4. provedení vlastního pokusu (kontrola, řízení, dodržování bezpečnosti a hygieny práce);
5. vyvození závěrů a formulování výsledků pokusu (jasně, jednoduše, stručně);
6. provedení záznamu o pokusu (přehlednost a stručnost).

MORFOLOGICKÁ CVIČENÍ

Jde o **jiný typ metody bezprostřední manipulace s přírodninami**. Žáci se při nich seznamují se stavbou (morfologií) přírodnin. Využívají jednoduchých pomůcek, učí se manipulovat s přírodninami, pomůckami a osvojují si jednoduché dovednosti. Při morfologických cvičeních dostávají pojmy **konkrétní obsah**, snadněji se pamatují a vybavují. Zároveň morfologická cvičení zaměřují pozornost žáků na podstatné (diakritické) znaky. Žáci tak nejen poznávají morfologii, ale také třídí přírodniny podle znaků, které přímo pozorují.

PŘÍKLADY POZOROVÁNÍ, MANIPULACÍ A POKUSŮ

BOTANIKA

Vytváření sbírek semen a plodů rostlin

Jde o poměrně nenáročnou činnost, kterou lze využívat i na počátku školní docházky. Přírodní materiál nasbíraný např. během vycházky žáci s pomocí vyučujícího určí a společně jej upraví a uloží tak, aby mohl být použit na výstavku nebo jako pomůcka při práci ve vyučování. Využíváme k tomu různých sáčků, zkumavek, prázdných lahvíček od léků apod. Přírodniny je nutné rovněž viditelně a čitelně označit, aby s nimi žáci mohli nejrůznějším způsobem pracovat (porovnávání, třídění, seskupování, pokusná činnost aj.).

Sběr léčivých bylin

Patří odedávna k nepostradatelné činnosti lidí. Při sběru léčivých bylin musíme dodržovat některé zásady, které zabezpečí požadovanou kvalitu nasbíraného materiálu.

Zásady sběru léčivých rostlin:

- Sbíráme jen rostliny, které dobře známe.
 - Rostliny sbíráme opatrně. Na přírodním stanovišti vždy ponecháme část sbíraných rostlin. Nať rostlin seřezáváme nožem nebo stříháme nůžkami. Listy uštipujeme nehty, ale alespoň 3/4 listů musí na rostlině zůstat, aby mohla dále růst. Kořeny rostlin dobýváme opatrně úzkým rýčem. U rostlin sbíráme květ, list, nať (stonek s listy a květy), kořen, oddenek, kůru, plod, oplodí a semeno.
 - Sběr provádíme za teplého a suchého počasí.
 - Rostliny ukládáme do košíků, papírových nebo plátěných sáčků, nevhodný je igelit.
 - Rostliny v sáčcích zbytečně nepěchujeme a nestlačujeme.
 - Nesbíráme rostliny napadené hnilobou, škůdci nebo jinak poškozené.
 - Léčivé rostliny nesbíráme v blízkosti továren, frekventovaných komunikací a chemicky ošetřených ploch.
- Nesbíráme rostliny v přírodních rezervacích nebo jiných chráněných územích.

Zásady sušení a skladování léčivých rostlin:

- Rostliny sušíme přirozeným teplem na větraném místě. Pouze kořeny a plody musíme nechat dosoušet uměle.
- Rostliny sušíme nejlépe na sítěch, vždy rozprostřené v jedné vrstvě.
- Správně usušená rostlina se ještě příliš neodroluje, ale při pokusu o ohnutí se láme a má přibližně svoji původní barvu.
- Po usušení necháme rostliny ještě několik dní vydychat a teprve pak je uložíme do sklenic nebo papírových sáčků.
- Uložené byliny označíme názvem a rokem sběru.

Zakládání a tvorba herbářů

Tato aktivita umožňuje žákům nenásilně poznávat jednotlivé druhy rostlin, stavbu jejich rostlinného těla a stanoviště, kde rostou. Současně rozvíjí jejich estetické citění.

Příklad instrukcí při zakládání herbáře pro 4. a 5. ročník:

Pomůcky:

- zahradnická lopatka, větší sáček z plastu, savý papír nebo noviny, karton, lis na rostliny, kreslicí čtvrtka nebo nařezaný tuhý balicí papír, lístky na popisky, lepicí páska, notýsek, tužka (ke sběru v přírodě je třeba jen lopatka, plastový sáček, notýsek a tužka)

Zadání:

- Sbírej jen ty rostliny, které nejsou chráněné nebo ohrožené. Ty si můžeš vyfotografovat!

Postup práce:

- Lopatkou vyřepni rostlinu i s podzemními částmi (mívají typické znaky pro určování), zeminu oklepej.
- Očištěnou rostlinu vlož do sáčku (do jednoho sáčku můžeš dát různé rostliny).
- Do notýsku zapiš místa, kde jsi rostlinu sebral (vlhká louka jižně od města).

Člověk a jeho svět

- Doma rozlož každou rostlinu na jeden savý papír nebo noviny.
- Rostliny, které neznáš, urči podle botanického určovacího klíče nebo jiné pomůcky.
- Určené a urovnané rostliny prolož několika vrstvami novin, vlož do lisu (mezi knihy) a utáhni šrouby (zatěžkej).
- Lis (knihy) postav tak, aby se voda z rostlin mohla odpařovat.
- Vlhké papíry vyměňuj, aby rostliny neplesnivěly.
- Usušenou a vylišovanou rostlinu opatrně přemísti na čtvrtku papíru a připevni úzkými proužky lepicí pásy.
- Na lístek pro popis uveď potřebné údaje (jméno rostliny, naleziště, stanoviště, kdo sbíral a určil, datum sběru).

Příklad schedy (popisky) pro herbáře:

Název rostliny:	Sedmikráska chudobka
Naleziště:	Plzeň-Bory
Stanoviště:	trávník v městském parku
Sbíral(a):	Eva Pokorná
Uřčil(a):	Jan Pokorný
Datum sběru:	21. dubna 2006

Určování přírodnin podle určovacích pomůcek

Můžeme v prvouce a přírodovědě provádět několika způsoby:

1. Určování podle atlasu rostlin

- Je založené na záměrném pozorování rostliny (podle diakritických znaků) s vyobrazením v atlase.
- Nevýžaduje zvláštní specifickou průpravu žáků. Je však nutné žáky upozornit na vybrané podstatné znaky, podle kterých lze rostlinu určit. Tímto způsobem se žáci naučí správně pozorovat objekty a později je i určovat.
- Důležitý je pečlivý výběr vhodných určovacích atlasů. Především je nutné vybírat takové publikace, kde jsou správně provedeny vědecké kresby nebo fotografie daných přírodnin a lze je podle nich bezpečně určovat. V opačném případě činí tato poměrně jednoduchá aktivita žákům potíže a dopouští se nepřesností a chyb.

2. Určování rostlin s využitím tabulek morfologických znaků rostlin (živočichů)

Tabulky, které vyučující vytvoří sám a nebo za pomoci žáků, pomáhají žákům orientovat svoji pozornost na podstatné znaky přírodnin a usnadňují jim jejich srovnávání.

- Nejprve vybereme druhy rostlin, které zapíšeme do řádků (lze doplnit vyobrazením).
- Potom zvolíme stručně a přesně diakritické znaky, které zapíšeme do záhlaví sloupců. Počet řádků musí odpovídat počtu zvolených druhů rostlin a počet sloupců musí odpovídat zvolenému počtu diakritických znaků.

- Tabulky musí být zpracovány tak, aby byly vhodné pro žáky základní školy. Uvádíme přiměřený počet didakticky významných druhů a současně i přiměřené množství jednoznačně formulovaných diakritických znaků, aby tabulky neztratily přehlednost.

3. Určování podle klíčů rostlin

Využívá se většinou v přírodovědě ve 4. a 5. ročníku. Běžné botanické klíče jsou však pro základní školu příliš složité a určování je pro žáky obtížné. Proto je vhodné používat v základní škole klíče, které jsou zjednodušeny a lze podle nich spolehlivě určit rozlišovací znaky daných rostlin.

Především využíváme klíče s dichotomickým členěním (žáci vybírají ze dvou možností odpovědí). Klíče často doplňujeme jednoduchými schematickými nákresy. Před samotnou prací s klíčem musíme seznámit žáky s jejich významem a strukturou. Žáci musí rovněž bezpečně ovládat jednotlivé morfologické pojmy a umět určovat jednotlivé znaky u rostlin.

Metodický postup práce s klíčem rostlin lze zjednodušně formulovat takto:

- Zopakovat morfologické pojmy (stonek, lodyha, stvol, stéblo, list jednoduchý, list složený, tvary listů, květ, květenství, plod atd.).
- Rozdat rostliny, které budeme určovat a které mají všechny určované části (listy, květy, plody apod.), rozdat klíče rostlin vhodné pro primární školu.
- Seznámit žáky s principem určovacího klíče – v klíči postupujeme formou jednotlivých kroků, které nám umožňují vybrat si správnou odpověď a my postupujeme na číslo, které je uvedeno za vybranou správnou odpověď, to nám umožní volbu dalšího kroku nebo určení přírodniny.
- Při prvním seznámení s klíčem řídí postup práce žáků sám vyučující formou frontální práce. Společně s žáky přečte první řádek, přesvědčí se, zda žáci rozumí všem pojmům a zda našli daný znak na určované rostlině, teprve pak postoupí na další krok. Pracují pomalu a do poznámek zaznamenávají čísla uvedená za jednotlivými kroky klíče. Správné určení přírodniny podle klíče zkontrolují ještě s vyobrazením v atlase.
- Postupně žáci pracují samostatně s jednoduchými příklady rostlin, později s rostlinami méně známými nebo takovými, u kterých je obtížnější určit jednotlivé morfologické znaky.

Práce s botanickým klíčem má značný didaktický význam. Žáci se při ní učí pečlivě pozorovat jednotlivé znaky rostlin, učí se správně používat pojmy a nacházejí rozdíly mezi jednotlivými rostlinami. Tato činnost je rovněž motivuje a aktivizuje.

ZOOLOGIE

Všechny uváděné přírodovědné činnosti, pozorování a pokusy byly vyzkoušeny a mnohé vytvořeny společně s žáky.

Příklad manipulace s živočichy

Námět	Založení žížalince
Pomůcky	větší skleněná nádoba (např. objem 3 nebo 5 l), zemina, písek, zbytky listů, několik žížal, kryt z papíru nebo alobalu
Postup	Do čisté nádoby vsypeme písek, na něj urovnáme zeminu a vrstvu listů. Vrstvení písku, zeminy a listů několikrát opakujeme podle velikosti nádoby. Končíme vždy vrstvou listů, aby bylo možné pozorovat zatáhování listů žížalami pod povrch. Vrstvy neměstnáme a necháme je kypré. Popisovačem si označíme na lahvi výšku sloupce zeminy, půdy a listů. Do takto připraveného žížalince umístíme dvě až tři žížaly. Obsah žížalince udržujeme neustále vlhký. Celou nádobu zakryjeme papírem nebo alobalem, aby byla ve tmě. Po dobu asi 10 dnů pozorujeme změny v žížalinci a zapisujeme je do tabulky, např. zvýšení vrstvy půdy, provzdušnění obsahu sklenice, promíchání jednotlivých vrstev apod. Všechny proběhlé změny komentujeme a zdůvodňujeme společně se žáky.

Vytváření modelu pavouka

Námět	Model pavouka
Pomůcky	špejle, dva kusy oválných hlíz brambor, náplast, hřebík, černý fix, nůžky, obrázek pavouka
Postup	Krátkou špejlí spojíme dva očištěné brambory, jeden představuje hlavohrud' a druhý zadeček, špejle je stopka. Pro snadnější zapichování špejlí lze vytvořit nejprve otvor hřebíkem. Do hlavohruďi vpředu zapícháme dvě krátké špejle (klepítka) a vedle nich další dvě (makadla). Všechny krátké špejle uprostřed obalíme náplastí a pod ní je zlomíme (naznačení kloubu a článkování). Po obou stranách hlavohruďi zapícháme ještě čtyři delší špejle (celkem čtyři páry, představují končetiny), které podobně obalíme v 1/3 náplastí a pod ní špejle zlomíme (naznačení kloubu a článkování). Z praktických důvodů naznačujeme na končetinách jen jeden kloub. Na přední část hlavohruďi (nad klepítka a makadla) nakreslíme černým fixem 8 očí. Na konci zadečku zapícháme 4 malé kousky záplek (snovací bradavky).

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/224/1101>

VYCHÁZKA DO PŘÍRODY – URČOVÁNÍ DŘEVIN

Autor: Zuzana Pipková

CÍLE

Tato práce s žáky byla součástí mé celoroční snahy o získání určitých postojů a návyků žáků – užším kontaktem s přírodou, různými formami práce a her i emocionálním působením vypěstovat v žácích lásku k přírodě a pocit odpovědnosti za stav životního prostředí.

Má zábavnou formou naučit žáky všimát si přírody kolem sebe, pracovat s odbornou literaturou, všimát si důležitých znaků na přírodninách, naučit je poznávat běžně se vyskytující dřeviny v okolí školy. Pokud žáci vědí, že jejich práce není jen „učení pro učení“, ale že vědomostí užijí v praxi na vycházce v přírodě, učí se velice ochotně. Motivující je zde zřejmě i odměna, za kterou žáci považují dopoledne strávené v lese. Vycházku totiž nepovažují za výuku, ale spíše za hru. Jakoukoli práci s přírodními objekty vítají, práce na společném díle (např. herbáři) a společné výlety zvyšují kooperaci a soudržnost žáků ve třídě.

DLOUHODOBÁ PŘÍPRAVA

Žáci byli vedeni k zájmu o přírodu celý školní rok různými způsoby – pěstováním rostlin, chovem zvířat, prací

v přírodě, při výletech, vycházkách a na školách v přírodě. Od začátku druhého pololetí se žáci rozdělili do stálých pracovních skupin po čtyřech a učili se postupně v rámci skupin spolupracovat a řešit zadávané úkoly. Součástí dlouhodobé přípravy byl i nácvik některých činností:

- práce s literaturou (skupiny dostávaly za úkol např. určit bylinu podle atlasu)
- příprava společného třídního herbáře (v pracovních skupinách žáci samostatně zhotovovali zjednodušené herbářové položky)
- dovednost zhotovování biologických nákrusů (v hodinách prvouky i výtvarné výchovy byla častým úkolem kresba podle předlohy – např. stromu, byliny)
- dovednost práce s biologickým materiálem (v hodinách pracovního vyučování např. práce se dřevem, listy, plody)
- dovednost vzájemného seznámení se samostatně získanými poznatky (častým úkolem pro pracovní skupiny bylo získat samostatně nějaké poznatky z knihy a přetlumočit je ostatním tak, aby ti to pochopili a naučili se to)

■ návyk výchovné činnosti při vycházkách (na pravidelně zařazovaných vycházkách vždy skupiny samostatně řešily nějaké úkoly)

VLASTNÍ PŘÍPRAVA VYCHÁZKY, VÝBĚR VHODNÝCH DŘEVIN A PŘÍPRAVA POMŮCEK

Vlastní příprava na vycházku s tématem určování dřevin začala několik dní předem. Žákům bylo vysvětleno, jak se správně dělá herbář a ukázány jeho příklady, na vycházkách se učili správně sbírat rostlinný materiál a připravovat ho k pozdějšímu lisování. Rostliny lisovali, určovali podle atlasu a pracovali na třídním herbáři. Osvojili si pojmy: dřeviny, byliny, stromy, keře. Naučili se také rozlišovat jednotlivé části listů (čepel a řapík), na příkladech dokázali rozpoznat list jednoduchý a složený. Den před vycházkou bylo žákům stručně naznačeno, čeho se bude zítřejší práce týkat a vysvětleno, jaké potřeby si mají vzít a jaký bude mít jejich práce význam.

Vyučující si musí promyslet a sestavit jednoduchý klíč určování dřevin, vybrat vhodné dřeviny, připravit si jejich zjednodušené popisy doplněné o vylišované listy a náčrty a samozřejmě časově rozvrhnout práci a seznámit se s terénem. Důležitý je vhodný výběr dřevin – byly vybírány s ohledem na výskyt (zda se všechny nalézají v daném okruhu a zda jsou to stromy běžné) a z hlediska obtížnosti určení a rozeznávání shodných a odlišných znaků. Je vhodné sestavit dvojice listů dřevin (pro každou skupinu jednu) tak, aby podle předpokladu byli žáci schopni po určité námaze listy správně popsat, určit a odlišit podle výrazných znaků. Dle předpokládané schopnosti skupiny byly dvojice sestaveny i s diferencovanou obtížností. Dvojice dřevin pro skupiny žáků A – E byly tyto:

skupina A... *dub letní, třešeň*

skupina B... *jeřáb, jívka*

skupina C... *javor klen, jasan*

skupina D... *bříza, lípa*

skupina E... *buk, hrušeň*

Při sestavování zjednodušeného klíče je nutné vzít v úvahu, že žáci mají jen minimální botanické znalosti, neznají systém třídění rostlin a nikdy s klíčem nepracovali. Lze předpokládat, že obvyklé rozlišující znaky není možné v klíči použít i z toho důvodu, že žáci mladšího školního věku by ani nebyli schopni je postřehnout. Zároveň je třeba zachovat logický a biologicky správný postup určování. Dle předpokladu, že žáci nebudou schopni od sebe rozlišit druhy taxonomicky blízké, byly vybrány dřeviny různých rodů a určování samo probíhalo pouze na úrovni rodů s výjimkou dubu a javoru. Klíč byl doplněn jednoduchými náčrty rozlišovacích znaků pro snazší orientaci žáků.

Je potřeba dbát i na správný výběr lokality, aby se na ní nevyskytovaly některé méně běžné druhy rodu dub a jeřáb, které mají jiný tvar a okraj listů (v okolí naší školy se vyskytoval pouze dub letní a jeřáb obecný).

PRŮBĚH VYCHÁZKY

Práce se zúčastnilo pět skupin po 4 žácích, na okraji lesa v blízkosti školy byli žáci podrobně seznámeni s pracov-

ní náplní dopoledne a začali plnit úkoly.

1. úkol

Každá skupina dostala vylišované listy dvou různých druhů dřevin nalepené na čtvrtkách a jednoduchý klíč k určování. Po úvodní instrukci skupiny samostatně určovaly dřeviny podle klíče. Když byla skupina hotova, došla si pro kontrolu k vyučující, řekla název dřeviny a dostala čtvrtku s nákresem listu daného druhu. Tím měla zpětnou kontrolu, zda je její řešení správné. Pokud bylo řešení nesprávné, určovala znovu podle klíče, pokud úkol zodpověděla správně, postoupila k dalšímu úkolu. K této práci nebyl třeba dlouhý výklad, všichni žáci velmi rychle pochopili postup, přestože podobnou věc ještě nikdy nedělali. Podobně jim nepůsobilo potíže vlastní určování.

2. úkol

Žáci obdrželi čtvrtku, na ni měli nakreslit oba listy z úkolu 1 a zapsat, v jakých znacích se listy podle nich od sebe liší. Potom odešli do dané oblasti na kraji lesa, kde měli za úkol najít „své“ dřeviny a přinést z nich listy (pro kontrolu i pro vylišování do herbáře).

Skupiny, které byly hotovy dříve než ostatní, se přihlásily o dobrovolné úkoly: rozlišit listy a semena javoru mléče a kleny, určit podle atlasu list lípy, akátu, dubu šípáku. Při dobrovolných úkolech nedělalo žákům problém rozeznat, že list javoru mléče a kleny se liší natolik, že nepatří témuž druhu stromu. Při určování podle atlasu však potřebovali pomoc vyučující. Podobně nebyli schopni rozeznat, že dub červený je příbuzný druh dubu letního, avšak podle atlasu jej správně určili. Určování podle klíče zaujalo takřka všechny žáky, zřejmě tu působí přirozená touha po vědění, prvek novosti a pocit „vědeckosti“ objevování. Působí zde asi i vědomí důležitosti tématu a spojení nového se známým – naučí se určovat stromy, které běžně registrují, ale neznají jejich jméno. Pojmy řapík, čepel, pilovitý okraj, list složený, list jednoduchý atd. nedělaly žákům žádné potíže. Pamětně je sice neměli všechny osvojené, ale zde pomohly jednoduché nákresy v klíči, které žáci při řešení často používali. Nejtěžší pro ně byl úkol „zapište, v čem se listy liší“, zabral jim nejvíce času a přemýšlení, pro žáky tohoto věku je zřejmě ještě obtížné rozlišovat podstatné a nepodstatné znaky, registrovat plně rozdíly a shody, a to vše slovně vyjádřit. Bylo nutné uvést konkrétní příklady, pak teprve začali žáci sami vyhledávat a zapisovat odlišné znaky listů. Přesto však bylo zřejmé, že tento obtížný úkol byl pro žáky velmi přínosný, neboť si uvědomili rozdíly a rozlišovací znaky listů a aktivně si je opakovali. Častější třibení pozorovacích schopnosti a logické myšlení u žáků pro podobné činnosti by jistě nebyly od věci.

3. úkol

Každá skupina dostala obrázky spolu s jednoduchým textem o dané dřevině a připravila si samostatný výstup – přednášku pro ostatní o tom, jak se tyto dřeviny poznávají atd.

4. úkol

Žáci přednášeli, prohlíželi si listy nakreslené i vylišované, byla hodnocena jejich práce, za pomoci vyučující se

snažili zapamatovat vzhled všech deseti dřevin.

5. úkol

Cestou na jiné stanoviště měli žáci nasbírat co nejvíce listů dřevin, které poznají, a správně je pojmenovat. Tento úkol byl pojat jako soutěž.

Po odpočinku (hry s míčem, přetlačování atd.) následovaly doplňkové aktivity, tj. didakticko-ekologické hry, jako např. poznat strom podle kůry se zavázanýma očima, nakreslit obrázek jen přírodními „barvami“, na určité trase najít listy, které nepatří na určité stromy (podél cesty bylo přilepeno několik „nepravých“ listů, např. list břízy na dub apod.). Cestou zpět do školy si žáci opakovali učivo při poznávání náhodně vybraných stromů.

NAVAZUJÍCÍ ČINNOSTI

Po příchodu do třídy byla práce žáků zhodnocena, několikrát znovu probrány náčrty i čerstvé a lisované lis-

ty stromů, žáci je zkoušeli poznávat. Byl jim oznámen neklasifikovaný test, ukázkové listy dány na nástěnku, nasbírané čerstvé byly dány k vylisování pro pozdější zpracování do herbáře.

Test zadaný po několika dnech spočíval v určování stromů podle listů – výsledky byly překvapivě dobré. Co je však důležitější, práce v lese podnítila zájem žáků. Jejich probuzený zájem bylo možné dobře sledovat na dalších vycházkách i školním výletě, kdy se stále snažili poznávat naučené stromy (podle vštípených znaků z rozlišovacího klíče) a ptali se na jména jiných stromů. Způsob práce se žákům velmi líbil, přímo vyžadovali obdobné „zkoumání“ i pro příští hodiny prvouky. Zajímavé je, že žáci při určování dřevin nepoužívali svůj dosud vžitý celostní pohled, ale v dalších hodinách velmi často používali získané poznatky – „jáva má šedivý rub listů, buk má výrazné žilky“ apod.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	Konec 1.obd., zač. 2.obd. (3., 4. třída)
Dílčí cíle dané aktivity	Spolupráce ve skupině, mluvený projev, práce s odbornou literaturou, získávání vztahu k přírodě, správné chování v přírodě.
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Environmentální výchova – Ekosystémy Český jazyk – mluvený projev
Didaktická povaha příspěvku	Osvojení dovednosti
Organizační forma výuky	Skupinová práce
Vyučovací metoda	Komplexní (kooperativní, kritická)
Předpokládaný časový nárok	3 hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	Čtvrtky, zjednodušené klíče na určování dřevin, vylisované listy dřevin, atlasy dřevin, zjednodušené popisy a obrázky dřevin.
Informační zdroje	Burešová, K. – Zetková, J. – Suchá, I. – Zetěk, J.: Hurá z lavic do přírody. 1. ed, Kněžice 1992. Čeřovský, J. – Záveský, A.: Stezky k přírodě. 1. ed, 1989. Čihař, J. a kol.: Příroda v ČSSR. 3. ed, Praha 1988. Dobroruka, L. J. – Podhajská, Z. – Bauer, J.: Pestrá příroda. 1. ed, Praha 1981. Dobroruková, J. – Dobroruka, L. J.: Malá tajemství přírody. 1. ed, Praha 1989. Ledvinová, J. a kol.: Výchova pro budoucnost. 1. ed, Praha 1992. Mikula, A.: Naše stromy a keře. 1. ed, Praha 1976. Pasternak, H. – Selby, D.: Základní dimenze globální výchovy. 1. ed, Praha 1992. Prokop, F.: Seznámení s ekohrou. 2. ed, Praha 1992.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/224/1111>

Některé další články na téma Člověk a jeho svět:

IVETA HUDZIETZOVÁ	Od pramene ku prameni
VERONIKA ČIŽKOVSKÁ	Slovenská republika
BRONISLAVA NOVÁKOVÁ	Podzimní celoškolský ekologický projekt
LENKA ŠNAPKOVÁ	Orientace na mapě ČR ve 4. ročníku / Jehličnaté a listnaté stromy v našem lese
ASOCIACE ZASTÁNCŮ ODPOVĚDNÉHO VZTAHU K MALÝM ZVÍŘATŮM	Výchova k zodpovědnému vztahu ke zvířatům
HELENA ŠIMIČKOVÁ	Výprava k prameni – části vodního toku

JAK PRACOVAT VE VÝUCE DĚJEPISU S HISTORICKOU FOTOGRAFIÍ

Autor: Jan Boněk

Tento příspěvek navazuje na článek [Historická fotografie](#)

DOPORUČENÍ K VÝBĚRU HISTORICKÝCH FOTOGRAFIÍ

Pro účel výuky dělíme fotografie na ty, které:

- mohou být spojeny s jiným informačním materiálem (jak primární, tak sekundární povahy);
- mohou zpochybňovat tradiční uvažování nebo očekávání žáků a předpoklady, které jsou pokládány za samozřejmé (stereotypní představy);
- prezentují určité rozpory a mnohoznačnosti, které musí být vysvětlovány nebo zkoumány;
- vzbuzují otázky, na které je možno odpovědět pouze hledáním v jiných pramenech;
- představují konkrétní náhled, který fotografie nabízejí ve srovnání s ostatním informačním materiálem (např. co si fotograf nebo jeho redaktor mysleli, že bude zajímavé, postoje a emoce, které má fotografie vzbudit atd.);
- lze považovat za umělecké dílo.

CO MUSÍ ŽÁCI VĚDĚT?

1. Fotografie, které jsou uchovány jako historický doklad, prošly intenzivním procesem výběru na několika úrovních.

Fotograf učinil rozhodnutí, koho a co bude fotografovat, jaká bude kompozice, z jakého úhlu bude fotografovat, který negativ ponechá a který ne. Dále proběhl výběr v redakci zpravodajství podle atraktivity fotografie a jejího využití u konkrétní zprávy. Hlediskem může být i to, jak fotografie zapadá do postoje novin k dané události nebo problematice. Nakonec provedl volbu i archivář s ohledem nato, které fotografie by měly být uchovány pro budoucnost. Toto rozhodnutí ovšem může reflektovat subjektivní názory archiváře.

Aktivita

Vezměte velmi podrobnou fotografii (bez data, popisku a uvedení pramene). Požádejte žáky, aby si fotografii důkladně prohlédli a popsali, co vidí. Na základě svého popisu by se žáci měli pokusit odpovědět na otázky: O jaké období se jedná, jakou denní a roční dobu, kde fotografie vznikla...?

Žáci by si měli vysvětlit svá rozhodnutí. Na pomoc jejich bádání je dobré shromáždit podpůrný materiál, jako jsou časové osy, vhodné učebnice nebo seznamy užitečných webových stránek. Žáci si následně mohou sami ohodnotit, jak jisti si jsou přesností svých odpovědí.

2. Fotografie téměř vždy odrážejí konvence a očekávání doby, v níž byly pořízeny.

Z tohoto důvodu může být přínosem komparativní přístup – srovnání sady fotografií pořízených ve zhruba stejném období a srovnání fotografií podobných aktivit pořízených v různých obdobích.

AKTIVITA

Zkoumejte sady fotografií konkrétního období (např. tržiště, pracoviště, uliční scény, pohřby, interiéry, obydlí lidí) jako prostředek k hledání stop za účelem zjištění různých aspektů společenského života dané doby (např. jak se lidé oblékali do práce a pro volný čas, zda jsou na fotografiích viditelné sociální rozdíly mezi třídami, kdo chodí nakupovat, jaké druhy obchodů jsou na fotografiích zachyceny apod.).

3. Fotografie se dají snadno upravovat a manipulovat.

Když žáci dějepisu používají historické fotografie jako historický pramen, musí chápat, že tyto praktiky manipulace s fotografií (ořez, odstranění něčeho nebo něčoho, případně ztráta vzhledu pomocí retušování, zvětšování nebo měnění pozadí, manipulace se světlem a stínem) k foto-žurnalismu patří.

AKTIVITA

Pokud má vyučující přístup k počítačovému softwaru, který umožňuje úpravu fotografií, lze stahovat zajímavé historické fotografie z internetu, různým způsobem je upravovat a potom používat vytvořené verze dané fotografie jako základ pro diskuzi o důsledcích pro historika a především pro konzumenta zpravodajství v médiích.

Pokud mají k softwaru pro editaci fotografií přístup také žáci, může jim vyučující úpravu fotografie zadat jako samostatný úkol. Následně je pak vhodné s žáky prodiskutovat především otázky typu – jak snadné je vzhled fotografie pozměnit, jak se na fotografii díváme, jak interpretujeme předložená zobrazení apod.

4. Fotograf a výsledná fotografie může mít přímý účinek na fotografované události (pojem – fotopropagace).

Je důležité, aby žáci při úsilí o interpretaci fotografií přemýšleli o tom, proč fotografie vznikla a měli na paměti, že s úlohou fotografa (případně televizního kameramana a producenta) je spojena určitá etická rovina (např.: Nezachází někteří fotografové z komerčních důvodů příliš daleko do soukromí druhých lidí?).

VÝUKA

Žákům budou nejbližší fotografie např. z rodinného alba nebo fotografie dokumentující místní, regionální dějiny (např. fotografie ulic, tržnic, hřišť, různých slavností, továren apod.). S jejich pomocí se žáci mohou seznámit s prvními limitujícími faktory, které si je třeba postupně uvědomovat při analýze a interpretaci fotografií jako historického vizuálního pramene.

Na základě své vlastní zkušenosti, že do rodinného alba patří obvykle jen ty nejlepší fotografie, si žáci snáze uvědomí, že jejich obsah není neutrální, ale již podlehl určitému výběru. Tedy, že obsah fotografií je determinován osobou fotografa – způsob zobrazení, výběr negativů

apod. Dále také povede žáky k poznání, že jejich obsah je odrazem určitého způsobu života a jistých norem, pravidel, konvencí a názorů doby, kterou zachycují. Práce s fotografií jako historickým vizuálním pramenem vychází z teoretického modelu, který vidí jeden ze základních smyslů výuky dějepisu v propojení přítomnosti a minulosti. Důležitým aspektem, na který se často zapomíná, je postupné poznávání časově kontextově provázanosti vlastní pozice žáka s kulturním prostředím společnosti a z toho plynoucí potřeba analýzy minulosti z pohledu orientovaného na současnost.

PROPOJENÍ S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI A S PRŮŘEZOVÝMI TÉMATY V RVP ZV/G

Práce s historickými fotografiemi může také efektivně přispět k utváření a rozvíjení širokého spektra klíčových kompetencí u žáků a k propojení s průřezovými tématy, zejména s Mediální výchovou (RVP ZV/G), kde využití historické fotografie ve výuce dějepisu nabízí naplnění téměř ve všech jejích tematických okruzích.

VÝBĚR KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

RVP ZV

Kompetence k učení:

- žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;
- žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.

Kompetence k řešení problémů:

- žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.

Kompetence komunikativní:

- žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí

o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;

- žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Kompetence sociální a personální:

- žák přispívá k diskusi v malé skupině i debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co druhí lidé myslí, říkají a dělají.

RVP G

Kompetence k učení:

- žák kriticky přistupuje k různým zdrojům informací, získané informace hodnotí z hlediska jejich věrohodnosti, zpracovává je a využívá při svém studiu a praxi.

Kompetence k řešení problémů:

- žák uplatňuje základní myšlenkové operace (srovnávání, třídění, analýzu, syntézu, indukci, dedukci, abstrakci, konkretizaci, generalizaci), ale i fantazii, intuici a představivost v poznávacích, učebních, pracovních a tvůrčích činnostech;
- žák ověřuje a kriticky interpretuje získané informace, pro své tvrzení najde důkazy a formuluje podložené závěry, ověřuje prakticky správnost metod zjišťování pravdivosti různých druhů informací užívaných při řešení problémů.

Kompetence komunikativní:

- žák efektivně a tvořivě využívá dostupných prostředků komunikace;
- žák rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje.

LITERATURA:

Stradling, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století. MŠMT, Praha 2003.*

Příloha ke stažení:

Pracovní listy (dle R. Stradling: „Jak učit evropské dějiny 20. století“)

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1037>

JAK ZAČLENIT LITERÁRNÍ TVORBU ŽÁKŮ DO VÝUKY DĚJEPISU? KRONIKA STOLETÉ VÁLKY

Autor: František Prokop

VLASTNÍ STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI

Pro konkretizaci výstupů v oboru Dějepis lze použít i tvorbu jiných literárních útvarů. Na metodě rozboru literárních ukázek jsou založeny i některé učebnice. Obsahují vhodné materiály, se kterými žák pracuje sám nebo pod vedením učitele. Četba a následný rozbor úryvků z dobových kronik, povídek a pověstí se bezesporu staly nedílnou součástí výuky dějepisu. Lze

však použít i jiný postup práce s literárním textem, a to vytváření literárních útvarů. Stačí pečlivě promyslet přípravu a organizaci aktivity tak, aby učitel například tvorbu kroniky efektivně začlenil do výuky. Tímto budeme u žáků rozvíjet více kompetencí než v předchozím případě. Výuka bude oproti běžným hodinám pestřejší a změna činností pozitivně ovlivní pozornost a motivaci žáků. Důležitým motivačním prvkem může být využití

Dějepis

skupinové práce, která jednak podpoří spolupráci mezi žáky, jednak umožní všem podílet se na společné práci a uplatnit přitom své individuální schopnosti. Žáci navíc získají určitou svobodu v plánování práce, rozdělení rolí ve skupině, i pocit společné odpovědnosti a ocenění za vykonané dílo. V neposlední řadě je velmi žádoucí využít těsnou vazbu na český jazyk a práci uchopit formou projektu či společné výuky dané tematiky.

V tomto projektu má žák za úkol napsat kroniku Stoleté války. Co takto formulovaný výstup sděluje jednotlivým účastníkům vzdělávacího procesu? Učitelé jasně stanoví cíl výuky daného tématu. Přímo definuje, čeho má být dosaženo, a přitom zároveň ponechává dostatečnou volnost při výběru metod a forem výuky. Nepožaduje po žákovi pouhou znalost faktů, nýbrž předpokládá jeho tvůrčí přístup. A hlavně žák dostatečně rozumí, co se vlastně po něm vyžaduje, a tudíž by měl být schopen svůj výkon také sám hodnotit, a to následujícími způsoby:

1. FORMOU SHRUTÍ PROBRANÉ LÁTKY NEBO OPAKOVÁNÍ

Příklad:

Hodina byla věnována tématu Alexandr Veliký. V jejím závěru učitel vyzve žáky, aby pod Alexandrův obrázek, který mají nalepený v sešitě, napsali krátký nekrolog. A pro jistotu jim pomůže otázkami: Co by podle vás měl mít Alexandr Veliký napsáno na pomníku? Co důležitého vykonal, jaký byl jeho život, jak na vás působí jako člověk?

Ukázka z práce žáků – Shrnutí tématu: Vpád Tatarů do Evropy roku 1241 (Radka A., 7. ročník):

Kdysi dávno Václav vládl, Václava měl každý rád.

Zničeňonci v Evropě byli muži s luky a šikmými oky.

Do Polska upadli, všechno tam snědli,

Zapálili, vyplenili, škodu velkou nadělali.

Však Václav první nebyl v bitvě první,

Nestihl boj, odhodil zbroj.

Vpadli do Uher, Uhry vyplenili, vesnice podpálili.

Jejich chán je mrtev, muži se lekli, honem domů utekli.

Evropané žijí jsou, doteďka se radujou.

S dobře vypracovanými výtvy se žákům lépe pracuje, jsou totiž psány jejich jazykem. Žáci se mohou některé naučit nazpaměť nebo zdramatizovat.

2. FORMOU ZÁPISU UČIVA

Příklad:

Téma hodiny: Vláda Jana Lucemburského v českém království

Učitel v průběhu hodiny neprovádí zápis, ale pouze zaznamenává na tabuli důležitá fakta, která žákům zprostředkovává výkladem nebo jinou metodou. Mimo jiné použije rozbor pasáže z Dalimilovy kroniky, která pojednává o nadějích vkládaných do Jana Lucemburského při nástupu na český trůn (Kronika tak řečeného Dalimila, Praha 1977, s. 176). Po probrání tématu dostanou žáci za úkol (samostatně nebo ve skupině) napsat kronikářský zápis, ve kterém zachytí postavu Jana Lucemburského. Na tabuli mají potřebná fakta, případně jim může učitel zadat společnou první větu, aby je nasměroval.

Ukázka z práce žáků (Michal F., 7. ročník):

Léta Páně 1310 zvolen byl českým králem Jan Lucemburský.

Nikdo ho neměl rád, nebyl to český kamarád.

Když se stala Eliška jeho ženou, viděl ji jenom on obnaženou.

Byl to rytíř ctihodný, nebyl vůbec hodný.

Získal pro nás slezské, lužické a chebské území, zaplatil našimi penězi.

Ani na jedno oko neviděl, rychle ve Francii zrezivěl.

Báseň slouží jako zápis v sešitě. K důležitým faktům si žáci mohou připsat podrobnější komentář.

3. FORMOU AKTIVITY PRO CELOU VYUČOVACÍ JEDNOTKU

Příklad:

Téma: Stoletá válka

Cíl: Žák napíše kroniku stoleté války

V tomto případě si představíme realizovanou aktivitu podrobněji.

PŘÍPRAVA AKTIVITY:

Materiál – pracovní listy (plakáty):

- zachycují části probíraného tématu (příčiny stoleté války, bitva u Kresčaku, epidemie černé smrti v Evropě, příběh Jany z Arku, výsledky války atd.);

- obsahují texty, které mají žáci do kroniky zpracovat. Vhodné texty, obrázky a mapy nalezne učitel v učebnici (Hroch, M. a kolektiv: Dějepis II., Praha 1996, s. 27 – 30);

- vhodné je doplnit vybrané texty o opakovací křížovky apod.;

- list musí navíc obsahovat otázku, která má žákům pomoci v práci (např. Jak zasáhla Jana z Arku do průběhu stoleté války?);

- na plakáty je také možné nakreslit lidské obličej – budou to skuteční svědkové událostí

Pracovní osnova (příprava učitel):

- slouží jako zápis do sešitu (vhodná je podoba časové osy);

- pomáhá žákům orientovat se při zpracovávání kroniky

Stoletá válka (1337 – 1453)

1. *příčiny války: (volné řádky)*

2. *průběh války:*

- 1346 bitva u Kresčaku;

- 1348 černá smrt;

- 1431 smrt Jany z Arku;

- 1453 konec války

3. *výsledky války: (volné řádky)*

Po ukončení aktivity si žáci sami k jednotlivým bodům doplní zjištěné informace.

PRŮBĚH AKTIVITY

1. Učitel uvede nové téma do souvislosti s předchozím učivem.

2. Učitel napíše na tabuli osnovu, která bude později sloužit jako zápis do sešitu.

3. Učitel žákům vysvětlí, co je to kronika a odkud kronikář získával informace. Společně provedou rozbor vhodně vybrané ukázky ze středověké kroniky (pokud se

tématem nezabývali již dříve).

4. Učitel seznámí žáky s úkolem, který mají splnit, a s pravidly práce (např. kronikář nemusí být nestranný, věří v boží zásahy do událostí, neužívá vulgární výrazy). Učitel navíc žákům sdělí způsob hodnocení práce a požadavky na formální úpravu (požadovaný rozsah ručně psaného textu, ilustrace atd.). Rozdělí žáky do pracovních skupin (nejlépe po 3 žácích).

5. Členové jednotlivých skupin si rozdělí role (písař, „reportéři“) a naplánují svůj pracovní postup.

6. Mezitím učitel v prostoru třídy vyvěsí připravené pracovní listy, a to v dostatečné vzdálenosti od sebe navzájem. Tento bod může provést již před započatím hodiny. Podporí tak motivaci žáků pro očekávanou činnost.

7. Po pokynu učitele se „reportéři“ vydávají sbírat informace z pracovních listů a shromažďují je u písaře své skupiny.

8. Do následující vyučovací hodiny nebo jiného stanoveného termínu sepiší pracovní skupiny získané informace do podoby kroniky. Pro doplnění mohou případně využít i jiné informační zdroje (knihy, internet apod.).

9. Následující vyučovací hodinu se učitel k tématu vrátí a společně se žáky doplní zápis do osnovy připravené v sešitě. Zkontroluje tak, zda žáci správně porozuměli látce.

vyhodnocení práce

Po vyhodnocení práce může proběhnout prezentace vytvořených jednotlivých skupin, a to nejen v rámci vyučovací jednotky, ale kupříkladu formou výstavy ve škole. Vybrané kronikářské zápisy lze využít pro další výuku.

Popsanou aktivitu jsem vyzkoušel s žáky 7. ročníku. Ačkoli jsem měl zpočátku obavy, že instrukce jsou pro ně příliš složité, byl jsem mile překvapen. Žáci pracovali s chutí a v několika případech vznikly docela zajímavé výtvary (po stylistické i faktografické stránce). Pro náinnost uvádím pasáž o Janě z Arku.

Ukázka z práce žáků (Alžběta K., Michaela N., Barbora N., Tereza H., 7. ročník):

17. 5. 1431

Dnes s hlavou skloněnou chodí celá Francie a čeká, až bude zažehnut oheň pod Janiným tělem a až dým a kouř uspí její smysly a v popel její tělo obrátí. Tak mladinká devatenáctiletá dívka s vlasteneckými sklony s ďáblem spojena a za muže převlečena byla nejvyšší mocí boží k smrti odsouzena. Takhle končí dívka, která trpěla za své nejbližší a pro ně podstupovala peklo. Spojenectví s ďáblem je však neomluvitelné a takové prohřešení se už ničím vymazat nedá. Ať je bůh k její duši milostiv...

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň
Dílčí cíle dané aktivity	Žák popíše vývoj vztahu mezi středověkou Anglií a Francií Efektivně spolupracuje na společném úkolu, vytvoří kronikářský zápis.
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Český jazyk a literatura Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Didaktická povaha příspěvku	Propojení osvojené vědomosti a dovednosti
Organizační forma výuky	Skupinová práce
Vyučovací metoda	Metoda galerijní prohlídky Rozbor textu, syntéza
Předpokládaný časový nárok	2 vyučovací hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	Pracovní listy
Informační zdroje	Dle volby učitele
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/227/978>

Některé další články na téma Dějepis:

DANIELA FIGRÁNOVÁ	Jak se Řekové bavili / Objevné plavby Kryštofa Kolumba
JAN BONĚK	Učení s dokumenty
FRANTIŠEK PROKOP	Karel IV. a jeho vláda v Čechách / Husitské noviny aneb Jak využít tvorbu novin ve výuce dějepisu
VĚRA NOSKOVÁ	Čísla jako fascinující symboly
FRANCA VERHEIJEN	Svědectví pamětníků

NOVODOBÉ OTROCTVÍ

Autor: Petra Kutálková

Otroctví, které je často spojováno s vlastněním otroků ve Spojených státech amerických, není jen tématem minulosti. V dnešním světě žije podle odhadů mezinárodních organizací zhruba 200 milionů osob v podmínkách, které lze považovat za moderní formy otroctví.

U takzvané tradiční formy otroctví, o které se hovoří právě v souvislosti s vlastněním afrických otroků, mohl majitel s osobou, kterou vlastnil, zacházet, jak chtěl, jako by se jednalo např. o kus nábytku. Mohl osobu prodat či darovat někomu dalšímu. Jednalo se o zjevnou formu vlastnictví.

U dnešních forem není mnohdy „vlastnictví“ jiné osoby tak zřetelné. Tyto formy jsou charakteristické především donucováním, vykořisťováním a kompletní kontrolou, kterou někdo provádí nad ztotočenou osobou.

AKTIVITA 1 – BRAINSTORMING

Zamyslete se nad tím, které formy novodobého otroctví existují v současnosti. Nápadů запиšte na tabuli, nechte žáky a žákyne uvést příklady. Doporučujeme diskutovat zejména o otázce svobody, resp. nesvobody lidí, kteří se nacházejí v kontextech novodobého otroctví.

Charakteristiky, které odlišují otrocké praktiky od dalších druhů porušování lidských práv, zahrnují:

- vlastnění nebo kontrolu, kterou vykonává „zaměstnavatel“ nad jinou osobou (obvykle za pomoci násilí fyzického nebo psychického);
- dehumanizaci osoby, zacházení s osobou jako s komoditou (prodej, koupě);
- fyzické zabíhání pohybu nebo omezování svobody pohybu za pomoci fyzického či psychického násilí;
- nucená práce (v podmínkách psychického nebo fyzického násilí).

Přestože se jednotlivé formy otroctví mohou navzájem překrývat či doplňovat, lze vysledovat zhruba následující kategorie:

Dlužní otroctví

Podle OSN je až 20 milionů osob na světě drženo v dlužním otroctví. Lidé se dostávají do dlužního otroctví tím, že svými službami či otrockou prací musejí splatit dluhy. Úroky mohou narůstat a lidé jsou pak nuceni pracovat až 365 dní v roce za základní stravu či ubytování. V některých případech přechází tato povinnost z generace na generaci.

Nucené sňatky

Ženy i velmi mladé dívky jsou nuceny (ať již z ekonomických či kulturních důvodů) ke sňatku s osobou, kterou často ani neznají, která je výrazně starší či za kterou se provdat nechťejí. Ženy donucené k sňatku žijí často jako nevolnice a je proti nim používáno násilí. Např. v Barmě, Thajsku, Rusku nebo na Ukrajině jsou zneužívány jako služky či sexuální otrokyně.

Nucené práce

Je to jakákoli práce, do níž jsou lidé nuceni pod pohrůzkou násilí nebo jiné formy trestu a kterou by si sami

dobrovolně ne zvolili. Může se jednat o osoby, jež byly nelegálně najaty na práci a jež jsou jinými vykořisťovány, o policejné vězně v nedemokratických zemích, kteří jsou nuceni pracovat jako nevolníci nebo ženy a studující např. z Tádžikistánu či Uzbekistánu, kteří jsou na základě kvót vydaných vládou rodinami posíláni na bavlníkové plantáže.

Dědičné otroctví

Pokud se lidem drženým v dlužním otroctví narodí děti, je zde předpoklad, že budou rovněž zneužívány či nuceny pracovat za otrockých podmínek.

Nejhorší formy dětských prací

Nejhorší formy dětských prací podle údajů Mezinárodní organizace práce postihují v současné době přibližně 179 milionů dětí na celém světě. Děti jsou vystaveny plnému či nadměrnému pracovnímu zatížení ve velmi nízkém věku, nebezpečným či zdraví škodlivým podmínkám, psychickému, verbálnímu nebo fyzickému násilí v práci, dostávají nízkou nebo vůbec žádnou mzdu, jsou nuceny žít na ulici či ve velmi špatných podmínkách, nemohou utéci či mají znemožněný přístup ke vzdělání. Jsou nuceny pracovat v zemědělství, v domácnostech, továrnách, jsou nuceny žebrať, poskytovat sexuální služby, jsou zneužívány jako dětské vojáky. Některé děti byly do těchto podmínek prodány. Zneužíváním dětské práce je známý např. Pákistán.

Obchodování s lidmi

Při obchodování s lidmi dochází ke zneužívání lidí jinými osobami. Obchodované osoby jsou drženy pohrůžkami nebo fyzickým násilím na nějakém často od domova vzdáleném místě nebo v cizině, jsou nuceny k práci, kterou by dobrovolně nevykonávaly nebo v podmínkách, které by pro ně byly za běžných okolností nepřijatelné. Často se stává, že za práci nedostávají žádnou nebo jen velmi malou mzdu, musejí pracovat dlouhé hodiny bez možnosti odpočinku a stravy. Podle odhadů Mezinárodní organizace práce je na celém světě ročně obchodováno minimálně 2,45 milionů osob.

Moderní forma otroctví se v podobě obchodování s lidmi začíná objevovat koncem 19. a počátkem 20. století. Tehdejší prameny hovoří o „obchodování s bílým masem“ – to aby se odlišil vývoz evropských žen do Ameriky (USA, Argentina) a do muslimských zemí (zejména Otomanská říše) od tehdy běžného obchodování s černými otroky.

Během 20. století obchod se ženami pokračoval a týkal se především dovozu žen z chudých zemí Latinské Ameriky, Asie a Afriky do Evropy, Severní Ameriky a bohatých zemí Středního a Dálného Východu.

Obrovský nárůst obchodu se ženami v Evropě nastal po rozpadu Sovětského svazu. Později, v důsledku války na Balkáně, se významným centrem obchodu s lidmi staly státy bývalé Jugoslávie. Ještě nedávno fungovalo v oblasti Brčko v Bosně a Hercegovině tržiště, kde bylo možné koupit kromě běžně prodávaného zboží i lidi.

Obchod s lidmi se v posledních letech stal velmi výnosnou oblastí, která ziskem směle konkuruje obchodu se zbraněmi a drogami. Odhaduje se, že celkový příjem z obchodu s lidmi se pohybuje od 8,5 do 12 miliard EUR ročně.

Nejčastěji zmiňovanou formou obchodování s lidmi – zejména v oblastech USA a Evropy – je obchodování se ženami v prostředí sexuálního průmyslu. Podle Mezinárodní organizace práce je z celkového počtu osob vykořisťováno v této oblasti 43 % všech obchodovaných osob. Ženy jsou však obchodovány také za účelem vykořisťování při nucené práci mimo sexuální průmysl.

Nucená práce mimo sexuální průmysl zahrnuje mimo jiné vykořisťování v sektorech práce v domácnostech (např. ve Velké Británii jako uklízečky, služky) nebo péče o staré či zdravotně postižené osoby. Mnohdy však i v těchto případech čelí ženy sexuálnímu násilí a zneužívání. Obchodovaní lidé jsou vykořisťováni také v zemědělském sektoru (např. v USA na plantážích), ve stavebním průmyslu či jsou nuceni žebrať a páchat drobnou kriminalitu (zejména děti a osoby zdravotně handicapované). V některých mezinárodních studiích se v souvislosti s obchodem s lidmi hovoří i o obchodování s lidskými orgány (zejména s ledvinami).

SITUACE U NÁS

Česká republika je v současné době vzhledem k obchodování s lidmi především zemí cílovou a tranzitní – tedy lidé z dalších států jsou transportováni přes naše území či vykořisťováni přímo v ČR. Odhady hovoří řádově o desítkách, spíše stovkách osob ročně.

Ještě před deseti lety však byla ČR zejména zemí původu obchodovaných žen. Ženy, které přijaly nabídku práce v zahraničí (ať již přes inzerát či od známého), se mohly snadno kvůli nedostatku informací a jazykové nevybavenosti ocitnout v situaci, kdy byly nuceny pracovat v sexbyznysu. Přestože stále existují případy českých žen, které byly nuceny k prostituci v zahraničí (či v jiném regionu ČR), díky větším možnostem a přístupu k informacím je možné rizika minimalizovat a za práci migrovat bezpečněji.

POMOC A PREVENCE V ČR

V ČR se prevenci obchodování s lidmi věnuje organizace La Strada ČR. Posláním La Strady, která existuje od roku 1995, je šířit informace o rizicích obchodování s lidmi a o možnostech bezpečného hledání práce (nejen) v zahraničí. La Strada dále poskytuje sociální služby osobám, které se staly předmětem obchodu, a prosazuje jejich zájmy v kontaktu s vládními a mezinárodními institucemi. La Strada poskytovala donedávna služby pouze ženám, v posledních letech však asistovala také několika mužským klientům. V péči La Strady jsou zejména ženy, které byly nuceny pracovat v oblasti prostituce. Před třemi lety však přibýly mezi klientky La Strady rovněž ženy, které byly nuceny pracovat za otrockých podmínek v průmyslu (např. jako šičky, uklízečky na stavbách či jako pomocné síly v mrazárně). Nejvíce

klientek pochází ze zemí bývalého SSSR (zejména Ukrajina) a z Bulharska. Výjimkou však nejsou ani ženy z Asie (např. Vietnam, Čína) či Slovenky a Češky.

Z příběhů, které tyto ženy vypověděly pracovnícím La Strady, vyplývá, že pro obchodníky je běžné používání psychologického násilí a nátlaku (vydírání, ponižování, hrozby zabitím členů rodiny či lži), mnohé z nich zažily také fyzické násilí a znásilnění, omezování pohybu, nedostatek spánku, stravy či znemožnění přístupu k lékařské péči. Obchodované osoby také dostávají za práci velmi málo peněz, někdy vůbec žádné.

Mnohdy jsou také nástrojem zotročování dluhy – ať již faktické či domnělé. Ty vznikají tak, že ženám, nejčastěji z velmi chudých oblastí, nabídnou obchodníci uhrazení výdajů spatřných s cestou za prací (včetně zajištění pracovního povolení). Dluhy však neúměrně narůstají každým dnem a je téměř nemožné je splatit. Mnohdy se žena dozví dodatečně, že za ni byla zaplácena určitá částka, kterou musí prostitucí odpracovat. Výjimkou není ani zadržování dokladů či zneužívání situace osoby, která nezná jazyk a zvyklosti hostitelské země a neumí či se bojí požádat o pomoc.

Z praxe La Strady v ČR i v dalších evropských zemích, kde pracují její partnerské organizace, také vyplývá, že mnoho osob, které byly později zotročeny, cestovalo dobrovolně za vidinou slibované práce. Teprve v zemi určení se dozvěděly, že podmínky sjednané před odjezdem neplatí a co bude skutečně náplní jejich práce.

Sítě obchodníků s lidmi operují nejen na národní, ale zejména na mezinárodní úrovni a využívají ke své činnosti nejmodernějších prostředků. V rámci boje proti obchodování, jeho prevenci a pomoci obchodovaným osobám musí být i ze strany jednotlivých států vyvinuto velké úsilí. Vzhledem k charakteru a závažnosti těchto aktivit je rovněž nutné, aby se vyvíjely efektivní mechanismy spolupráce na evropském i mezinárodním poli.

Role nevládních organizací je prosazovat zájmy obchodovaných osob, a to podněcováním diskuse, šířením informací o tomto jevu a poskytováním služeb obchodovaným osobám (jak v cílových zemích, tak v zemích, kam se případně osoba, která obchodování prožila, vrací). Nevládní organizace také musí spolupracovat s mnoha subjekty – s policií, úřady, dalšími organizacemi; usilovat o změnu zákonů tak, aby byla zachována práva obětí těchto trestných činů. Opatřením, která by minimalizovala obchodování s lidmi, se věnují také nejrůznější subjekty na mezinárodní úrovni – např. Mezinárodní organizace práce (ILO), Rada Evropy či OSN. Nedůstojný termín „obchod s bílým masem“ je dnes v mezinárodních i národních dokumentech nahrazován termínem „obchod s lidmi“.

S záky je možné diskutovat o korektním a relevantním označování společenských fenoménů a skupin a jeho vlivu na vnímání problému.

AKTIVITA 2 – JAK TO ZMĚNIT

Cíl: Přemýšlet o změně a o různých způsobech, jak jí dosáhnout.

Pomůcky: tabule, křída, Všeobecná deklarace lidských práv

Kopie příběhů:

1. Příběh Vinoda

Vinodovi bylo 12 let, když ho našli, jak pracuje v továrně na koberce v jedné odlehle indické vesnici. Takhle vyprávěl svůj příběh:

Jednou se objevil neznámý muž a zeptal se mě, jak se jmenuji. Řekl jsem, že Vinod. Zeptal se mě, co dělám, a já mu řekl, že chodím do školy. Pak mi nabídl, ať jdu s ním, že mě naučí číst, psát a tkát a dá mi 300 rupií za měsíc. Domů se prý podívám každé dva týdny nebo kdy budu chtít. Dal mému otci 300 rupií a vzal mě s sebou. Od té doby už mi nikdy nic nedal. Když jsme se dostali na místo, řekl, že mě nenechá odejít. Prý tam drží děti, dokud neshnijí. Byli jsme velmi špatně živeni. Jídlo bylo nedovažené, měli jsme průjem. Nedali nám žádný lék, a když jsme chtěli jít na záchod, bili nás. Bili nás až do krve a taky nás kopali. V noci jsme byli zamčení, spali jsme v roztrhaných pytlích. Nevěděl jsem, co se děje, proč mě tam vězní.

2. Příběh Světlany

Světlana se na Ukrajině vyučila šičkou a nemohla najít práci. Přes známého ji zkontaktoval muž, který jí slíbil práci šičky v Polsku. Klientku ale odvezl do ČR, do domu, kde byla společně s dalšími několika ženami z Ukrajiny zavázána a nucená pracovat jako šička. Práci Světlana vykonávala téměř nepřetržitě (12 hodin denně), v sobotu i v neděli, za nepatrnou mzdu (1000 Kč/měsíc). Byl jí odebrán pas. Když ženy vyjádřily jakýkoliv nesouhlas, nedostávaly jídlo nebo jim majitel vyhrožoval, že je prodá do nočního klubu. Nemohly kontaktovat své rodiny. Po dvou měsících se naskytla příležitost k útěku, které Světlana společně s dalšími dvěma ženami využila. Vše ohlásily na policii, ta je však odvezla na cizineckou policii v Praze, kde jim bylo vystaveno rozhodnutí o správním vyhoštění z ČR na dobu jednoho roku. Policie odmítla kontaktovat La Stradu a ženy propustila na ulici. Světlana s ostatními spala dvě noci v parcích, na ukrajinské ambasádě jim mezitím vystavili náhradní cestovní doklady a zprostředkovali cestu zpět na Ukrajinu.

3. Příběh Andrey

Andrea se narodila v malém městě na střední Moravě. Rodiče se rozvedli, ještě než začala chodit do školy. Její matka žila poté s jinými muži, kteří se k ní ne vždy chovali hezky. Někteří ji dokonce bili. Andrea studovala střední školu a snažila se hledat možnosti, jak se co nejdříve osamostatnit. V té době potkala Karla. Jí bylo tehdy 17, jemu 25. Byl milý, pozorný a choval se k ní velmi hezky. Něco takového nikdy předtím nezažila. Plánovali společnou dovolenou v létě ve Španělsku. V té souvislosti jí Karel řekl, že slyšel o možnosti práce ve Španělsku na farmách. Nabídl se, že zjistí podrobnosti.

Tehdy jsem byla opravdu šťastná. Věřila jsem, že Karel je ten pravý, vzpomínala později.

Začátkem července odjeli. Asi 100 km za hranicemi zastavili v Německu u benzínové pumpy. Karel šel dovnitř. Ven však již nevyšel sám, ale s dalšími dvěma muži. Řekl jí, že to jsou stopaři a že je vezmou s sebou. Další, co si pamatuje, je, že ležela nahá v nějakém pokoji. Asi ji uspal. Nevěděla, kde je. Brzy zjistila, že je v nočním klubu. Řekla jí, že bude dělat prostitutku. Odmítla, ale donutili ji.

„Nevím, jak dlouho jsem tam byla. Myslím, že asi dva, tři měsíce.“ Neměla u sebe vůbec nic, utéct se bála a ani nevěděla, kam by šla. Vysvobozena byla až při policejní razii. Policie jí předala do péče nevládní organizace, která jí poskytla podporu a pomohla s návratem domů. Co bude dál? „Nevím. Nechci kontaktovat rodinu, nechci se vrátit domů. On ví, kde bydlím. Mám strach. Chci normálně žít.“

PRŮBĚH

1. Rozdělte žáky do malých skupin a dejte každé skupině kopii příběhu.

2. Nechte je pečlivě si příběh přečíst. Poté ať si vezmou papír a rozdělí jej na tři sloupce. Levý nadepíše – (minus), pravý + (plus) a prostřední ať nechají zatím prázdný.

3. Nyní mají skupiny diskutovat o tom, co bylo na situaci Světlany, Vinoda či Andrey negativního a zapsat své postřehy do levého sloupce. Pak si mají představit, jak by příběhy mohly vypadat v ideálním případě a návrhy zapíší do pravého sloupce.

4. Dále žáci nadepíší prostřední sloupec nápisem ZMĚNA a zapíší do něj, jak by se dala změnit „špatná“ situace na „dobrou“.

5. Při psaní příkladů změn nezapomeňte odlišit příklady na místní úrovni (co může dělat jednotlivec, skupina lidí), na národní úrovni (vláda, společnosti, charity, sdružení) a na globální úrovni (co může udělat OSN, co lze udělat v globálním měřítku).

6. Následně se ptejte skupiny na jejich postřehy a návrhy a vpisuje je společně do sloupců na tabuli, nejprve sloupec –, pak + a nakonec ZMĚNA. Uvádějte informace na pravou míru, pro inspiraci viz Shrnutí.

7. Až budete hotoví, zaměřte nadpis + za PRÁVA. Zeptejte se žáků, které články Všeobecné deklarace lidských práv se týkají bodů uvedených v seznamu (k tomuto účelu je možné rozdat žákům zjednodušenou verzi Všeobecné deklarace lidských práv).

SHRNUTÍ – CO MŮŽEME DĚLAT NA OCHRANU LIDÍ PŘED OBCHODOVÁNÍM S LIDMI ČI NUCENOU PRACÍ?

NA GLOBÁLNÍ ÚROVNI

Vzhledem k příčinám obchodování s lidmi je nutné na globální úrovni snižovat stávající nerovnosti a bojovat proti chudobě. Rovněž je nutné šířit informace o fenoménu obchodování s lidmi. Informovanost je základním nástrojem prevence.

NA NÁRODNÍ ÚROVNI

Na zodpovědnosti vlád je, aby obchodované osoby a osoby vykořisťované v práci identifikovaly a podporovaly jako oběti trestného činu a nezacházely s nimi jako s nelegálními migranty či se zločinci. Naopak obchodníci a vykořisťovatelé musí být obžalováni a musí čelit trestům, které odpovídají svou výší závažnosti porušování lidských práv, jehož se dopustili. K obžalobě často nedochází, protože lidé postižení vykořisťováním odmítají vypovídat o pachateli ze strachu z jeho pomsty. Pro ně by měla být přijata ochranná opatření, včetně poskytování vhodného útočiště, finanční a právní pomoci,

informování o jejich lidských právech v jazyce, kterému rozumějí, poradenství, zdravotní péče a přechodného či trvalého pobytového statusu. Tento druh podpory a ochrany podnítí další úspěšné žaloby. Obvykle je poskytován nevládními neziskovými organizacemi, které se kromě přímé podpory těchto osob zasazují o změnu legislativy v jejich prospěch.

NA LOKÁLNÍ ÚROVNI

Důležitá je také podpora a uvědomělost řadových občanů spočívající v solidaritě s lidmi, jejichž práva jsou porušována. Neměli by tolerovat ilegální zaměstnávání v nelidských podmínkách, naopak měli by se vždy poku-

sit (s ohledem na vlastní bezpečnost) pomoci tam, kde je to možné, tedy alespoň uvědomit odpovědné orgány v případě, že jsou svědky nějakého způsobu vykořisťování. Kromě toho mohou podpořit organizace pomáhající obchodovaným osobám či migrantům formou finanční podpory nebo například dobrovolnickou činností. Důležitý je však i přístup k lidem, na nichž bylo bezpráví spácháno. Byť se může zdát, že se zachovali nerozvázně nebo naivně, vinu za to, že byli předmětem obchodu nebo jinak vykořisťování, nesou vždy pachatelé.

Poznámka: Celou lekci lze doplnit promítáním videozáznamů o nucené práci a nucené prostituci.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň (8. a 9. ročník ZŠ)
Dílčí cíle dané aktivity	■ v oblasti vědomostí, dovedností a schopností – prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv ■ rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, sebe-realizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru ■ v oblasti postojů a hodnot průřezové téma – pomáhá překonávat stereotypy a před-sudky
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Didaktická povaha příspěvku	Motivační aktivita, aktivita pro propojení osvojené vědomosti a dovednosti
Organizační forma výuky	Vyučovací blok/y
Vyučovací metoda	Výklad, brainstorming, práce ve skupinách, diskuse
Předpokládaný časový nárok	90 minut
Nutné pomůcky a prostředky	
Informační zdroje	Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. A global alliance against forced labour. International Labour Office, Geneva 2005. Společný svět. Příručka pro globální rozvojové vzdělávání. Člověk v tísní, rok neuveden. Vaníčková a kol.: Obchodování s lidmi za účelem sexuálního vykořisťování. Česká společnost na ochranu dětí, Praha 2005. Všeobecná deklarace lidských práv www.antislavery.org, www.strada.cz, www.unodc.org/unodc/multimedia.html (video ke stažení: o nucené práci – 30s, o nucené prostituci – 60s) VDLP ke stažení: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.doc
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ano

TRESTNÍ ODPOVĚDNOST

Autor: Daniela Figránová

VLASTNÍ STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI

V předchozích hodinách žáci pracovali s těmito pojmy: práva a povinnosti, způsobilost k právním úkonům, Ústava ČR, právní řád ČR, zákon, sankce za porušování zákonů – trestní odpovědnost.

1. Činnost začneme otázkou: Jaké znáte typy trestů? Následuje brainstorming, učitel zapisuje znalosti žáků na tabuli.

2. Rozdělení žáků do 6 skupin (v každé skupině 3-4 žáci, záleží na celkovém počtu žáků ve třídě).

Každý žák si vezme 1 lísteček a hledá typově podobné do skupiny. Sady lístků obsahují pojmy související s oblastí trestního práva:

- poručík, kapitán, major, strážmistr,
- Sherlock Holmes, Maigret, Kojak, Poirot,
- delikvent, recidivista, vrah, zloděj,
- policista, policajt, polda, strážník,
- mord, vražda, zabíjení, usmrcení,
- dozorce, bachař, šmírák, kontrola.

Po rozdělení do skupin je možné se žáky pohovořit o tom, podle jakého kritéria jsem vytvořila řady pojmů. Společně vymyslíme další synonyma, která nás k problematice napadají.

3. Učitel rozdá do skupin kopie žádostí o milost – dva různé texty, každý žák získá jednu kopii, tak aby v každé skupině byly oba texty:

Text 1

Vážený pane guvernére,

obracím se na Vás s žádostí o milost. Můj příběh je složitý a ve vězení jsem již 10 let, odsouzen jsem byl za ublížení na zdraví s následkem smrti. Změnil jsem se však více, než si dovedete představit, zajímám se o život, o člověka a jeho bytí, jsem kající a plně chápu, čeho jsem se kdy dopustil. Ve vězení jsem však již nemohl vydržet, upadl jsem do těžkých depresí, a proto jsem se rozhodl pro útěk. K mé vlastní hrůze se mi jeden z dozorců v útěku snažil zabránit a došlo mezi námi ke rvačce. Dozorce jsem odzbrojil, přesto se snažil mi v cestě bránit a vyšla rána, která ho zabilá. Víím, čeho jsem se dopustil, a přesto žádám o milost, neboť při posledním povstání vězňů jsem pomohl zachránit život několika dozorcům.

Prosím, pane guvernére, uvažte všechny okolnosti, než dáte souhlas k vykonání trestu smrti.

Vám oddaný

Wilbert Lee Evans

Text 2

Vážený pane guvernére,

jmenuji se Josef Giarrantano a chtěl bych Vás požádat o udělení milosti. Byl jsem odsouzen za čin, na který se vůbec nepamatuji, protože v době jeho spáchání jsem byl pod silným vlivem drog. Řekli mi, že jsem pobodal a uškrtil ženu a její mladistvou dceru. Mé přiznání bylo vynuceno nátlakem policie. Já sám nemohu – vzhledem ke svému tehdejšímu stavu – čin popřít ani vyvrátit. Ale kriminalističtí specialisté určí, že vrahem byl pravák, zatímco já jsem levák. Nejen vzhledem k tomuto opomenutí ze strany vyšetřujících bych chtěl poprosit o milost. Nejsem žádná abstraktní věc, ale živý, dýčející bytost, která zemře, jestliže odmítnete mou žádost. Za těchto okolností je ve vašich rukách, pane guvernére, zda bude zmařen jeden lidský život.

S úctou Váš

Josef Giarrantano

4. Samostatná četba textu.

5. Texty jednoho typu jsou barevně označeny (např. zeleně text Wilberta Lee Evanse, modře Josefa Giarrantana). Žáci vytvoří stejnobarevné skupiny, budou potřebovat sešit a psací potřeby.

6. Ve skupině prodiskutují a sepíší všechna pro a proti udělení milosti právě tomuto člověku.

7. Žáci se sejdou opět v původních skupinách, sdělí si své závěry a mají rozhodnout, komu ze dvou adeptů udělí milost. Svě rozhodnutí spolu se zdůvodněním napíší na arch papíru, ten poté vyvěsí na stěnu ve třídě.

8. Reflexe.

Žáci se procházejí po třídě a pročítají si rozhodnutí svých spolužáků. Na závěr diskuse:

- Jak se vám ve skupinách spolupracovalo?
- Bylo pro vás jednoznačné, komu milost udělíte?
- Jak se vám rozhodovalo o životě a smrti jiného člověka?
- Musel se někdo podřídit názoru skupiny?
- Co si myslíte o trestu smrti?
- Jaké výhody a nevýhody tento trest přináší?
- Kdo z vás by v ČR zavedl trest smrti? Proč?

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň, nižší ročníky víceletého gymnázia
Dílčí cíle dané aktivity	■ schopnost uvažovat kriticky o trestu smrti ■ pochopit, jak je těžké rozhodovat o životě jiného člověka ■ diskuse, vyjádření vlastního názoru, tolerance odlišných názorů ■ spolupráce ve skupině
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	■ Výchova demokratického občana – Občan, občanská společnost a stát ■ Osobnostní a sociální výchova – Kooperace a kompetice (seberegulace v situaci nesouhlasu, dovednost odstoupit od vlastního názoru) k řešení problémů a rozhodovací dovednosti (dovednosti rozhodování z hlediska různých typů problémů)
Didaktická povaha příspěvku	Propojení osvojené vědomosti a dovednosti zodpovědně se rozhodovat
Organizační forma výuky	Individuální, skupinová
Vyučovací metoda	■ brainstorming ■ skupinová práce ■ skládkové učení ■ diskuse
Předpokládaný časový nárok	1 vyučovací hodina
Nutné pomůcky a prostředky	■ lístečky s pojmy ■ kopie textů ■ archy papírů ■ fixy ■ lepicí guma
Informační zdroje	Výchova k občanství, didaktický text pro učitele střední školy. Nakladatelství Svoboda, Praha 1997.
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ano

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/230/976>

Některé další články na téma Výchova k občanství:

MAREK MIČENKA	Vetřelci
ONDŘEJ NÁDVORNÍK, PETR CHÁRA	Možnosti tu jsou...
JAN BURYÁNEK	Genderové rozdíly
LENKA M. PEKAŘOVÁ	Johanna – z pekla do ráje
DANIELA FIGRÁNOVÁ	Úcta k člověku a lidskosti

INTUITIVNÍ PŘEDSTAVY ŽÁKŮ O ELEKTRICKÉM PROUDU A NAPĚTÍ

Autor: Dana Mandíková

Chceme-li rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, musíme vycházet ze zkušeností, které si již sami do výuky přinášejí. Žák obvykle má z vlastní zkušenosti vytvořenou řadu subjektivních, intuitivních představ (prekonceptů) o tom, jak svět kolem nás funguje. Tyto představy bývají často v rozporu s vědeckými poznatky, znesnadňují správné pochopení vědeckých poznatků a mohou vést k povrchnímu, formálnímu a zkreslenému osvojování fyzikálních pojmů a zákonů. Ráda bych zde proto upozornila na některé nesprávné představy, konkrétně o základních vlastnostech elektrického proudu a napětí a dokumentovala je na výsledcích průzkumů provedených u nás i v zahraničí.

PRŮZKUMY CITOVANÉ V PŘÍSPĚVKU

- Průzkum provedený Marií Kelnarovou v rámci diplomové práce 1 na přelomu roku 2004 – 2005. Teoretická část průzkumu měla formu testu, který obsahoval 9 úloh. Test řešilo 179 žáků devátých tříd ze tří základních škol a odpovídajících ročníků dvou víceletých gymnázií. Součástí průzkumu byla i praktická zkouška, kterou absolvovalo 41 žáků. V odkazech je tento průzkum označován zkratkou ZŠ.

- Průzkum provedený Štěpánkou Jirošovou v rámci diplomové práce 2 v letech 1990 – 1991. Test, který obsahoval také 9 úloh z průzkumu ZŠ, řešilo 226 žáků středních škol před probráním tematického celku týkajícího se elektřiny na střední škole a 206 žáků po probírání tohoto celku na střední škole (zkratka SŠ.).

- Obdobné úlohy byly též součástí průzkumu Christopha Rhönecka 3, řešilo je 414 šestnáctiletých švédských, francouzských a německých žáků (zkratka N).

- Výzkum provedený v USA při ověřování testu DIRECT (Determining and Interpreting Resistive Electric Circuits Concepts Test). Test obsahující 29 úloh řešilo 1135 studentů (454 středoškolských, 681 vysokoškolských). (Zkratka USA.)

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Jak ukazují výsledky průzkumů, některé chybné představy přetrvávají i přes výuku příslušného vzdělávacího obsahu ve fyzice na základní i střední škole. Po probírání vzdělávacího obsahu na základní škole se navíc někteří žáci zřejmě vrací ke svým původním představám, neboť procento zastoupení některých z nich před probíráním látky na střední škole vzrůstá. Celkově lepšího průměrného výsledku při řešení testu dosáhli v rámci průzkumů [1] a [2] žáci základních škol a nižších ročníků gymnázií s úspěšností 45 %. Nepříliš povzbudivé je, že středoško-

láci měli před probráním látky na střední škole úspěšnost 22 % a po probírání látky úspěšnost 32 %.

Součástí průzkumu [1] byla i praktická část, kterou není třeba podrobněji rozvádět, za zmínku však stojí fakt, že téměř polovina žáků nedokázala rozsvítit žárovku, která nebyla přichycena na „panýlku“. Přibližně pětina žáků nedokázala změřit napětí na ploché baterii, změřit elektrický proud v jednoduchém elektrickém obvodu a změřit napětí na žárovce v sériovém elektrickém obvodu.

ZÁVĚR

Na základě výsledků několika průzkumů jsem shrnula některé chybné představy žáků o elektrickém proudu a napětí. Zmapování takových prekonceptů je prvním krokem na cestě k jejich překonávání. Pro konkrétní práci v hodinách je důležité, aby učitel věděl o jejich existenci a mohl na ně reagovat. Je také třeba, aby žáci sami dokázali své představy zformulovat a uvědomit si je. Mnohdy totiž zůstanou skryty, žáci se formálně naučí předložený vzdělávací obsah, který záhy zapomenou, a vrátí se zpět ke svým prekonceptům. Žáci také potřebují poznat rozpor mezi vlastní představou a tím, co považují za správné fyzikové. Nejobtížnější pak bývá přesvědčit je o tom, že fyzikální poznatky fungují lépe než jejich prekoncepty a že s jejich pomocí dokážeme vysvětlit i situace, kdy jejich představy selhávají.

K odhalování zmiňovaných prekonceptů mohou učitelé posloužit např. výše uvedené úlohy a diskuze nad jejich řešením. Další úlohy pak lze nalézt v citované literatuře. Přehled prekonceptů z oblasti přírodních věd a jejich výzkumů je vhodně zpracován v [5].

LITERATURA:

[1] Kelnarová, M.: *Představy žáků o základních vlastnostech elektrického proudu a napětí. Diplomová práce. Praha: MFF UK 2005.*

[2] Jirošová Š.: *Představy žáků středních škol o základních vlastnostech elektrického proudu a elektrického napětí. Diplomová práce. Praha: MFF UK, 1991.*

[3] Rhöneck Ch.: *Vorstellungen vom elektischen Stromkreis. Naturwissenschaften im Unterricht. Physik/Chemie 34, č.13, 1986.*

[4] Engelhardt, P. V. – Beichner, R. J.: *Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. Am. J. Phys. 72 (1), January 2004.*

[5] Driver, R. – Squires, A. Rushford, P. – Wood-Robinson, V.: *Making Sense of Secondary Science. New York: Routledge Falmer, 2003.*

Ukázka chybných představ a úloh, pomocí nichž lze tyto představy zjišťovat

Příklady chybných představ jsou tištěny kurzívou. Do-

provázejí je většinou i úlohy, při jejichž řešení na ně lze narazit. Pokud byly úlohy součástí výše zmíněných průzkumů, jsou připojeny i výsledky.

ŽÁROVKA SPOTŘEBOVÁVÁ ČÁSTEČNĚ NEBO ÚPLNĚ ELEKTRICKÝ PROUD

Dáme-li žákům v některé z úvodních hodin k dispozici žárovku, baterii, spojovací vodiče a řekneme jim, aby žárovku rozsvítili, použijí mnohdy jen jeden vodič. Podle jejich názoru stačí, aby proud došel do žárovky, tu rozsvítí a cele se zde spotřeboval. I mezi těmi, kteří použijí vodiče dva, je ale řada těch, kteří se domnívají, že v žárovce se spotřebovuje alespoň část proudu.

Úloha 1 (byla součástí průzkumů 1–3)

Na obrázku 1 jsou vzájemně propojeny žárovka a baterie. Žárovka svítí.

Zakroužkuj tvrzení, které považuješ za správné:

1. Proud z baterie prochází jen do žárovky, kde je zcela spotřebován.
2. Proud prochází z baterie do žárovky, kde je částečně spotřebován, částečně se vrací zpět do baterie.
3. Proud v obvodu prochází přes žárovku zpět do baterie.



obr. 1

Tabulka 1: Výsledky úlohy 1 z průzkumů 1–3 (v %)

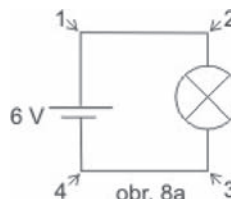
Odpověď	ZŠ	SŠ před	SŠ po	N
1. úplná spotřeba proudu	20	35	11	27
2. částečná spotřeba proudu	40	44	3	51
3. správně	3	21	36	26

NAPĚTÍ MEZI VŠEMI BODY SÉRIOVÉHO ELEKTRICKÉHO OBVODU JE STEJNÉ

Žáci rovněž nerozlišují mezi elektrickým proudem a napětím. Pojem napětí je pro ně zvláště obtížný. Slyší-li pak žáci, že v sériovém obvodu je všude stejný proud, snadno usoudí, že bude všude stejné i napětí.

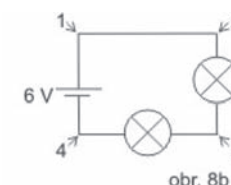
Úloha 6 (byla součástí průzkumů 1-3)

a) Jaké je napětí mezi jednotlivými body (1 a 2, 2 a 3, 3 a 4) v obvodu zakresleném na obr. 8a?



obr. 8a

b) Jaké bude napětí mezi jednotlivými body (1 a 2, 2 a 3, 3 a 4) po zapojení další stejné žárovky mezi body 3 a 4 (obr. 8b)?



obr. 8b

Tabulka 7: Výsledky úlohy 6 z průzkumů 1-3 v %:

Odpověď	ZŠ	SŠ před	SŠ po	N
Část a) správně	3	2	9	43
Část a) Mezi všemi body je napětí 6V.	59	55	62	45
Část b) správně	2	1	5	29
Část b) Mezi všemi body je napětí 6V.	52	51	51	40

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1144>

PRVNÍ NEWTONŮV ZÁKON

Autor: Irena Koudelková

ÚVOD

Uvedený scénář výuky používáme při výuce vedené podle projektu Heuréka. Při tomto způsobu výuky nejsou poznatky žákům sdělovány, ale žáci jsou vedeni k tomu, aby k nim na základě experimentů či otázek došli sami. Dle našich zkušeností trvá výuka podle níže uvedeného postupu jednu vyučovací hodinu, část následující hodiny je vhodné věnovat procvičení zákona setrvačnosti pomocí různých problémových úloh.

Správné osvojení zákona setrvačnosti bývá pro žáky dosti obtížné, neboť v praxi se málokdy setkávají s tím, že by výsledná síla působící na těleso byla nulová. Mnohem častěji pozorují, že když těleso nic nepohání, zastaví se. Díky tomu soudí, že aby se něco pohybovalo, musí ho něco pohánět či strkat. Vliv odporových sil si běžně neuvědomují ani dospělí lidé, přetrvávají v nich proto zažitě intuitivní představy blízké „aristotelovskému“ myšlení. Intuitivními představami žáků ve vztahu k Newtonovým zákonům se na tomto portálu podrobně zabývá Dana Mandíková (článek najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/212>).

Protože jsou tyto intuitivní představy velmi silné a praxí každodenně posilované, volili jsme při probírání zákona setrvačnosti takový způsob, aby důsledky působení odporových sil mohli žáci dobře rozpoznat.

Ukázka je psána formou rozhovoru učitele se žáky a je doplněna metodickými komentáři pro učitele (psány kurzívou).

NÁVRH SCÉNÁŘE VYUČOVACÍ HODINY

U: Sledujte pokus, který vám předvedu.

Učitel podepře desku na jedné straně a kutálí po něm plechovku (míček, kuličku apod.). Plechovka se rozjede a dále se kutálí po stole.

U: Čím můžeme plechovku při pohybu na stole zastavit?

Ž: Rukou, foukáním, proudem vody, magnetem, tím, že na stůl rozložíme hadr nebo kožešinu apod.

Jednotlivé návrhy dětí učitel zapisuje na tabuli pod sebe, děti si je zapisují do sešitu.

U: Zkuste najít, co mají tyto způsoby zastavování tělesa společného.

Žáky většinou po chvíli diskuse napadne, že na těleso působí nějaká síla. Pokud by k tomu sami nedospěli, učitel jim to sám sdělí a pak je nechá pojmenovat, o jakou sílu se v jednotlivých případech jedná – síla ruky, vzduchu, vody, magnetu, Země.

U: Působí nějaká síla proti pohybu i v případě zastavení plechovky na kožešině?

Žáci většinou popisují vliv chloupků a nerovnosti podložky.

U: Můžeme sílu působící proti pohybu ve všech předchozích případech zvětšovat? Jak?

Žáci si uvědomí, že ve všech uvedených případech lze zvětšovat velikost působící síly a popíší, jak by to konkrétně prováděli (např. by použili silnější proud vody

nebo vzduchu, větší „protikopec“). Doporučuji dělat vedle jednotlivých způsobů napsaných na tabuli znaménko +.

U: Mohli bychom také působící sílu ve všech případech zmenšovat? Jak bychom to dělali?

Analogická situace: žáci odpovídají, učitel dělá u jednotlivých odpovědí znaménko -.

U: Šlo by to udělat tak, že by tyto síly proti pohybu vůbec nepůsobily?

Děti odpovídají, učitel dělá vedle jednotlivých odpovědí například znaménko 0. Děti asi nejdříve řeknou, že by šla odstranit síla vzduchu tak, že bychom přestali foukat proti pohybu. Na to pak může učitel reagovat otázkou, co by cítila blecha, kdyby seděla na pohybující se plechovce. Děti si, dle našich zkušeností, uvědomí, že i kdybychom nefoukali proti pohybu, blecha by cítila vítr. Podobně může učitel dovést děti k tomu, že by se špatně odstraňoval vliv podložky. V běžných podmínkách nám tedy vždy zůstávají dvě síly proti pohybu – odpor vzduchu a tření.

U: Co by se stalo, kdyby se nám nějakým způsobem podařilo odstranit skutečně všechny síly proti pohybu?

Ž: Plechovka by se kutálela pořád dál a dál.

U: O jaký pohyb by se v tomto případě jednalo?

V diskusi s učitelem žáci postupným zpřesňováním svých odpovědí dojdou k závěru, že když na těleso nepůsobí žádná síla, stojí nebo se pohybuje rovnoměrným přímočarým pohybem.

U: Zapište si tuto úvahu do sešitu a podívejte se na další pokus.

Z bublifuku učitel vyfoukne několik bublin. Děti sledují jejich pohyb. Učitel upozorní děti na některou vhodnou bublinu, která se pohybuje prakticky rovnoměrně.

U: Jak to, že se bublina pohybuje rovnoměrně? Vždyť na ni určitě působí síla Země a síla vzduchu. Neodporuje to tomu, co jsme si řekli před chvílí?

Opět postupným zpřesňováním odpovědí dojdou žáci k závěru, že v tomto případě je výslednice sil nulová.

U: Řekněte tedy přesnější formulaci toho, co jsme zjistili a napište ji na tabuli.

Žáci v tuto chvíli již prakticky dospějí ke správné formulaci 1. Newtonova zákona.

U: Tento zákon objevil Isaac Newton na konci 17. století. Porovnejte svoji formulaci s tím, jak je uvedena v učebnici. Říkají obě formulace totéž?

Ve zbytku hodiny (případně v další hodině) učitel řeší s žáky různé úlohy, ve kterých budou aplikovat právě zformulovaný zákon.

Například:

■ Ve vesmíru se přímočaře rovnoměrně pohybují dvě tělesa. Jedno z nich letí rychlostí 5 km/s, druhé 25 km/s. Na které z nich působí větší výsledná síla?

■ Auto o hmotnosti 2500 kg jede do kopce se sklonem 5 % rychlostí 60 km/h. Urči velikost a směr výsledné síly.

■ Parašutista o hmotnosti 70 kg má výstroj o hmotnos-

ti 20 kg a od jistého okamžiku padá rovnoměrným přímočarým pohybem. Urči velikost a směr odporové síly vzduchu a velikost a směr výsledné síly, která na parašutistu působí.

ZÁVĚR

Podle našich zkušeností po výuce vedené tímto způsobem

žáci lépe porozumí smyslu zákona setrvačnosti. Vzhledem k velmi hluboko zakořeněným nesprávným intuitivním představám žáků je však třeba se občas vracet k řešení úloh týkajících se tohoto tématu. Nově získané poznatky je třeba fixovat nejen v hodinách následujících přímo po probrání tohoto tematického celku, ale i v průběhu celé následující výuky fyziky.

Konkrétní přínos dané aktivity	Žák s porozuměním objasní zákon setrvačnosti. Na příkladech vysvětlí vliv odporových sil na pohyb těles. Získanou znalost využije při řešení konkrétních úloh a problémů
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	
Didaktická povaha příspěvku	Motivace, osvojování znalostí a dovedností
Forma výuky	Frontální výuka kombinovaná s experimentální činností žáků
Metoda výuky	Heuristický rozhovor (metoda řízeného objevování)
Předpokládaný časový nárok	1 vyučovací hodina
Nutné pomůcky a prostředky	Nakloněná rovina vytvořená např. z podložené desky, vhodné těleso (míček, plechovka, kulička, apod.), látka nebo kožešina, bublifuk
Informační zdroje	
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Mohou se zúčastnit

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/233/478>

Některé další články na téma Fyzika:

VLASTA KARÁSKOVÁ	Energie v nás a kolem nás
KAREL RAUNER	Pokusy s „kreslenými“ rezistory
IRENA KOUDELKOVÁ	Elektromagnetismus
LUDMILA CIGLEROVÁ	Fyzikální veličiny / Příměsové polovodiče
ZDEŇKA PINKAVOVÁ	Celoškolní projekt – Světlo
MIROSLAV RANDA	Může František přetáhnout Pepíka?
MARTIN MACHÁČEK	Tavení kovu a skla

NA PORTÁLU

www.rvp.cz

MŮŽETE NAJÍT

METODICKÝ PORTÁL

RVP



Legislativa

Nedílnou součástí práce učitele a ředitele školy je znalost různých zákonů a vyhlášek. V části legislativa vám zprostředkováváme ty, které se týkají školství.

NEJSTARŠÍ FOTOGRAFICKÝ PAPÍR

Autoři: Svatava Janoušková, Martin Adamec

V souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů do praxe se stále více pedagogů zabývá problematikou propojování částí jednotlivých vzdělávacích oborů. My jednu z těchto alternativ nabízíme.

I v případě, že nebudete přistupovat k integraci částí jednotlivých vzdělávacích oborů nebo celých vzdělávacích oborů, ale právě se ve výuce zabýváte tématem **fotosyntézy**, může být pro vás text zajímavou inspirací. Nabízíme totiž možnost nechat žáky prakticky si vyzkoušet experiment, který jim možná tuto složitou problematiku alespoň trochu pomůže osvětlit. Výhoda uvedeného experimentu spočívá v malé náročnosti na chemické látky a další pomůcky. Je tak jednoduchý, že jej lze provést i v domácích podmínkách, což může být jedna z jeho významných předností, jak dále ukážeme.

JAKÁ JE SOUVISLOST S FOTOGRAFIÍ

Princip klasické fotografie, tak jak ji známe v současnosti, je založen na fotochemických reakcích sloučenin – halogenidů stříbra. Pokud se soustředíme právě na fotochemickou reakci, pak můžeme hovořit o rostlinách jako o „nejstarších fotografických papírech vůbec“. Vždyť sluneční záření, jako nejdostupnější zdroj energie pro fotochemické děje, umožňuje rostlinám provádět fotosyntézu a vytvářet tak z jednodušších chemických látek látku složitější. Předmětem našeho článku není zevrubný popis fotosyntézy jako děje a proto se s touto stručnou definicí spokojíme a budeme se dále věnovat popisu pokusu a možnostem, jak jej žákům zadávat a jaké kompetence při tom rozvíjet.

POSTUP PŘI REALIZACI POKUSU

1. Do alobalu vyřízneme (vystříhneme) nějaký jednoduchý motiv. Alobal upevníme na list rostliny tak, aby zakrýval jen vrchní stranu listu. (Spodní část listu musí zůstat z větší části volná.) Velikost alobalu zvolíme tak, aby přesahoval asi 1 cm přes okraj listu. Pokud okraje vystřižnutého motivu k listu nepřiléhají, můžeme je upevnit pomocí průhledné lepicí pásky.

2. Na takto připravený list umístíme tmavý neprůhledný sáček nebo kapsu z dalšího kusu alobalu (list musí být celý zakrytý), abychom zabránili přístupu světla k listu a ponecháme jej tak dva dny nebo i déle.

3. Následující den ráno sáček sejmeme a rostlinu vystavíme slunečnímu záření. Pokud není sluneční záření dostatečně intenzivní nebo je jeho doba omezená, můžeme rostlinu osvětlovat umělým zdrojem světla, pokud možno zářivkou.

4. Ke konci dne list odřízneme a spaříme horkou vodou. Přitom jej přidržujeme buď chemickými kleštěmi, dlouhou pinzetou nebo jej máme na plastovém sítku, abychom se neopařili. Pakliže máme k dispozici aceton, list rozprostřeme na misku a necháme jej macerovat. Misku zakryjeme, aby aceton nevytěkal. Používáme-li k maceraci líh, je třeba jej zahřívát na vodní lázni. Odbarvování pomocí acetonu je o něco rychlejší, ale při jeho delším

působení se list může poškodit (rozpadnout). List louhujeme do doby, než barviva přejdou do roztoku. Tato fáze může trvat delší dobu, podle druhu použité rostliny a rozpouštědla. List se neodbarví zcela, přetrvává na něm žlutavé (africká fialka) nebo lehce zelenavé (potos) zabarvení.

5. Po maceraci list vyjmeme, rozprostřeme na misku a polijeme zředěným roztokem jódu v jodidu draselném nebo velmi zředěnou jodovou tinkturou (roztok by měl mít v obou případech žlutohnědé zabarvení). Roztok jódu necháme působit po dobu 20 minut.

CO POZORUJEME?

Pokud všechno vyšlo správně, pak by se osvětlená místa se zvoleným motivem měla v roztoku jódu zbarvit tmavě (modročerně). Zbarvení vzniká díky buňkám rostliny, které asimilací za přítomnosti slunečního záření vytvořily škrob. Intenzita tohoto zbarvení je závislá právě na množství přítomného škrobu. Část listu, která byla chráněná alobalem, škrob téměř neobsahuje, což se projevuje zachováním žlutého zabarvení (jako po maceraci).

JAK LZE PRACOVAT SE ŽÁKY?

Je jen na vašich pedagogických záměrech, jak daného pokusu využít. Jen vy sami stanovíte míru obtížnosti. Pokus může být proto využit jak na základní škole, tak na gymnáziích a středních školách. Pro inspiraci nabízíme následující varianty:

VARIANTA 1

Žáci dostanou k dispozici celý precizně popsany pracovní postup. Vysvětlíme jim také princip změn, které v rostlině probíhají. Jejich úkolem bude vlastní experiment realizovat a formou zápisu popsat (eventuelně včetně nákresů nebo digitálních fotografií), a to i v případě, že se jim pokus nezdaří. Takto zadaný úkol rozvíjí řadu kompetencí: kompetenci pracovní při vlastní realizaci pokusu, kompetenci komunikativní při vypracovávání zápisu experimentu, kompetenci k učení při pozorování.

VARIANTA 2

Žáci opět mají k dispozici celý precizně popsany pracovní postup. Jejich úkolem bude vlastní experiment realizovat a formou zápisu popsat (eventuelně včetně nákresů nebo digitálních fotografií). Závěrem práce by mělo být zdůvodnění pozorovaného jevu. Toto zdůvodnění jistě není pro žáky ZŠ úplně jednoduché, měli by se tedy alespoň pokusit jej zformulovat nebo se pokusit vyhledat řešení v různých informačních zdrojích. Při této formě pokusu rozvíjíme kromě kompetencí uvedených ve variantě 1 také kompetenci k řešení problémů.

VARIANTA 3

Vysvětlíme žákům princip změn, které v rostlině po zakrytí probíhají. Dáme jim rovněž informaci o rozpouštění rostlinných barviv v acetonu/lihu a reakci škrobu

s roztokem jódu v jodidu draselném/velmi zředěné jodové tinktuře. Posléze dostanou seznam pomůcek, které budou potřebovat, s vlastním pracovním postupem je však neseznámíme. Jejich úkolem bude vymyslet (vyhledat) postup, kterým by ověřili platnost toho, co jsme jim řekli o změnách rostlin po zakrytí. Svůj postup by žáci opět měli zaznamenat formou zápisu, přičemž v tomto případě by bylo ideální, aby jej doprovodili buď nákresy nebo digitálními fotografiemi. Takto zadaný experiment rozvíjí stejné kompetence jako předchozí varianta. Jistě by bylo možné vymyslet ještě řadu dalších možností, jak žákům práci zadat. Úloha by mohla být zadána dvojicím nebo početně větším skupinám, aby byla po-

silována schopnost žáků pracovat v týmu. Experiment může být součástí laboratorních prací přímo ve škole (je ovšem časově náročný) nebo jako domácí práce (to je možné vzhledem k snadné dostupnosti pomůcek a časové náročnosti pokusu). Je také možné ho předvádět pouze frontálně a nechat žáky zpracovat předem při pravené pracovní listy. Každá z alternativ přináší své výhody i svá úskalí.

Pokud zadáte experiment jako domácí práci, zdůrazněte žákům všechna rizika související s prováděním daného pokusu. Vyzvěte je, aby pokus prováděli vždy pod dozorem dospělé osoby.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	9. ročník ZŠ, nižší ročníky víceletého gymnázia
Dílčí cíle dané aktivity	Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikační
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Žádná PT nejsou integrována
Mezioborové přesahy a vazby	Dějepis, Fyzika (problematika fotografie)
Didaktická povaha příspěvku	Experiment
Organizační forma výuky	Individuální, skupinová
Vyučovací metoda	Heuristická metoda výuky
Předpokládaný časový nárok	3 dny
Nutné pomůcky a prostředky	Zelená rostlina s větším povrchem listu pěstovaná v květináči (např. pelargónie, africká fialka, potos), silný alobal, nůžky nebo nůž, vroucí voda, chemické kleště nebo plastové sítko, miska na maceraci, aceton nebo ethanol, roztok jódu v jodidu draselném nebo velmi zředěná jodová tinktura.
Informační zdroje	Podle způsobu využití

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/236/1110>

BOUŘKA VE ZKUMAVCE

Autor: Lucie Štefanová

Pokus „bouřka ve zkumavce“ je určen pro žáky SŠ a slouží jako pomůcka učitelů při probírání tématu oxidace, popřípadě při probírání tématu síra a její sloučeniny (kyselina sírová) a mangan a jeho sloučeniny (manganistany).

Pokus „bouřka ve zkumavce“ je velmi efektní. Žáci se mohou sami přesvědčit o fyzikálních i chemických vlastnostech jednotlivých chemikálií. Žáci si při sledování pokusu ověří, že manganistan je pevná, tmavě fialová látka, kyselina sírová a ethanol jsou bezbarvé kapaliny.

POSTUP

1. Několik ml koncentrované kyseliny sírové nalijeme do kádinky (100 ml).
2. Pomocí byrety přemístíme kyselinu do zkumavky.
3. Kyselinu převrstvíme několika ml ethanolu, převrstvujeme opatrně, aby se kapaliny nepromíchaly. Stěny zkumavky musí být suché.
4. Ve zkumavce je vidět rozhraní mezi kyselinou sírovou a ethanolem.
5. Ve spodní části zkumavky je umístěna kyselina, v horní části ethanol.

6. Zkumavku je vhodné chladit ponořením do kádinky (250 ml) s vodou, popřípadě ledem.

7. Do zkumavky vhodíme pár zrněk manganistanu draselného.

8. Po chvílce se na rozhraní obou kapalin tvoří jiskry.

VYSVĚTLENÍ POKUSU

Reakcí kyseliny sírové a manganistanu draselného vzniká oxid manganistý, který prudce oxiduje ethanol. Oxid manganistý se při styku s ethanolem rozkládá za vzniku tepla, které způsobí jiskření. Jiskry tedy vznikají na rozhraní kyseliny a ethanolu.

UPOZORNĚNÍ PRO UČITELE

- Pokus provádí pouze učitel.
- Pokus se provádí s koncentrovanou kyselinou sírovou (H_2SO_4).
- Blesky se ve zkumavce vyskytují až po krátké chvíli.
- Reakce probíhá bouřlivě. Pro bezpečnost práce je

nutné použít obličejový štít nebo pracovat v digestoři. Pokus není náročný na čas, proto je vhodnou pomůckou učitele. Pokud učitel nemá vhodné podmínky k realizaci pokusu, může žákům pokus ukázat v aplikaci MS PowerPoint v rámci prezentace – najdete ji na: <http://www.rvp.cz/clanek/1252>. V prezentaci jsou zdokumentovány pomůcky i chemikálie. Průběh pokusu je nafocen a proložen komentářem. Na závěr prezentace je uvedena chemická rovnice vystihující chemický děj probíhající ve zkumavce a vysvětlení principu chemického děje.

ZÁVĚR

Žáci budou zábavnou formou motivováni k získávání dalších vědomostí týkajících se oxidace, prvku síry nebo prvku manganu. Díky pokusu si přiblíží danou chemickou reakci, seznámí se s fyzikálními i chemickými vlastnostmi použitých chemikálií.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	Gymnázium: 1. – 2. ročník čtyřletého gymnázia 3. – 4. ročník šestiletého gymnázia 5. – 6. ročník osmiletého gymnázia
Dílčí cíle dané aktivity	Přiblížit chemické děje žákům pomocí pokusů a vysvětlit jejich princip.
Didaktická povaha příspěvku	Aktivita motivační Demonstrační pokus Začlenění interdisciplinárních vztahů
Organizační forma výuky	Zážitková metoda
Vyučovací metoda	Demonstrační pokus
Předpokládaný časový nárok	10 minut
Nutné pomůcky a prostředky	Pomůcky: zkumavka, držák na zkumavky, kádinka 250 ml, kádinka 100 ml, obličejový štít, byreta, nástavec na byretu Chemikálie: kyselina sírová koncentrovaná (H_2SO_4), manganistan draselný (KMnO_4), ethanol
Informační zdroje	Straka, M.: Kouzelnické pokusy z chemie. Šulcová, R. – Štefanová, L. a kol.: Chemikova kuchyně. (Elektronická pomůcka pro výuku chemie – CD ROM). Praha: UK v Praze, PfF 2006.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/1252>

Některé další články na téma Chemie:

SVATAVA JANOUŠKOVÁ, PETR KUKAL	Využití povídky s otevřeným koncem ve výuce chemie
ALENA JEDLIČKOVÁ	Zpestření hodin chemie hrou Riskuj
VÁCLAV VOJTA	Chemie-příprava na vyučování s vybranými cíli OSV
JANA DRAHOVZALOVÁ	Uhlovodíková pyramida
MILAN BÁRTA	Friedrich August Kekulé
LUCIE ŠTEFANOVÁ	AZ-kvíz aneb Znáte karboxylové kyseliny?

PŘÍRUČKA PŘÍKLADŮ DOBRÉ PRAXE

- Výstup z projektu Pilot Z spolufinancovaného z ESF
- Vytypováno 64 ukázek úspěšných aktivit se žáky
- Devět tematických oblastí
- Inspirativní náměty do výuky, efektivní metody vyučování
- Zajímavé školní projekty, mimovýukové aktivity
- Zařazení průřezových témat do výuky
- Nové způsoby hodnocení žáků, autoevaluační činnosti škol
- Texty příkladů dobré praxe, dotazníky, pracovní listy, fotografie, filmové vstupy
- Vše i v elektronické verzi na DVD



RYCHLENÍ ROSTLIN – POKUS

Autor: Ivana Maixnerová

Tento příspěvek nabízí možnost integrace oborů Člověk a svět práce a Přírodopis. Zaměřuje se na očekávané výstupy:

- pěstuje a využívá květiny pro výzdobu (Pěstitelské práce, chovatelství)
- vysvětlí princip základních rostlinných fyziologických procesů a jejich využití při pěstování rostlin (Přírodopis).

Chceme-li žákům přiblížit vlivy vnějšího prostředí na fyziologii rostlin, můžeme k tomu velmi vhodně využít praktickou činnost rychlení rostlin. Jedná se o dlouhodobý pokus, na kterém žákům mimo jiné demonstrujeme vliv vnějších podmínek (konkrétně tepla a světla) na rychlost růstu rostlin.

CO JE RYCHLENÍ ROSTLIN?

Rychlení je jakési oklamání přírody. Princip pokusu spočívá v tom, že v době, kdy jsou rostliny ve vegetačním klidu, uměle vytvoříme pro pokusné rostliny podmínky příznivé pro jejich růst a vývoj (konkrétně světlo a teplo). Pro pokus můžeme použít:

- drobné jarní cibuloviny – sněženky, bledule, ladoňky, modřence;
- jednoduché rané tulipány (botanické tulipány potřebují intenzivní světlo);
- hyacinty.

Vybíráme zdravé a velké cibule, protože mají dostatek zásobních látek.

U našich venkovních jarních cibulovin k tomu, aby vykvetly, nestačí pouze poskytnout teplo a světlo. Je třeba rostlinu předem oklamat tím, že napodobíme zimní období. Nelze tedy vybrané cibule skladovat v teple v sáčku a hned je vysadit.

PŘÍPRAVA POKUSU

Pokus lze uskutečnit v několika variantách. Nabízíme zde tři základní, které lze samozřejmě podle potřeb

a fantazie obměňovat či doplňovat. Pro demonstraci rychlení rostlin „postačí“ uskutečnit jednu z variant, doporučujeme však pro možnost porovnání provést všechny z nabízených možností.

VARIANTA A:

Cibule zasadíme mělce do květináče, na školní zahradě vyhloubíme jámu hlubokou asi 35 cm. Dno jámy vysypeme tenkou vrstvou písku a postavíme na ni osázené květináče. Celé zasypeme pískem a pak půdou. Místo si pro jistotu označíme, abychom je později snadno našli. Začátkem prosince osázené květináče vyjmeme a přeneseme do teplé místnosti. Z tmavého papíru vyrobíme kornout a přikryjeme jím rašící cibuli. Pravidelně kontrolujeme a podle potřeby zaléváme. Když poupě doroste do výšky listů, odstraníme papírový kornout. Rostlinu nadále zaléváme.

VARIANTA B:

Cibule mělce zasadíme do květináče. Osázené květináče uložíme do temného sklepa (v případě, že není k dispozici sklep, můžeme květináče umístit do spodní – nejméně chladné – části ledničky), kde je teplota 8 – 10 °C. Pravidelně kontrolujeme růst, až mezi listy nahmatáme květní pupeny, zakryjeme narašenou rostlinu kornoutem z tmavého papíru a umístíme ji v teple. Zaléváme. Dále postupujeme stejně jako ve variantě A.

VARIANTA C:

Připravíme si skleněnou misku. Můžeme použít samozřejmě i misku z jiného materiálu, výhoda skla je v tom, že přes průhledné stěny lze velmi dobře sledovat hladinu vody. Misku vysypeme kamínky. Cibule lehce zatlačíme tak, aby asi 2/3 cibule byly nad povrchem, do misky nalijeme vodu, jejíž hladina by měla dosahovat asi 0,2 – 0,5 cm pod cibulky. Vodu doplňujeme a pravidelně kontrolujeme, zda zůstala čirá. Zakalenou vodu je nutné vyměnit. Dále postupujeme podle varianty B.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	
Didaktická povaha příspěvku	aktivita na podporu výkladu
Forma výuky	Skupinová nebo individuální
Metoda výuky	Pokus a pozorování
Předpokládaný časový nárok	Průběžná aktivita
Nutné pomůcky a prostředky	Cibule jarních cibulovin, zemina nebo substrát pro pěstování pokojových rostlin nebo drobné kamínky, písek, květináče nebo mističky (např. skleněné), kornout z tmavého papíru, lopatka, rýč
Informační zdroje	
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ne

ČASOVÁ NÁROČNOST POKUSU:

- varianta A: září – prosinec;
- varianta B: září – prosinec nebo listopad – prosinec;
- varianta C: listopad – prosinec.

Začneme-li drobné cibuloviny rychlit v listopadu, nemusíme rašící cibule zakrývat.

Samotný pokus i vyhodnocování můžeme doplnit „doprovodnými činnostmi“. Žáci si mohou o jeho průběhu vést protokol, kam zaznamenávají zálivku, změny v růstu, postup práce apod. Pracovat mohou samostatně

nebo ve skupinkách. Každý žák může podobný pokus provádět souběžně doma a výsledky potom porovnat. Jak již bylo uvedeno výše, zde je nastíněna pouze „kost-ra“ pokusu, doplňovat a obměňovat ji může každý podle svého.

Vyhodnocením pokusu splní žáci výše očekávaný výstup oboru Přírodopis. Kvetoucí rostliny mohou využít k výzdobě tříd nebo jako dárky. Tím splní nejen očekávaný výstup oboru Člověk a svět práce, ale naplní tím i téma z průřezového tématu OSV (přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni).

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/239/279>

ŠKOLNÍ PROJEKT „CO JE TO LES?“

Autor: Jana Dostálová

„CO JE TO LES?“

Projekt „Co je to les?“ se uskutečnil v průběhu měsíce října 2004 v Základní škole v Šenově. Učitelé, kteří se ho účastnili, pomáhali rovněž jednotlivé části vytvářet. Skupina spolupracujících učitelů měla šest členů a projekt probíhal paralelně v několika třídách a v několika předmětech.

CÍLOVÁ SKUPINA ŽÁKŮ

- Žáci 6. tříd – praktické činnosti
- Žáci 7. tříd – seminář z biologie
- Žáci 6. tříd – výtvarná výchova
- Žáci 9. tříd – výtvarná výchova

HLAVNÍM CÍLEM PROJEKTU BYLO

- na základě osobního kontaktu s přírodou pozitivně ovlivnit vztah žáků k životnímu prostředí.

DÍLČÍ CÍLE PROJEKTU ZNĚLY:

- dozvědět se více informací o lese, jeho funkci a využití z hlediska člověka,
- seznámit se se dřevem jako materiálem,
- uvědomit si význam dřeva jako materiálu pro lidskou práci,
- prohloubit pozitivní emoční vztah k životnímu prostředí,
- prohloubit estetické vnímání a citění kontaktem s přírodninami.

METODY UŽITÉ V PROJEKTU

- samostatná a skupinová práce,
 - problémové vyučování,
 - exkurze ve stolařské dílně,
 - procházka s lesníkem při návštěvě Lesní školy v Ostravě,
 - výroba vlastního výrobku z přírodnin,
 - pozorování přírody a její výtvarné ztvárnění.
- Přípravu i realizaci jednotlivých částí projektu měli na starosti přímo učitelé vyučující jednotlivým předmětům.

PRAKTICKÉ ČINNOSTI

Žáci 6. tříd získávali v rámci výuky praktických činností nové poznatky o stromech, dřevě a funkci stromu a lesa, které při skupinové práci zpracovávali (viz příloha). Při výuce bylo využíváno metody problémového učení. Práce v hodinách praktických činností probíhala v těchto fázích.

■ **Fáze přípravná**, kdy žáci byli seznámeni se základními pojmy souvisejícími s růstem stromu, těžbou dřeva, rozdělením dřevin podle tvaru zeleně a hustoty dřeva, funkcí stromu a lesa, strukturou dřeva (kůra, lýko, mizní pletivo, letokruhy ...). V této fázi bylo využito obrazových materiálů, učebnic a vzorkovnic dřeva. V přírodě se žáci snažili určovat druhy stromů.

■ **Fáze realizační**, kdy se žáci s pomocí vyučujícího snažili hledáním souvislostí odpovědět na otázky typu: „Proč rostou některé stromy pomaleji než jiné?“, „Proč je dřevo některých stromů tvrdé a jiné měkké?“, „Proč jsou stromy pro člověka životně důležité?“, „K čemu člověk využívá stromy?“, „Proč mají stromy plody?“, „Co způsobují stromy v krajině a jak se projeví jejich vykácení?“ a podobně. Po zodpovězení těchto a dalších otázek si žáci ve dvojicích vybrali téma, které je nejvíce zaujalo, a to společně zpracovali do podoby plakátu. Se dřevem jako materiálem přišli žáci do osobního kontaktu při výrobě zvířátek ze skořápek (viz příloha). K této fázi náleží i exkurze do stolařské dílny a Lesní školy. ve stolařské dílně si žáci v praxi ověřili a upevnili své znalosti o struktuře a vlastnostech dřeva při sledování výroby nábytku. V Lesní škole si díky výchovně-vzdělávacímu programu lesní pedagogiky uvědomili význam a funkci lesa, seznámili se s ochranou lesa a s náplní práce lesníků.

■ **Fáze diagnostická**, která znamenala zhodnocení práce jednotlivých žáků ve dvojicích, dále pak celé třídy jako celku.

V celém průběhu projektu byli žáci velmi aktivní a o probíranou tematiku projevovali zájem. Zvláště pozitivně

Přírodopis

přijímali exkurzi do Lesní školy i dřevařské dílny či metodu problémového vyučování, především pokud byla pojata jako soutěž. Mnohé téma je zaujalo natolik, že přicházeli i sami s novými otázkami.

NÁVŠTĚVA LESNÍ ŠKOLY

Žáci se zúčastnili výchovně-vzdělávacího programu v Lesní škole v Ostravě – Bělském lese (viz příloha). Po tři dny, kdy jsme Lesní školu s jednotlivými třídami navštěvovali, nás její pracovníci seznamovali s prací lesníků, povíдали si s námi o péči o les i jeho obyvatele. Uvnitř budovy nás čekala příjemná učebna – dílna, kde jsme si za zvuků lesa povíдали o lesních zvířatech. Na procházce lesem jsme se na to, co v něm lze najít, podívali zblízka a zahráli jsme si i několik her. Jako památku na den strávený v Lesní škole jsme si odnesli vlastnoručně zhotovený výrobek a především pěkné zážitky.

Zhodnocení výletu do Lesní školy bylo provedeno formou dotazníku pro žáky a pro učitele. Z tohoto dotazníku vyplývá, že žákům i jejich učitelům se program velice líbil a rádi by, aby se takových způsobů výuky využívalo více.

Hodnocení třídních učitelů byla v mnoha bodech shodná. Zaujalo je především celkové pojetí Lesní školy a jako velmi přínosné hodnotili i vhodné časové zařazení akce (podzimní období je pro procházky lesem ideální a začátek školního roku je navíc nejvhodnější dobou pro poznávací a stmelovací akce třídy, velmi vhodná je také účast třídního učitele). Pro příští návštěvu Lesní školy doporučují však všichni učitelé rozdělit žáky na dvě menší skupiny, aby byl umožněn užší kontakt s instruktorem.

NÁVŠTĚVA STOLAŘSKÉ DÍLNY

Žáci 6. tříd se v rámci exkurze seznámili s prací ve stolařské dílně. Pověřený pracovník nás provedl venkovním areálem, kde jsme mohli vidět skladování a sušárnu dřeva a seznámili jsme se s jejím fungováním. V samotné budově stolařství jsme si prohlédli stolařskou dílnu. V ní jsme zastihli její pracovníky při výrobě velkého bukového okenního rámu. Práce jim šla pěkně od ruky a my jsme se mohli jen divit, jakými proměnami dřevo procházelo. Náš průvodce nám ukázal nástroje, které k opracování dřeva používají a práci na některých nám i názorně předvedl. V půdních prostorách jsme mohli vidět některé hotové výrobky čekající na svého majitele. Ve stolařské dílně se nám velice líbilo. Je možné, že některé z žáků práce stolařů zaujala natolik, že o ní později budou uvažovat při výběru svého budoucího povolání.

SEMINÁŘ Z BIOLOGIE

Žáci 7. třídy se seznámili s ekosystémem lesa a své znalosti ve skupinách zpracovali do podoby posteru. Práce byla rozdělena na níže uvedené tematické okruhy.

Tematické okruhy projektu:

- ekosystém (vysvětlení termínu, lesní systém jako ekosystém),
- živočišné žijící v lese,

- rostliny rostoucí v lese,
- houby rostoucí v lese,
- lesní půda,
- pohádka o lese.

Práce byla rozdělena do několika základních fází (etap). Celý proces trval přibližně šest týdnů, přičemž hodinová dotace předmětu je jedna vyučovací hodina semináře dvakrát týdně.

Práce byla rozdělena do tří základních fází (etap):

- fáze přípravná, kdy žáci byli seznámeni s obsahem projektu (tematickými okruhy), které následně zpracovali z různých informačních zdrojů a ve skupinách vytvořili poster (ve formě 11 splepených výkresů formátu A4);
- fáze realizační, kdy žáci prezentovali své příspěvky (témata) před žáky celé třídy;
- fáze diagnostická, která znamenala reflexi celého projektu žákem i třídou.

Na závěr bych chtěla dodat, že žáci projekt zpracovali na velmi dobré úrovni jak po stránce prezentační, tak i výtvarné (vytvoření posteru). Jako učitelka-koordinátorka považuji za nejproblematictější prvek celého projektu neustálou kontrolu – přípravu žáků k jednotlivým tématům.

VYHODNOCENÍ PROJEKTU

Tento projekt probíhal paralelně v několika třídách a v několika předmětech. Bylo využíváno různých metod a úhlů pohledů. Tím je dána i jeho částečná nesourodost a nenávaznost. Stmelujícím prvkem však zůstává právě les jako takový, ať už je zkoumán z pohledu ekologického, hospodářského, biologického či estetického. Podstatné je naplnění hlavního cíle a dílčích cílů projektu.

Splnění hlavního cíle projektu: „na základě osobního kontaktu s přírodou pozitivně ovlivnit vztah žáků k životnímu prostředí“, potvrzuje samotné vyjádření žáků především v jejich výstupních pracích. Do jaké míry a jak trvale a hluboce byl jejich vztah k životnímu prostředí pozitivně ovlivněn, však ukáže jen čas a jejich vlastní jednání.

Plnění dílčích cílů lze snadněji hodnotit právě u cílů zaměřených na kognitivní schopnosti žáků, kterými jsou příkladně: „dozvědět se něco více o lese, jeho funkci a využití z hlediska člověka, seznámit se se dřevem jako materiálem“. Tyto cíle byly splněny a lze je snadno vyhodnotit. Problematictější je hodnocení plnění cílů zaměřujících se na emoční prožívání žáka, jako: „prohloubit pozitivní emoční vztah k životnímu prostředí, prohloubení estetického vnímání a citění kontaktem s přírodninami“. Přesto lze říci, že i tyto cíle se podařilo naplnit a oporou pro toto tvrzení jsou právě spontánní reakce samotných žáků.

ZÁVĚR

Projekt „Co je to les?“ oslovil mnoho učitelů, kteří se do něj se svými žáky zapojili a prací na něm získali mnoho přínosných zkušeností, které by rádi využili v podobném projektu i v příštím roce. Reakce valné většiny žáků na účast v projektu byla pozitivní.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Environmentální výchova : ■ rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí ■ vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů ■ podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí ■ vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví
Didaktická povaha příspěvku	aktivita motivační a aktivita rozvíjející učivo
Forma výuky	skupinová
Metoda výuky	problémová, projektová, exkurze, beseda
Předpokládaný časový nárok	dvouměsíční projekt
Nutné pomůcky a prostředky	obrazové a textové materiály, vzorkovnice, psací pomůcky, pastelky, papíry, zajištění exkurzí, technika na zpracování dokumentace
Informační zdroje	knihy, časopisy, video, televize, průvodce stolařskou dílnou, pracovníci Ostravských městských lesů, prostředí lesa a dílny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/168>

Některé další články na téma Přírodověda:

MARIE NEDVĚDOVÁ	Zkušenosti ZŠ Máj II České Budějovice s průřezovými tématy
ALENA MATUŠKOVÁ	Možnosti environmentální výchovy a Agenda 21
SVATAVA JANOUŠKOVÁ	Environmentální výchova – inspirace k realizaci průřezového tématu

METODICKÝ PORTÁL
RVP

NA PORTÁLU
www.rvp.cz
MŮŽETE NAJÍT



Integrované bloky

V podsececi Integrované bloky najdete veškeré informace k možné integraci vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů a oblastí. Jedná se jak o formu Školních projektů, tak o formu Integrovaných předmětů, ať povinných, volitelných či nepovinných. Tato podsecke byla vytvořena v souladu s RVP, který při tvorbě ŠVP vymezuje velký prostor pro zmíněnou integraci.

JAK PROCVIČOVAT A ZKOUŠET MÍSTOPIS?

Autor: Antonín Jalovec

Řada vyučujících zeměpisu se zabývá otázkou, v jakém rozsahu a jakou formou vyučovat místopis. I v rámci reformy vzdělávání, která klade důraz na osvojení kompetencí, má znalost místopisu nezastupitelnou roli. Bez (alespoň základní) znalosti místopisu žák neporozumí výkladu učitele, či si jen těžko spojí aktuální události ve světě s konkrétním regionem. Zkrátka ani v éře internetu a GPS nemáme vhodnou mapu vždy při ruce. Znalostí místopisu navíc nemyslím pouze „kde co leží“, ale i uvědomění si souvislostí, které z polohy objektů vyplývají.

I v současnosti je na mnoha našich školách dominantní metodou procvičování (a co je ještě horší) i testování místopisu bezduchým zakreslováním místopisných názvů do obrysové (slepé) mapy. V rámci procvičování bych tuto metodu zcela nezavrhoval, neboť může u nadanějších žáků přispět k vytváření mentální mapy. Zvláště u méně nadaných žáků však vede k memorování typu „Sokolov je to nevyšrafované kolečko napravo od vyšrafovaného kolečka“. Rozhodně jsem ale proti využívání obrysových map k testování místopisu (tzn. písemné práce formou zakreslování do obrysových map). Jelikož jsem kdysi obrysové mapy také používal, vím, že zakreslování názvů při písemné práci vede pouze k memorování, navíc jsou práce žáků obtížně hodnotitelné (napíše-li žák název „Krkonoše“ přes celé severovýchodní Čechy, je jeho odpověď správná či chybná?). Nevýhodou této metody jsou i určité finanční nároky na nákup obrysových map (pokud nepoužíváte průhledné fólie, přes něž je mapa špatně vidět) či jejich kopírování. Upozorňuji též, že kopírováním vydaných map porušujete autorská práva kartografických nakladatelství.

Výše uvedené důvody mě přiměly k hledání efektivnější metody procvičování a testování místopisu. Mým cílem bylo, aby nová metoda nutila žáky k tvorbě mentálních map a k uvědomění si některých důležitých vztahů plynoucích z polohy geografických objektů (např. „Leží dané město na pobřeží? Protéká daná řeka několika státy? Rozkládá se daný stát na jižní polokouli? Je město A od města B dál než město C?“).

Základem mnou používané metody je pečlivý výběr geografických objektů, jejichž lokalizaci mají žáci ovládat. Je vhodné, aby si takový „seznam pojmů“ vytvořil každý vyučující individuálně, protože do něj může zahrnout pojmy, se kterými ve svých hodinách pracuje. Pro inspiraci nabízím odkaz na stránku, na které jsem vyvěsil pojmy pro studenty vyššího gymnázia (<http://lide.gymcheb.cz/~ze/pojmy.htm>). Pro studenty nižšího gymnázia je tento seznam mírně redukován, pro maturanty naopak výrazně rozšířen. V rámci pilotáže RVP GV na našem gymnáziu nyní připravuji nové řazení pojmů podle kulturních makroregionů.

Pro procvičování a testování lokalizace pojmů jsem zvolil formu jednoduchých výroků, u nichž lze jednoznačně rozhodnout o jejich pravdivosti. Tento požadavek klade

vysoké nároky na přesnou formulaci jednotlivých výroků. Je třeba se vyvarovat tvrzení typu „leží blízko ...“, kde pravdivost nelze určit jednoznačně.

K procvičování i testování používám soubor dvanácti (na vyšším gymnáziu) či deseti (na nižším gymnáziu) tvrzení. Takto velký soubor je dle mých zkušeností plně postačující na procvičení i testování. K řešení žákům obvykle postačují cca tři minuty, kvůli pomalejším čtenářům a možným opravám dávám žákům čas čtyři až pět minut. Poměr pravdivých a nepravdivých výroků volím zcela náhodně, v některých variantách jsou téměř všechny výroky pravdivé, v jiných nepravdivé.

Pro lepší představu nabízím jednu variantu na procvičení místopisu Afriky a jednu na místopis ČR (obojí pro vyšší gymnázium):

MÍSTOPIS – AFRIKA

- Libye je vnitrozemský stát.
- Niger protéká Súdánem.
- Zambie má společnou hranici s JAR.
- Tanzanie leží východně od Kinshasy.
- Dakar leží jižněji než Nairobi.
- Egyptem prochází obrotník Raka.
- Nil vytéká z Čadského jezera.
- Lagos a Tunis leží na stejné řece.
- Kinshasa leží v podhůří Dračích hor.
- Mosambický průliv odděluje Madagaskar od Etiopie.
- Nil ústí do Středozemního moře.
- Ukerewe leží na hranici Keni s Tanzanií.

MÍSTOPIS ČR

- Bruntál leží v Jeseníkách.
- Radbuza je přítokem Vltavy.
- Mladá Boleslav leží na Labi.
- Praděd leží jižněji než Plechý.
- Dalešická přehrada je na Svatce.
- Olomouc leží v Moravské bráně.
- Neratovice leží do 100 km od Prahy.
- Nejnižší bod ČR leží v okrese Hodonín.
- Nadmořská výška Kolína je větší než Jihlavy.
- Dyje protéká i Rakouskem.
- Blansko leží východněji než Vsetín.
- Doupovské hory leží severně od Loun.

Z nabízených výroků žáci vypisují pouze ty, které považují za pravdivé. To znamená, že celé správné řešení uvedených variant má podobu:

Řešení:

Afrika: d, f, k, l

ČR: a, g, j

Z hlediska hodnocení považuji za chybu každé chybné rozhodnutí o pravdivosti výroku (chybou je tedy libovolná nadbytečná i libovolná chybějící odpověď). Při známkování používám pravidlo: Jaký počet chyb, taková známka. To znamená, že práce bezchybné a s jednou chybou hodnotím stupněm výborný, práce se dvěma chybami stupněm chvalitebným atd.

Uvedenou metodu používám ve výuce už šest let a velmi se mi osvědčila. Za její nejvýznamnější přednosti považuji:

- **jednoznačnost** – správné odpovědi jsou zcela jednoznačné a odpadají spory se žáky o správnost jejich odpovědí;
- **rychlé vyhodnocování a opravování** – žák během několika minut pozná, zda dané pojmy opravdu umí lokalizovat, či nikoliv a vyučující uvítá, že oprava prací ve třídě se třiceti žáky zabere asi deset minut;
- **variabilita** – velmi snadno lze vytvořit téměř neomezený počet různých variant, a tak není problém vytvořit několik variant i pro paralelní třídy;
- **odklon od memorování** – zvolená forma vede k vytváření mentálních map u žáků, žáci již nevystačí s pouhým zakreslením pojmu do mapy, musejí si umět danou mapu představit a zhodnotit vztahy plynoucí z polohy několika objektů; nestačí již pouze vědět, kde se nachází území daného státu, je třeba si umět představit i jeho tvar, vyhodnotit možnost sousedství s dalšími státy apod.; volbou vhodných tvrzení lze přispět i k osvojení

správné geografické terminologie (např. rozlišení tvrzení „objekt leží severněji než ...“ a „objekt leží na sever od ...“);

- **získání dovednosti při odhadu vzdálenosti** – žáci si často nedokáží uvědomit, jaké vzdálenosti ve skutečnosti odpovídají příslušným vzdálenostem na mapě, a tak zařazením výroků typu Beroun leží do sta kilometrů od Prahy přinutíme žáky všimnout si i těchto přehlížených, ale důležitých vztahů; obdobně lze zapojit i znalost azimutu;

- **rozvoj logického myšlení** – žák musí přesně pochopit smysl výroku, aby se mohl správně rozhodnout.

Vzhledem k dlouhodobým zkušenostem s touto metodou jsem se přesvědčil o její efektivitě, především při vytváření mentálních map. Většina žáků, která se na základní škole setkala s obrysovými mapami, přijímá tuto metodu přes počáteční obavy velmi kladně. Absolventi gymnázia se mi pak často rádi pochlubí, že i roky po skončení výuky zeměpisu jim stačí zavřít oči a bez problémů si představí „svou“ mapu světa, kontinentu či České republiky.

Dílčí cíle dané aktivity	Vytváření mentálních map; porozumění vztahům a zákonitostem vyplývajícím z geografické polohy.
Didaktická povaha příspěvku	Procvičovací aktivita, testovací úloha
Organizační forma výuky	Individuální, popř. skupinová (dvojice)
Vyučovací metoda	Klasická
Předpokládaný časový nárok	5 minut
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/242/951>

SVĚTOVÁ OCHRANA PŘÍRODY, EKOLOGICKÉ ORGANIZACE

Autor: Miloš Bukáček

SVĚTOVÁ OCHRANA PŘÍRODY

- Péče o životní prostředí je **globální problém** – nezná hranice – „my posíláme znečištění – my jsme cílovou zemí“ – důležitá je mezinárodní spolupráce.
- **Mezinárodní konference** – zástupci jednotlivých států se dohodnou na společných úmluvách.
- Tyto mezinárodní úmluvy však začnou platit až po jejich **ratifikaci** (uznání zákonodárnými orgány jednotlivých států).
- Většina **úmluv** je dále zpřesňována protokoly přijímanými na mezinárodních konferencích.

PŘÍKLADY ÚMLUV:

- **Úmluva o ochraně mokřadů** (1971, Ramsarská úmluva);
- **Úmluva o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví** (1972, Paříž);
- **Úmluva o mezinárodním obchodu s ohroženými druhy** (1973, Washington);

- **Úmluva o ochraně ozónové vrstvy** (1985, Vídeň);
- **Úmluva o ochraně biodiverzity** (1992, Rio de Janeiro);
- **Kjótský protokol** (1997) – do roku 2008–2012 sníží vyspělé země emise skleníkových plynů průměrně o 5 % proti roku 1990, většinu rozvojových zemí nezavazuje k ničemu, umožňuje **obchodování s emisemi** (možnost bohatých států nakoupit povolení zvýšit výrobu od rozvojových zemí – emise se tak nezvyšují, rozvojové země mohou tyto peníze investovat např. do ekologické oblasti), USA jako největší producent skleníkových plynů odmítá podepsat;
- **5. června 1972** – první konference OSN o ŽP = **Den životního prostředí**.

HLAVNÍ CÍLE OCHRANY PŘÍRODY:

- **územní ochrana přírody** – ochrana zbytků původních stanovišť, vznik různých kategorií chráněných území (národní parky ...);

Zeměpis

- **druhová ochrana přírody** – ochrana ohrožených druhů rostlin a živočichů (vznik Červených knih);
- organismy však žijí v určitém prostředí, proto v současnosti přechod od izolované ochrany druhů a určitých území k **ochraně celé krajiny** a její stanovištní a druhové rozmanitosti (biodiverzity);
- jde o **zachování co největší pestrosti** druhů na Zemi.

ÚZEMNÍ SYSTÉMY EKOLOGICKÉ STABILITY:

- k dosažení uvedených cílů se na Zemi vytvářejí územní systémy ekologické stability;
- **Územní systém ekologické stability (ÚSES)** – soubor vzájemně propojených **ekosystémů**, které udržují přírodní rovnováhu krajiny;
- cílem je zachovat v krajině ekologicky cenná místa = **biocentra** (jádra druhové rozmanitosti), pomocí **biokoridorů** (pásky zeleně kolem vodního toku, meze mezi poli, lesy) tato centra propojit a umožnit migraci živé složce;
- základ globálního ÚSESu tvoří **světový systém chráněných území**.

CHRÁNĚNÁ ÚZEMÍ MEZINÁRODNÍHO VÝZNAMU:

- **biosférické rezervace** – představují reprezentativní ekologické oblasti využívané jako monitorovací plochy pro různé projekty a programy (v ČR Šumava, Křivoklátsko, Třeboňsko, Krkonoše, Pálava, Bílé Karpaty);
- **lokality přírodního a kulturního dědictví** (v ČR přírodní žádná, v Evropě např. Dunajská delta, kulturní – např. Telč, Kutná Hora, Český Krumlov);
- **významné mokřady** (v ČR např. Třeboňské rybníky, Lednické rybníky, Poodří, Litovelské Pomoraví);
- **národní parky** (nejstarší je Yellowstonský NP – 1872);

- chráněná území jsou rozdělena do zón s různým stupněm ochrany.

EKOLOGICKÉ ORGANIZACE

MEZINÁRODNÍ EKOLOGICKÉ ORGANIZACE:

- **IUCN – Světový svaz ochrany přírody** – nevládní organizace, cíl je podpora zakládání chráněných území, prosazuje ekologii do vzdělávání, snaha o trvale udržitelný rozvoj.
- **WWF – Světový fond ochrany přírody** – nevládní organizace, financuje akce na ochranu přírody, vydává publikace (logem je panda).
- **Greenpeace** – nevládní organizace, poukazuje na hrozby pro životní prostředí a vede kampaně proti největším znečišťovatelům.

EKOLOGICKÉ ORGANIZACE V ČESKU:

- Český svaz ochránců přírody, Děti Země, Hnutí DUHA ...

HLAVNÍ CÍLE NEVLÁDNÍCH EKOLOGICKÝCH ORGANIZACÍ:

- **Mobilizační** – burcují veřejné mínění (např. těžba zlata v Kašperských horách);
- **Balanční** – velcí investoři jsou ve srovnání s občanem bohatí, organizace tak představují protiváhu;
- **Monitorační** – trvalý dohled (např. zda nějaký podnik nevypouští škodliviny do řeky);
- **Servisní** – poskytují služby (např. výsadba zeleně, revitalizace vodních toků);
- **Inovativní** – často vymýšlí různé ekologické formy technologií;
- **Participační** – podílí se na tvorbě zákonů.

CVIČENÍ

Práce s atlasem

1. Zjisti, ve kterých státech se nacházejí následující přírodní památky UNESCO (mapa Ochrana přírody/Přírodní památky UNESCO):

- Huascarán.....
- Everglades
- Galapágy.....
- Ngorongoro
- Komodo

2. Zjisti, ve kterých státech se nacházejí následující biosférické rezervace UNESCO (mapa Ochrana přírody/Přírodní památky UNESCO):

- Meteora
- Göreme
- Kakadu
- Macchu Picchu.....
- Yosemite.....

3. K následujícím tvrzením napiš, zda jsou pravdivá nebo nepravdivá (mapa Ochrana přírody/Přírodní památky UNESCO):

- Na Madagaskaru zaujímají chráněná území 1-2% rozlohy státu.....
- Chráněná území zaujímají větší podíl na rozloze státu v Číně než v Rusku
- V Chile se nachází přírodní rezervace Iguacu.....
- Jezero Bajkal je biosférickou rezervací.....

Práce s internetem

V rámci programu NATURA 2000 byla zřízena zvláštní kategorie chráněných území – ptačí oblasti. Zjistí, které ptačí druhy jsou hlavním předmětem ochrany v ptačích oblastech Pálava, Labské pískovce a Poodří (<http://www.natura2000.cz/>):

Pálava		Labské pískovce		Poodří	
Druh	Počet párů	Druh	Počet párů	Druh	Počet párů

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	Vyšší stupeň gymnázií, střední školy
Dílčí cíle dané aktivity	Rozvoj dovedností žáků zaměřený na procvičování hledání a zpracování geografických informací ve školním atlase a na internetu. Při řešení úloh žáci pracují s textovými, grafickými, tabulkovými a mapovými zdroji s tematikou krajiny a životního prostředí.
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Environmentální výchova
Didaktická povaha příspěvku	Pracovní list zaměřený na rozvoj dovedností žáků při práci s atlasem a internetem
Organizační forma výuky	Kombinace hromadné a individuální formy výuky a činnosti ve dvojicích
Vyučovací metoda	Kombinace přednášky a praktického cvičení
Předpokládaný časový nárok	1 vyučovací hodina
Nutné pomůcky a prostředky	Školní atlas dnešního světa (nakl. TERRA), počítač s připojením k internetu
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ano

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/986>

Některé další články na téma Zeměpis:

ALENA MATUŠKOVÁ	Děti na Zemi
TOMÁŠ POSPÍŠIL	Výuka geologie
DANA MANDÍKOVÁ	Intuitivní představy o postavení Země ve vesmíru
ALENA MATUŠKOVÁ, JAROSLAV DOKOUPIL	Integrační úloha geografie
JOSEF HERINK	Využívání statistického materiálu, číselných a grafických dat ve výuce zeměpisu (geografie)
PAVEL ČERVENÝ	Možnosti výuky zeměpisu v rámci RVP ZV

INSTRUMENTÁLNÍ SLOŽKA HV

Autor: Ladislav Daniel

Již Komenský v Informatoriu školy mateřské radí matkám, aby dětem daly hudební nástroje, bubínek, píšťalku, trmínek (=triangl) nebo husličky dětinské, aby se děti seznámily s jejich zvukem a oblíbily si jej. Tuto moudrou radu, jako ostatně mnohé jiné, jsme dosud nepřijali, až nás na ni upozornil **Carl Orff** ve svém Schulwerku a ukázal nám, že jí lze využívat jako nejsilnějšího aktivizačního prvku v hudební výchově. Také zahraniční zkušenosti (USA aj.) tuto formu Hv potvrzují jako účinnou a u žáků oblíbenou. Je proto správné, že i v novém kurikulárním dokumentu (RVP ZV) je tato složka zahrnuta do vzdělávacího obsahu Hudební výchovy a že je vyžadováno její využívání v hudebně výchovném procesu po celou dobu vzdělávání na ZŠ.

Dnešní materiální podmínky umožňují několik různých způsobů, jak zapojit hudební nástroje do hudební výchovy. Jako nejznámější je **orffovské pojetí**, které používá snadno ovladatelné nástroje k doprovodu písní a tvorbě jednoduchých skladbiček. Škoda, že se na našich školách omezuje převážně jen na nástroje bicí. Dodatečné pořízení orffovských melodických nástrojů je dnes velice nákladné a školy na ně peníze nemají. A tak dochází k jejich nahrazování levnějšími, ale zato mnohostrannějšími **nástroji elektronickými** (keyboards – klávesy), se kterými se pak buď pracuje orffovskými postupy nebo se používají ke hraní nonartificiální, ale i artificiální hudby. Tyto dva postupy by bylo žádoucí sloučit do jedné metodické řady tak, aby se žáci na prvním stupni nejprve naučili s těmito nástroji zacházet a hrát na ně doprovody k písním v podstatě orffovskými postupy a na druhém stupni pak přešli na náročnější formy, ať již artificiální nebo nonartificiální hudby. Konečně ověřená¹ metodika je učitelům k dispozici.

Třetí možnost využití hudebních nástrojů se nabízí ve výuce počátků hry na **zobcové flétny** nebo **keyboardsy**. Přestože se tím nezamýšlí suplování výuky v ZUŠ, do určité míry tomu tak je především na vesnických školách (a je to i žádoucí, neboť tam žáci mnohdy nemají možnost naučit se hrát na hudební nástroj). Navíc jsou oba tyto nástroje neocenitelnou pomůckou při rozvíjení nejen hudebnosti, ale ještě více vztahu k hudbě. Zkušenosti ukazují, že by ZŠ měla tento úkol všeobecně převzít. RVP ZV všechny tyto tři možnosti zahrnuje, a proto zde uvádíme snadné a vyzkoušené postupy, kterými lze požadavky vyjádřené v RVP splnit. Je možné se jim naučit a ve vybraných učebnicích k nim učitel najde nejen kompletní hudební materiál v progresivně uspořádané metodické řadě, ale i podrobné a pro učitele i žáky snadné metodické postupy.

ORFFOVA ŠKOLA V PODMÍNKÁCH ČESKÉ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Aniž bychom chtěli nějak snižovat geniální přínos Carla Orffa dnešní hudební výchově, je třeba si uvědomit, že jeho Schulwerk obsahuje pouze tři z devíti složek moderní hudební výchovy (pohyb s hudbou, hra na hudební nástroje a improvizaci), a tedy **nemůže komplexní hudební výchovu nahradit**, nýbrž pouze podpořit tři v RVP požadované, a tedy nepomíjitelné složky. Kdo tedy ovládá orffovskou metodiku, umí dobře vyučovat tyto tři složky. To ale neznamená, že by mohl ostatních šest složek vynechat. Nelze popřít ani další fakt, že pro starší žáky jsou orffovské nástroje daleko méně přitažlivé než v dnešní době módnější nástroje elektronické. Nedá se změnit ani jejich jednotvárná barva, která bohužel neodpovídá ani našemu folkloru².

Tak jako v metodice improvizace, je možné i v metodice instrumentální složky poučit se u Orffa a převzít správné orffovské postupy, rozšířit je o další vhodné postupy a vypracovat z nich komplexní metodickou řadu pro celou ZŠ.

Především na prvním stupni se počítá s použitím klavíru nebo orffovských melodických nástrojů (pokud škola má alespoň po jednom metalofonu, xylofonu a zvonkohře i s chromatickými kameny) nebo tam, kde žádný z těchto nástrojů není, alespoň s dvěma menšími keyboardsy (klávesami). Tyto nástroje jsou pro Hv tak nepostradatelné, jako tabule pro ostatní předměty, a proto je nutné některé z nich pro školu opatřit, aby bylo možno splnit požadavky na hudebně výchovnou práci vyplývající z RVP ZV. Na 2. stupni se pak předpokládá již vyspělejší práce především s keyboardsy, což však nevylučuje možnost dále pracovat s orffovskými nástroji. Druhou podmínkou je mít vyškolené učitele ve všech třídách prvního stupně a odborného učitele HV pro druhý stupeň. K úspěšné práci učitele v Hv bezesporu napomohou materiály obsahující rozpracovanou metodickou řadu instrumentální složky od prvního po devátý ročník.

PŘÍKLADY VYUŽITÍ ORFFOVSKÝCH POSTUPŮ V INSTRUMENTÁLNÍCH ČINNOSTECH NA 1. STUPNI

Z MŠ by si žáci měli přinést některé rytmické dovednosti, na nichž budeme v prvním ročníku stavět. Je to dovednost reprodukovat **rytmus písně**, **metrum** (pro žáky doby) a **takty**. Pokud to žáci nedovedou, je nezbytné u nich základní rytmické dovednosti velice rychle vybudovat a dále rozvíjet. Začínáme reprodukci rytmu písně – při zpěvu písní žáci tleskáním na každou slabiku reprodukuji rytmus zpívané písně. I když pro některé žáky

je to náročný požadavek, musíme u všech dosáhnout rytmické dokonalosti a nespokojit se s nerytmickým tleskáním. Této dovednosti pak můžeme využít ke hře doprovodů k písním. Metodický postup³ najdeme v učebnicích a příslušných metodických příručkách.

Nejjednodušší doprovody se vytvářejí k písním tónickým, které je možno doprovázet stále znějícím tónickým kvintakordem (první, třetí a pátý stupeň příslušné tóniny). Poznáme je podle toho, že na první době každého taktu jsou tóny tónického kvintakordu (např. Ovčáci, čtveráci, Halí, belí aj.), přičemž na ostatních tónech již nezáleží. Každý hráč pak hraje ukazováčkem **rytmus písně** na jednom tónu tohoto akordu a k tomu na spodních tónech hráč basuje střídáním prvního a (spodního) pátého stupně **na doby**. Takovýto doprovod je možno naučit žáky již v MŠ a v prvních měsících prvního ročníku. Radost z tohoto úspěchu zažijí nejen žáci a učitelé, ale i posluchači z řad rodičů. ve vybraných učebnicích najde učitel řadu doprovodů stejně snadných pro žáky i učitele. Toto je nejsnazší ze způsobů, jak doprovázet tónické písně.

Trochu pokročilejší žáky je možno naučit poněkud složitější doprovody. Každému žákovi dáme **dva tóny** tónického kvintakordu, které bude střídát. Zpočátku to bude buď v rytmu písně nebo na doby, u rychlých písní na celé takty. Nejsnazší bude střídání oběma ukazováčky, později dvěma prsty jedné ruky. O mnoho těžší nebude, rozšíříme-li poté doprovod i na tři tóny hrané třemi prsty. Rozdíl ve zvuku těchto dvou doprovodů bude nepatrný.

Zajímavější bude doprovod se střídáním **dvou akordů**, který vznikne tím, že každému žákovi ukážeme dva tóny, jeden tónický a druhý sousední netónický (přesněji řečeno dominantní) a on je bude na doby střídát. Takový doprovod zní mnohem lépe a přitom pro žáka není o nic těžší než předchozí doprovody tónické. Dá se provádět i v taktu tříčtvrtovém: na první dobu tónika a na poslední dominantu. Formy těchto doprovodů nemusí učitel vymýšlet, nýbrž je najde v dostupných učebnicích⁴.

Další princip umožňující hrát doprovody prvňáčkům, kteří neumějí hrát na klávesy, je **pentatonická aleatorika**. Aleatorika je skladatelný postup, v němž skladatel nepředepisuje přesné tóny, které má interpret hrát, nýbrž dává mu pouze omezující pravidla, v jejichž rámci interpret improvizuje. Pětistupňová řada bez půltónů má totiž tu výhodnou vlastnost, že v ní vše konsonuje se vším, takže v ní nezáleží na tom, který tón žák zahraje. Tento systém se nám také hodí k snadné improvizaci doprovodů. Hrajeme-li na orffovské nástroje, vyjmeme z nástroje citlivé tóny, tj. čtvrtý a sedmý stupeň příslušné stupnice, a na zbývajících tónech mohou žáci hrát aleatoricky. Prakticky to znamená v C dur odstranit kameny f a h, nebo v F dur e a b (h) a pak už stačí, když žák hraje správně rytmicky. Tento postup se hodí pouze na písně pentatonické, to znamená neobsahující čtvrtý a sedmý stupeň. Jsou to všechny písně ze dvou tónů (Houpy, houpy) ze tří tónů (Halí belí) nebo ze čtyř tónů (To je zlatý posvícení) a řada dalších obsahujících celou pentatoniku (Uťal bučka aj.). Pentatonické písně najdeme jako folklór některých národů (Čína, Japonsko, Skotsko, Indiáni aj.), ale také v hudbě

umělé (Dvořák, Largo z Novosvětské symfonie). Pentatoniku není třeba považovat za nějaký primitivismus, ale na druhé straně to není princip vlastní našemu folkloru. Hrajeme-li na **klávesy**, máme také možnost využít výhody pentatoniky. Nebudeme odstraňovat žádné tóny, ale omezíme se na pentatoniku, kterou obsahuje nástroj. **Černé klávesy** tvoří pentatonickou řadu v tónině Fis dur. Omezení na tuto tóninu není třeba považovat za zápor, neboť z hlasového hlediska je to velmi vhodná poloha. Hrát pouze na černých je i pro předškoláky celkem snadné, i když hrají jen oběma ukazováčky a omezí se každý jen na některé dva tóny. Mohou hrát jednohlasně i dvojhlasně a je jim k dispozici celá klávesnice. po rytmické stránce mohou hrát doby, ale i jiné rytmy. Toto může učitel nalézt v učebnicích a metodických příručkách⁵. Aby píseň uspokojivě skončila, musíme žáky naučit, že jako **poslední tón** písně musejí zahrát jeden nebo oba tóny z krajních tří černých kláves (fis-ais = b). Jiné tóny by zazněly jako falešné, jinak řečeno skladba by pro posluchače neskončila.

Zdánlivě nejsložitější doprovody tónických písní se dají nazvat **aleatorika foukací harmoniky**. Řídí se těmito pravidly:

1. Začni některým tónem tónického kvintakordu (v C dur je to buď c, e nebo g).
2. Hraj doby rytmicky, nebo hraj jiný rytmus v dvoudobém taktu.
3. Můžeš postupovat po stupnici nahoru nebo dolů, ale žádný tón se nesmí opakovat nebo přeskočit.
4. Můžeš hrát pouze v rozsahu od spodního sedmého stupně po vrchní šestý (v C dur od h po a).
5. Skonči na první době posledního taktu, nebo přidej ještě lichý počet tónů po skončení písně.

Tento složitější způsob doprovodu již není určen pro žáky prvních tříd. Pokud bychom jej přesto chtěli v prvním ročníku realizovat, měli bychom se omezit pouze na střídání dvou nebo tří tónů (TDT). Tento doprovod zní velmi zajímavě a každý obdivuje, jak žáci, třebaže se neučí hrát na keyboard, suverénně a „složitě“ hrají.

Další typ písní vhodných k doprovázení je možno nazvat **písně harmonické**. Jsou to v podstatě všechny ostatní písně, v nichž se střídají různé akordy tonální harmonie.

Nácvik začínáme s písněmi, v nichž vystačíme pouze se dvěma akordy, **tónikou** a **dominantou**. Jejich střídání nacvičíme s celou třídou pleskáním rukama na stehna za zpěvu písně. Žáci si přitom pamatují, na která slova písně mají ruce střídát. Tak třeba v písni Skákal pes začnou levou rukou (T) a na louku ji vystřídají pravou (D) až po slabiky -bouku, kdy se zase vrátí k tónice. Ten žák, který nejlépe pleskal, půjde k nástroji a zahraje totéž na ty dva tóny, které mu učitel na nástroji ukáže. Třída přitom stále zpívá. U nástroje se mohou postupně vystřídat i další žáci. Potom se jiný žák stejným způsobem naučí střídát další dva tóny a zahraje je ke zpěvu třídy. A tak pokračujeme dále, až žáci zvládnou celou partituru.

Pro nácvik doprovodů platí stále stejná pravidla:

1. Doprovod nacvičujeme zásadně k dobře známé zpívané písni, a to postupně, jeden hlas po druhém.
2. Zpočátku hrají šikovnější žáci nebo hráči na klavír či

Hudební výchova

klávesy, postupně se přidávají další žáci, kteří se to naučí nápodobou.

3. Počínaje třetím ročníkem naleznou žáci doprovody v učebnici a učí se je hrát doma na něm klaviatuře podle natištěného prstokladu. K nástroji pak půjde nejprve jen ten žák, který si příslušný part doma nacvičil.

Nácviku doprovodů věnujeme dvacet až pětadvacet minut v každé třetí hodině v měsíci a opakujeme je za odměny žákům co nejčastěji.

Uvedené doprovody jsou spíše improvizované a vhodné pro první stupeň ZŠ. Jejich společnou vlastností je užití nějakého druhu *ostinata*, které jejich nácvik velice usnadňuje.

V dalších ročnících je možno použít složitější a od skladatelů nakomponované doprovody, např. z České Orffovy školy. Při jejich výběru se učitel řídí obtížností a předchozími zkušenostmi třídy. Vždy by měl dávat přednost snadnosti před kompoziční náročností. Ve třídách, kde se najdou hráči na klávesový nástroj, je možno využít i jejich dovedností. Avšak při dobrém vedení dovedou i žáci nehrající na žádný hudební nástroj velmi mnoho. Již na prvním stupni si mohou např. zahrát i snadný doprovod ke státní hymně.

Největší přínos této hudebně výchovné složky je bezpochyby v její *atraktivitě*, kdy se naplňuje Komenského zásada, že dítě se má učit „pro výbornost věci samé, nikoli z donucení“. Tyto činnosti žáci dělat chtějí a není třeba je k tomu nutit.

LITERATURA:

I. Hurník a P. Eben, *Česká Orffova škola I. II. III. Editio*

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/244/390>

ZLATÉ STŘEVÍČKY

Autor: Alexandros Charalambidis

Předkládaný praktický námět je zpracován na základě ověřeného příkladu z praxe. Přináší ukázkou tvořivé práce s písní (Zlaté střevíčky) a lze jej jako modelový příklad aplikovat na obdobné situace v hudební výchově. Pro lepší uchopení je členěn do určitých fází, které odpovídají etapám, v nichž probíhá kreativní proces.

FÁZE MOTIVACE – PŘÍPRAVNÉ ČINNOSTI (PREPARACE)

Vlastní práce v hodině by měla začít vhodnou motivací, nalezením nosného námětu pro činnost, určitého problému, na nějž chceme nalézt odpověď – řešení. Motivujícím elementem v tomto případě je poslech hudební ukázky – známé (oblíbené) rapové písně, kterou některý z žáků po předcházející domluvě s učitelem a ostatními spolužáky pustí. Následuje diskuse o tom, zda se píseň líbí, co v ní z hlediska hudebně výrazových prostředků převažuje (metrum, rytmus, rytmizovaná řeč na způsob parlanda apod.), co je naopak potlačeno (agogické změny, melodie

Supraphon, Praha 1969.

L. Daniel, *Metodika hudební výchovy, Know-how učitele HV, Montanex, Ostrava, 2001.*

L. Daniel, Kukačka, Pěnička, Skřivánek, Sedmíhlásek, učebnice Hv pro první stupeň ZŠ, Panton International, Praha

L. Daniel, *Metodické příručky k učebnicemi HV, Panton International Praha*

Poznámky:

¹ Viz L. Daniel, *Metodika hudební výchovy, Know-how učitele HV, Montanex, Ostrava, 2001.*

² Zde je třeba se zmínit o České Orffově škole od I. Hurníka a P. Ebena, která na mnohých školách leží, avšak k velké škodě se nepoužívá. Zamysleme se nad příčinou. Když účastníci orffovského kurzu o prázdninách roku 1970 ukázali Mistru Orffovi tuto Školu, velice ji pochválil a jistě upřímně ji prohlásil mezi tehdy osmnácti existujícími orffovskými školami za nejlepší, protože její autoři tvůrčím uměleckým způsobem aplikovali Orffovy myšlenky na český a slovenský folklor, zatímco ostatní školy se většinou omezily pouze na překlad textů německých lidových písní v Schulwerku uvedených. Avšak důležitější je Orffova další poznámka, že je škoda, že české Škole chybí první díl. Chtěl tím naznačit, že doprovody a skladbičky tam uváděné nejsou až na malé výjimky vhodné pro děti v MŠ a na prvním stupni ZŠ. Domyslíme-li si, že naši žáci na prvním stupni orffovskou metodiku neprojdou, máme sice pro druhý stupeň výběrnou metodiku, ale nemáme na úrovni druhého stupně žáky ani v orffovském smyslu vyškolené učitele. Improvizaci a pohyb s hudbou jako předměty ve své přípravě učitelé nemají.

³ Pořádají se i kurzy pro učitele, v nichž se mohou učitelé potřebným dovednostem naučit. Je však nutné, aby každý ředitel zajistil, že toto know-how ovládnou všichni třídní učitelé a učitelky všech ročníků 1. stupně, jinak se situace na škole nelepší a standardů RVP dosahováno nebude.

⁴ L. Daniel, Kukačka, Pěnička, Skřivánek, Sedmíhlásek, učebnice Hv pro první stupeň ZŠ, Panton International, Praha.

⁵ L. Daniel, *Metodické příručky k učebnicemi HV, Panton International Praha.*

aj.). Výsledkem je otázka, zda je možné v dostupných materiálech (např. v učebnici, zpěvnících) nalézt rapovou píseň, respektive zda je možné nalézt takovou píseň, kterou lze po vhodných úpravách zaranžovat do podoby rapu. Otevřenou možností zůstává vytvoření rapové písně.

FÁZE HLEDÁNÍ ŘEŠENÍ A JEHO NALEZENÍ (INKUBACE A ILUMINACE)

Další fáze začíná tzv. brainstormingem, padají zde různé náměty, hledají se vhodné písně, možná řešení problému. Pokud se nepodaří nalézt dobré řešení, učitel nabídne dvě písně, přičemž žáci zvolí jednu z nich (jako možné modelové řešení pro účely tohoto příspěvku vybíráme píseň Zlaté střevíčky).

Zlaté střevíčky představují jednoduchou strofickou lidovou píseň (americký tradicionál), složenou ze sloky a refrénu. Řešení vzhledem k zadanému úkolu se nabízí takové, že část písně (jednotlivé sloky) bude zaranžována

jako rap, druhá část – refrén – jako „kovbojský tanec“. Předpokládá se rovnoměrné zastoupení chlapců i dívek v obou částech (rap, zpěv písně – refrénu + taneční ztvárnění, pořízení nahrávky písně).

FÁZE ZPRACOVÁNÍ (ELABORACE)

Vzhledem k předcházející fázi nyní přichází vlastní tvůrčí práce s hudebním materiálem. V první řadě jde o zpracování jednotlivých slok písně do podoby rapu. První hlas (vlastní píseň) realizujeme rytmizovaným „mluvením“ (parlandem). K němu žáci následně vytvoří druhý samostatný (proti)hlas a třetí hlas s využitím tleskání. Druhý hlas je možné vytvořit prostřednictvím rytmizace slova „ach“ (žáci jej povětšinou spontánně, popřípadě s pomocí učitele, odvodí od refrénu: ach, jsou samé zlato, ach, ty stojíš za to). Obdobně prostřednictvím vhodně volených otázek a řízenou činností učitele „přijdou s nápadem vytukávání“ rytmu na jednoduchých rytmických nástrojích, v případě „černošského rapu“ se nabízí tleskání (využití „hry na tělo“).

Výsledkem je rytmický trojhlas:

1. hlas (parlando): Moje střevíčky jsou jako ze zlata, když je mám, připadám si strašně bohatá ...

2. hlas (detto):.....Achach, ach

3. hlas (tleskání):.....tlesk.....tlesk, tlesk

Dalším krokem v práci s písní je vyhledání vhodného instrumentálního doprovodu. Nejvhodnější se zdá být využití keyboardu, v jehož rejstřících žáci naleznou „rap“ nebo „hip hop“. Žáci též sami odvodí, zda má být doprovod komplikovaný nebo spíše „monotónní“ (podoba ostinata), bez velkých melodických a harmonických změn (samotné spuštění vybraného doprovodu na keyboardu, popřípadě připomenutí si poslouchané rapové písně nasměruje žáky ke správnému řešení).

Z hudebních domén (činností) se v druhé části písně uplat-

ní vokální činnosti – zpěv refrénu, instrumentální činnosti – nástrojový doprovod a hudebně pohybové – tanec. Jako instrumentální doprovod (aranžování druhé části písně) lze využít opět keyboard, tentokrát žáci vyberou rejstřík „country“. Při harmonizaci vyjdeme z kytarového značení uvedeného v písni (viz učebnice nebo zpěvník). Tvořivá práce žáků v této části tedy spočívá ve výběru doprovodu (rejstříku), především však ve výběru vhodných tanečních kroků (využití např. country tanců) a vytvoření vlastní choreografie. Jako inspirační zdroj může učitel žákům nabídnout vhodnou literaturu (např. Hudebně pohybovou výchovu od Evy Kulhánkové) a žáci sami pak s její pomocí naleznou způsob ztvárnění taneční části.

Nabízí se možnost tance jak kruhového, tak ve dvojicích. Kruhový tanec může vypadat například takto:

Tanečníci utvoří kruh, drží se za ruce (střídavě chlapec, dívka)

4 takty – chůze vpravo „swingový krok“

2 takty – dívky chůze do středu kruhu, na poslední dobu tlesk

2 takty – dívky chůze zpět do kruhu, na poslední dobu tlesk

opět totéž, tentokrát chůze vlevo

FÁZE REFLEXE (VERIFIKACE)

Závěrečnou fázi představuje vlastní prezentace písně ve známém prostředí (tj. ve třídě), kterou vybraní žáci zachycují na médium (audiokazeta, minidisk, popřípadě videokazeta). Na základě poslechu (obrazu) pak žáci hodnotí svůj výkon – dochází ke „kritickému zhodnocení výsledku“. Žáci srovnávají skutečný rap (originální nahrávku) se svým pokusem, vyjadřují se k celkovému provedení, vhodnosti využití doprovodu, choreografie, navrhuji možnosti zlepšení (důležité pro další obdobné realizace) atp.

Didaktická povaha příspěvku	Vlastní tvořivé aktivity podpořené vhodnou motivací
Forma výuky	Frontální, skupinová, individuální
Metoda výuky	Metody názorně demonstrační a praktické (elementární kompozice a improvizace)
Předpokládaný časový nárok	2 vyučovací hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	Keyboard (popř. keyboard s klavírem), radiomagnetofon s možností nahrávání na mikrofon (vestavěný nebo externí), videokamera
Informační zdroje	Učebnice HV, zpěvníky
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/244/301>

Některé další články na téma Hudební výchova:

MARIE LIŠKOVÁ	Tvořivé hry – kukačkové tercie (interval sestupné malé tercie, analýza intervalu v hudebním díle)
VERONIKA ČÍŽKOVSKÁ	Hudební nástroje v hodinách hudební výchovy

„VÝTVARKA“ NENÍ BĚŽNÉ VYUČOVÁNÍ

Autor: Šimon Brejcha

Již při vstupu do třídy musím mít (nebo měl bych mít) zodpovězenou otázku, co budu s žáky dělat a proč. Neodpovím si na to, jakou látku s dětmi proberu. Domnívám se, že bych neměl přemýšlet ani nad otázkou, jakou práci žákům zadám, tj. jak děti zabavím. Tím bych od počátku předpokládal nějaký „hmatatelný“ výstup, chcete-li „obrázek“ či „splněný úkol“. Jde ale o výstupy zcela jiného charakteru. V hodině výtvarné výchovy dávno nejde o splnění úkolu ani o obrázky. Cílem není ani výzdoba školy (i když je to často potřeba). Děti by v ní měly pochopit, že výtvarné umění je jednou z mnoha možných forem komunikace. Nejde tedy pouze o to, abych děti učil jen kreslit a „vnímat krásu“, ale o to, aby začaly tušit, že výtvarné umění, ve všech svých formách a projevech, se nám snaží něco sdělit (a často nám to také sděluje i proti naší vůli – např. reklama a televize pracující s obrazy, jaké využívá umění). „Člověk (dítě) získává zkušenosti určité formy (dnes bychom mohli říct znaky), které si ukládá do paměti a se kterými už nadále vždy bude konfrontovat vizuální počitek.“ (Václav Hájek, Ateliér, 16/17/03)

Zprostředkovat proces vzniku, způsob vnímání a chápání obrazu (vizuálně obrazného vyjádření) je tedy nejspíš můj úkol – úkol výtvarného pedagoga. A stejně tak je mým úkolem přesvědčit žáky, že se vyplatí výtvarným uměním zabývat a že toto úsilí může mít různou motivaci. Vždyť kolik žáků se zajímá o výtvarné umění, o to, jak a co nakreslit, jak vyřešit „výtvarný problém“, kolik žáků se při pohledu na obraz zasní, začne přemýšlet, je potěšeno? Jistě ne víc než všeobecně zmiňovaný průměr v běžné populaci – 4 %.

Jestliže se mi podaří děti na základní škole výtvarnou výchovou neotrávit, jestliže se mi dokonce podaří **vzbudit jejich zájem, přimět je k aktivitě, dialogu**, ale i k nesouhlasu, pak jsem na dobré cestě jim něco sdělit, předat, a tak i zvýšit zmiňovaná procenta zájmu.

Nejsem si jist, zda kreslením podzimních motivů, Mikuláše nebo „zkoumáním jablíčka“ se někam dostanu (nepojmu-li tato tisíckrát tradičně zpracovaná témata trochu z jiného úhlu). Samozřejmě jsou děti, které reagují na každou maličkost, ta v nich vyprovokuje zvědavost a géjzír fantazijních představ a hned nato odkrývají řadu analogií a kontextů. Tak tomu ale běžně není. Často bojuji s leností, apatií, nechutí, arogancí, ignorancí, sociální a kulturní tupostí... Myslím, že jedinou zbraní proti těmto vlastnostem je děti vyprovokovat k akci, při které vystoupí z lavic, já sestoupím z pomyslného učitelského stupínku a ve velkém chaosu (ba řevu) něco začne vznikat, něco se začne objevovat, zkoušet – bez nutnosti, abychom si cokoli hmatatelného odnesli domů, ale dokonce i bez toho, aby se nám podařilo nakonec něco objevit, protože i z neúspěchu se můžeme poučit.

Budou-li děti odcházet z hodin výtvarné výchovy s pocitem zajímavě prožitého času, s pocitem, že si vyzkoušely něco zajímavého, budou-li si cokoli pamatovat nebo vzpomenou-li si na některé hodiny ještě za pár let, pak mám vyhráno. Pravda, i kreslení pámelníku v 7. třídě před 30 lety ve

mně zanechalo vzpomínku. Ne tu nejpříjemnější. Přesto se s podobným přístupem setkávám neustále, a to nejen v Čechách.

Výtvarné umění prodělalo v posledních letech obrovské změny. Využívá těch nejprogresivnějších metod komunikace a techniky nebo se naopak vrací k člověku. V centru zájmu jsou globální problémy světa a pokus o novou definici postavení člověka v tomto světě. Jestliže ale někde na škole objevím pastelkovou parafrázi na Andyho Warhola, beru to jako úspěch. Společnost uznala, že kubismus není výstřelek, ale umění pouhých 40 let staré akceptuje velmi výjimečně. Performance, body art, „zemní umění“, minimal, postmoderna, nová média do výtvarného umění prostě už patří. Osvícené aktivity některých galerií, které se systematicky snaží zapojit děti do poznávání nejaktuálnějšího umění, jsou v tomto směru nesmírně záslužné a stálo by za to je rozvíjet a víc využívat.

PŘEDPOKLADY PRO ÚSPĚŠNÉ HODINY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Co by výtvarná výchova měla poskytnout a co vyžaduje:

- kontrast vůči ostatním předmětům – uvolněnější atmosféra, volnější pohyb dětí, menší tlak na děti;
- osobní nasazení, vzbuzení zájmu – jak učitele, tak žáků, aktivity, vytvoření sdílné a dělné atmosféry;
- spolupráce (častá práce ve skupinách – dělba práce), respekt a tolerance, potlačení konkurenčního prostředí a práce „na výkon“;
- očekávání, radost, nadšení, angažovanost;
- prostor pro sebevyjádření méně nadaných dětí;
- prostor pro naplnění ambicí nadaných dětí – více, rychleji, náročněji, hlouběji;
- široké napojení na osobní zkušenosti dětí (spontánní projev a postřehy méně úspěšných žáků jsou někdy zajímavější než projev a postřehy premiantů – to lze často dost obtížně odhalit v běžném vyučování – tedy uplatňování subjektivity) i na vědomosti získané ve škole;
- prostor pro činnost, kde se uplatní všechny naše smysly (tedy rozvoj smyslového vnímání).

Co mi brání, abych využíval výše uvedené body:

- počty žáků ve třídě;
- musím sledovat sociologické vazby ve třídě – třída je živý organismus – proměňuje se – co skvěle zabírá pět let za sebou, nemusí mít ohlas dnes, proměňují se hodnotové žebříčky dětí;
- musím neustále sledovat atmosféru ve třídě, reagovat na ni, nebát se ustupovat ze svých představ a hledat jiná řešení – nezvládnul-li to, děti se mi vzdalují;
- příliš široký záběr výtvarného umění – prvky tvořivé dramatiky, hudební výchovy, dějepisu, českého jazyka, matematiky, ICT – to všechno jsou také prvky nedávno minulého nebo aktuálního umění – a vše sledovat je úkol téměř nemožný. Na druhou stranu se nelze uzavírat do již osvědčeného schématu – také učitel se musí učit a experimentovat, i za cenu toho, že se mu hodina nevydaří;

■ kulturní a sociální úroveň rodin žáků – má samozřejmě vliv na průběh hodin, mám ale vyzkoušeno, že tento aspekt působí negativně jen do určité míry a dá se i využívat;

■ manuální „nezručnost“ dnešních dětí, neochota se unavit, uspnout, častá neochota experimentovat, nesoustředěnost – v tomto případě platí „příklady táhnou“ – když je učitel až po lokty od barvy, děti ztratí ostych; vlastní neschopnost držet trvale krok s vývojem nových médií – děti se pohybují ve světě, o kterém často nemám ani tušení, nerozumím motivacím dětí, které jsou hodiny schopny sedět u internetu a nepřinese jim to zhora nic, nechápu, proč jsou schopny sedět hodiny u počítačových her, chatovat...

Co v dnešní době ovlivňuje výtvarnou výchovu z pohledu výtvarného pedagoga (tento výčet si jistě rozšíříte):

■ doteky světa dospívajících – graffiti, taneční hudba, street art, „videodýžejing“, klipy ...;

■ sociální problémy, vztahové problémy – komunity mladistvých;

■ vliv médií, filmu, hudební scény a reklamy;

■ rozšiřování národnostního spektra ve třídách;

■ tlak konkurenčního prostředí, výkon;

■ pohyb, stres, netrpělivost;

■ neschopnost přiměřené sebereflexe;

■ nová média jako vizuálně obrazný prostředek – okouzlení výsledkem, rychlost, snadnost, dostupnost, ale i povrchnost;

■ propojení umění a techniky – digitální fotografie, videozáznamy – možnost dalšího zpracovávání, variace na dané téma;

■ propojení tradičně chápaného umění a nových médií – volné kombinování, návraty, vytváření nových kontextů;

■ omezené nebo jednostranné aktivity dětí ovlivňují jejich psychomotorické schopnosti;

■ naprostá změna hodnotového žebříčku dětí, který vlastně ani pořádně neznáme.

CO DĚLAT?

Dále uváděná cvičení se uskutečnila v Základní škole s rozšířenou výukou výtvarné výchovy v Praze 8 – Karlíně. Škola není výběrová, je spádová a jsou zde žáci ve spektru běžné populace. Specifikem Karlína je snad větší koncentrace sociálně slabších rodin a přítomnost různých národností. Pokusím se zprostředkovat své zkušenosti, které jsem nabyl v této škole během asi 12 let ve 4 kapitolách s jednotlivými „cvičeními“:

MY V AKCI

■ zrychlení – hraniční chápání malby a kresby

■ zastavení – jiný způsob sebereflexe

■ dirigování – vnímání hudby a chápání kresby trochu jinak

■ motání – od hry a akce k výtvarnému umění

HRANICE NAŠEHO TĚLA

■ nástavce – jak překonat svou nedostatečnost

■ extenze – vnímání těla ve výtvarném umění

■ fyziognomické studie

NAŠE SMYSLY A VLASTNOSTI

■ Yves Klein – dotek, otisk, zobrazení

■ žvýkačkové sochy – chuťové a hmatové počítky ve výtvarném umění

■ moje nejlepší vlastnosti – propojení hmatu, akce a sebevnímání – performance

NAŠE IDENTITA

■ plastické operace – proměny tváře i duše

■ můj dům, můj hrad – sonda do světa dětí

■ moje věci – odraz mé osobnosti

■ školní řád – změny rolí

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/303>

ČLOVĚK A MĚSTO – MIMOZEMSKÁ MĚSTA

Autor: Romana Šubrtová

ČLOVĚK A MĚSTO – MIMOZEMSKÁ MĚSTA

Samostatné téma (projekt) **Město** obvykle řadíme do výuky VV v 2. pololetí 7. ročníku. Do tohoto období je téma zahrnuto přímo v tabulkách našeho školního vzdělávacího programu. Žáci se ale s městem nesetkávají poprvé. Navazujeme na jejich znalosti z výuky v jiných oblastech a na jejich vlastní práci ve výtvarných projektech.

V každém školním roce vzniká nový projekt na téma Město. Práce s žáky je pokaždé trochu jiná. I výběr konkrétních otázek (témat) je pokaždé jiný. Záleží například na tom, kterými projekty se žáci už zabývali, dále na aktuálním dění v Praze, na konkrétním žákovském kolektivu (jaké mají žáci vlastní zkušenosti, do jaké míry jsou ochotni se sami zapojovat do projektu).

Letošní „sedmáci“ měli za sebou práci na dvou velkých v projektech: **Antika** a **Karel IV.** Prvním projektem prošli žáci v 6. ročníku. Zde se seznámili s řeckou a římskou architekturou a sochařstvím, oživovali starověká města, setkali se s některými pojmy z architektury (urbanismus, pravoúhlý systém apod.). V sedmém ročníku v rámci celoškolního projektu Karel IV. žáci navštívili výstavu Karel IV. – císař z boží milosti na Pražském hradě a v rámci VV se více zabývali architekturou gotickou, trochu na úkor památek z pozdější doby. Konkrétně pracovali na tématech: Navrhni chrlič pro gotickou katedrálu, Panorama Prahy za Lucemburků, Kamenný detail v gotice, Madonny, Desková malba, Magické světlo gotického interiéru, Klenby a oblouky.

Aby žáci nebyli unavení z městské architektury, vrhli jsme se ve 2. pololetí na město poněkud z odlehčeného pohledu, a to z pohledu, který žákům dovoluje pracovat hlavně s vlastní fantazií a přitom se opírá o jejich oblíbenou četbu, PC hry apod.

Na začátku projektu **Člověk a město** žáci vytvářeli kompozice, při nichž v kolážích využívali staré mapy a plány města (Tajná zóna). Dále jsme hovořili o rozložení hmoty a prostoru, objevili pojmy interiéru, exteriéru, vertikální, horizontální, síť, překlenutí prostoru, dominantu (Přemostěte řeku. Co je pod lešením?). Pak jsme se vrhli na město z letadla, odkud jsme viděli město jako stále se měnící a žijící celek, hledali jsme tu různé systémy a zkoumali různé vazby (např. na terén, krajinu, části města, počet obyvatelstva, dopravu, energetiku (Přistáváme v noci)). Nakonec jsme viděli město i z úplně neznámého a fantazijního pohledu – z pohledu kosmických objevitelů a průzkumníků.

Téma **Mimozemská města** se během naší společné práce rozvrstvalo na čtyři části (klíčové momenty tvůrčího procesu žáků):

1. Jsme v budoucnosti
2. Prostor v prostoru (objevení a vymezení prostoru)
3. Objevení města
4. Naše zpráva z vesmíru

V páté lekci žáci navázali na svou práci a přenesli se znovu do jiného světa. Podle strukturovaného prostoru, který tam objevili, namalovali (nakreslili) a popsali, představovali si, kdo planetu obývá (text, skica mimozemšťana, PC grafika – Art Rage).

1. JSME V BUDOUCNOSTI

Inspirace

Vzpomínáme na naše dobrodružství, kdy jsme jako cestovatelé vesmírem objevili nový život. Cestovali jsme časem a prostorem bez omezení a našli různé světy. Máme před sebou kupu materiálů, které jsme si přivezli na Zemi. Každý máme svoje osobní zážitky, svoje vzpomínky. Máme nasbírané filmy, příběhy, fotky ve svém počítači, dokonce PC hry.

Aktivita

Společně si vybavujeme a sdělujeme informace o filmech, které žáci viděli, a knihy, které četli. Sami vzpomínají i na kreslené pohádky a komiksy. Uvádějí tyto příklady filmů: Létající Čestmír, Arabela, Matrix, Hvězdné brány, Star Trek, Den nezávislosti, Muži v černém, Četník a mimozemšťané, Válka světů, Vetřelec, Scary movie 3, E. T. mimozemšťan, Predátor, Vetřelec versus Predátor, Znamení, Napadení, Stroj času, 12 opic, Návěstníci, Jiné světy, Armagedon, Mars útočí, Hvězdné války; knihy: Harry Potter, Narnie; PC hry. Žáci si své nápady zapisovali do pomocných třídících materiálů, hledali jednu konkrétní vzpomínku a popisovali místo (planetu), ke kterému se váže. Jako příklad si poslechli úryvky z knihy Star Wars – Klony útočí:

1. Planeta Geonosis:

„Rudá planeta Geonosis, nacházející se ve Vnějších pásu, má prstenec z asteroidů, které jsou pozůstatkem původního měsíce, zničeného při srážce s dvoukilome-

trovou kometou. Pouch planety je neustále bombardován dopadajícími meteority a často se na něm odehrávají radiační bouře, způsobující masové vymírání. Hmyzoidní Geonosiané – nejvyšší forma života na planetě – jsou odkázáni na život v podzemí...”

2. Planeta Kamino:

„Kamino je vzdálený a nehostinný svět, pokrytý souvislým a nekonečným oceánem. Vzhledem k tomu, že se nachází v trpasličí satelitní galaxii až za Vnějšími pásy, je planeta navštěvována zřídka... Kaminoané jsou vysoce inteligentní. Žijí ve městech, postavených na pylonech nad hladinou oceánu... Odlehlost planety a její nepříjemné klima zároveň zaručují, že pracovníci dohledu nad klonováním planetu kontrolují jen velmi zřídka...”

Jeden ze zajímavějších dětských slovních popisů:

„Planeta je převážně vodní, je zde málo ostrůvků a když už nějaký objevíte, tak jsou na něm sopky a žhavá láva. Planetu jsme pojmenovali Ohnivý Vodník...”

„Na planetě Monte je voda, půda, ale není tu vzduch, je zde neustále noc a chlad, jednou za mimozemský rok (naše 3 měsíce) tu vyjde Slunce. Vidíme vysoké domy jako v New Yorku. Žije zde 88 milionů obyvatel...”

„Na planetě rostou malé stromy, rostliny (byliny) jsou obrovské, jsou tu jezera, řeky a sopky, radioaktivní kameny, radioaktivní železo, světlo je zde černé...”

Dílčí výstup

Rozvíjení vlastní fantazie, evokace zážitků z četby a sledování videa, výběr konkrétních krajinných a přírodních prvků, hledání slovních prostředků pro popis místa, uvědomování si vazby mezi krajinou, podnebím, přírodními podmínkami a životem.

2. PROSTOR V PROSTORU

(Objevení a vymezení našeho prostoru)

Inspirace

Představte si, že jste vlezli do nějakého zvláštního vnitřního prostoru. Někým vchodem, tunelem, dírou, schodištěm, cestou jste se přemístili do vnitřního světa, na místo, které jste hned nemohli vidět (byla tma, místo bylo zasypáno, něčím chráněno, bylo pod vámi, pod poklopem apod.). Tento utajený a vámi teď objevený svět má svoji energii, svoje světlo, barvy. Uvědomte si svůj první dojem, svůj pocit, když jste sem vstoupili. Potom začněte přemýšlet o tom, jak je prostor osvětlen, jaký druh energie je zde využíván. Všimněte si směru záření a barev pozadí.

Aktivita

Žáci nejprve vytvářeli na tabuli seznamy různých prostorů. Tato činnost je bavila a byli odváznější než pak ve své realizaci. Odpovídali na otázku: Kde jste svůj prostor objevili?

Kromě očekávaných odpovědí (např.: v jeskyni, v břiše obludy, v kouli, v ponorce, v kosmické mimozemské lodi, v sopce) se objevily odpovědi typu: díra v kapse, v oku, ve vlasech, v PC...

Dále si žáci pro sebe zvolili barevnou kombinaci, která bude v jejich práci převládat. Začali tedy přemýšlet o výtvarném zpracování svého prostoru a slovně popsali

zdejší atmosféru.

Dílčí výstup

- vlastní výběr a definice svého prostoru
- uvědomění si rozmanitosti barevného řešení (prostor by neměl být osvětlen z vnějšku, např. Sluncem, měl by sám svítit)
- nalézání odpovědí na otázky: Co může být zdrojem světla? Jak zachytit zvláštní mimozemskou atmosféru?
- výběr barevných kombinací, barevných a světelných kontrastů
- objevení barvy jako výrazového vizuálně obrazného prostředku

3. OBJEVENÍ MĚSTA

Inspirace

Teď stojíte v tom svém právě objeveném prostoru. První dojem, ať už to bylo okouzlení, strach z nebezpečí nebo úlek, máte za sebou. Probouzí se ve vás opatrná zvědavost. Pátráte očima v prostoru a hledáte pevné tvary nebo jejich části. Potřebujete objevit něco, co by vám napovědělo, kde stojíte. Najednou si uvědomíte, že máte před sebou město mimozemšťanů. Podle čeho jste to poznali? Co jste viděli? Porovnejte prostor s něčím podobným na Zemi, nebo s našimi městy.

Aktivita

Žáci se vrací ke své předešlé práci a vzpomínají, co bylo vidět z letadla, jaké systémy pozorovali a potom vytvářeli ve svých městech a mapách. V této souvislosti chápou termín systém (systém ulic, uspořádání architektury podle určitého pravidla, systém kanálů, elektrických rozvodů, počítačových sítí), přemýšlejí, kdo v jejich mimozemském městě bydlí nebo bydlel a jak se v něm například pohyboval.

Žáci si vymysleli mimozemšťana a svůj slovní popis, který se jim většinou povedl lépe než popis planety, měli jej mít na paměti při „budování“ města (vzdušné koridory pro létající tvory nebo pro vznášedla atp.).

Příklady popisů:

„Jsou zelení, maximálně 160 cm velcí, mají velké zelené oči, jsou hubení, chodí po nohou, chybí jim nos, cítí tykadly, která mají na hlavě.“

„Žijí zde dva druhy živočichů. První druh je vodní. Jeďinci nemají ploutve, prostě plavou pomocí svalů. Jsou býložravci. Druží žijí ve vysokých teplotách, na souši, ale umí i velice dobře plavat, potápějí se, loví vodní živočichy. Mají šest nohou, malou tlamu, jsou velmi rychlí a mrštní.“

„Jsou to vodní tvorové Jagabinkové. Mají mezi prsty blány, končetiny jsou přizpůsobeny i k chůzi. Kůže je z šupin. Dorozumívají se rukama a telepatii. Mají vysokou inteligenci.“

Žáci vybírají systémy prvků (tvarů), které definují město. Podle svého výrazového záměru volí další vizuálně obrazné prostředky: linii, tvar, strukturu i techniku kresby a malby. Většina žáků si zde zvolila lineární kresbu voskovkou, doplněnou malbou vodovými a temperovými barvami. Jiní postupovali opačně.

V této fázi proběhla tedy vlastní tvůrčí výtvarná práce

žáků, kteří měli po celou tu dobu možnost individuální konzultace s učitelkou (kompozice, technika malby či kresby, modelace).

Dílčí výstup

Pochopení termínů systém a uměle vytvořená struktura (člověkem, mimozemšťanem), které vypovídají o životě zde žijících tvorů, pochopení souvislostí mezi způsobem života (dýchání, pohyb, růst, inteligence) a podobou města (prostředí uměle přizpůsobené), rozvíjení fantazie a tvořivosti, výběr vizuálně obrazných elementů k vyjádření celkového výrazu.

4. MOJE ZPRÁVA Z VESMÍRU

V poslední samostatné hodině dostali žáci za úkol předvést svou práci.

Inspirace

Právě začíná nejdůležitější a nejlepší část vaší práce. Vrátili jste se v čase a prostoru úspěšně na Zem. Máte v ruce unikátní fotografii, důkaz života na jiné planetě v jiné soustavě ve vesmíru. Máte i spoustu doprovodných materiálů. Vaším úkolem teď bude podat lidstvu krátkou, ale výstižnou zprávu o vašem objevu, třeba v televizi. Popište všechno, co je na fotografii (či vaší malbě) a proč to vypadá právě tak. Můžete si vymýšlet další souvislosti. Zdůrazněte své pocity v nově poznávaném prostoru.

Aktivita

Žáci si připravili krátkou prezentaci své práce. Vystupovali, jako by se prezentovali před širší veřejností. Museli se představit, vysvětlit, jakou výpravu podnikli a co na ní objevili, dále popisovali atmosféru místa a hovořili o objevování stop jiné civilizace, někdy došlo i k přímému setkání s mimozemšťany. Žáci hovořili i o svém výtvarném zpracování (proč volili právě takové vizuálně obrazné elementy, co je zajímavého na jejich kompozici). Z jejich podrobnějšího bádání se začala rýsovat podoba mimozemského města. Někdy se pochlubili i svými vizemi do budoucnosti.

Dílčí výstup

Ověřování komunikačních účinků, rozvoj fantazie a myšlení, hledání souvislostí a vazeb, třídění nových informací a zpětná rekonstrukce na základě výsledků svého objevování.

DALŠÍ MOŽNOSTI A DOPORUČENÉ NAVÁZANÉ AKTIVITY A INSPIRACE K NÁMĚTŮM

- Experimenty se změnou osvětlení (barevnosti) – planeta po výbuchu, tajemný energetický krystal, jádro, vyšla stará hvězda, vesmírné záření
- Práce s důrazem na linii a tvar – vymysli komunikační systém mimozemšťanů, znaky, číselné systémy, šifry, zvuky, dopravní systém, dráhy vznášedel, řeky a cesty, rozkresli návrhy vznášedla (lodě, rakety, kosmické zbraně), planetární krajina a její prvky, tvarové proměny (Autoboti, Robozvířata, Vývoj jedince)
- Práce s PS grafikou – zprávy z vesmíru, reportáž, referáty z cesty, deník kosmonauta, co zjistila (vyfotila) vyslaná sonda?

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň ZŠ, nižší ročníky gymnázia
Dílčí cíle dané aktivity	Chápe vizuální produkci jako prostředek komunikace, porovná vlastní vyjádření vzniklá na základě fantazie a ilustrací současné knižní a filmové produkce.
Integrace průřezových témat	OSV: Rozhodovací dovednosti. Řešení problémů. Seberegulace a sebeorganizace. Kreativita EV: Lidské aktivity. Problém životního prostředí. Základní podmínky života
Mezioborové přesahy a vazby	ICT, Český jazyk a literatura
Organizační forma výuky	Skupinová i individuální forma práce
Předpokládaný časový nárok	6 – 8 vyučovacích hodin
Nutné pomůcky a prostředky	Čtvrtky A1 nebo A0 (balící papír), materiál na kresbu a malbu, reprodukce z knih Hvězdné války, připravený dotazník a PC program Malování nebo Art Rage, případně Flash.
Informační a inspirační zdroje	Za tajemstvím světů Star Wars – Klony útočí. Průvodce 2. dílem. Trojan R. – Mráz B.: Malý slovník výtvarného umění. SPN 1990

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/1160>

Některé další články na téma Výtvarná výchova:

JIŘINA KELÝMANOVÁ	Jak se barvy potkávají – nic není nemožné
BARBORA ŠKALOUDOVÁ	Barvené čarování
BARBORA ŠKALOUDOVÁ, ZUZANA SOMMERNITZOVÁ	Nekonečné životy materiálů
MAREK ŠOBÁŇ	Oživená krajina
SIMONA SVATOŠOVÁ	Zátíší jako vztah mezi objekty

NA PORTÁLU

www.rvp.cz
MŮŽETE NAJÍT

METODICKÝ PORTÁL



Diskusní fóra

Prostředí výměny zkušeností nad různými tématy s pomocí moderátorů, kteří mají za úkol udržet diskusi ve věcné a odborné rovině. Otevřená nebo připravovaná diskusní fóra jsou Žák s problémy v chování, Pedagogický sbor, Spolupráce s rodiči, Hodnocení žáka nebo Šikana.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

- Výstup z projektu Pilot Z spolufinancovaného z ESF
- Klíčové kompetence – dovednosti důležité pro život
- Naplňování hladin klíčových kompetencí pro 5. a 9. ročník.
- Rozvíjení a utváření klíčových kompetencí ve výuce
- Práce s výchovnými a vzdělávacími strategiemi
- Ukázkové lekce a ilustrativní příklady
- Umění učit se, spolupracovat, komunikovat, řešit problémy



OBCHODOVÁNÍ S LIDMI

Autoři: Petra Kutálková, Kateřina Vrtílková

Jednou ze vzdělávacích oblastí obsažených v RVP ZV je Člověk a svět práce. Podle našeho názoru je třeba (kromě učiva v této oblasti obsaženého) seznámit žáky s postupy při hledání práce (nejen v zahraničí) a s riziky s tím spojenými. Jedním z těchto rizik je obchodování s lidmi.

OBCHODOVÁNÍ S LIDMI

Pracovní mobilita je pro dnešní globalizovaný svět typická. Lidé odcházejí za prací a za lepšími životními podmínkami z chudých regionů do bohatších. To však může znamenat i problémy související s obchodováním s lidmi. Podle odhadů mezinárodních organizací je na celém světě ročně obchodováno minimálně 2,4 miliony lidí. Tato statistika se týká i České republiky. Řádově až stovky osob jsou obchodovány nejen z chudších zemí k nám, ale i z naší země do zahraničí a bohužel i uvnitř našeho státu. Obchodování s lidmi tedy může znamenat nebezpečí i pro občany ČR.

Při obchodování s lidmi dochází ke zneužívání lidí jinými osobami. Obchodované osoby jsou drženy pod výhrůžkami nebo fyzickým násilím na nějakém, často od domova vzdáleném místě nebo v cizině. Jsou nuceny k práci, kterou by dobrovolně nevykonávaly nebo musí pracovat v podmínkách, které jsou pro ně nepřijatelné. Často se stává, že za práci nedostávají žádnou nebo jen velmi malou mzdu. Musí pracovat dlouhé hodiny bez možnosti odpočinku, s minimálním přísunem stravy. Obchodníci s lidmi častěji zneužívají ženy a děti k poskytování sexuálních služeb. K práci v sexuálním průmyslu mohou být však nuceni i mladí muži. Obchodování s lidmi má také další formy, např. zneužívání a nucení lidí k práci v zemědělství, v továrním průmyslu, v domácnostech či za účelem sňatku.

O obchodování s lidmi se často mluví jako o novodobém otroctví, a to proto, že jsou porušována základní lidská práva obchodované osoby. Ta se nemůže svobodně pohybovat, rozhodovat o svém těle, o svém osudu. Obchod s lidmi je na území ČR trestným činem uvedeným v trestním zákoně v ustanovení § 232a.

JAK SE ČLOVĚK MŮŽE STÁT OBCHODOVANOU OSOBOU?

Příběhy lidí, kteří byli obchodováni, jsou různé. Člověk může například přijmout nabídku práce v zahraničí či ve velkoměstě, a to jak přes agenturu, tak od někoho ze svého okolí (známý, kamarád, partner, někdo z rodiny). Podepíše neúplnou či nesrozumitelnou pracovní smlouvu nebo smlouva není uzavřena vůbec.

I když z domova lidé odjíždějí nejčastěji dobrovolně, v cizině pak dají doklady další osobě (např. pod příslibem vyřízení pracovního povolení). Místo pravých dokladů mohou dostat zpět falešné nebo jim obchodníci

doklady nevrátí vůbec.

Zprostředkovatelé také často nabízejí, že zajistí vše, co je spojeno s cestováním (např. víza, dopravu, ubytování), a to buď za úplatu, nebo na „dluh“. O výši vzniknušího dluhu se však obchodované osoby dozvědí obvykle až na místě. Dluh často neúměrně rychle narůstá (k částce se připočítává ubytování, ošacení, strava...) a je pak používán jako prostředek nátlaku či vydírání. Tak vzniká dlužní otroctví.

Teprve na místě, což bývá často v cizině, se lidé dozvědí, že budou vykonávat jinou práci, než bylo dohodnuto, nebo že ji budou vykonávat za úplně jiných podmínek, než se kterými původně souhlasili. V cizí zemi jsou lidé zranitelnější, protože např. neznají jazyk a často ani nevědí, kde se nacházejí. Obchodníci také mohou vyhrožovat tím, že policie v místě je uplacená, že pokud se pokusí utéci, někdo ublíží jejich blízkým...

KAZUISTIKA

Cíl: Seznámit se s pojmem obchodování s lidmi.

Čas: 10 – 15 minut

Pomůcky: kazuistika

Je důležité zdůraznit, že obchodování s lidmi může probíhat mnoha způsoby za různými účely a že obchodovanými osobami se mohou stát jak cizinci, tak čeští občané. Vždy se však jedná o závažné porušování lidských práv.

Kazuistika může sloužit i jako motivační aktivita na začátku lekce. Přečtěte ji nebo převyprávějte a krátce diskutujte se žáky, co se jim vybaví, když se řekne obchod s lidmi.

Jana s Markétou se rozhodly, že si přes léto vydělají nějaké peníze. Zavolaly na číslo agentury, kterou našly v novinách. Na schůzce jim agentka vysvětlila podrobnosti, bude se jednat o práci při sběru ovoce. Poslední skupina odjíždí již za týden. Z agentury domů si přelstily mnoho prospektů a informací o budoucí práci. Byly spokojené. O týden později nasedly společně se ženou z agentury do mikrobuse mířícího do Itálie.

Jana se později svěřila pracovníci La Strady, že poslední, co si pamatuje, byl přejezd hranic. Poté usnula. Probudila se sama v jakémsi sklepě se šílenou bolestí hlavy. Nevěděla, co dělat. Brzy ráno jí italsky hovořící muž ze sklepa vytáhl a dovedl do místnosti, kde byly šicí stroje. Jiná žena jí ukázala, jak přišívat kapsy. Pokusila se ženě vysvětlit, že je to omyl, přijela přece sbírat ovoce. Zhruba po hodině marného dohadování přišla žena, která jí lámanou češtinou vysvětlila, že dluží za cestu a ubytování. Dluh musí odpracovat. Kde je Markéta, jí neřekla.

Po třech týdnech, během kterých Jana pracovala více

než 16 hodin denně, nedostávala téměř žádné jídlo a spala společně s dalšími ženami v malé místnosti, již přestávala věřit, že vše přežije. Tehdy do továrny přišla cizinecká policie a Janu spolu s dalšími ženami odvedla... Díky pracovníkům českého zastupitelství v Miláně byla Janě zprostředkována pomoc La Strady. V azylovém bytě bude Jana bydlet měsíc, za tu dobu se jí snad podaří usmířit s rodiči, kteří s její cestou nesouhlasili a nechtějí, aby se vrátila domů...¹

Vzhledem k tomu, že k obchodování s lidmi může dojít i při hledání práce v zahraničí, je následující aktivita zaměřena na osvojení dovednosti pohybovat se na trhu

práce na základě bezpečnostních informací při ní získaných.

INZERÁT

Propojení osvojených vědomostí a dovedností, práce ve skupinách.

Cíl: Naučit se, jak identifikovat věrohodný inzerát. Naučit se, jak si zajistit práci (v zahraničí), jak se připravit před cestou. Seznámit se s bezpečnostními tipy.

Čas: 25 – 35 minut

Pomůcky: inzeráty s nabídkou práce v zahraničí, obálky se sadami kartiček (rozstříhaný pracovní list č. 1):

PRACOVNÍ LIST 1

1. VĚROHODNÝ INZERÁT	2. AGENTURA	3. ZAMĚSTNAVATEL	4. PŘED CESTOU	5. V ZAHRANIČÍ
název agentury	ověření registrace (portál MPSV, obchodní rejstřík)	přesný popis práce	pracovněprávní podmínky v zemi	nedávat pas z ruky, občanský průkaz nosit odděleně
adresa poštovní nebo e-mailová	telefonická domluva schůzky	kontaktní údaje do zaměstnání	pojištění na cesty	ukládání peněz na účet
telefon do agentury	reprezentativní sídlo	zajištění ubytování	vízum, cestovní doklady	nosit telefonní kontakty u sebe
jméno kontaktní osoby	na schůzku s doprovodem	sepsání pracovní smlouvy (místo, náplň, pracovní doba, plat)	kontakty na ambasády a helpcentra	pravidelně kontaktovat rodinu
popis nabízené práce	kontakt na zaměstnavatele	ověření smlouvy právníkem	kopie dokumentů a jízdenek nechat doma	mít s sebou pracovní smlouvu
výše výdělku	doporučení klientů	dobu platnosti smlouvy, odstoupení od smlouvy	domluvit si pravidelný kontakt s rodinou (heslo)	pozorovat změny v chování zaměstnavatele

Skupina se rozdělí na menší celky cca po 4 osobách. Instruuje žáky, ať si přečtou inzerát a zamyslí se nad jeho zněním. Využili by jeho nabídky, kdyby hledali práci v zahraničí, a proč? Diskutují ve skupinkách, poté zástupci skupin prezentují názory před celou třídou.

Následně skupiny pracují s kartičkami. Vyndají kartičky z obálek a snaží se sestavit celý proces zajišťování práce a přípravy před cestou – přiřazují spojení psaná malými písmeny ke spojení psaným velkými písmeny, jež jsou jim nadřazena². Na závěr výsledky týmové práce prezentují. Diskutujte o výsledcích jejich práce, uvádějte informace na pravou míru.

Doplňte bezpečnostní tipy pro případ ohrožení.

CO DĚLAT, KDYŽ SE OCITNEŠ V TÍŽIVÉ SITUACI?

- Utíkej tam, kde jsou lidé – na nějaké veřejné, oficiální místo (úřad, knihovna, pošta atd.).
- Požádej o pomoc instituci spíše než soukromou oso-

bu – u instituce je menší riziko zneužití.

- Pomoc můžeš najít v místech označených křížem, např. nemocnice, kostely...

- Snaž se kontaktovat zastupitelství své země. (Je dobré žákům vysvětlit, co je úlohou zastupitelství.)

- Žádej o kontakt na pomáhající organizaci, zejména tehdy, pokud se obáváš, že je policie spojena s obchodníky, v ČR můžeš takové kontakty získat např. v organizaci La Strada ČR.

- Ve většině zemí můžeš z telefonní budky zavolat o pomoc na číslo 112. (To platí, pokud ovládáš alespoň základy jazyka.)

Při hledání zaměstnání a konfrontaci s možnými riziky je rovněž důležitá sebe prezentace a asertivní jednání. Tyto dovednosti jsou mimo jiné náplní učiva obsaženého v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Následující aktivita je zaměřena na procvičování asertivní komunikace a obrany proti agresi a manipulaci.

NAUČ SE ŘÍCI „NE“!

Procvičovací aktivita, rolová hra.

Cíl: Dospívající mají úspěšně zvládnout konfrontaci

s obtěžováním nebo ohrožením.

Čas: 45 minut

Pomůcky: kartičky (rozstříhaný pracovní list č. 2)

PRACOVNÍ LIST 2³

1A Už poněkolkáté se pokoušíš přemlouvat kamaráda/ku, aby s tebou šel/šla na poutě.
1B Kamarád/ka tě poněkolkáté přemlouvá, abys s ním/ní šel/šla na poutě. Leze ti to na nervy a už o tom nechceš slyšet. Pokusíš se jej/ji slovními provokacemi vyvést z míry.
2A Na školním výletě tě osloví spolužačka, která si tě jinak moc nevšímá. Chtěla by si na nějakou dobu vypůjčit tvůj úplně nový přehrávač, protože ho zrovna nepoužíváš. Ty ale nemáš chuť ho půjčovat, a už vůbec ne někomu, s kým se nekomarádíš.
2B Jste na školním výletě. Nudíš se. Spolužačka, se kterou se jinak moc nebavíš, má úplně nový přehrávač, který zrovna nemá zapnutý. Zkus ji přemluvit, aby ti ho půjčila.
3A Chceš právě odjet na kole na koupaliště. Zastaví tě sousedka a prosí tě, abys jí rychle něco nakoupila, protože v televizi běží její oblíbený seriál. Na koupališti na tebe ovšem čeká kamarád.
3B Jsi dospělá paní. Musíš rychle zaběhnout do obchodu něco koupit k večeři, ale v televizi běží tvůj oblíbený seriál a vaše video je samozřejmě v opravě. Tu si všimneš syna/dcery od sousedů, jak se právě chystá někam na kole. Toho se musíš využít!
4A Tvoje učitelka tě vybidne, abys zanesl/a úkoly nemocné Šárce. Ty považuješ Šárku a její rodiče za „divný lidi“. Dokážeš učitelce odmítnout, přestože to máš k Šárce nejbližší?
4B Jsi učitelka. Šárka, žákyně z tvé třídy, je nemocná. Chtěla bys, aby některý/á žák/yně zanesl/a Šárce úkoly. Žák/yně, kterého/ou sis vybrala, to má k Šárce nejbližší.
5A Jsi poprvé na návštěvě u své kamarádky Zuzany. K obědu její děda pyšně předloží jídlo z hub, které nasbíral. Ty ale houby nemáš rád/a!
5B Jsi děda Zuzany, která si dnes poprvé přivedla domů kamaráda/ku. Dal sis velkou práci s jídlem z hub, které jsi sám nasbíral. Nyní hostovi servíruješ jídlo. Dobrou chuť!
6A Spolužák/čka, který/á je vlastně docela milý/á, tě prosí, aby sis s ním/ní vyměnil/a místo ve třídě. Musel/a bys pak sedět vedle osoby, kterou prostě nesnášíš.
6B Rád/a by sis s někým vyměnil/a místo ve třídě, protože bys chtěl/a sedět vedle spolužačky/áka, která/ý se ti líbí. Zkus přemluvit kamaráda/ku, aby si s tebou vyměnil/a místo, ačkoli pak bude muset sedět vedle někoho, koho nemá v oblíbení.
7A Spolužák/čka, který/á často nedělá domácí úkoly, si chce o velké přestávce opsat tvůj úkol z češtiny, se kterým sis dal/a hodně práce a věnoval/a jsi mu několik hodin.
7B Už jsi zase neměl/a náladu psát domácí úkol a příští hodinu má být jejich kontrola. Jeden/na spolužák/čka má napsanou práci, na kterou je zřejmě pyšný/á. Kdyby se ti podařilo kus opsat o velké přestávce, byla by to záchrana!
8A Přítel tvé sestry přišel k vám na návštěvu. Sestra vaří v kuchyni kávu, její přítel sedí vedle tebe na pohovce a povídá si s tebou o škole a spolužácích. Během rozhovoru se tě pokusí obejmout.
8B Jsi na návštěvě u své dívky. Ona vaří v kuchyni kávu, ty sedíš na pohovce vedle její mladší sestry a povídáte si o škole a spolužácích. Během rozhovoru se ji pokusíš obejmout.
9A Váš učitel má ve zvyku stát ve třídě za vámi. Právě se k tobě sklonil, položil ti ruku kolem ramen a upozorňuje tě na nedostatky při vypracování úkolu.
9B Jsi učitel. Rád stojíš ve třídě za svými žáky. Právě ses sklonil k jedné žákyni, položíš jí ruku kolem ramen a chceš ji upozornit na nedostatky při vypracování úkolu.
10A Přišli na návštěvu strýček s tetou. Dostaly jste od nich se sestrou dárky. Když děkujete, strýček se zeptá: „No a jestlipak dostanu pusinku?“
10B Jsi s manželkou na návštěvě u neteří. Donesli jste jim dárky. Když děkují, zeptáš se, jestli dostaneš pusinku.

Žáci se rozdělí do dvojic. Rozdejte jim kartičky (podle pohlaví, rolí). Zadejte, ať krátce představí situaci, která je na nich popsána, a všichni společně ať navrhnou možná řešení. Poté tyto způsoby zkoušejí pomocí scének. Ti,

kteří představovali „útočníky“, hovoří o pocitech, které v nich vyvolalo obranné chování „ohrožených“, a o tom, jak by pravděpodobně v reálné situaci na takové chování reagovali.

Diskutujte, proč jsou některé způsoby neúspěšné. (Jakým hlasem je odmítnutí pronášeno? Jsou použita jasná slova nebo váhavá? Je odmítnutí jednoznačné nebo je ponechán prostor protiargumentům? Dívá se odmítající osoba druhému do očí? Jsou odmítavá slova podpořena výrazem obličeje, držení těla?)

Na závěr se trénují ty způsoby chování, které mají šanci být úspěšné. Pro tyto situace neexistuje jediné správné řešení. To je nutné stále připomínat. Žáci musejí na základě okolností nakonec sami rozhodnout, jak budou reagovat. Některé způsoby chování však mají lepší vyhlídky na úspěch než jiné, proto by se měly trénovat v dalších scénkách, např.:

- zůstat věcný, nenadávat;
- být důsledný, nenechat se zatáhnout do diskusí;
- budit pozornost;
- pokusit se převést situaci do veselé (ne však směšné!) polohy;
- zajistit si pomoc, je-li to možné, ale raději nevyhrožovat.

Diskutovat by se mělo i o tom, kdy lze situaci považovat za úspěšně zvládnutou. Jistě nemůžeme vždy označit za úspěch, když se nám podařilo vyklidit pole nebo ji-

ným způsobem ustoupit. Musí jít i o to, abychom úspěšně prosadili vlastní oprávněná přání a nároky.

Poslední kartičky popisují situace, kde se schyluje k obtěžování nebo k přímému ohrožení dívek. Bohužel mnoho jich má v tomto směru zkušenosti. Důležité je pamatovat na to, aby děti představovaly oběť a pachatele střídavě, aby se s jednou rolí neidentifikovaly příliš a aby si vyzkoušely, jak se v té které roli cítí. Zmíněné příklady ukazují, jak je důležité vysvětlit dospívajícím, že říci „ne“, být opatrný je přirozené právo každého z nás a je jedno, jak jsme starší nebo jaké postavení zaujímáme. Dále je možné zařadit situace ilustrující jednotlivé fáze obchodování s lidmi a asertivní jednání cvičit přímo na nich (např. odmítnutí podezřelé nabídky práce v modelingu, odmítnutí odevzdání pasu spolučestujícím před kontrolou na hranicích).

Poznámky:

¹ Další informace a příběhy dostupné na www.strada.cz

² Některá spojení mohou být přiřazena do více skupin (např. přesný popis práce k inzerátu, agentuře i zaměstnavateli). Důležité je, aby si žáci uvědomili časovou posloupnost celého procesu a důležitost jednotlivých kroků a pravidel.

³ Upraveno podle Hoppeovi, S. a H., Krabel, J.: Sociálně psychologické hry pro dospívající. Praha, Portál 2001, s. 134-140.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	PT Osobnostní a sociální výchova: Osobnostní rozvoj – Sebepoznání a sebepojetí (moje tělo, moje psychika, můj vztah k sobě samému, zdravé a vyrovnané sebepojetí). Sociální rozvoj – Mezilidské vztahy (lidská práva jako regulativ vztahů), Komunikace (asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, pravda, lež a předstírání v komunikaci). PT Výchova demokratického občana: Občan, občanská společnost a stát (Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana) PT Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Mediální výchova
Didaktická povaha příspěvku	
Forma výuky	skupinové vyučování
Metoda výuky	výklad, brainstorming, rolová hra, diskuse
Předpokládaný časový nárok	2 vyučovací hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	
Informační zdroje	Hoppeovi, S. a H., Krabel, J.: Sociálně psychologické hry pro dospívající. Praha, Portál 2001 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, VÚP 2005 www.strada.cz
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ano

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/230/418>

PROJEKT DEN DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ

Autor: Dana Horská

Zdraví je jeden z nejdůležitějších předpokladů pro spokojený a naplněný život. Kromě zdravého těla je velmi důležitá duševní pohoda a vyrovnanost. V dnešní úspěchané době bohužel bývá pohody a klidu velmi málo. A není to pouze problém nás dospělých. Pokud se troš-

ku vcítíme do rolí našich žáků, pokud poznáme jejich často problematické rodinné zázemí, všímáme-li si často nevhodného chování mezi nimi a přihlídneme-li k negativním vlivům médií, jistě si všichni uvědomíme nutnost zabývat se duševním zdravím obecně.

Při projektu Den duševního zdraví se žáci učí spolu vzájemně komunikovat, diskutovat, zajímat se jeden o druhého, umět vyslechnout názory, s kterými třeba nemusí ten druhý souhlasit, být tolerantní, umět spolupracovat, mít radost z úspěchů druhých apod.

Projekt lze realizovat v jednotlivých třídách, většího efektu lze dosáhnout formou celoškolské akce. V Základní škole Felberova 2 ve Svitavách se projekt realizoval již čtyřikrát, vždy se do něj zapojily všechny třídy se svými učiteli. Většina učitelů i žáků projekt uvítala a akce vždy vyzněla pozitivně. Než se však projekt stane tradicí, je třeba s ním podrobně seznámit učitele a věnovat mu pečlivou přípravu.

PŘÍPRAVA PROJEKTU

Duší projektu bude jeden učitel, který vymezí rámec, nastíní program a požádá kolegy o pomoc při jeho realizaci. Učitel výtvarník si vezme na starost výtvarnou soutěž, jiný učitel provede vyhodnocení ankety, která proběhne ve třídách. Další zajistí besedu s psychologem, návštěvu krizového centra, ústavu sociální péče, dětského domova atp.

Nejprve stanovíme začátek celé akce (výtvarnou soutěž a anketu je vhodné vyhlásit asi v polovině září, kdy už se rozjelo pravidelné vyučování a jsou vyřešeny nejdůležitější úkoly zahájení školního roku, aby byl čas anketu vyhodnotit a udělat výzdobu z vítězných výtvarných prací). Vlastní Den duševního zdraví nemusí být totožný s datem Mezinárodního dne duševního zdraví. Bude stanoven tak, aby se nekryl s jinými akcemi, aby ten den byly všechny třídy přítomny ve škole. Vhodný je termín v první polovině října.

Účastníky projektu budou všichni učitelé a žáci školy, je možno zapojit i rodiče, právníky, psychology, pracovníky výše zmíněných institucí a další přátele školy.

REALIZACE PROJEKTU

Motivace

Po seznámení se s projektem na některé pracovní poradě provedou učitelé ve svých třídách v rámci vhodného předmětu (na 1. stupni např. v prvouce, v přírodovědě nebo ve vlastivědě, na 2. stupni v rodinné výchově nebo v občanské výchově) kratičkou diskusi s žáky na téma „Duševní zdraví“. Nastíníme výchozí problémy a dáme žákům čas na přemýšlení o nich. Upozorníme je také, že v blízké budoucnosti proběhne na toto téma anketa a výtvarná soutěž.

Motivovat je třeba nejen žáky, ale i učitele. Než je na poradě seznámíte s projektem, je dobré je příjemně naladit. Nechte je udělat například test „Jak se dnes cítíte?“ nebo „Test lidskosti“, budou k projektu přístupnější.

Anketa

Je-li termín projektu naplánován na polovinu října, doporučuji anketu vyhlásit s měsíčním předstihem, aby byl dostatek času výsledky zpracovat. Třídní učitelé 1. stupně a pověřený učitelé na 2. stupni provedou ve svých třídách anketu, ve které žáci stručně odpovídají na dané otázky. Každý rok vybereme otázky poněkud jiné – ty potom budou určovat směr diskuze. Žáci se

mohou podepsat nebo mohou zůstat v anonymitě. Jsou upozorněni, že nesmí používat vulgarismů.

1. Kdybych byl kouzelníkem, vykouzli bych
- pro sebe...; pro rodiče...; pro kamarády...; pro školu...; pro Zemi...
2. Aby se zlepšilo mé duševní zdraví, chtěl bych
- od kamarádů...; od učitelů...; od rodičů...; od svého okolí...; sám od sebe...
3. Kamarád by měl být...
Kamarád by neměl...
4. Jakou bych si představoval školu.
5. Co mne mrzí, trápí, rozplácne.

Co mne těší, pobaví, rozesměje.

Na další otázky přijdou učitelé nebo žáci sami. Někdy vyplynou ze situace ve škole (rozmáhající se šikana, krádeže, výskyt drog).

Anketu na prvním i druhém stupni vyhodnotíme tím způsobem, že vybereme nejčtenější, nejzajímavější a nejtupnější odpovědi. Ty následně sepišeme a vrátíme zpět do tříd, kde se o nich diskutuje. Vyhodnocení provádí pověřený učitel. Lze je také vyvěsit na panelech vedle výtvarných prací.

Současně s anketou je vyhlášena výtvarná soutěž na příslušné téma, například:

- Nakresli, jak by sis představoval školu
- Nakresli svého kamaráda
- Podívej se do zrcadla a nakresli sebe sama jako usměvavého nebo zamyšleného
- Nakresli, jak trávíš volný čas

O soutěži dáme žákům vědět na letáčcích, roznesených po třídách, velkou výzvou na panelu na chodbě i prostřednictvím učitelů výtvarné výchovy. Žáci mohou malovat obrázky ve škole i doma, a to libovolnou technikou. Vítané jsou skupinové práce na velký formát papíru, jež se potom mohou stát součástí dlouhodobé školní výzdoby. Výkresy jsou vystaveny na panelech na chodbě. Vyhodnocení provede komise, složená z učitelů výtvarníků a zástupců žáků. O vítězích soutěže však mohou rozhodnout žáci sami – práce očíslujeme, u výstavy umístíme krabici, do které mohou žáci vhazovat své typy na vítěze. Komise potom už jenom hlasy spočítá a nejzdařilejší výtvarné práce jsou posléze odměněny.

PRŮBĚH DNE DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ

Ráno jsou žáci ve vestibulu školy přivítáni zpěvem školního sboru nebo reprodukovanou hudbou. Hudba je potom prostřednictvím školního rozhlasu provází po všechny přestávky. (Lze např. zvolit hudbu relaxační.) Skrze školní rozhlas také žákům připomeneme, že dnes slavíme Den duševního zdraví a popřejeme jim klidné a pohodové dopoledne. Relaci může provést učitel nebo žák vyššího ročníku. Výuka probíhá podle rozvrhu, ale ve vhodných hodinách, které po domluvě s učiteli stanoví třídní učitel (prvouka, přírodověda, rodinná výchova, literární výchova...) a v nichž se uskuteční besedy na některá z těchto témat:

- Co je duševní zdraví, jak si ho uchovat, co mu škodí
- Duševně nemocní mezi námi

- Kamarádství, mezilidské vztahy v rodině, týrání, šikánování
- Nebezpečí užívání návykových látek
- Chování při setkání s neznámými lidmi
- Zdravý životní styl
- Vandalismus
- Mezinárodní úmluva o dětských právech
- Možnost využití Linky důvěry

Témat je mnoho, proto doporučuji, aby se projekt konal každoročně, měl jej na starosti jeden učitel a vybral vždy určité téma. Od toho se potom odvíjí i anketa a výtvarná soutěž.

Při besedách na 2. stupni využijeme výsledků ankety. Jestliže se v anketě objevily časté připomínky, že by měl být kolem školy větší pořádek, můžeme s žáky diskutovat o tom, jak se na tom mohou podílet. Pokud je na otázku „Jaký by neměl být kamarád?“ častou odpovědí „Neměl by být sprostý, ubližovat mi...“, diskutujeme s žáky o šikaně, o prevenci šikany, kultuře vyjadřování atp. Žákům můžeme dát i „Test lidskosti“ anebo test „Jak se dnes cítíte?“

Besedu spojenou s přednáškou může provést pozvaný

psycholog, psychiatr, zaměstnanec Linky důvěry či podobného zařízení v obci. Některé třídy mohou navštívit např. ústav sociální péče, domov důchodců, kojenecký ústav.

Z besed mohou vzejít Zásady slušného chování, které budou navazovat na Školní řád a budou zaměřeny na problémy v dané třídě. Žáci si je vyvěsí na nástěnku a budou dbát na jejich dodržování.

Jak již bylo uvedeno výše, besedy proběhnou ve vybraných předmětech (občanská výchova, rodinná výchova). na prvním stupni, kde je učitel s žáky téměř po celé vyučování, daná témata prolínají všemi předměty. V českém jazyce můžeme zařadit hodinu slohu, jejímž obsahem je např. oslovování, pozdrav, poděkování, v matematice zařadíme slovní úlohu o nově vysázených stromech u školy, o tom, kolik žáci vyrobili dárečků pro obyvatele domova důchodců, ve čtení můžeme číst pohádky, v nichž se hovoří o dobru a zlu, prvouka skýtá nepřeberné množství témat pro diskusi (viz vzdělávací obor Člověk a jeho svět – tematický celek Člověk a jeho zdraví, RVP ZV s. 42). V tělesné výchově při kolektivních hrách znovu zdůrazníme ohleduplnost, zdravé soupeření, dodržování pravidel, sportovní chování.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	1. a 2. stupeň základní školy
Dílčí cíle dané aktivity	rozvoj klíčových kompetencí: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální poznávání zdraví jako životní hodnoty
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Vzájemná integrace tematických celků viz výše (kolonka tematický celek)
Didaktická povaha příspěvku	Metodický příspěvek
Organizační forma výuky	Střednědobý projekt, beseda
Vyučovací metoda	Skupinová práce, rozhovor, diskuse, výklad
Předpokládaný časový nárok	3 týdny
Nutné pomůcky a prostředky	Psací a výtvarné potřeby, školní rozhlas, panely
Informační zdroje	Dětská práva. Nadace Naše dítě 2002. Goldmanová, J.: Jak si nenechat ublížit. Portál. Muhlan, E.: V pohodě. Portál. Nešpor, K.: Kouření, pití, drogy. Portál. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. Smith, Ch. A.: Třída plná pohody. Portál.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/251/1159>

Některé další články na téma Výchova ke zdraví:

DANIELA FIGRÁNOVÁ	Fáze lidského života
ŠTĚPÁNKA SELINGEROVÁ	Co chci, aby moji rodiče věděli o drogách
LENKA KUBRICHTOVÁ	Váhy pro život
LENKA M. PEKAŘOVÁ	Čaroděj zeměmoří

DOPLUJEME, I KDYŽ JE CESTA DALEKÁ

Autoři: Eva Horká, Hana Vavrková

Jednodenní výukový projekt pro žáky od 1. do 5. ročníku zaměřený především na rozvoj spolupráce žáků prostřednictvím společných zážitků, poznávání vlastních možností, posilování důvěry a sebedůvěry, prohloubení zodpovědnosti za sebe a ostatní. Projekt byl uskutečněn v Lanovém centru PROUD v Olomouci a byl součástí celoroční motivace „Dobrodružství“ malotřídní školy v Droždíně.

CÍLE:

- společné prožívání všech žáků školy,
- spolupráce ve skupině,
- rozvoj vzájemných vztahů,
- posílení klíčových kompetencí, realizace průřezových témat,
- propojení školních znalostí a dovedností s praktickým využitím v životě.

Počet žáků – 55, počet pedagogů ze ZŠ – 5, instruktoři LC PROUD Olomouc – 7.

ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

- Kompetence k učení
- Komunikativní kompetence
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

REALIZACE PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Environmentální výchova

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

Český jazyk

- komunikační výchova
- naslouchání
- mluvený projev, prezentace vlastního názoru i názoru skupiny
- písemný projev – slohové práce po skončení projektu

Matematika

- odhad vzdálenosti, času
- práce s jízdním řádem

Člověk a jeho svět

- využití vlastivědného a přírodovědného učiva
- historické a dějinné události ve světě
- práce s mapou, plány města Olomouce
- orientace v terénu za využití světových stran
- rozmanitost přírody
- osobní bezpečí, dopravní výchova

Člověk a zdraví

- rozvoj tělesné zdatnosti
- pěší a vodní turistika, horolezectví, pobyt v přírodě
- osobní hygiena při pohybových aktivitách

PŘÍPRAVA

1. Domluva s ředitelem Lanového centra (LC) na časovém termínu s několikaměsíčním předstihem.
2. Informace rodičům a žákům – začlenění projektu

do celoroční motivace školy – začátkem školního roku.

3. Příprava programu, spolupráce s LC – květen 2005.

4. Podrobné informace rodičům a žákům (doba odjezdu a příjezdu, plánovaný program, co s sebou) písemnou formou + návratka od rodičů.

5. Domluva se školní jídelnou – oběd ve formě balíčku.

CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

Program „Dopluje, i když cesta je daleká...“, který nabízí Lanové centrum PROUD Olomouc, je založen na zážitkové pedagogice a rozvíjí klíčové kompetence RVP ZV, především komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální, dotýká se ale i kompetencí dalších (kompetence pracovní, k učení a k řešení problémů).

Délka programu se pohybuje mezi třemi až čtyřmi hodinami, dle přání klienta. Program se skládá z úvodní hry, hodinového programu na nízkých lanových překážkách, hodinového až dvouhodinového programu na vysokých lanových překážkách a hodinového programu na raftech. Program je založen na komunikaci v rámci skupiny, na důvěře v ostatní, na schopnosti pracovat s druhými lidmi a společně hledat řešení. Žáci se učí tyto schopnosti aplikovat a rozvíjet. Mnohdy je u sebe teprve objevují, je to pro ně poprvé, kdy se rozhodnou plně se spolehnout na své kamarády. Ne vždy se vše vydaří, ale i to žáky posune o krok dál. Také si budují sebevědomí – úspěch oceněný kamarády je vždy nejučinnějším prostředkem. Sebedůvěra založená na tom, že žák pomohl kamarádovi, že ho svým způsobem zachránil, má smysl a je opodstatněná.

LEITMOTIV

Účastníci programu jsou uvedeni do konce 15. století, do doby zámořských objevů. Instruktoři je vyzvou, aby si vzpomněli, co se na konci patnáctého století událo.

Poté se jeden z instruktorů představí jako Kryštof Kolumbus a oznámí dětem, že najímá námořníky do služby, protože se mu konečně podařilo přesvědčit kastilskou královnu Isabelu a aragonského krále Ferdinanda, aby mu svěřili flotilu na objevení západní cesty do Indie.

Námořníci se rozdělí do posádek a 3. srpna 1492 vyplouvají na cestu. Na moři je potká silná bouře, která je téměř připraví o život. Přes všechna úskalí nakonec doplují ke břehům neznámé země. Tam Kolumbus přečte námořníkům úryvek z deníku Marca Pola. Píše se v něm, že exotickou zemi, kterou se námořníci vydali objevit, poznají podle toho, že tam žije vzácný druh papouška. Pokud ho námořníci najdou a donesou domorodému šamanovi, šaman ho očaruje a papoušek promluví lidskou řečí a prozradí jim, kde se ukrývá mapa, která je dovede k bohatství exotické země.

Když námořníci mapu objeví, vydají se podle ní na další cestu. V jejím závěru nacházejí místní plodiny, které znamenají velký přínos pro evropské země.

ORGANIZAČNÍ ZÁLEŽITOSTI

Všichni žáci lezou na nízkých lanových překážkách. V další části programu mají žáci první a druhé třídy své role

na zemi a žáci ze třetích tříd a starší jdou na vysoké lanové překážky.

Doprovodné dospělé osoby se v úvodu programu naučí, jak jistit lezce, při lezení na vysokých lanových překážkách mají status hlavních jističů. Na raftech se pasivně účastní sjíždění řeky.

Žáci mají mít s sebou svačinu (pití lze zakoupit v lanovém centru), sportovní oblečení, které by se mohlo ušpinit, boty do lodi, náhradní oblečení pro případ, že se žák namočí.

PRŮBĚH PROGRAMU ZAHÁJENÍ (10 min)

Žáci dávají dohromady fakta, která znají o zámořských objevech. Uvádějí naučené informace do reálných souvislostí a naplňují tak **kompetence k učení**. Instruktor v roli Kryštofa Kolumba se jich ptá, kdy se narodil, odkud pochází, jaké je jeho povolání, který je vlastně rok atd. Poté žáky vyzve, aby se připojili k jeho výpravě.

ROZDĚLENÍ DO POSÁDEK ÚVODNÍ HRA (10 min)

Hra je zaměřena na **komunikativní kompetence a kompetence k řešení problémů**. Žákům jsou rozdány kartičky, na kterých je jméno lodi a námořnická funkce. Na povel instruktora se žáci na kartu podívají a jejich úkolem je zařadit se v co nejkratší době do správné posádky a vyrovnat se podle hodnot. Úspěch posádky závisí na tom, jak výstižně se dokáží jednotliví členové vyjadřovat a jak dobře umí poslouchat ostatní. Jestli dokáží okolní informace vnímat a následně je zpracovat.

PLAVBA PŘES OCEÁN NÍZKÉ LANOVÉ PŘEKÁŽKY (45 min)

Aktivita naplňuje **kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní**. Každá posádka musí překonat tři nízké lanové překážky a jednu ze dvou předem určených, která symbolizuje proplutí bouří a kterou lezec zdolává se zavázanýma očima. Každý žák zde má svou roli, kterou je prospěšný své posádce. Nechat utopit např. žáka, jenž má roli kuchaře, by bylo pro posádku naprosto nepřijatelné. Lezec se při zdolávání překážky plně spoléhá na své spolužáky, kteří ho jistí, jinými slovy dávají pozor, aby nespadl, popřípadě aby se při pádu nezranil. Naopak jistič se učí nést odpovědnost za ostatní.

Instruktoři žákům neustále připomínají, aby trpělivě lezce sledovali, aby svým spolužákům věnovali potřebnou pozornost. Lezci společně s jističi hledají řešení – cestu, jak překážku úspěšně zdolat. Na ztížené překážce je lezec zcela odkázán na slovní pomoc svých kamarádů. Ti mu musí stručně a zároveň výstižně popsat, co přesně má udělat, kde se nachází lana, kterých se lezec potřebuje držet a jak daleko je konec překážky.

HLEDÁNÍ PAPOUŠKA HRA NA ZEMI NA VYSOKÝCH LANECH (60 MIN)

Po zdolání nízkých lanových překážek doplouvá flotila ke břehu neznámé pevniny. Nyní musí objevit čarovného papouška. Každá posádka dostane pastelky a na obrázku siluetu papouška rozdělenou do deseti sekcí. V prostoru

LC je rozvěšeno deset malých papoušků pro každou posádku. Dva z nich jsou umístěni na vysokých lanech, zbývajících osm je dosažitelných ze země. Každý malý papoušek má vybarvenou pouze jednu desetinu svého těla. Úkolem žáků je vyhledat svých deset malých papoušků a podle nich pak správně vybarvit siluetu velkého papouška.

Posádka je rozdělena na dvě části. Starší lezou hledat své papoušky nahoru na překážky (instruktoři ve spolupráci s dospělými osobami je jistí) a mladší hledají papoušky na zemi. Komunikace mezi žáky, taktika, kterou si sami musí určit, koordinace vlastního hledání, to vše jsou zásadní kritéria (zda budou všichni hledat nebo někdo zůstane u papouška a bude ho vybarvovat, jestli budou informátoři u starších žáků na vysokých lanech atd.). O úspěchu posádky rozhoduje také to, zda se všichni dokáží podřídit taktice, kterou si zvolili, jestli dodržují pravidla, která si stanovili.

Na vysokých lanových překážkách se žáci střídají a postupně si vyzkouší pocit při pohybu ve výšce šesti metrů. Poznají, že to není úplně snadné a jsou pak k sobě ohleduplnější. Nechvátají na sebe, dokáží se vcítit jeden do druhého. Nachází pro sebe porozumění.

Do této aktivity se promítají také **kompetence pracovní**. Žáci se učí zacházet s karabinami, s celotělovými sedáky a s lanem. Jsou seznámeni s tím, že na jejich důslednosti a pozornosti závisí jejich život. Pokud by si karabinu z nebalosti nezamkli, mohli by z překážky spadnout na zem, pokud by si nekontrolovali, jestli nemají lano zkřížené, mohli by mít nahoře ztíženou situaci atd.

ZÍSKÁNÍ MAPY TÝMOVÁ LANOVÁ PŘEKÁŽKA (2 min/40 min)

Tato část programu je volitelná. Pokud se klient rozhodne pro tříhodinový program, mapa je ukryta za trenažér a žáci si ji tam vyzvednou. Pokud se rozhodne pro čtyřhodinový program, mapa je ukryta na týmové překážce (Jakubově žebříku) a celá aktivita dostane lákavý nádech. Tato část je zaměřena na **kompetence sociální a personální**. Každá posádka si zvolí svého zástupce, který pro mapu spolu s dalšími zvolenými žáky poleze. Zvoleného jedince nesmí později měnit, proto je velmi důležité, aby se rozhodla správně. Činnost je založena na týmové práci žáků. Překážka je konstruována tak, aby se nedala překonat individuálně. Lezci spolu musí spolupracovat, mluvit a pomáhat si. Ti, kteří na překážku nelezou, mají za úkol dělat záložní jističe, povzbuzovat své kamarády a slovně jim pomáhat. Získání mapy je úspěch celé flotily, je to výsledek týmové práce.

HLEDÁNÍ POKLADU JÍZDA NA RAFTECH (60 min)

Po krátké přestávce na občerstvení se flotila přesune k loděnici. Každá posádka dostane kopii mapy, kterou si vezme s sebou do raftu. Na každý raft se nalodí posádka spolu s instruktorem a dospělým doprovodem. Batohy a osobní věci klientů mohou být převezeny na místo vylodění, kde je pak program ukončen nebo mohou zůstat v lanovém centru, kam se klient vrátí městskou hromadnou dopravou.

Posádky vyplouvají jedna po druhé. Orientují se podle mapy, nad kterou drží ochrannou ruku navigátor. Navigátor má za úkol sledovat cestu, porovnávat ji se záznamem v mapě a radit se s ostatními. Vlastní jízdu řídí instruktor. Žáci se učí zacházet s pádlem a pracovat ve skupině podle pokynů instruktora. Když se ocitnou v blízkosti pokladu, najdou si za pomoci instruktora místo na vylovení. Žáci vyčkají, než se vylodí celá flotila. Nejdříve musí uklidit vesty a pádla a teprve na pokyn Kryštofa Kolumba se vydávají hledat poklad.

OBJEVENÍ POKLADU

ZÁVĚR PROGRAMU (15 min)

Poklad je skryt v lese a žáci ho hledají podle záznamu v mapě. Najdou banány, čokoládu a brambory. Je na nich, jak si poklad mezi sebou rozdělí. Instruktoři však usměrňují jejich rozhodnutí. Připomenou žákům, že se na hledání pokladu podílel každý stejným dílem, a proto by měl být každý stejně odměněn.

Na závěr se žáci spolu s instruktory posadí a krátce si projdou, co dnes prožili. Každý se podělí s ostatními o zážitek, který pro něj byl nejsilnější, a dostane možnost poděkovat nebo pochválit někoho konkrétního za to, že mu pomohl, že na něj počkal nebo se na něj usmál. Žáci se učí ocenit druhé, mluvit plynule před skupinou, formulovat své myšlenky a své pocity. Jako poslední shrne celý program Kryštof Kolumbus. Zopakuje s žáky historická fakta a pomůže jim zasadit jejich prožitky do historického kontextu. Na závěr poděkuje žákům i dospělým za pomoc. Program buď končí zde, na Tržnici, anebo se klient vrací pro osobní věci do lanového centra městskou hromadnou dopravou.

Závěrečné části programu naplňují všechny klíčové kompetence RVP ZV – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální a občanské i kompetence pracovní.

Hodnocení realizace programu Lanového centra Olomouc PROUD ve spolupráci se ZŠ Olomouc-Droždín „Doplujeme, i když cesta je daleká...“ z hlediska naplnění klíčových kompetencí RVP

Termín konání: 25. 5. 2005

Délka programu: 4,5 hod (8:30 – 13:00)

Počet účastníků: 50 žáků (věkové rozpětí 6 – 10 let), 6 pedagogů ZŠ Olomouc-Droždín, 5 instruktorů Lanového centra PROUD

Klíčové kompetence: komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální

25. května 2005 proběhl v Lanovém centru PROUD Olomouc program, který si dal za úkol postihnout zejména dvě ze šesti základních klíčových kompetencí RVP ZV – kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Program byl postaven pro žáky prvního stupně základních škol a byl aplikován v ZŠ Droždín-Olomouc. V následujících odstavcích je obsaženo zhodnocení jeho průběhu.

ZAHÁJENÍ PROGRAMU

V úvodu programu měli žáci reprodukovat své dříve získané vědomosti a aplikovat je na reálnou situaci. Nejsnáze

vstoupili do fiktivního světa hry starší žáci, kteří spontánně reagovali na otázky ohledně života Kryštofa Kolumba a doby zámořských objevů. Na místě dokázali bez jakýchkoliv učebních pomůcek uvést události z konce 15. století. Někteří odvážnější mladší žáci je živě doplňovali svými poznatky ve snaze zapojit se do hry, ostatní spíše naslouchali. Jak se však později ukázalo, žáci, kteří o zámořských objevech nikdy neslyšeli, prokázali na závěr programu znalost základních informací.

Když byly žáci vyzváni, aby se zapojili do hledání pokladu, nedočkavě souhlasili a nabídli nám tak zpětnou vazbu o tom, že se všichni chtějí programu účastnit.

Hra, která rozřazuje žáky do posádek, je postavena na komunikativních dovednostech. Žáci se vzájemně pobízeli a starší žáci popoháněli své mladší kolegy k tomu, aby byla jejich posádka co nejrychlejší. Velký podíl na motivaci žáků měli instruktoři LC, kteří byli převlečení do námořnických kostýmů a podtrhovali tak sílu žakovského prožitku. Žáci bezděčně používali jména Kolumbových lodí, o kterých se píše v učebnicích a které se pro ně na několik hodin staly domovem.

Na začátku hry vládl chaos, žáci ale situaci dokázali vyřešit, vzájemně se domluvit a zorganizovat se a na závěr před námi stálo pět posádek vyrovnaných podle hodnot. I ti nejmladší se ve hře slovně projeví, čímž napomohli své posádce k úspěchu.

NÍZKÉ LANOVÉ PŘEKÁŽKY

Aktivita založená na důvěře a sebedůvěře, odpovědnosti, přesné domluvě a spolehlivosti naplňuje **kompetence komunikativní i sociální a personální**.

Tato aktivita vyžadovala trpělivost jednotlivce se spolužáky, a proto byla těžká zejména pro nejmladší. Ti nedokázali udržet pozornost, když měli jistit ostatní, a hledali si jiný zdroj zábavy. Proto byli zapotřebí, aby instruktoři neustále připomínali, jak je důležité pomoci kamarádovi tak, aby celá posádka ve zdraví vyvázla. Naopak kapitáni a navigátoři (žáci vyšších tříd) se ukázkově ujali zodpovědnosti, která vyplývala z jejich hodnoty a poctivě hlídali své spolužáky. Někteří poté, co sami zdolali překážku, odmítli věnovat svou pozornost ostatním, na některé naopak zážitek z překonání překážky zapůsobil tak, že si uvědomili důležitost vzájemné pomoci a odvedli jako jističi výbornou práci. Neustále lezce hlídali, ruce měli připravené pro případ, že by lezec spadl, lezce nepopoháněli, nechali ho, aby lezl svým vlastním tempem. Slovní dopomoc starších byla na místě a mladšími žáky byla oceněna.

KOMBINACE VYSOKÝCH LAN A POZEMNÍCH AKTIVIT

Komunikativní kompetence při koordinaci činnosti posádky, sociální a personální kompetence ve hře, tolerance k lezcům na vysokých lanech.

Na tento moment je třeba mladší žáky připravit, protože na vysoké překážky polezou pouze jejich starší spolužáci. V našem případě se to žáci dozvěděli až na místě a způsobilo to veliké zklamání. Nicméně jakmile dostali svou vlastní funkci na zemi, opět se s nadšením zapojili do hry. S touto aktivitou je potřeba žákům pomoci, a proto byli zapojeni i učitelé.

Na počátku hry se žáci rozeběhli po lanovém centru bez jakékoliv domluvy, každý hrál individuálně. Ke konci se však museli domluvit jako tým, aby mohli setřídít výsledky a najít chybějící indicie. Opět se projevila netrpělivost nejmladších, na druhou stranu se našli žáci, kteří vytrvale obíhali kamarády a vyptávali se jich, kde všude byli hledat indicie a kde je terén ještě neprobádaný.

ZÍSKÁNÍ MAPY

Z časových důvodů byla zvolena méně náročná varianta. Žáci dostali zakódovanou zprávu a společnými silami se jim podařilo ji rozluštit. Podle instrukcí objevili místo, na kterém byla mapa ukryta a zvědavě si ji předávali.

HLEDÁNÍ POKLADU – JÍZDA NA RAFTECH

Zde je podmínkou schopnost akceptovat rozhodnutí skupiny a přijmout povely instruktora. Na dobré disciplinovanosti žáků závisí jejich bezpečnost a suchý přejezd řeky.

Před vlastní jízdou byli žáci seznámeni se základními dovednostmi jízdy na lodi a poté se v posádkách naložili na raft. Každému raftu velela dospělá osoba, která řídila chod lodi. Žáci se snažili řídit podle povelů, i když několikrát se přihodilo, že se malá slečna s pádlem v ruce otočila a málem shodila své kamarády do řeky. Navigátor, který měl za úkol srovnávat okolí s mapou, se brzy obrátil na zbytek posádky se žádostí o pomoc. Ta mu s radostí vyhověla, ale neuspěla. Mapa byla pro žáky příliš složitá (proto bude nahrazena jednodušší). Za pomoci instruktorů se nakonec žákům přece jen podařilo v mapě zorientovat a najít místo pro vylodění.

OBJEVENÍ POKLADU

ZÁVĚR PROGRAMU

V závěru programu se naplňují **kompetence komunikativní i kompetence sociální a personální**. Žáci dostávají mož-

nost promluvit před skupinou a při rozdělování pokladu je pouze na nich, jestli budou k ostatním solidární a spravedliví, anebo se zachovají sobecky. Jízda na raftech byla pro žáky natolik silným zážitkem, že když se vylodili na břeh, zcela zapomněli na poklad. Vzájemně si sdělovali zážitky a teprve, když jsme jim poklad připomněli, začali hledat. Poklad se skládal z brambor, několika tabulek čokolády a banánů, což mělo charakterizovat Ameriku na konci 15. století. Bylo na žácích, jak si poklad mezi sebou rozdělí. Poradili si s tím obdivuhodně, poctivě vše rozpočítali a přebývající kousky rozdali paním učitelkám. Na závěr jsme se všichni posadili do kruhu a pověděli jsme si, co se ten den stalo. Připomněli jsme si, že jsme byli Kolumbova posádka, že byl rok 1492 a že jsme právě objevili Ameriku. Nastal okamžik, kdy žáci dostali prostor pro to, aby se podělili o své nejsilnější zážitky a o to, co nejlepšího je dnes potkalo. Všichni měli co říct. Každý věděl, koho pochválit. Následovalo rozloučení a velké mávání s radostným křikem.

Za toto dopoledne si žáci vyzkoušeli pro ně mnoho nového – překonávat lanové překážky, jistit své kamarády, sjíždět řeku na raftech, ale také vést ostatní, být potřebnou součástí celku či podílet se na úspěchu skupiny. Žáci spolupracovali, komunikovali mezi sebou, spoléhali se jeden na druhého. Dozvěděli se, jak to bylo s objevením Ameriky a díky prožitku se jim informace uryly hluboko do paměti.

Samotný program je příliš krátký na to, aby zcela naplnil sociální a komunikační kompetence. Jeho cílem je, aby žáky požadovaným směrem posunul, přiblížil je zase o něco víc k tomu, aby dospěli v tolerantní osoby schopné domluvy s dalšími lidmi, aby pochopili, že člověk se v životě spoléhá nejen na své síly, ale že tu jsou i přátelé, kteří mu rádi pomohou. A naopak, že je zapotřebí být sám připraven pomáhat ostatním.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Environmentální výchova
Didaktická povaha příspěvku	
Forma výuky	Projekt, zážitková pedagogika
Metoda výuky	Skupinová práce, kooperace
Předpokládaný časový nárok	3 – 4 hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	Projekt proběhl ve spolupráci s Lanovým centrem PROUD v Olomouci
Informační zdroje	Lanové Centrum PROUD Olomouc
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/254/391>

Některé další články na téma Tělesná výchova:

JAN TUPÝ	Pojmy ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova
LENKA CHYTILOVÁ	Olomouc – srdce Hané

NÁMĚTY PRO PRAKTICKÉ PRACOVNÍ ČINNOSTI HRKO-FRKO, KÁČA A PÍŠŤALKA

Autor: Václav Tvarůžka

Kvalita a efektivita výuky praktických pracovních činností závisí mimo jiné na volbě vhodných námětů, na kterých se žáci mohou naučit jednotlivé technologie materiálů. Podle mých zkušeností má námět splňovat tato kritéria:

- Umožňuje objasnit hlubší souvislosti s technikou a technologiemi v běžném životě.
- Je přiměřený věku a schopnostem žáka.
- Není časově náročný a je možné ho realizovat v jedné vyučovací hodině.
- Není náročný na materiálové vybavení.
- Není nákladný.
- Svou podstatou žáky motivuje.

Osvědčilo se mi využívat jednoduché náměty, které žáci dokáží zhotovit během jedné vyučovací hodiny. Odpadá tak problém se skladováním a evidencí nedodělaných výrobků a žák, který okamžitě vidí výsledný produkt svého tvůrčího úsilí, je přirozenou cestou veden k poznání, že myslet, tvořit a pracovat se vyplácí. Touto cestou se dává žákům nezanedbatelný vklad do života.

Výuka nabízí velký soubor témat, která lze učit teoretickým výkladem, ale mnohem vhodnější je doplnit ji činnostmi, zvláště když současným trendem vyučování je „výchova prostřednictvím zkušeností“.

Praktická pracovní činnost a tvořivost je základní lidskou potřebou. Žáci se tak stále častěji hlásí o práci do dílny, kde si mohou sami zkusit technologii opracování materiálů, navrhnout a realizovat vlastní představu a hotový výrobek konfrontovat se svými původními plány.

Vyučovací hodinu se mi osvědčilo strukturovat následujícím způsobem:

1. **Teoretický úvod**, ve kterém učitel vysvětlí teoretické základy tématu, např. popis makrostruktury dřeva, fyzikální principy, technologie, vazby k lidovým zvykům, řemeslům atd.
2. **Praktické představení** námětu a ukázka jeho realizace.
3. **Vlastní praktická činnost** žáků.
4. **Hodnocení a výstupní diagnostika**.

Výuka praktických pracovních činností je výchovou, a proto by měla vést žáka k poznání světa práce, který se v dnešní době velice úzce pojí s technologiemi. Je tedy žádoucí, aby učitel dokázal nejen vysvětlit technické principy funkce jednotlivých námětů, ale aby také dokázal žáky vést k vlastní realizaci, nahrazení doporučených materiálů materiály novými, inovaci tvarů apod. Jednotlivé náměty v sobě obsahují specifický technický problém, a proto lze velice efektivně využít problémových metod výuky.

NĚKOLIK NÁMĚTŮ PRO PRÁCE S TECHNICKÝMI MATERIÁLY HRKO-FRKO

Lidová dětská hračka rozšířená po celé Evropě. Její popis jsem získal při četbě knížky moravského folkloristy Joži Orsága Vraneckého *A měl jsem já piščalenku*. Autor zde popsal lidové zvyky, hry a hračky valašského lidu, nicméně s touto hračkou se můžete setkat také v Německu, kde ji naleznete pod názvem Mui-Mui.

TECHNICKÉ SOUVISLOSTI

Hlavní součástí hrko-frko je ozubený „hřeben“, po kterém se přejíždí dřevěným hranolkem. Při dostatečné frekvenci kmitání se vyvolá stojatá vlna, která roztočí vrtulku upevněnou na volném konci. Chce to jen trochu šikovnosti, kladívko, pilník, hranolek dřeva, tenkou lištu a hřebík. Je vcelku jasné, že stojatá vlna se na základní škole v rámci fyziky neučí, nicméně seznámení s jevem, při němž má kmitání a vlnění pohybové účinky na vrtuli, žákům poodkryje zajímavý fyzikální jev.

MOŽNÉ FORMULACE PROBLÉMOVÉHO ÚKOLU

Co způsobuje roztočení vrtulky?

Jak vyrobíme zuby dřevěného hřebenu?

CÍL

Naučit žáky rozeznávat různé druhy materiálů (dřeva, kovu, plastu), naučit je měření a orýsování, jednoduché řezání, pilování a rašplování, broušení, vrtání, spojování dřeva a způsoby povrchové úpravy dřeva.

Materiál: řezivo, dřevařské polotovary (na výrobu vrtule lze použít např. i plastovou fólii či karton), hřebík

Nástroje: pilka čepovka s jemnými zuby, kladívko, rašple, pilník, nůž

PRACOVNÍ POSTUP

Učitel musí zajistit dostatek hranolků o průřezu 10×10 mm a tenkou lištu tloušťky 1 – 2 mm. Tyto polotovary je možno docela jednoduše nařezat na okružní pile.

Úkolem žáků je nařezat potřebnou délku hranolků. To znamená asi 30 cm dlouhý hranolek pro „hřeben“ a 12 cm pro „drnkací“ hranolek. Žáci dále opracují těleso vrtule, k čemuž jim poslouží nůž anebo pilka čepovka s jemnými zuby a pilník. Materiál na výrobu vrtulky je možné získat z lišt nařezaných na okružní pile nebo využít proužky dýh či materiálu z dřevěných přepravek na jižní ovoce.

I když je optimální, aby jednotlivé zuby hřebene byly stejně veliké, jejich různost nemá až tak výrazný vliv na funkci celé hračky. Je ovšem lépe, když je jejich četnost vyšší.

SETRVAČNÍK – KÁČA

Tento pro někoho triviální předmět nemusí být pouze hračkou, ale můžeme jej představit v širších souvislostech techniky.

Setrvačnick je rotační zařízení pro akumulaci kinetické energie. Obvykle má tvar dutého nebo plného válce, případně kola s paprsky. Využívá se jeho momentu setrvačnosti.

Moment setrvačnosti je fyzikální veličina, která vyjadřuje míru setrvačnosti tělesa při otáčivém pohybu. Body (části) tělesa s větší hmotností a umístěné dál od osy mají větší moment setrvačnosti.

TECHNICKÉ SOUVISLOSTI

- Setrvačnick se používá pro stabilizaci otáček strojů s nepravidelným chodem, jako jsou parní stroje nebo spalovací motory.

- Dalším významným místem uplatnění setrvačnicků je využití jejich gyroskopického efektu k prostorové stabilizaci větších strojů (například kosmických lodí, Hubblova kosmického teleskopu).

- Tentýž efekt je základem mnoha leteckých přístrojů, jako je například umělý horizont nebo gyrokompas.

- Za setrvačnick lze považovat i hodinový nepokoj v hodinkách.

- Známe je využití u hraček pro pohon setrvačnickových autíček.

CÍL

Naučit žáky rozeznávat druhy dřeva. Naučíme je měření a rýsování, jednoduché řezání, pilování a rašplování, broušení, vrtání, lepení, povrchovou úpravu dřeva.

Materiál:

řezivo, dřevařské polotovary (překlička, laťovka, dřevovláknité desky), možno alternovat plastovými materiály

Nástroje:

vyřezávací vrták, vrtačka, pilka čepovka s jemnými zuby, pilník, metr nebo měřítko, pracovní stůl se svěrákem nebo truhlářská hoblice

PRACOVNÍ POSTUP

Učitel musí zajistit dostatek koleček pro výrobu setrvačnicku. Pokud je nezajistí jinde, lze je vyrobit pomocí vyřezávacího vrtáku (videoukázku najdete na: <http://www.rvp.cz/soubor/00445.wmv>).

Poslední fází výroby je finální povrchová úprava výrobku, začistění jemným brusným papírem a vymalování například akrylátovými barvami. Existuje i možnost polepení rotační plochy samolepicí fólií graficky ztvárněnou počítačem.

PÍŠŤALKA

Téma výroby píšťalek je svou šíří a pedagogickým uplatněním velice rozsáhlé. Na tomto tématu můžeme žákům vysvětlit nejen fyzikální principy vzniku zvuku, ale také vlastnosti materiálů a jeho způsob

opracování. Toto téma je také možno využít k představení lidových řemesel a zvyků.

Tento námět se mi osvědčilo učit v následující struktuře:

- vysvětlení principu tvorby zvuku;
- vysvětlení principů tvorby zvuku u hranových a jazýčkových píšťal;
- předvedení jednoduchého námětu kovové píšťalky a vlastní praktická činnost žáků.

Zvuk je každé podélné mechanické vlnění v látkovém prostředí, které je schopno vyvolat v lidském uchu sluchový vjem.

Zdroj zvukového vlnění se stručně nazývá zdroj zvuku a hmotné prostředí, ve kterém se toto vlnění šíří, jeho vodič. Vodič zvuku, obvykle vzduch, zprostředkuje spojení mezi zdrojem zvuku a jeho přijímačem (detektorem), kterým bývá v praxi ucho nebo mikrofon.

Zvuky rozdělujeme na hudební (tóny) a nehupební (hluky). Nehudebním zvukem je každé nepravidelné vlnění vodiče zvuku, jehož příčinami jsou nepravidelné rozruchy (srážka dvou těles, výstřel apod.).

Na rozdíl od nehupebních zvuků jsou hudební zvuky podmíněné pravidelným, v čase periodicky probíhajícím pohybem hmotného prostředí. Při jejich poslechu vzniká v uchu časově se neměnicí, a proto příjemný vjem, který se využívá v každé hudbě.

Zdrojem hudebních zvuků mohou být například lidské hlasivky, různé hudební nástroje, případně i reproductory zvuku.

Zdrojem zvuku je u strunných nástrojů struna, u klarinetu kmitající plátek, u žestových nástrojů kmitající rty hráče. U zobcové flétny je zdrojem kmitání proud vzduchu, který naráží na hranu – na špičku hrany se prouděním vzduchu vyvolá vír (podobně jako vír či „peřej“ pod splavem); tento vír je zdrojem kmitání u všech zobcových píšťal, fléten. Tyto píšťaly nazýváme píšťaly hranové.

Usměrnění proudu vzduchu tak, aby se vzduch rozrážel o hranu píšťalky, která musí být ostrá, je celé tajemství znějící píšťalky.

Tento výklad je možno doplnit o experiment s rezonancí. Vidličkovou ladičku úderem rozeznáme a přikládáme k jednotlivým předmětům (stůl, lavice, tabule). Žáci slyší značně zesílený tón.

MOŽNÉ FORMULACE PROBLÉMOVÉHO ÚKOLU

Jak se tvoří tón při hře na píšťale, např. na zobcovou flétnu? Co je zdrojem tónů u strunných nástrojů?

CÍL

Naučit žáky rozeznávat různé druhy kovových materiálů, povrchovou úpravu proti korozi, měření a rýsování, jednoduché stříhání plechu, pilování a ohýbání plechu.

Materiál: pocínovaný plech tloušťky 0,3 mm

Nástroje: rýsovací jehla, měřítko, nůžky na plech, kombinované kleště

PRACOVNÍ POSTUP

Jednoduchou plechovou píšťalku zvládne učitel vyrobit velice rychle (asi za 2 minuty).

Doporučuji, aby učitel, který chce tento námět realizovat, si sám odzkoušel celý postup a vytvořil si technickou dokumentaci, ve které si zdůrazní poměry

jednotlivých proporcí píšťalky.

Píšťalka je vděčným námětem a jednoduchou hrnovou píšťalku můžeme na základě výše zmíněného principu vyrobit z jakékoliv trubice, bezové větve, trubičky z fixů či jiného materiálu.

Forma výuky	Samostatná práce
Metoda výuky	Praktické činnosti žáků
Předpokládaný časový nárok	1 – 2 hodiny (každý námět)
Nutné pomůcky a prostředky	Uvedeny u konkrétního námětu
Informační zdroje	Vranecký, J. O. A měl jsem já piščalenku. 1. vyd. Krajské nakladatelství v Ostravě, 1963.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/260/445>

Některé další články na téma Člověk a svět práce:

JIRÍ TYŠER	Zařazení učiva předmětu Volba povolání do nových ŠVP základních škol
JIRÍ BRANT, JAN TUPÝ	Několik poznámek ke vzdělávací oblasti Člověk a svět práce
ZINA PÁVIŠOVÁ	Výuka k podnikavosti

NA PORTÁLU

www.rvp.cz

MŮŽETE NAJÍT

METODICKÝ PORTÁL



V sekci ŠVP naleznete vlastní strukturu dokumentu (doplněnou komentáři), kterou musí každý školní vzdělávací program splňovat. Dále pak Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, který Vám pomůže při tvorbě vlastního ŠVP. Nechybí zde ani příspěvky k procesu tvorby a konkrétní příklady zpracování školních vzdělávacích programů v pilotních školách.

PREZENTACE PILOT G

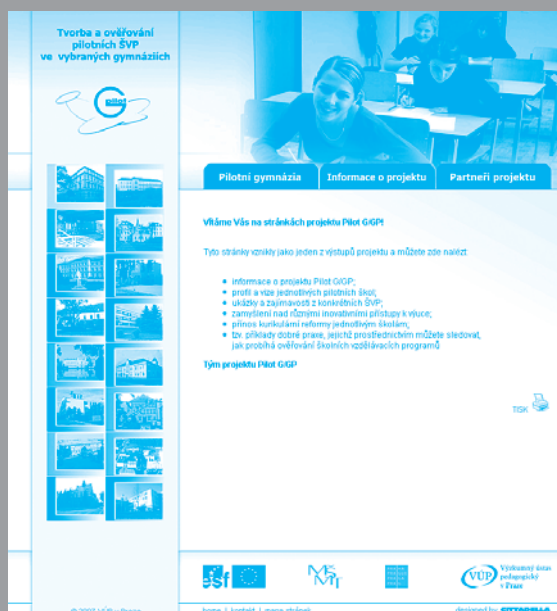
METODICKÝ PORTÁL



Na adrese www.pilotg-gp.cz najdete nové webové stránky, které připravil tým Projektu Pilot G/GP z VÚP Praha ve spolupráci s jednotlivými pilotními školami. Na nich máte možnost sledovat ověřování školních vzdělávacích programů prostřednictvím příkladů dobré praxe.

Naleznete zde:

- **Profil školy**, který vám pomůže lépe pochopit zaměření a specifika ŠVP pilotních gymnázií.
- **Osobní výpověď** tvůrců, jejich postřehy, náměty a dobré rady pro ty, které ještě čeká tvorba ŠVP.
- **Zajímavosti ze ŠVP**, které školám umožňují lépe se profilovat. Týkají se forem vyučování, používaných vyučovacích metod, úpravy vzdělávacího obsahu a přístupu k žákům.
- **Zamýšlení tvůrců** v širších souvislostech nad tím, co jim práce na ŠVP a její výsledky přinesly.
- Průběžné sledování prací na **25 příkladech dobré praxe** jako inspirace a možnost seznámení s metodami, které právě procházejí procesem ověřování.



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze

P RŮŘEZOVÁ TÉMATA

DVACET MÝTŮ O OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVĚ

Autor: Josef Valenta

Osobnostní a sociální výchova má jako průřezové téma RVP ZV dnes již celkem dobrou metodickou oporu. Řada pozitivních praktických námětů se objevila na Metodickém portálu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Další vyšly v časopise Moderní vyučování, jiné na webových stránkách Katedry pedagogiky FF UK. A svou roli v popularizaci toho, „jak dělat OSV“, sehraje i edice textů na podporu OSV vydaná občanským sdružením AISIS Kladno (v rámci projektu Dokážu to? v letech 2003 – 2006). Další podpůrné projekty se rozbíhají (např. v rámci činnosti o. s. Projekt Odyssea).

Při takovém zázemí si trůfám přijít s jiným pohledem na praxi tohoto pedagogického oboru – s pohledem jaksi z „druhé strany“. Měl jsem možnost hovořit s řadou pedagogů, být účastníkem řady hodin a číst řadu projektů a příprav i „odučit si své“. Dlouhodobě sbírám to, co si dovolím označit jako „mýty“.

Mýtem míním určité spontánně vznikající výklady toho, co je OSV, jak se má dělat a kdo ji má dělat, které nejsou zcela v souladu se záměry stojícími za včleněním OSV do RVP i za jejím vlastním původním konceptem ještě v časech „předrámcových“.

Mou snahou není nikoho dráždit. Pokud některé/mu čtenáře/čtenáři naruším představy, předem se omlouvám. A pokud náhodou z četby mých komentářů k mýtům nabudete dojmu, že dělat OSV je úkol pro pedagogické hrdiny, pak vezměte, že na stejných toulkách, kde jsem potkal mýty, potkal jsem i řadu kantorů, kteří s mýty neměli vůbec nic společného, OSV se věnovali zcela normálně a práci si pochvalovali.

Přehledem mýtů chci pomoci jednomu z průřezových témat, aby našlo svou smysluplnou pozici v práci našich škol. Téměř nikdo z nás OSV nestudoval jako vysokoškolský obor¹. Tím spíš je dobré vyměňovat si zkušenosti. Část těch mých je níže v tomto textu.

Co činí z určitého postoje k OSV „mýtus“? Většinou to, že odmítá některé základní didaktické principy OSV nebo na ně rezignuje. Zejména na tyto:

- témata OSV mají být prováděna **prakticky**,
- mají se vztahovat **osobně** k žákovi a ke konkrétní třídě,
- tato praktická zkušenost se má posílit tím, že je s žáky (nedirektivně) **reflektována**².

Nicméně někdy i to, co je zde označeno jako „mýtus“, může dobře zafungovat, jedná se však spíše o náhodu. Těchto případů se vždy dotkneme u každého konkrétního mýtu.

MÝTUS 1

OSV nastane, když se mluví o tématech OSV, resp. když se tak vůbec povídá o životě...

OSV nelze odpřednášet. Jak ukazují její principy², je OSV

obor praktický, aktualizující osobní zkušenost žáka atd. Vykládat o jevech v osnově OSV³ sice můžeme, ale pokud to není spojeno s osobní praxí žáků, učíme de facto akademickou psychologii nebo etiku.

OSV se ale nevyčerpává ani tím, že si pohovoříme o životě obecně nebo o vztazích v sousední třídě. Důležitá je přímá osobní zkušenost žáka. Povídání „o životě“ či o tom, co se děje jinde, rozhodně nepodceňuji, považuji je naopak za potřebné!! Ale chceme-li provádět OSV, pak je dobré, když se povídání naváže právě na osobní zkušenost z toho, co jsme ve hře, aktivitě atd. zažili, tedy stane se součástí reflexe. Nebo naopak – je východiskem pro vlastní praktickou aktivitu.

MÝTUS 2

OSV nastane sama od sebe vždy, když jsou žáci aktivní...

Hypoteticky to tak může být, ale aktivita je široký pojem. Jestliže se přidržíme základních postulátů didaktiky OSV, pak tomuto průřezovému tématu vychází vstříc hlavně aktivity, které v žákově prožívání, zkušenosti a chování nějak „oživí“ některé z témat „osnovy“ OSV³. Tedy aktivity, které např. mají sebepoznávací potenciál, učí psychohygieně, rozvíjejí kvalitu vzájemných vztahů ve třídě, mají potenciál učit efektivně komunikovat, aktualizují jednání v souladu s morálkou „všedního dne“ apod. Aby ani nám ani žákům učení v těchto oblastech neproklouzlo mezi prsty, je důležité, aby navíc proběhla jistá reflexe aktivity (o reflexích viz i dále). Ta zvyšuje kvalitu takového osobnostně sociálního učení. Při reflexi se bude hovořit právě o tom, co jsem se o sobě dověděl jako o člověku; co z hygieny duševního života jsem se naučil; co mi na základě aktivity „došlo“; jak je to s našimi vztahy ve třídě nebo zda jsem v rámci aktivity komunikoval efektivně a korektně; zda to všechno, o čem tu teď byla řeč, umím na sobě i na druhých poznat atd.

Shrňme si:

1. Některé školní učební aktivity (i když je žák aktivní) možnosti pro OSV neskýtají (např. dostanu-li za úkol vyhledat v textu nedokonavá slovesa, přímý a zřetelný potenciál pro OSV tu není).

2. Jiná aktivita může takový potenciál naopak mít, ale neproběhne-li reflexe, nemusí se zhodnotit (učitel např. nechá žáky vizualizovat – představit si různé typy krajiny v souladu s učivem zeměpisu, ale reflektuje s nimi po aktivitě pouze otázky geografické a ne otázky týkající se jejich vizuálních představ, vlivu jejich představ na jejich učení atd.).

Netroufai bych si tedy říci, že jakákoli aktivita automaticky sama o sobě nastoluje OSV.

MÝTUS 3

OSV nastane vždy, když se ve vyučování komunikuje...
Možné to sice je, ale je jistý rozdíl mezi tím, když „komunikaci používáme“ a když „komunikaci učíme“. Rozhodně ne každá komunikace má potenciál učit a mnoho komunikací má dokonce „antiedukační“ potenciál. Jedná se o různé destruktivní komunikace mezi žáky, o žáka shazující komunikace ze strany učitele atd. Domněnka, že když žák vyslechne zadání např. matematického úkolu, tak se tím současně naučí naslouchat druhým lidem, stojí poněkud „na vodě“. Jen některé komunikace tedy mají potenciál učit dobré komunikaci a opět je dosti potřebné využít reflexe, aby se v tomto případě učení žáků utvrdilo.

MÝTUS 4

Reflexe v OSV znamená, že učitel pokárá žáky za to, co dělají „špatně“, a řekne jim, jak to mají dělat „dobře“...
Reflexe znamená odrážení něčeho (ve smyslu zrcadlení), ale také obrácení vědomé pozornosti k sobě samému apod. Reflexe je tedy verbalizace a myšlenkové (ale i citové) zpracování především právě proběhnuvší zkušenosti. Bez ohledu na téma, bez ohledu na to, jestli reflektujeme s žáky jejich komunikační dovednosti nebo zážitek úzkosti v soutěživé hře nebo pocity ze sebe samého: cílem reflexe v OSV je, aby se žák učil přemýšlet o sobě a svém životě a zhodnocovat svou zkušenost. Má-li se to učit, musí to dělat. Má-li to dělat, potřebuje pro to „pedagogický a psychologický“ prostor. Má-li mít takový prostor, není možné ani vhodné mu ho zúžit tak, že mu kantor jednoduše řekne, co je dobře a co špatně, co si má myslet, jak má věci vidět a co má dělat. Mimoto – dobře a špatně bývá v oblasti témat OSV někdy relativní. Např.: Co od jednoho člověka zní jako vtipná poklona, to od druhého jako urážka. Proto je výhodnější, aby žáci s učitelem (který jim k tomu ponechá onen prostor) uvažovali (!) spíše o tom, co je účinné, vztahy nenarušující/podporující a osobnostně adekvátní a zkusili to.

MÝTUS 5

Nemohu s žáky při práci s tématy OSV dělat reflexi, protože žáci jí nejsou schopni (resp.: nemohu používat kooperativní učení, protože žáci neumí kooperovat atd.)

Trochu logická klička. Je samozřejmé, že žáci spoustu věcí neumí. Do školy chodí, aby se to naučili. **Tak je to učme!** Kladme si přitom cíle přiměřené nikoli žákovi (to bychom zřejmě zachovali status quo), ale přiměřené tomu, kam se žák může pozitivně posunout. Ne každá reflexe s žáky bude probíhat tak, jako probíhala reflexe např. v kurzu OSV pro učitele. Naučit se mluvit o svých pocitech, o tom, co chci a co nechci, o své zkušenosti, svých vztazích, naučit se dávat slušné zpětné vazby druhým v reflexi atd., to může být pro některého žáka velmi obtížné. Současně je to však z hlediska cílů OSV velmi hodnotné – pro řadu lidí může jít o důležité životní dovednosti. I tím se „dělá“ OSV.

MÝTUS 6

Reflexe v OSV znamená zepstat se na pocity...

Jde o to, že někdy se vyučující:

- ptá na pocity, i když to není pedagogicky právě logické (např. při jednání žáků v rámci aktivity byly nejdůležitější jejich organizační dovednosti, ale učitel se ptá na pocity)
 - ptá jenom na pocity a už ne třeba na myšlenky nebo činy – je otázka, co je tedy vlastně cílem aktivity a na co se zaměřit v reflexi: jsou to skutečně pocity?
 - ptá na pocity a nerozliší, že žáci odpovídají na něco jiného (např. „Jak jste se cítili?“ – „Celý to vlastně vymyslel Karel, my mu pomohli.“ „Ale to byl lehkej úkol, to si pamatuju od loňska.“ „Trvalo nám to jen 10 minut.“). Pocity se obvykle vyjadřují v kategoriích citů – radost, hněv atd. Tady ale o pocitech řeč nebyla.
- Opět netvrdím, že na pocity se nemáme ptát. Umět vyjádřit city je samozřejmě důležitá životní dovednost. Čili: ptejme se na ně, ale ne jako na to jediné.

MÝTUS 7

OSV je, když frčí hra za hrou (aneb „nekecáme a děláme“), a proto potřebuji mít přísun stále nových a nových her...

Frčí-li hra za hrou, žáci jsou jistě zaměstnáni. „Kdo si hraje, nezlobí“ – praví bonmot. Rozhodně učitel nic netratí, když hodně her zná. Zásobníky aktivit jsou sice nevyčerpatelné, možnosti jednoho učitele však ano. Proto je dobré vytipovat si aktivity, které se dají opakovat, vytipovat nácvikové aktivity pro trénink dovedností, které se dokonce opakovat musí – např. cvičíme-li techniku řeči nebo asertivitu; některé aktivity obměňovat a variovat, některé si prostě vymyslet; upozorňovat účastníky, že stejná aktivita s jinými lidmi bude mít jiný průběh a tedy i reflexe bude jiná a jinak poučná. Stojí také za to dělat i ty aktivity, které – v souladu s cílem učení žáka – baví učitele samotného.

Žákovo efektivní učení (a nikoli pouhé zaměstnávání) nespočívá jen v tom, kolik známe her a jak rychle je v hodině střídáme. Opět je dosti podstatné dělat **reflexi**, o níž byla řeč výše – pohovořit o zkušenosti ze hry atp.

MÝTUS 8

V OSV všechno souvisí se vším, takže je jedno, co děláme – nemusíme se zajímat o cíl té nebo oné hry, každá nějak ovlivní celého člověka...

Část výroku „do první čárky“ se nedá popřít. Dovolte k tomu ale dvě poznámky.

1. Osnova OSV neobsahuje jen jedno téma („život“), ale hned jedenáct témat³. Rozhodneme-li se, že budeme učit (vybereme si z osnovy OSV jako cíl třeba „umět řešit konflikty“), pak musíme samozřejmě počítat s přirozeným prolnutím s jinými tématy OSV (např. s tématem „moje sebepojetí“, které se obvykle odráží i ve způsobu řešení konfliktů nebo s tématem „seberegulace“, neboť při efektivním řešení konfliktu se musíme ovládat). Pořád bychom však měli sledovat základní cíl (dovednost řešit konflikt), pokud je to skutečně náš cíl. Neučíme „život“, učíme specifické sociální dovednosti „řešení konfliktů“.

Osobnostní a sociální výchova

2. Proč to píšu? Tento mýtus občas vyplývá z profesní nejistoty. Pokud totiž např. neumím rozlišit praktické jevy tématu nebo tématům nerozumím, či je považuji za zbytečnou „teorii“, pak jsem spíše pedagogicky bezmocný. Sebeobranným argumentem pak bývá výše uvedený mýtus. Chceme-li dělat OSV, vezme, že životní dovednosti nejsou jen „nestrukturovaná samorozvíjející se koule“, ale jsou popsateľné, strukturovatelné i učitelné.

MÝTUS 9

Cíle v OSV formulujeme podle Blooma a v akčních slovesech...

Tento mýtus je trochu speciální a týká se velmi užitečné klasifikace cílů a neméně užitečné teorie o formulování cílů. Autorem třídění je Američan Bloom; autorství teorie „aktivních sloves“ se připisuje mj. i Magerovi. Naprosto nic proti nim ani proti jejich doporučením nemám. V našem případě jde ale spíše o toto: Bloomova taxonomie⁴ je zaměřena na kognitivní/poznávací cíle. OSV však učí i jiným dovednostem, než kognitivním. Sleduje cíle emoční, učí dovednostem psychosomatickým, pohybovým, komunikačním, výrazovým, seberegulativním, dovednostem v chování atd. A to všechno se věru leckdy do Bloomových kategorií nevejde. Prosím tedy skalní vyznavače Blooma, aby nepracovali jen a výhradně s jeho systémem. De facto to zužuje praktické možnosti OSV. Formulace cíle aktivními slovesy typu „žák umí – jedná – vytvoří – komunikuje – zpracuje“ označují ideální stav po skončení vyučování. Je jistě výhodné je užívat tam, kde učíme praktické dovednosti a kde je skutečně šance takových cílů dosáhnout („žák srozumitelně artikuluje“). U některých témat OSV jsou však tyto formulace často ošidné. Např. formulace „žáci projevují kladný postoj k asertivitě“ může být velmi virtuální. Zkuste zajistit, aby žactvo jako jeden muž mělo stejné postoje k určitému způsobu komunikace, jako je třeba asertivita... Podobné je to s formulacemi „žáci využívají techniky asertivity adekvátně situaci“ nebo „žáci v situacích osvědčí morální kvality“. I to je velmi těžké a jde tu spíše o přání než realistické formulace cílů. V případě OSV bych tedy u některých témat vsázel spíše na formulace vypovídající o tom, že „budeme vytvářet podmínky pro to, aby žák měl pozitivní postoj k užívání asertivní komunikace“.

MÝTUS 10

V OSV je důležité stanovit cíl a zvolit techniku – jestli to má celé smysl, to už je vedlejší...

Příklad z praxe. V patnáctihodinovém kurzu OSV v 8. ročníku vyučující vyčlení dvě hodiny na téma „sebezpoznaní“. Stanoví cíl „každý žák o sobě zjistí důležité informace“. Vybere metodu, kterou bude „erb zájmů“. Každý žák tedy načrtne erb, do nějž zakreslí své zájmy. Někdo rád hraje na kytaru, někdo jezdí na koni, některý z hochů namaluje ženskou postavu atd. Pak si žáci erby prohlédnou a mohou se ptát, na co chtějí. Aktivita proběhne svižně, mj. i proto, že žáci navzájem své zájmy znají, takže nemají mnoho otázek. Otázkou však je, k čemu to bylo celé dobré – jaký to

mělo smysl? Většina žáků nedospěla k žádnému důležitému sebezpoznaní, neboť metoda směřovala jen k zájmům. A své vlastní zájmy každý zná. Nebylo mnoho co zjišťovat, stačilo vybavovat si z paměti. Dotazy spolužáků sebezpoznaní jedinců také příliš neprohloubily, neboť zmíněná všeobecná známost zájmů nebudila zvědavost příliš do hloubky. Měla tedy tato lekce s tímto cílem realizovaným právě touto technikou pro žáka důležitý smysl?

Je to něco podobného, jako bychom na policejní akademii v rámci nácviku způsobu „jak má zdravit uniformovaný policista“ trénovali rokokové pukrle. Policisté by se sice věnovali nácviku pozdravu, nemělo by to však pro ně valný smysl.

Je otázka, má-li smysl stanovit si jako klíčový cíl pololetní práce (třeba v kroužku OSV) „učení dovednostem pro kooperaci“, když zjistím, že žáci většinu sociálních dovedností pro kooperaci mají – naučili se to jinde, jindy, např. u šikovné kolegyně na 1. stupni. Pak bude zřejmě účelnější kooperační dovednosti občas zpěvňovat a najít naopak jiná klíčová témata, vztahující se k tomu, co žáci neumějí, tedy i která budou mít pro žáky větší smysl (např. překonávání trémy apod. podle potřeb skupiny). Je tu ovšem jeden veledůležitý předpoklad: kantor musí být s to kvalifikovaně rozpoznat, co je skutečná spolupráce a co se jako spolupráce jen „tváří“ (viz mýtus 11 a 12).

MÝTUS 11

Kooperace nastane tím, že učitel řekne, že budeme spolupracovat/že jsme spolupracovali – tím se splní úkol OSV...

Předesílám, že kooperace tady jen zastupuje i další témata OSV (sebezpoznaní, komunikaci atd.). V tomto mýtu popsany zvláštní úkaz se ale vyskytuje často při práci s tématem kooperace. Jakoby virtuální realita zafungovala i tady – sdělíme třídě, že dnes budeme spolupracovat na úkolu. Rozdělíme třídu do skupin, zadáme úkol. Pokud není učební úkol zorganizován tak, aby výsledek byl závislý skutečně na práci všech, pak ke kooperaci ve skupině vůbec nemusí dojít. Řekněme, že ve skupině skutečně pracují z pěti žáků jen tři. Pozornější žák si nicméně může všimnout, že učitel pravil: „Budeme spolupracovat.“ Takový žák si může (mimo jiné) např. vytvořit mylný dojem, že spolupráce skupiny je i to, když z pěti lidí pracují právě jen tři. To se může ještě posílit, pokud po kontrole splnění úkolu učitel opět prohlásí, že jsme na něm spolupracovali. Případně se zeptá „Jak se vám spolupracovalo?“, po čemž následuje často stručná odpověď „Dobře.“. Pokud se věc důkladněji nerozobere v reflexi, může být jaksí stvrzeno, že „se spolupracovalo“, i když třeba ti dva z pěti nedělali opravdu vůbec nic...

MÝTUS 12

Kde jsou skupiny, tam je kooperace a kooperace, to je OSV...

Mýtus tematicky blízký předchozímu. Přesto stojí za samostatný odstavec. Kooperativní učení je velmi popu-

lární a důležitá forma vyučování a způsob učení. V OSV je to jedno z témat a často se o něm hovoří. Znovu opakuji, že skutečná, plná a z hlediska pedagogického žádoucí kooperace nastává ve skupinách, pokud **se podílí všichni členové** a společný výsledek opravdu **závisí na podílu každého** z nich. Hlavně princip „pozitivní vzájemné závislosti“⁵ činí z běžné skupinové práce kooperativní učení. Ve skupině koneckonců mohou – jak víme – pracovat tři z pěti, jindy mohou dělat všichni na stejném úkolu (tedy sice ve skupině, ale vlastně individualizovaně) atd. Nepodléhejme tedy mýtu, že jakmile vznikne skupina, nastane spolupráce. Pokud zorganizujeme skupinu jako skutečně kooperující, pak opět nezapomeňme na **reflexi** průběhu spolupráce. Druhá část mýtu praví, že kooperace se rovná OSV. Kooperace je ovšem **jen jedno z témat OSV**. Mohl bych stejně tak prohlásit, že „komunikace se rovná OSV“, „psychohygiena, to je OSV“, „etika se rovná OSV“ apod. Vždy se jedná o jedno z témat OSV. Znovu ale připomínám, že těchto témat je celkem jedenáct. Tedy: „OSV = všech 11 témat“.

MÝTUS 13

Pokud skupina odevzdá dobře vypracovaný úkol z předmětového učiva, znamená to, že skupina dobře zvládla úkoly OSV (dobře spolupracovala, efektivně komunikovala atd.)...

I tento mýtus se často objevuje v souvislosti se skupinovým učením: výsledek odborné práce žáků např. nad tématem „voda“ nepředikuje automaticky efektivní spolupráci a komunikaci. Vezměme variantu, že ve skupině žáků je fanoušek daného tématu. S potěchou a rychle dohodne s ostatními, že úkol udělá sám, za což sklídí společenské ocenění svých spolužáků. Ti pak tedy pouze předstírají soustředěnou spolupráci. V očích učitele je však úkol splněn, spolupráce je tedy pochválena...

Z hlediska OSV se za užitečnou považuje i ta varianta, kdy se nejen nepodaří vypracovat úkol, ale ani **se nezačne/nebude spolupracovat**. Místo výsledku je tu zkušenost týkající se obtíží spolupráce; je tu povědomí o tom, jakým způsobem úporné sebeprosazení nebo chaos ve skupině blokuje společný výsledek, povědomí o tom, čemu bychom se „pro příště“ měli naučit.

MÝTUS 14

Všichni žáci se naučí zvládat témata OSV podle předpisu, který jim dám...

Přízněji se si, že tomu tak není. Životní dovednosti mají velmi osobní varianty a jsou úzce provázány s dalšími parametry naší osobnosti i našeho života. Obecné modely efektivních dovedností, postojů atd. existují. Dále už existují jen osobní varianty těchto obecných modelů. Učitel může být průvodcem, poradcem, facilitátorem na žakově cestě k jeho vlastnímu individuálnímu typu osvojení obecných modelů dobré komunikace. Těžko může očekávat jednotný výsledek – v kvalitě i kvantitě či intenzitě zvládnutí dovednosti.

MÝTUS 15

Když dobře uspořádáme mezipředmětové vztahy, OSV

nastane sama od sebe...

Původ mýtu mi není jasný. Vyplývá zřejmě z úvahy, že tam, kde nastane integrace učiva předmětů, musí nutně být „zaintegrovaný“ i životní dovednosti. Možné to sice je, ale nenastává to automaticky. Budou-li žáci integrovaně – z hlediska chemie a fyziky – studovat např. ono téma „voda“, nemusí se tu témata OSV v praktické a osobní podobě vůbec objevit.

MÝTUS 16

Využíváme-li metodu projektů, automaticky tím nastává OSV...

Dostáváme se na citlivé pole, neboť RVP ZV uvádí projekty jako jednu z forem implementace OSV. Není to nic špatného – řada škol již touto cestou úspěšně kráčí ve svých ŠVP. Nicméně:

■ Jak bylo naznačeno v předchozím mýtu, projekt na téma „voda“ může být koncipován jako projekt zcela odborný a bez zapracování témat OSV. To, že v rámci projektu budou žáci např. pracovat ve skupinách nebo veřejně referovat (veřejná komunikace) o výsledcích studia vody, se může dotknout OSV, když už v zadání upozorníme na sociální nebo komunikační aspekty úkolu a najdeme prostor, resp. čas pro reflexi těchto činností. A to nejen z hlediska zvládnutí tématu, ale i z hlediska projevených sociálních dovedností jednotlivých žáků při skupinové práci a jejich kontaktních, argumentačních a jiných dovedností při veřejné komunikaci. Pak zahrnuje projekt i OSV.

■ Jiná možnost je, že děláme projekt přímo na některé téma z osnovy OSV – např. projekty „Vztahy mezi děvčaty a kluky v naší třídě“, „Komunikace s dospělými“, „Jak já se to všechno jen naučím“ Tady by OSV měla skutečně nastat téměř automaticky.

MÝTUS 17

OSV se musí přizpůsobit metodické „filozofii“ a úvabě učitele – např. pokud je učitel vyznavačem jednoho pedagogického směru, pak OSV = tento pedagogický směr ...

Abych se nedotkl žádného z ortodoxních vyznavačů soudobých směrů, modelů, systémů, budu si dále vymýšlet nesmyslná slova. Představme si, že někdo z učitelů z naší školy využije nabídky školení organizace zvané třeba „Za vonnější výuku“, která se snaží propagovat k nám z Odorézie importovaný a z odorézštiny přeložený vyučovací systém zvaný „aromaedukace“. Ten se skládá z metodiky tvorby aromatických a několika osvědčených postupů (ptýlení vůní, vstříkování vůní, skupinové vůně, revúinizace a devúinizace). Náš učitel se nadchne a po návratu ze školení se stane horlivým propagátorem tohoto systému. Rozhodne se, že aromametodami bude učit oba své aprobační předměty (češtinu a matematiku). Trochu to sice „drhne“, ale všechno přece souvisí se vším... Posléze náš pedagog objeví v RVP průřezové téma OSV. Ihned o něm prohlásí, že je pro aromaedukaci jak stvořené, neboť je to vlastně totéž. Nic na tom nemění ani fakt, že v textu průřezu není o vůních nebo aromametodách ani slovo. Zato je tam plno jiných slov

Osobnostní a sociální výchova

o jiných věcech. Ale to pro našeho nadšence není podstatné. Prostě tvrdí, že dělá OSV, i když je to samá revuizace a devuizace.

Doufám, že příměr dostatečně vysvětluje podstatu mýtu. Ještě dodám, že pro OSV tak, jak se vyvíjela v praxi české školy od 90.let, je naopak běžné a výhodné kombinované využití nejrůznějších metod různých systémů – samozřejmě vždy s ohledem na cíle a témata OSV³.

MÝTUS 18

Nemusí mne zajímat, jestli to, co chci při výuce OSV od žáků, sám umím...

Nemusí, ale mělo by. Učí-li někdo např. komunikaci, vystavuje se riziku zvýšeného pozorování svého vlastního chování. Rozpor slov a činů kantora bývá žactvem citlivě vnímán a snižuje efektivitu pedagogického působení (a navíc: snadno učitele učiní směšným).

MÝTUS 19

Každý učitel má osobnost, fakultu, praxi a životní zkušenosti – to ho kvalifikuje pro výuku OSV..

Kéž by to tak jednoznačně fungovalo. Minulé i stávající učitelské vzdělání se s různých důvodů, které nebudu rozepisovat, nezabývalo dostatečně prakticky ani tématy OSV, ani její didaktikou. Stojí tedy za to si něco dostudovat... To je první problém. Druhý je ten, že má-li pedagog dost práce sám se sebou, je-li útočný, přezíravý, nepřátelský, nafoukaný, úzkostný, zamindrákovaný, nejistý; neumí-li naslouchat nebo je „jenom“ komunikačně nešikovný, pak se pro realizaci OSV příliš nehodí. I s tím se dá často něco dělat, je to ale pracné a tudíž musí být dobrá motivace.

Jiným problémem je generalizace a absolutizace subjektivní zkušenosti – přesvědčení kantora o tom, že všechno ví a cokoliv řekne, je ryzí všeobecná pravda – tedy předkládání často osobní zkušenosti jako zkušenosti „všeho lidstva“. Každý z nás má subjektivní „teorie života“, jimiž se částečně řídí jeho skutky. To, co může konečkonců vyhovovat v oblasti životních dovedností jednomu, nemusí být ale dobré pro jiného. Charismatický kantor, kterému v životě vztahy vesměs vycházejí dobře samy od sebe, může ohrnout nos nad asertivitou. Vyzábělý poďobaný deváták nevelkého věku ale soubor asertivních dovedností může v životě znamenitě

zuzitkovat. Myslím, že OSV by prostě neměl dělat každý bez ohledu na praxi a zkušenosti. Ostatně, totéž platí i o výuce hudební výchovy apod.

MÝTUS 20

OSV je systém proměny celé školy, forem, řízení, organizace...

Sporadický mýtus vysvětlitelný např. na tomto příkladě: „My taky děláme OSV“, prohlásí zástupce. „Zrušili jsme zvonění a učitelka dělá přestávky podle toho, jak jsou žáci unaveni!“ To je rozhodně progresivní krok. Ale týká se spíše organizace chodu školy, která – pokud jsou naplněny další pedagogické požadavky – může vyjít vstříc i OSV. Nebo: „My taky děláme OSV. Minulou sobotu jsme pekli buřty s rodiči.“ Všemi deseti pro!! Ale i taková akce může proběhnout způsobem OSV velmi vzdáleným.

Doporučení: Pokud na OSV chceme jít i přes tyto formy, zvažme pečlivě jejich využití ve prospěch OSV (např. využití metod OSV na akci kantorů a rodičů s dětmi, reflexe zážitků dětí v dalších dnech po akci apod.).

OSV sama o sobě není ničím víc, než tím, čím je: souborem témat pro učení se životním dovednostem.

Poznámky:

¹ OSV se studuje v rámci specializace Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze.

² O principech blíže viz:

Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006.

pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php

³ O OSV viz:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: VÚP, 2004, s. 81-84. Dostupný zde.

Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova*. [online] Praha: Katedra pedagogiky FF UK, 2006. Dostupný zde.

Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova*. [online] Praha: Katedra pedagogiky FF UK, 2006. Dostupný zde.

Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS 2006.

Valenta, J.: *Škola dobrého života*. [online]. Praha, VÚP 2005. Dostupný zde.

Valenta, J.: *Pedagogické systémy jako odpovědi na různé situace*. [online]. Praha, VÚP, 2005. Dostupný zde a zde.

⁴ Bloom viz např. zde.

⁵ Kasíková, H.: *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1116>

KOMUNITNÍ KRUH

Autor: Jana Nováčková

Sedět s dětmi v kruhu v průběhu výuky – to je jev, který můžeme vidět na základních školách stále častěji. Pro takové postupy a aktivity se mnohdy používá pojem komunitní kruh. Jak už se u nových pojmů stává, jeho obsah je chápán různě – někdy nepřesně, někdy dokonce nesprávně.

NENÍ KRUH JAKO KRUH

Ne každé sezení v kruhu je komunitním kruhem. Ve škole se v podstatě můžeme setkat se třemi základními typy práce v kruhu.

Prvním typem je **výukový kruh**. Používá se často při výuce jazyků, v hodinách občanské nebo rodinné výchovy,

případně i v dalších předmětech, pokud to má smysl (např. v dějepise). Jeho přínosem je lepší komunikace „tváří v tvář“, která podněcuje větší zapojení žáků. **Učitel zde má řídicí roli**, uděluje slovo, může žádat o názor či odpověď určitého žáka, vede komunikaci k vzdělávacímu cíli.

Druhým typem je **diskusní kruh**. **Učitel je moderátorem** diskuse (zejména na druhém stupni se však úlohy moderátora či spolumoderátora může ujmout i někdo z žáků), téma nemusí být „výukové“ – může se týkat událostí, které se staly ve třídě, ve škole nebo významných událostí v zemi, ve světě... Cílem je tříbit dovednosti diskutovat, reagovat na názory, předkládat argumenty. Je to příležitost hovořit o aktuálních věcech, řešit problémy. Oba typy kruhů jsou tedy **zaměřeny především na rozvoj znalostí a dovedností a přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí (kompetence sociální a personální, komunikativní, občanské)**.

Třetím typem práce v kruhu je **komunitní kruh**. Název je od slova **komunita, tedy společenství**. Jeho cílem je rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každé dítě, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy. To vše **patří do psychosociálních podmínek uskutečňování RVP ZV**. Je to tedy metoda základního významu. Naprosto nutnou podmínkou pro naplňování tohoto cíle je **vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní**.

Pro jeho navození má komunitní kruh svá čtyři základní pravidla, která je třeba dodržovat. Jimi se také komunitní kruh odlišuje od ostatních typů kruhů používaných ve výuce.

ČTYŘI PRAVIDLA KOMUNITNÍHO KRUHU

1. Pravidlo naslouchání

Naslouchání je dovednost, která patří mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Je výrazem respektu k druhým lidem, podmiňuje úspěšnou komunikaci. Umět naslouchat – to je stále vzácnost i mezi dospělými, natož mezi dětmi. Bez naslouchání nemůže komunitní kruh plnit svou úlohu. Velkou pomocí pro zajištění vzájemného naslouchání je první pravidlo – **právo mluvit má jen ten, kdo má v ruce drobný předmět** (kamínek, kaštan, mušličku...), který je předáván postupně po kruhu z ruky do ruky. Ostatní mu naslouchají, to znamená, že ho nepřerušují, nekladou žádné otázky, ani žádným způsobem nekomentují, co říká. **Toto pravidlo platí v komunitním kruhu pro všechny stejně, tedy i pro učitele!** Ani on nijak do řeči nevstupuje. Výjimečně se může vyskytnout závažný důvod pro to, aby dospělý (nebo jiný účastník komunitního kruhu z řad dětí) vstoupil do řeči dítěti, které má v ruce právě předmět. V takové situaci je třeba si předmět vyžádat, říci krátce, co je třeba a předmět opět vrátit – buď stejnému dítěti nebo dalšímu vedle něj. Jedním z důvodů tohoto zásahu může být porušení některého ze čtyř pravidel komunitního kruhu.

2. Právo nemluvit

Předmět putuje po kruhu z ruky do ruky. **Když se někdo, na koho přišla řada, nechce vyjádřit, předá bez vysvětlování předmět dál**. Toto pravidlo vytváří pocit bezpečí.

V žádném případě nikdo – ani děti, ani dospělý – nesmí naléhat, aby dotyčný „něco taky řekl“. I kdyby některé dítě nepromluvílo v komunitním kruhu třeba celý školní rok, nikdy nesmí zaznít „nevinná“ poznámka: „Tys nám ještě nikdy nic neřekl. Nechceš třeba teď?“

Už to, že dítě předmět přijme a zase předá dál, vyjadřuje jeho zapojení do skupiny, to, že je její součástí. Právo nemluvit má ještě další velký význam – **učí děti, že mohou odmítnout, učí rozhodovat se sám za sebe**. Dovednost „říci ne“ je významnou komunikační dovedností, kterou neovládá řada dospělých. Je součástí dovedností, které mohou pomoci dítěti odolat nátlaku vrstevníků například při nabídce alkoholu, cigaret, drog. Děti mají velmi málo příležitostí si tuto dovednost trénovat – škola jim k tomu nenabízí téměř žádný prostor, naopak je učí podvolovat se, dělat to, co po nich požadují druhí.

3. Pravidlo úcty

Toto pravidlo znamená, že o nikom nemluvíme nepěkně, nikoho konkrétního nekritizujeme (ani přítomnou, ani nepřítomnou osobu), nikomu se nevysmíváme. Dokonce ani nezpochybňujeme, co kdo v kruhu říkal. Tato zásada se promítá v tom, že **v komunitním kruhu se přímo nereaguje na to, co řekl někdo předtím** (to je naopak základní rys diskusního kruhu), ale řadí se názor vedle názoru. Otázky do komunitního kruhu klademe na obecné úrovni, aniž bychom jmenovali konkrétní osoby, například: jak se cítíme v určitých situacích (Jak se cítíme, když nás někdo ruší při práci?), jak vnímáme určité souvislosti (Co lidem přináší spolupráce?), jaké vidíme příčiny nějakého chování (Proč někdo při hodině často vykřikuje?). **Z tohoto pravidla vyplývá, že komunitní kruh zásadně nepoužíváme k přímému řešení konkrétních konfliktů ve třídě!** Ačkoliv se na seminářích někdy setkáváme s líčením, jak se v komunitním kruhu řešil nějaký problém, a podle referencí učitelek se to podařilo, na řešení konkrétních problémů by se měly používat jiné postupy. Hlavní důvod je ten, že komunitní kruh by měl být ostrovem bezpečí pro všechny, i pro ty, kteří ve svém chování chybují. Komunitní kruh se při porušení tohoto třetího pravidla může snadno změnit na soudní tribunál. (Varovný je příběh jedné zářky, která nechtěla jít do školy, protože něco zapoměla udělat a mamince se svěřila, že má „velký strach, že ji budou ostatní děti v komunitním kruhu soudit“.)

4. Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí

Dodržování posledního pravidla je podstatné pro to, aby se děti v komunitním kruhu neobávaly, že to, co řeknou, bude za chvíli veřejným tajemstvím, a tím pádem nesdělovaly jen nic neříkající klišé. Děti mohou dalším lidem popisovat dění v kruhu, avšak bez udávání jména osob – s použitím výrazů jeden kluk/holka z naší třídy říkal/a, v komunitním kruhu jsme si říkali, že...

Učitel by také měl s dětmi hovořit o tom, že někdy můžeme chtít sdělovat soukromé informace o sobě, o svých blízkých třeba i většímu počtu lidí, jindy si chceme chránit své soukromí. Každý může zvážit, co řekne druhým a co si nechá pro sebe. Současně může učitel nabídnout, že je k dispozici, kdyby si někdo o takových věcech potřeboval promluvit mezi čtyřma očima.

Osobnostní a sociální výchova

Pokud se dospělý dozví v komunitním kruhu o nějaké trestné činnosti, je třeba o tom mluvit nejprve s dítětem, kterého se to týká, nepodnikat kroky bez jeho vědomí. Když se začíná s komunitním kruhem, je dobré ztvárnit si všechna čtyři pravidla graficky, piktogramy položit do středu kruhu, aby byly neustále všem na očích. Při porušování pak stačí jen beze slov – může to udělat kdokoli z dětí nebo učitel – ukázat na příslušný piktogram.

ZPŮSOBY PŘEDÁVÁNÍ PŘEDMĚTU

Drobný předmět, který symbolizuje právo mluvit, se má snadno předávat z ruky do ruky. Měl by být příjemný do dotyku, ne však příliš atraktivní – mohl by zbytečně poutat pozornost, která se má zaměřovat na to, co se v komunitním kruhu říká. Předmět by měl zůstat delší dobu stejný a měnit se případně až na popud dětí. Je vlastně určitým rituálním prvkem, který umožňuje beze slov vyjádřit „já sem patřím“ i těm dětem, které využijí svého práva nemluvit. Nedoporučujeme maňásky nebo hračky, ke kterým by děti mluvily – komunitní kruh je o vztazích k druhým lidem, ne o monologu k neživé věci.

Základní postup je, že učitel zadá otázku do komunitního kruhu a buď na ni jako první odpoví (to když potřebuje „udat tón“, navést děti určitým směrem) nebo podá předmět dítěti po své pravici či levici a hovoří až jako poslední. Také může předmět podržet na otevřené natažené dlani – nabídnout ho, aby si ho vzal ten, kdo chce odpovídat jako první, a od něho se pak už předmět předává po kruhu. Předávání po kruhu má své velké přednosti – hovoří i děti, které by se samy aktivně nepřihlásily. Rozhodně bychom neměli dovolit, aby děti vybíraly, komu předmět předají! Je to velmi rizikový postup – být mezi posledními, komu se předmět dá, je velmi ohrožující zážitek.

Učitel tedy může odpovídat na položenou otázku také jako první, jako poslední nebo vůbec ne – i pro něj platí právo nemluvit. Na rozdíl do výukového nebo diskusního kruhu se neshruje, co zaznělo, nedělají se závěry, nic se neinterpretuje. Pokud by učitel chtěl říci něco na závěr, může poděkovat a ocenit bohatství námětů a myšlenek. K tématům, která zazněla v komunitním kruhu, se lze samozřejmě vrátit v rámci diskusního či výukového kruhu nebo kooperativní výuky.

Nemluvit, nezasahovat do průběhu kruhu, to bývá pro učitele hodně těžké. Zkušenost však ukazuje, že když dospělý potlačí své nutkání vyžádat si kamínek (toto právo mají samozřejmě i děti), většinou to, co chtěl sdělit, řekne někdo z dětí, a to je samozřejmě vždy mnohem účinnější.

OTÁZKY DO KOMUNITNÍHO KRUHU

Většina učitelů využívá jen málo z obrovského potenciálu komunitního kruhu. Často jej zařazuje jen v pondělí a tématem bývají víkendové zážitky. I to má svůj velký význam, děti se o sobě ledacos dozvědí, také se vypovídají a jsou pak schopny se lépe soustředit na práci.

Komunitní kruh však má daleko větší možnosti. Klíčovou

úlohu zde hraje dobře zvolené téma, formulace otázky.

Aby se dodržela zásada pocitu bezpečí, měly by se **otázky formulovat buď v první osobě množného čísla** – co my (děláme, domníváme se, cítíme...) **nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla** – co někdo/co děti /co lidé (dělá/dělají – myslí – cítí).

Je důležité, aby se děti do kruhu těšily. Když s kruhem začínáme, mělo by se proto poměrně dlouho mluvit především o hezkých a pozitivních věcech. Například:

Na co se těšíme...

Co se nám dnes (tento týden) povedlo...

Co nás potěšilo...

Co nového jsme se naučili (dneska, tento týden)...

Co nám už docela jde...

Co si představíme, když se řekne ... (zima, pohádková krajina, dobrodružství...)...

Jaké to asi je být... (psem, indiánem, hrdinou, maminou...)...

Teprve, když se mezi dětmi vytvořila důvěra, když se stal komunitní kruh součástí života třídy, můžeme začít hovořit o emočně náročnějších otázkách.

Otázky se mohou týkat:

1. pocitů

Jak nám (dětmi, lidmi) je, když... (se máme k něčemu přiznat, když nám někdo neříká pravdu...)?

2. možností jednání

Co můžeme dělat, když ... (někdo předbíhá ve frontě..., ubližuje slabšímu...)?

3. motivů jednání

Proč někdo... (nepomůže druhému, pomůže druhému, i když kvůli tomu musí udělat něco nepříjemného, nemluví někdy pravdu, snadno se urazí...)?

4. rozpoznání projevů chování

Jak poznáme, že... (je někdo náš kamarád, že někoho něco trápí...)?

Otázky by měly být přiměřené věku, ne stereotypní. Děti mohou přicházet s náměty na otázky, jejich formulace je však úlohou dospělého.

PROBLÉMY ŘEŠIT V KOMUNITNÍM KRUHU POUZE NEPŘÍMO!

Pokud se dodržují všechna čtyři pravidla komunitního kruhu, tak vlastně ani není možné v něm přímo řešit konkrétní problémy. Komunitní kruh je však možné **využívat k jejich nepřímému řešení**. Nepřímým řešením máme na mysli zadání otázky související s tím, co se ve třídě odehrává, ale **zásadně na obecné úrovni, právě pomocí formulace otázky v 1. nebo 3. osobě**, a za předpokladu, že se komunitní kruh dělá pravidelně. Když například děti při vyučování vykřikují, můžou být otázky: Jak je někomu, když se potřebuje soustředit a jiný vykřikuje a ruší ho? Proč tak někdo někdy vykřikuje, i když ví, že by se to nemělo?

Následně pak můžeme dát děti do dvojic, trojic nebo čtveřic a můžeme dát doplňující otázky: Co nám může pomoci, abychom nevykřikovali a nerušili ostatní? Co můžeme dělat, když nás někdo ruší? Na čem se můžeme domluvit? Hovořit o těchto otázkách v menších skupinách bývá ještě vydatnější než v komunitním kruhu.

JAK ČASTO DĚLAT KOMUNITNÍ KRUH?

Na prvním stupni nebývá zařazení komunitního kruhu problémem. Začít v pondělí ráno povídáním o víkendu, zakončit pátek reflexí (Co se nám tento týden povedlo, co zajímavého jsme se naučili?) považujeme za naprosté minimum. Lze ho zařazovat třeba i každý den (ne však stereotypně), lze ho využít i k emočnímu naladění k určitému výukovému tématu (Jak je nám, když jsme nemocní... jak na lidi působí hudba...?).

Na druhém stupni je situace obtížnější. Dobré zkušenosti jsou se zařazováním třídnické hodiny na první vyučovací hodinu v pondělí. Tam je příležitost dělat komunitní kruh. Třídní učitel by měl být koordinátorem práce na sociálních vztazích ve své třídě. Komunitní kruh může používat kterýkoliv učitel, který má k tomuto nástroji dobrý vztah, samozřejmě, že větší možnosti skýtají humanitní předměty.

KDYŽ JE MÁLO ČASU

Komunitní kruh nemusí trvat dlouho. Jsou určité postupy, které ho mohou urychlit. Například nejdřív si mohou o otázce pohovořit děti ve dvojicích, pak říct jen to podstatné. Může se domluvit signál (gesto, kterým zkrátíme delší projevy). Můžeme dát jasný časový limit – na komunitní kruh máme jen 10 minut, budeme se snažit o stručnost.

ZÁVĚREM

Komunitní kruh je jedním z nejlepších nástrojů budování vztahů, rozvoje emoční inteligence. „Vedlejším produktem“ je rozvoj slovní zásoby, dovednosti naslouchat, projevit své názory i city před ostatními. Protože zasahuje do citlivých osobních oblastí, je třeba, abychom s ním zacházeli velmi zodpovědně, abychom si byli vědomi jeho rizik. Komunitní kruh je především pro děti, i když jsou zde samozřejmě nepochybné zisky pro práci učitele – lepší poznání dětí individuálně, lepší vhled do vztahů a problémů. Komunitní kruh je nástrojem prevence šikany i dalších sociálně patologických jevů, snižuje kázeňské problémy.

Podobných nástrojů je omezené množství. Důsledným dodržováním všech čtyř základních pravidel zabráníme riziku, že bychom o tento nástroj mohli přijít – že například děti začnou odmítat komunitní kruh nebo ho budou zesměšňovat. Většinou je to signál, že se v něm necítí dostatečně bezpečně. Proto na závěr jedno doporučení: **Cokoliv budeme v komunitním kruhu probírat, měli bychom otestovat otázkami – Je to pro každého naprosto bezpečné? Nebude se nikdo cítit ohrožen?**

LITERATURA:

Kopřiva, P.: *Komunitní kruh a škola*. Původně publikováno v časopise *RATOLEST*, únor 2000. Článek je dostupný na www.zskola.cz/respektovat

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/424>

Některé další články na téma Osobnostní a sociální výchova:

VLASTA VYČICHLOVÁ	Sny dětí z nádraží / Mentálně postižení mezi námi
MARTINA KVASILOVÁ	Metodika lekce Práva a povinnosti (Osobnostní a sociální výchova)
LENKA M. PEKAŘOVÁ	Johanna – z pekla do ráje
JAN BURYÁNEK	Hra na etnologa

NA PORTÁLU

www.rvp.cz

MŮŽETE NAJÍT

**Pohled za hranice**

V části Pohledy za hranice vám přinášíme příspěvky, které mají za cíl informovat o dění na pedagogickém poli v zahraničí. Výchova a vzdělávání prochází ve všech koutech světa různými proměnami, které nás zároveň mohou inspirovat a rozšiřovat naše obzory.

METODICKÝ PORTÁL



LIDSKÁ PRÁVA V SEVERNÍ KOREJI

Autor: Vlasta Vyčichlová

STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI:

1. úvod hodiny – učitel uvede několik vět k tématu, je možné v úvodu hodiny metodou brainstormingu sestavit seznam toho, co se žákům vybaví, když se řekne Severní Korea.
2. projekce filmu – snímek má 28 minut, lze jej tedy promítnout celý během jedné vyučovací hodiny.
3. reflexe po filmu – je možné provést ji metodou písemného vyjádření – každý žák napíše jednu větu, myšlenku či otázku, kterou po projekci cítí, na připravenou kartičku a nalepí ji na list flip-chartu či na arch balicího papíru; zmapuje se tak problematika, kterou žáci po shlédnutí vnímají jako aktuální.
4. řízená diskuze – učitel odpoví na otázky vzešlé z reflexe (pomůckou je scénář otázek a odpovědí, který je součástí manuálu pro práci s dokumenty v rámci projektu Jeden svět na školách), na tabuli přitom zapisuje klíčová slova, jejichž obsah by žáci měli poznat a pochopit; i s těmito slovy je pak možné dále pracovat – dohledávat jejich význam v encyklopediích, na internetu atd.
5. aktivita – název: Práva zvířat versus práva lidí, je jí věnována další vyučovací hodina.

PRÁVA ZVÍŘAT VERSUS PRÁVA LIDÍ

Cíl

Umožní žákům pochopit, že zatímco oni se ve hře zabývají právy zvířat, v jiných oblastech světa se nedodržují

PRACOVNÍ LIST: PRÁVA ZVÍŘAT VERSUS PRÁVA LIDÍ

pořadí	činnost
	Chov zvířat v menších farmách
	Velkochovy (drůbežárny, kravíny)
	Chov jatečních zvířat (jsou zabíjena pro maso)
	Chov kožehodných zvířat (jejich využití jako zdroje materiálu)
	Využití zvířat k tahu a práci
	Chov zvířat v ZOO
	Pokusy na zvířatech pro kosmetické účely
	Pokusy na zvířatech pro vojenské účely
	Pokusy na zvířatech ve školství – v rámci výuky
	Pokusy na zvířatech ve zdravotnictví – pro lékařské účely
	Klonování zvířat
	Souboje zvířat (býčí zápasy, závody chrtů...)
	Využití zvířat v reklamě
	Využití zvířat v cirkuse
	Chov domácích mazlíčků
	Genetické šlechtění a proměny zvířecích ras pro domácí chov
	Lov a hony
	Pokusy na zvířatech pro základní biologický – zoologický výzkum
	Využití zvířat jako zdroj jiných surovin a potravin než masa (vejce, mléko, vlna)

ani nejzákladnější lidská práva.

Pomůcky

Pro každou skupinu pracovní list a psací potřeby.

Čas na hru

30 – 45 minut

Průběh hry

Třída se rozdělí na několik menších skupin asi po pěti osobách. Tyto skupiny se stávají speciálními výbory, které mají rozhodnout, jaká budou pro nejbližších dvacet let práva zvířat ve vazbě na člověka, resp. jaká pravidla bude muset člověk vůči zvířatům dodržovat. Členové skupiny se musí dohodnout na společném prohlášení. Pracuje se s pracovním listem, výbory musí seřadit témata (činnosti) podle svého názoru od nejhorších po nejméně škodlivé a rozhodnou, co bude zakázáno a co povoleno.

Reflexe hry

Hra má výrazný etický náboj, kontroverznost témat dává šanci pro náročnější komunikaci při vyjednávání. Předmětem reflexe bude tedy vedle komunikace i téma práv zvířat a řady jevů s nimi souvisejících. Žáci by si měli také pomocí vhodných otázek uvědomit pravidla vyjednávání a jejich úskalí. Nakonec by diskuze měla vést k pochopení, že v některých částech světa se nedodržují ani práva lidí, metodou brainstormingu lze zaznamenávat na tabuli jednotlivé oblasti a příklady porušování lidských práv.

POZNÁMKA

Dokument *Nesměl jsem ani umřít*, přestože je ze sady filmů určených pro střední školy, je sdělný i pro žáky 2. stupně ZŠ. I pro tyto žáky je důležité poznat svědectví člověka, který líčí propagandu a vymývání mozků, jež podstoupil jako osobní strážce severokorejského diktátora. Dokument popisuje extrémní brutalitu totalitního režimu v Severní Koreji a umožňuje důležitý vhled do fungování totalitních režimů obecně.

SYNOPSIS FILMU

Severní Korea je pravděpodobně nejrepresivnější totalitní režim v dnešním světě. Dokument je svědectvím

I Jong-guka, bývalého osobního strážce severokorejského diktátora Kim Čong-ila. I Jong-guk vypráví svůj životní příběh a popisuje uvěznění v pracovním táboře po svém neúspěšném pokusu o emigraci. Do detailů líčí mučení a nelidské podmínky života politických vězňů. Jeho svědectví je prokládáno výpověďmi dalších uprchlých vězňů i bývalých vězeňských dozorců, které jsou zaznamenány v knize ilustrované jihokorejskými studenty umění. Archivní záběr ze státních návštěv bývalých vůdců československé komunistické strany v 70. a 80. letech je strohou připomínkou komunistické propagandy té doby a kontaktů mezi oběma státy.

Dílčí cíle dané aktivity	- rozvoj komunikačních, formulačních a argumentačních schopností - naučení se respektu a toleranci při práci ve skupině, prohloubení empatie a spravedlivého posuzování
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	- Jazyk a komunikační dovednosti - Člověk a jeho svět - Výchova demokratického občana
Didaktická povaha příspěvku	motivační aktivita, osvojení dovedností a její propojení s vědomostmi
Organizační forma výuky	individuální, skupinová, zážitková
Vyučovací metoda	- aktivizující – diskusní, didaktické hry - komplexní – kritické myšlení
Předpokládaný časový nárok	2 vyučovací hodiny (2x45 minut)
Nutné pomůcky a prostředky	- VHS kazeta s filmem <i>Nesměl jsem ani umřít</i> (Projekt Jeden svět na školách) - pro každého žáka kartička - pro každou skupinu pracovní list - arch balicího papíru nebo flip-chart, lepidlo, psací potřeby
Informační zdroje	www.jedensvet.cz/skoly - Valenta, Josef: <i>Učit se být, metodický materiál k projektu Dokážu to?, Strom, 2000</i>
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ano

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/628>

OTEVŘENÉ HRANICE

Autor: Jan Buryánek

VLASTNÍ STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI

- Napište na tabuli motto, okomentujte jeho smysl a ujistěte se, zda všichni porozuměli.
- Požádejte studenty, aby si rozmysleli, zda s výrokem souhlasí či nikoliv a zaznamenali důvody svého rozhodnutí.
- Spočítejte počet souhlasných a nesouhlasných reakcí a запиšte jejich poměr na tabuli.
- Vyzvěte studenty, aby postupně zdůvodnili svá rozhodnutí. Argumenty zapisujte do dvou sloupců na tabuli.
- Zahajte diskusi. Jako motivaci pro začátek či jako ná-

stroj usměrňování diskuse můžete použít některé z argumentů přiloženého scénáře.

- Na závěr se zeptejte, zda někdo změnil svůj názor. Pokud ano, запиšte na tabuli nový poměr souhlasných a nesouhlasných názorů.

HODNOCENÍ/REFLEXE

Před zahájením reflexe je nutné ukončit debatu jasným signálem. Poté se ptejte spíše na pocity, které studenti během diskuse zažívali. *Který způsob argumentace Vám (ne)vyhovuje? Co považujete v diskusi za nepřipustné? Zdálo se Vám, že někdo porušil pravidla správné diskuse? Jak?*

Výchova demokratického občana

Teprve postupně se můžete vrátit k původnímu tématu diskuse a směřovat studenty k pochopení, že migrační pohyby obyvatel jsou:

- výsledkem nerovnováhy ekonomických systémů jednotlivých států a oblastí světa;
- složitý jev, který má mnoho příčin a podob a na něj nelze aplikovat „rázná, jednoduchá řešení“;
- reálné a v budoucnosti budou pokračovat, ať už s tím

chceme nebo nechceme souhlasit;

- pro obyvatele mnohých oblastí jediným způsobem, jak se vyhnout hladovění.

Pokud to učitel uzná za vhodné, může téma diskuse upravit pro české prostředí, např. ČR by měla otevřít hranice. Aktivita může posloužit jako obecný úvod k užšímu tématu např. Ukrajinci v ČR, ale lze ji například zařadit i do kontextu uprchlictví.

MOTTO: EVROPSKÉ ZEMĚ BY MĚLY OTEVŘÍT HRANICE PRO VŠECHNY

Evropské země mají povinnost přijímat politické uprchlíky a málokdy dělají něco navíc. Vyplatí se přijímat množství migrantů směřujících do bohatých evropských států (včetně ČR), když si tu jednoduše přejí pracovat, bez ohledu na to, zda hledají politický azyl či nikoliv.

PRO:

1. Evropa má stárnoucí populaci a potřebuje mladé pracovní síly, aby bylo z čeho platit důchody. Vysoký počet přichozích imigrantů vede k prohlubování sociálních rozdílů.
2. Imigranti přinášejí hodnotné dovednosti a jsou vždy připraveni tvrdě pracovat. Zlepšují a posilují celou ekonomiku. Evropa by měla vzdělávat vlastní děti a vést je k ekonomickým dovednostem, nezávisle na cizí práci. Máme mnoho nezaměstnaných, kteří potřebují rekvalifikaci.
3. Imigranti přinášejí kulturní diverzitu a pomáhají překonávat rasismus a rasistické postoje. Kulturní diverzita je pěkná, ale evropští občané se také musí integrovat. V samotné Evropě je mnoho ohnisek rasismu a oblastí s etnickými minoritami. Spíše je třeba dát lidem čas, aby se stali lepšími sousedy a zbourali bariéry neporozumění.
4. Umožněním volného pohybu po Evropě by skončila potřeba nebezpečných a mocných pašeráckých a převaděčských gangů a omezila by se kriminalita. To by však také umožnilo jiným zločincům, jako jsou např. teroristi, snadný vstup do Evropy. Nebyli bychom nadále schopni kontrolovat své vlastní hranice.
5. Vytvořením jasných pravidel, jak se dostat do Evropy a sehnat zde práci, snížíme počet lidí zneužívajících azylový systém a následně zrychlíme azylové řízení u skutečných obětí perzekuce. Azylové řízení lze také urychlit tak, že důsledně zajistíme, aby se ekonomičtí migranti, kteří nebudou uznáni za uprchlíky, do Evropy vůbec nedostali.
6. Evropa jako uskupení koloniálních (imperialistických) národů je povinna pomoci lidem, které kdysi vykořisťovala. Využívání levné pracovní síly z rozvojových zemí je pokračováním jejich vykořisťování. Měli bychom se raději snažit zlepšit podmínky v těchto zemích, aby z nich obyvatelé nemuseli odcházet za obživou.

PROTI:

1. Evropa je plná – je to hustě obydlený kontinent a další příliv lidí bude znamenat růst velikosti i počtu měst a růst znečištění životního prostředí. Ale počet původních obyvatel Evropy klesá, máme více místa. Znečištění musíme omezovat redukcí emisí a ne čekat, že se sníží populace.
2. V Evropě je již dost nezaměstnaných a imigranti zvýší počet zájemců o pracovní místa. Imigranti jsou často ochotni dělat práce, o které již Evropané nestojí, protože jsou málo placené. Lidé odjinud přinášejí nové dovednosti, které Evropa nezná.
3. S imigranty narůstá rasismus v Evropě. Imigranti jsou často chudí a do Evropy přicházejí za dávkami sociálního zabezpečení. Daňoví poplatníci jim to mají za zlé. Mezi imigranty je obvykle nižší nezaměstnanost, neradi spoléhají na dávky sociální podpory. Imigranti se sdružují v ghettech a považují za složité integrovat se do společnosti. Jsou vnímáni jako cizinci a vzbuzují obavy. Lidé přicházející do nové země nejdříve zkouší žít pohromadě s lidmi, kteří sdílejí stejnou kulturu a pomáhají jim udržet si identitu. To přináší problémy s rasismem a intolerancí mezi etnickými skupinami. Bylo by lepší, kdyby děti imigrantů nevyrostaly v ghettech, ale měli bychom se snažit pochopit, že lidé potřebují žít v komunitě, která sdílí jejich historii a kulturu.
4. Imigranti jsou napojeni na převaděčské a pašerácké gangy a na teroristické organizace. Imigranti jsou se zločinem spojeni jen proto, že musí mnohdy ilegálně překračovat hranice, aby se do Evropy dostali. Zločin bude existovat vždy, nikdy se ho nepodaří zcela vymýtit.

Dílčí cíle dané aktivity	■ má strukturovaný názor na problematiku imigrace ■ chápe evropský a globální rozměr migračních pohybů ■ umí zformulovat své názory a racionálně je obhajovat ■ dokáže naslouchat názorům ostatních
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	■ Výchova demokratického občana ■ Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ■ Multikulturní výchova
Didaktická povaha příspěvku	■ diskusní aktivita
Organizační forma výuky	■ frontální, diskusní
Vyučovací metoda	■ Aktivizující ■ Komplexní
Předpokládaný časový nárok	■ 40 minut
Nutné pomůcky a prostředky	■ tabule, papír, psací potřeby
Informační zdroje	■ Buryánek, J.(ed): Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. Praha, NLN a ČVT 2002 ■ All Different – All Equal, Education pack. European Council, Strasbourg 1995 ■ www.varianty.cz
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	■ Ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/639>

Některé další články na téma Výchova demokratického občana:

VĚRA JIRÁSKOVÁ	Občan a občanství
JAN HOŠTÍČKA	Školní parlament – proč ano?

NA PORTÁLU

www.rvp.cz

MŮŽETE NAJÍT

METODICKÝ PORTÁL

RVP

Zajímavé rozhovory

V tomto oddíle nabízíme pohled na vzdělávání zvenčí. Prostřednictvím rozhovorů jsou prezentovány názory osobností z rozmanitých oblastí života společnosti. Lidé, kteří jsou úspěšní ve svém oboru, nabízejí svůj pohled na školu v době, kdy s ní měli osobní zkušenost i na školu současnou z pohledu jejich dnešní profese a životních zkušeností.

SMYSL PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH (VMEGS)

Autor: Ondřej Nádvorník

Pro učitele, kterým nejde pouze o formální sepsání dokumentu ŠVP, ale o vytvoření funkčního smysluplného rámce a plánu určujícího obsahy a způsoby výuky, je zásadní položit si otázku: „Jaký je smysl daného tématu či oblasti z hlediska toho, co by žáci měli v životě umět, a jaké postoje bychom zařazením této oblasti u nich chtěli podporovat?“ Přemýšlení o smyslu a praktickém využití dané oblasti nám umožní vybrat ze znalostí ta nejdůležitější zobecnění (generalizace), kterým by žáci měli porozumět. Na jejich základě pak můžeme snadno rozhodnout, které učivo a která fakta zvolíme, abychom na nich umožnili žákům osvojit si základní generalizace, a které učivo naopak vynecháme.

V případě průřezového tématu VMEGS najdeme v RVP ZV na otázku po jeho smyslu pouze částečné a obecné odpovědi. Bylo by proto vhodné, aby učitelé v každé škole sami přemýšleli o tom, jaké hlavní myšlenky, zobecnění a postoje chtějí žáky učit.

Průřezové téma VMEGS obsahuje tři povinné tematické okruhy. Uvedená podtémata tematických okruhů jsou pouze jedním z možných způsobů zpracování učiva a nejsou tedy závazná. Učitelé je mohou využít jako inspiraci, ale mohou také přizpůsobit konkrétní učivo každého tematického okruhu tak, aby vedlo žáky k pochopení jimi stanovených generalizací a k naplňování přínosů.

V následující části uvádíme pro inspiraci návrh, jak je možné rozumět smyslu průřezového tématu VMEGS. Smysl tématu zde popisujeme pomocí souboru navržených principů průřezového tématu VMEGS, z nichž vycházejí hlavní generalizace, tedy zobecnění, kterým by žáci měli porozumět.

1. NUTNOST NABOURÁVÁNÍ STEREOTYPŮ A PŘEDSUDKŮ NAMÍSTO JEJICH UPEVŇOVÁNÍ

Generalizace 1:

Při poznávání lidí s jiným kulturním zázemím je důležité vyvarovat se posuzování člověka podle skupiny, do které je zařazen (námi, okolím, sám sebou). Zamezuje se tím možnosti vzájemného dialogu a porozumění a vede k vzniku problémů.

Při poznávání druhých se často orientujeme podle stereotypů, které však často mohou být překážkou porozumění. Ve výuce je proto nutné nepotvrzovat existující stereotypy, ale pracovat s existujícími předsudky a stereotypy žáků způsobem vedoucím k jejich relativizaci. Zvláště při pokusech takto charakterizovat skupinu či národnost (například Japonci jsou takoví, Romové takoví, Američané takoví, Češi takoví...) je třeba poukazovat na to, jak takový pohled žáky omezuje a jak je zavádějící. Jako příklad je možné využít stereotypy a předsudky o občanech Evropy a ČR, které vznikly mimo Evropu.

2. NUTNOST UKAZOVAT PROPOJENOST EVROPY A ŠIRŠÍHO SVĚTA

Generalizace 1:

Různými způsoby jsme propojeni se zbytkem Evropy a světa. Širší procesy ovlivňují nás a my ovlivňujeme dění v Evropě a ve světě.

■ Výrobky námi běžně užívané jsou výsledkem koordinace řetězce výrobních aktivit a tržní směny, realizovaných mezinárodně. Z toho plynou výhody a nevýhody různé pro různé aktéry (vycházíme z hmatatelné zkušenosti z každodenního života žáků).

■ Jsme ovlivňováni zákony a rozhodnutími mezinárodních institucí, my je máme možnost ovlivnit.

■ Procesy ovlivňující přírodu přesahují hranice států i světadílů, je nutné dohodnout se na společném postupu zajišťujícím udržitelnost.

■ Stejně jako tomu bylo v historii, Evropa i svět jsou prostorem, kde se pohybuje, stěhuje obrovské množství lidí, proto žádný stát nestojí mimo kulturní změnu, součástí pohybu je i turismus, který nabízí možnosti poznávání a vzájemného obohacování, migrace má výhody a nevýhody.

■ Média dnešní doby způsobují, že informace z celého světa získáváme okamžitě (ne všichni k nim však mají tak jednoduchý přístup, otázkou je, jak si vybírat a ověřovat informace).

Generalizace 2:

Současná Evropa je výsledkem dlouholetého míšení místních i mimoevropských vlivů a evropský prostor nebyl uzavřenou, ale otevřenou jednotkou.

Na historických příkladech ukážeme, že:

■ Utváření evropských kultur vycházelo z návaznosti na dřívější kořeny vzájemným ovlivňováním a kontaktem uvnitř i zvnějšku (např. antika, židovství, křesťanství, stěhování národů, renesance, kolonialismus atd.).

■ Dlouhodobý kontakt mezi kulturami v Evropě (válečný i mírový) vytvořil určitou míru sdílených hodnot, kultury, institucí a nutnost udržování rovnováhy.

Generalizace 3:

Svět byl v novověku výrazně ovlivněn evropskou expanzí, šířením evropských kultur a hodnot a ekonomickou dominancí, což neslo pozitivní a negativní důsledky pro obyvatele celého světa. Evropa byla zpětně ovlivněna intenzivním stykem s koloniemi.

Generalizace 4:

K procesu evropské integrace vedla společná historie, potřeba udržování rovnováhy a stability, potřeba stát se silným subjektem vzhledem k ostatním světadílům a mocnostem.

Generalizace 5:

V současné Evropě žijí lidé mnoha kultur, vyznání, přesvědčení. Evropské hodnoty a evropská kultura prodělávají neustálý vývoj. Stanovování společných evropských rysů a rozdílů je neustálým procesem vývoje a hledání.

■ Lidé v Evropě si cení hodnot, jako svoboda, lidská

práva, kritické zkoumání s cílem hledat pravdu. Lze však najít mnoho příkladů, kde ideové proudy i jednání lidí byly v přímém rozporu s danými hodnotami. Stejně tak jsou stejné hodnoty ceněné velkým množstvím lidí žijících mimo Evropu, o čemž lze najít mnoho dokládajících příkladů.

■ Kultury v Evropě procházejí neustálým vývojem daným změnou podmínek a kontaktem uvnitř i zvenku. Vývoj by měl probíhat na základě mnohostranného dialogu vedeného vzájemným respektem a tolerancí.

Rizikem při učení o Evropě, její historii a hodnotách je vytváření dojmu, že Evropa je uzavřenou pevností, která civilizuje ostatní země. Vzhledem k tomu, že evropské dějiny a myšlení jsou založeny na prolínání různých náboženských tradic, zejména na odkazu antiky, křesťanství, židovství a islámu, je třeba tuto různorodost vzít v potaz. Po celé dějiny přicházelo do Evropy velké množství lidí z jiných světadílů, což ovlivnilo vývoj a podobu Evropy. Stejně tak v současné době žije na území Evropy velký počet lidí, kteří přicházejí z ostatních světadílů, přinášejí s sebou své zvyklosti, víru, životní styl a přetvářejí tak současný obraz Evropy.

Z tohoto důvodu je vhodné ukazovat, že evropanství je založeno na otevřenosti vůči okolnímu světu a že některé základní rysy Evropy stojí na vlivech z okolního světa.

Například můžeme ukázat, jak důležitý vliv při rozvoji vzdělanosti v Evropě měli ve středověku před příchodem renesance islámští a židovští vzdělanci, kteří zprostředkovali Evropě antický odkaz.

Při diskuzi o osvícenství a křesťanství jako zdrojů pojetí lidských práv je vhodné zmínit i mimoevropské směry prosazující lidská práva, například v buddhismu či islamu.

Tematický okruh „Jsme Evropané“ je například vhodné pojmut jako otevřenou otázku, co znamená v současné různorodosti být Evropanem, jaká jsou naše různá chápání tohoto pojmu, případně co bychom chtěli, aby znamenalo být Evropanem.

3. NUTNOST VZTAHOVAT VÝVOJ EVROPY A SVĚTA K VLASTNÍM POTŘEBÁM, PLÁNŮM, MOŽNOSTEM

Tento princip je založen na spojování nabytých znalostí a postojů s osobním zaměřením. Generalizace tedy závisí na osobních preferencích.

Žáci mohou hledat odpovědi na otázky:

- Co mě v Evropě a ve světě nejvíc zajímá?
- Jaká je moje možná budoucnost a příležitosti v Evropě a ve světě?
- Co musím dělat (naučit se), abych mohl využít některých příležitostí v Evropě či ve světě?

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/625>

ROZVOJOVÉ CÍLE TISÍCELETÍ – INTEGRACE PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU VMEGS

Autoři: Ondřej Nádvořík, Petr Chára

Předkládáme zde příklad možnosti integrace průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)*. Příspěvek prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemné souvislosti a základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních problémů v humanitární, politické, sociální i ekonomické oblasti, kultivuje postoje ke světu jako globálnímu prostředí k životu a upevňuje smysl pro zodpovědnost. V rámci popsané aktivity žáci přemýšlejí o současných globálních výzvách, seznámí se s Rozvojovými cíli tisíciletí a diskutují o možnostech jejich naplnění.

Aktivitu lze realizovat během jedné vyučovací hodiny, například v rámci samostatného předmětu VMEGS. Protože se však jedná o tematicky rozsáhlý celek, může se jevit jako vhodnější integrace do určitého vzdělávacího oboru. Žáci tak dostanou příležitost prohloubit si poznatky a uplatnit dovednosti, které už si v oboru osvojili. Ideální prostor k integraci nabízí Občanský

a společenskovední základ (mezinárodní vztahy, globální svět) a Geografie (životní prostředí, sociální prostředí, regiony). Vzhledem k tematické šíři příspěvku se také nabízí možnost realizace v rámci projektového vyučování. Dá se například navázat na již publikované aktivity (Bohatí chudí, chudí bohatí, Mozambik – obojí najdete na: <http://www.rvp.cz/>) nebo využít další zdroje (materiály na internetu, soubor dokumentárních filmů z projektu Jeden svět ve školách). Protože je příspěvek založen na práci s textem a na společné diskusi žáků, integruje i vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Pro lepší porozumění textu bude možná nutné některé pojmy probrat s žáky předem (viz slovníček pojmů).

VLASTNÍ STRUKTUROVANÝ POPIS ČINNOSTI

Žáci představují jednání pracovní skupiny OSN, která stanovuje cíle týkající se mezinárodního rozvoje.

1. krok (5 min)

Začněte brainstormingem na téma „Co by se mělo (mohlo) udělat pro zlepšení kvality života v rozvojových zemích“. Shromážděte všechny návrhy na tabuli.

2. krok (5 min)

Vyzvěte žáky, aby se pokusili individuálně vybrat dva nejdůležitější úkoly pro OSN a zapsali je jako stručný cíl ve tvaru: „Naším cílem je snížit..., zvýšit...“

3. krok (12 min)

Představte žákům Rozvojové cíle tisíciletí.

Použijte folie a postupně odkrývejte jednotlivé cíle. Vyzvěte žáky, aby je vždy porovnali s těmi, které shromáždili během úvodní části. Během představování vysvětlíte, proč a kdy byly stanoveny (viz text Několik otázek a odpovědí o Rozvojových cílech tisíciletí)

4. krok (10 min)

Po představení zadávejte žákům následující otázky a ty diskutujte:

- Proč mají jednotlivé cíle stanoveny konkrétní počty a termín dokončení?
- Proč si OSN nestanovilo jako cíl odstranit veškerou chudobu co nejdříve?
- Proč bylo stanoveno více cílů pro různé problémové oblasti najednou?
- Měly by být jednotlivé kroky koordinovány mezinárodně nebo by měly být jednotlivé země odpovědné za jednotlivé cíle? Proč?
- Jakou roli v naplňování těchto cílů mohou hrát kulturní rozdíly (mezi zeměmi, které pomáhají na jedné straně a zeměmi, které pomoc přijímají na straně druhé)?
- Které hlavní problémy vidíte při naplňování těchto cílů?
- Jsou cíle reálné? Bude OSN ve všech oblastech úspěšné a dosáhne všech cílů včas?

Zapísejte si poznatky z diskuze k jednotlivým otázkám

5. krok (5 min)

Písemná reflexe celé diskuse může proběhnout formou nedokončených vět:

Jako nejdůležitější cíl rozvoje vidím _____, protože _____.

Myslím, že by rozhodně měly být naplněny i tyto cíle rozvoje: _____.

ROZVOJOVÉ CÍLE TISÍCILETÍ

Cíl 1: odstranit extrémní chudobu a hlad

- snížit na polovinu počet lidí žijících za méně než jeden dolar na den
- snížit na polovinu počet lidí, kteří trpí hladem

Cíl 2: dosáhnout základního vzdělání pro všechny

- zajistit, aby mohly děti kdekoli na světě, dívky i chlapci, dokončit základní školu

Cíl 3: prosazovat rovnost mužů a žen a posílit roli žen ve společnosti

- odstranit nerovnost pohlaví v základním a středním školství do roku 2005 a na všech úrovních vzdělávání do roku 2015

Cíl 4: snížit dětskou úmrtnost

- snížit o dvě třetiny úmrtnost dětí do pěti let

Cíl 5: zlepšit zdraví matek

- snížit o tři čtvrtiny míru mateřské úmrtnosti

Cíl 6: bojovat s HIV/AIDS, malárií a dalšími nemocemi

- zastavit a zvrátit šíření HIV/AIDS
- zastavit a zvrátit šíření malárie a dalších závažných nemocí

Cíl 7: zajistit udržitelný stav životního prostředí

- integrovat principy udržitelného rozvoje do politiky a programů jednotlivých států a zabránit ztrátám přírodních zdrojů

- snížit na polovinu počet lidí bez dlouhodobě udržitelného přístupu k nezaváděné pitné vodě a základní hygieně

- dosáhnout výrazného zvýšení kvality života minimálně 100 milionů obyvatel příměstských chudinských čtvrtí (slumů)

Cíl 8: budovat světové partnerství pro rozvoj

- dále rozvíjet otevřený obchodní a finanční systém založený na jasných pravidlech, předvídatelnosti a absenci diskriminace (včetně závazku usilovat o dobré vládnutí, rozvoj a snižování chudoby, a to na národní i mezinárodní úrovni)

- řešit specifické potřeby nejméně rozvinutých zemí (přístup na trh pro vývoz z těchto zemí bez zatížení cly a dovozními kvótami; odpuštění dluhů pro nejvíce zadlužené země a zrušení oficiálního bilaterálního dluhu; štedřejší poskytování oficiální rozvojové pomoci zemím, které se zavázaly ke snížení chudoby atd.)

- řešit specifické potřeby vnitrozemských států a malých ostrovních rozvojových států

- komplexně řešit problém zadlužení rozvojových zemí prostřednictvím národních a mezinárodních opatření s cílem zajistit dlouhodobou udržitelnost dluhu u zadlužených zemí

- ve spolupráci s rozvojovými zeměmi vytvořit a realizovat strategie směřující k zajištění slušné a produktivní práce pro mladé lidi

- ve spolupráci s farmaceutickými firmami poskytnout přístup k dostupným základním lékům v rozvojových zemích

- ve spolupráci se soukromým sektorem zpřístupnit rozvojovým zemím výhody nových technologií především v informační a komunikační oblasti

NĚKOLIK OTÁZEK A ODPOVĚDÍ O ROZVOJOVÝCH CÍLECH TISÍCILETÍ

CO TO JSOU ROZVOJOVÉ CÍLE TISÍCILETÍ?

Rozvojové cíle tisíciletí (Millennium Development Goals – MDGs) jsou programem ke snížení chudoby, který byl sestaven ze závazků přijatých na mezinárodních konferencích a summitech během devadesátých let. Na Summitu tisíciletí v září 2000 v New Yorku 147 hlav států a vlád přijalo – a všech 191 členských států se do roku 2015 zavázalo splnit – Miléniovou deklaraci, která vytyčuje osm konkrétních cílů v oblasti rozvoje a odstraňování chudoby. Jejich dosažení představuje základní krok k podpoře lidské důstojnosti a rovnoprávnosti, k dosažení míru, demokracie a ekologické udržitelnosti.

ti. Význam daných cílů spočívá především v jejich globálnosti (k jejich naplnění se zavázaly všechny členské země OSN), jejich konkrétnosti a měřitelnosti a v neposlední řadě také v tom, že slouží jako společný základ či referenční bod při přijímání rozvojových strategií na různých úrovních.

JSOU ROZVOJOVÉ CÍLE DŮLEŽITÉ?

Posuďte sami. V případě naplnění rozvojových cílů přestane více než 500 milionů lidí žít v extrémní chudobě. Více než 300 milionů již nebude trpět hladem. K výraznému posunu dojde v oblasti dětského zdraví – 30 milionů dětí bude zachráněno před úmrtím do věku pěti let. Stejně tak budou zachráněny dva miliony jejich matek. Dosažení cílů znamená také o 350 milionů méně lidí bez bezpečného přístupu k nezávadné pitné vodě. V roce 2015 může žít o 650 milionů více lidí, jimž bude umožněno vést zdravý a důstojný život díky zajištění přístupu k základní hygieně. Stovkám milionů žen a dětí se dostane vzdělání a možnosti účastnit se ekonomického a politického života. Za těmito čísly můžeme vidět životy a naděje lidí, kteří hledají jakoukoli příležitost k tomu, aby se dostali z bludného kruhu chudoby, jež jim neumožňuje vést plnohodnotný život.

JSOU STANOVENÉ ROZVOJOVÉ CÍLE DOSAŽITELNÉ?

Ano, protože jsou založeny na realistických základech. Předchozí zkušenosti ukázaly, že rozvojová pomoc funguje, pokud je dobře koordinována a cílena. Za všechny můžeme uvést například úspěchy v nárůstu počtu dětí chodících do školy v Tanzánii, Ugandě či Keni nebo úspěšný celosvětový boj za vymýcení neštovic a dětské obrny.

Splnění stanovených cílů vyžaduje v první řadě finanční zdroje. Částku, kterou OSN doporučila ekonomicky rozvinutým zemím věnovat na **rozvojovou pomoc**, tvoří 0,7 procenta HDP. Nicméně, v současné době splňuje tuto podmínku pouze 5 z 20 států, které jsou hlavními dárci rozvojové pomoci. K tomu, aby mohly být cíle úspěšně naplňovány tak ročně chybí přibližně 120 miliard dolarů. Přitom potřebná částka není nijak závratná a pro bohaté státy nepředstavuje částku, kterou by si nemohly dovolit.

Existují i další významné překážky, které brání rozvoji chudých zemí. Jsou to především **obrovské dluhy a nevýhodné postavení rozvojových zemí na světovém trhu**. Dluhový kolotoč, v němž si chudé země častokrát musí půjčovat další finance na splátky, byl roztočen již před více než 30 lety. Většina chudých zemí není schopná za současného stavu dluh platit. Bohaté země se v roce 2005 shodly na oddlužení pouhých 18, a později 37 zemí, avšak je otázka, zda a za jakých podmínek svůj slib dodrží. Další překážkou rozvoje chudých zemí je jejich nevýhodné postavení na světovém trhu. Některá existující pravidla světového obchodu znevýhodňují chudé země a brání tak, aby se jejich ekonomiky zbavily závislosti na rozvojové pomoci. Jedná se např. o doto-

vání zemědělských výrobků v bohatých státech a jejich export do rozvojových zemí.

Neméně důležitá je také úloha rozvojových zemí. Základní podmínkou zlepšení situace jsou dobré, nezkorumpované vlády, které získané finanční prostředky používají efektivně na snižování chudoby. V současné době je jasné, že bez finanční pomoci nejsou chudé země schopné využít výhod globálního obchodu ani zaopatřit základní práva svých občanů – práva na život, zdraví a vzdělání.

JAK SI PROZATÍM STOJÍME?

Svět dosáhl významného pokroku při naplňování stanovených cílů.

Počet lidí žijících v extrémní chudobě klesl mezi lety 1990 a 2002 o 130 milionů. Dětská úmrtnost se snížila ze 103 úmrtí z tisíce narozených dětí na 88. Očekávaná délka života se zvýšila ze 63 na 65 let. O osm procent lidí více má přístup k nezávadné vodě a patnáct procent lidí získalo přístup k základní hygieně.

Pokrok se však netýká celého světa, situace v jednotlivých regionech se výrazně liší. **Hlavním centrem krize je subsaharská Afrika** – zabezpečení potravinami je zde stále velkým problémem, **dochází k nárůstu extrémní chudoby**, dětské a mateřské úmrtnosti, situaci navíc ztěžuje šíření AIDS. V subsaharské Africe jsou rozvojové cíle daleko k tomu, aby byly naplněny, a situace se spíše zhoršuje.

Naproti tomu Asie je region, kde byl zaznamenán největší pokrok, ale i zde stále žijí stovky milionů lidí v extrémní chudobě a ani nejrychleji se rozvíjející země nesplňují všechny stanovené cíle. I další regiony mají rozporuplné výsledky, obzvláště Latinská Amerika, Střední Východ a severní Afrika, kde dochází k pomalému nebo vůbec žádnému pokroku vzhledem k plnění cílů.

SLOVNÍČEK POJMŮ

Rozvojová země je stát s relativně nízkou životní úrovní obyvatelstva, nerozvinutým průmyslem a relativně nízkým HDI (index lidského rozvoje). Tyto země jsou opožděné ve svém průmyslovém vývoji za státy vyspělémi. Rozvojové země jsou někdy označovány termínem třetí svět.

Hranice chudoby (anglicky poverty line) je nejrozšířenějším způsobem měření absolutní chudoby. Hranice má vyjadřovat předěl mezi těmi, jejichž průměrné příjmy jsou dostatečné k uspokojení tzv. základních potřeb, tedy k zajištění potravy a přístřeší, a mezi těmi, jejichž příjmy k tomu nedostačují. Za celosvětovou hranici extrémní chudoby označila Světová banka v roce 1990 příjem dosahující částky jeden americký dolar na den.

Dovozní kvóty stanovují limit na množství výrobků, které mohou být legálně dovezeny do určité země v určitém časovém období.

Bilaterální dluh je dvoustranný dluh; jedná se o částku, kterou země dluží vládě jiné země.

Další informace najdete například na www.wikipedia.cz nebo na stránkách www.varianty.cz.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	GV, 1.-2. ročník (vhodné i pro 2. stupeň ZV, 6. – 9. ročník)
Dílčí cíle dané aktivity	Znalostní: ■ žáci vysvětlí smysl Rozvojových cílů tisíciletí ■ žáci uvedou současný stav vzhledem k naplňování těchto cílů i odhady budoucího vývoje ■ žáci určí priority pomoci chudým zemím ■ žáci zodpoví otázky ohledně Rozvojových cílů tisíciletí Postojové: ■ žáci oceňují význam řešení problematiky chudoby v mezinárodním měřítku
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Mezioborové přesahy a vazby	
Didaktická povaha příspěvku	
Organizační forma výuky	Individuální Skupinová
Vyučovací metoda	Aktivizující (diskusní, heuristická)
Předpokládaný časový nárok	40 – 45 minut
Nutné pomůcky a prostředky	Rozvojové cíle tisíciletí na fólii, otázky a odpovědi o rozvojových cílech pro žáky (pokud si sami nevytvářejí zápis z výkladu)
Informační zdroje	UN Millenium Project 2005 Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the Millennium Development Goals The Millenium Development Goals Report 2005, UN, NY, 2005 Robinson C., Paying the Price: Why rich countries must invest now in a war on poverty, Oxfam International, 2005 Odkazy na další informace o Rozvojových cílech tisíciletí: Webové stránky: www.rozvojovka.cz www.varianty.cz www.osn.cz www.rozvojovestredisko.cz www.un.org/millenniumgoals/ Dokumentární filmy: Soubor filmů projektu Jeden svět na školách – Témata „Rozvojová spolupráce“
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ano

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1046>

Některé další články na téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

PETR CHÁRA	Bohoušovy džíny/Bohatí chudí, chudí bohatí
LENKA M. PEKAŘOVÁ	Arif Hossein – integrace průřezových témat do práce s dokumentárním filmem

KALENDÁŘ – INSPIROMAT

Svět je plný událostí, každý den se něco děje:

Světový den zdraví

Den Slunce

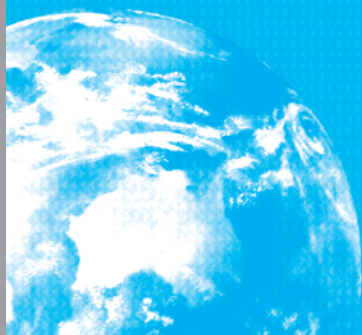
Mezinárodní den svobody tisku

a mnoho dalších odkazů je v našem kalendáři – inspiromatu.

Kalendář vznikl jako inspiromat k různým školním projektům. Ke každému týdnu roku jsme vybrali jeden námět, který se váže k některému ze svátečních či významných dní. Kromě obrázků je navíc opatřen i odkazy na informační zdroje, ze kterých můžete vy nebo vaši žáci čerpat.

Elektronickou podobu inspiromatu naleznete v sekci školních projektů (<http://www.rvp.cz/sekce/289>).

INSPIROMAT 2007



HOLOCAUST ROMŮ – PRÁCE S PŘÍBĚHEM JAROSLAVA HERÁKA

Autor: Kamila Nevludová

Tento příspěvek je příležitostí k integraci průřezového tématu Multikulturní výchova (MKV). Popsaný příspěvek představuje žákům pronásledování Romů prostřednictvím konkrétního příběhu romské rodiny z Luhačovic a dává ho do souvislosti s pronásledováním jiných etnik, především Židů. Příspěvek slouží jako úvodní část k historii holocaustu Romů na českém území a je určen žákům, kteří již mají základní informace o holocaustu. Příspěvek lze realizovat během dvou vyučovacích hodin, například v rámci samostatného předmětu MKV. Protože se však jedná o tematicky rozsáhlý celek, může se jevit jako vhodnější integrace do určitého vzdělávacího oboru. Žáci tak dostanou příležitost prohloubit své poznatky, zařadit je do širších souvislostí (např. současná situace Romů) a uplatnit dovednosti, které už si v oboru osvojili. Ideální prostor k integraci nabízí Občanský a společenskovědní základ nebo Dějepis. Vzhledem k tematické šíři příspěvku se také nabízí možnost realizovat ho v rámci projektového vyučování (např. na téma rasová diskriminace). Protože je příspěvek založen mimo jiné i na práci s textem a na týmové spolupráci, přirozeně integruje i vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a průřezové téma Osobnostní a sociální výchova.

POSTUP

1. Žáci vytvoří skupinky po čtyřech. Nejdříve následuje krátký brainstorming. Učitel napíše na tabuli velkými písmeny pojem „HOLOCAUST“, který je studentům již známý, a krátce s nimi diskutuje o jeho důsledcích.
2. Žáci lokalizují na mapě město Luhačovice.
3. Prohlédnou si fotografii romského osídlení, která se v Luhačovicích usadila koncem 19. století, diskutují nad tehdejší způsobem života a bydlení romských rodin, které již přestávaly kočovat a začaly se usazovat. Své myšlenky žáci zapíší na připravený papír.
4. Zaměří se na fotografii rodiny Emila Heráka z roku 1940 a srovnají životní podmínky romských rodin z tohoto období s fotografií předcházející. (Do popisu mohou zahrnout i styl oblékání, které je rovněž výrazem životní úrovně.) Jako další pomůcku k charakterizování životní situace můžeme v této chvíli použít fotokopii s odhadní cenou domku otce Jaroslava Heráka, kde je charakterizována celková stavba a použitý materiál. (Učitel upozorní žáky na dnes již oficiálně nepoužívané označení „U cikánů“.) Své poznatky ze srovnávání obou obrázků opět napíší na papír.
5. Všechny skupiny si vyberou mluvčího, který v této fázi prezentuje výsledky z pozorování obou obrázků, popř. dokumentu o stavbě domu Jaroslava Heráka.
6. Na základě fotokopie vysvědčení se žáci pokusí charakterizovat osobnost Jaroslava Heráka (co ho bavilo, v čem ve škole vynikal a co mu naopak nešlo). Učitel žáky upozorní, že v hlavičce je jeho otec opět označen jako „cikán“.

7. Na základě následujících dokumentů žáci zjišťují, jak byli Romové postupně vyčleňováni ze společnosti a zbavováni svých práv.

Učitel by měl pomocí otázek nasměrovat žáky k následujícím poznatkům:

- nechuť obcí poskytnout Romům v nich žijícím domovské právo
- rozšířené povědomí o potulných cikánech jako o asociálním a kriminálním živlu (strach před okrádáním lázeňských hostů, nepořádnost)
- evidence všech osob považovaných za potulné cikány
- vydávání tzv. cikánských legitimací
- zákaz přístupu na určitá území (lázně, obvody velkých měst)
- vliv pronásledování německých Romů nacisty na atmosféru v pomnichovském Československu
- žurnalistika zveličovala kriminalitu romských skupin
- vznik kárných táborů
- přijetí vyhlášky o zákazu kočování
- zavedení tzv. policejní preventivní vazby
- zřízení táborů v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu
- soupis cikánů ze srpna 1942
- výnos o deportaci Romů do Osvětimi

Žáci diskutují nad dokumenty Vyhláška okresního úřadu v Uherském Brodě omezující volnost pohybu Romů v Luhačovicích a Protestní dopis singulárního výboru proti usazení Romů a snaží se najít důvod, proč byly oba dokumenty tamějším českým obyvatelstvem, resp. úřady, sepsány. Učitel by měl upozornit žáky na stereotypizaci („nálepkování“, házení lidí jisté skupiny „do jednoho pytle“ bez ohledu na jejich individuální vlastnosti a jednání), která je na tomto dokumentu zřetelná. Další obrazový dokument, který poslouží k charakteristice antisemitského chování českých úřadů, je cikánská legitimace Jaroslava Heráka vydaná Okresním úřadem v Uherském Brodě. Svoje pozorování žáci opět zapíší na papír a srovnají s ostatními skupinami v plénu.

8. Dále následuje etapa – okupace českých zemí. Žáci diskutují nad hromadným soupisem Romů a srovnávají ho s hromadnou registrací židovského obyvatelstva. Dále si prohlédnou dokument o dražbě majetku deportovaných luhačovických Romů (sledují období, ve kterém byla sepsána, všímají si dvojjazyčnosti, ze které je patrná probíhající germanizace).

9. Co se s rodinou Herákových dělo po deportaci, se žáci dozvědí v úvodu Osudu Jaroslava Heráka (viz především odstavec Za branami tábora v sekci označené B II...) a na základě prostudování textu o „cikánském táboře“ v Osvětimi-Birkenau charakterizují v bodech, co tento tábor byl a jak zde deportovaní žili. Volitelně si mohou žáci prostudovat také vzpomínku Irena Heráka, zvláště kapitolu Osvětim-Birkenau, kde se hovoří i o útěku Jaroslava Heráka.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	GV
Dílčí cíle dané aktivity	■ Žáci si uvědomí, že se holocaust týkal nejen Židů, ale i dalších etnických skupin (v tomto případě Romů). ■ Žáci se zamyslí se nad tím, že na českém území žily romské rodiny, které byly perzekuovány (a to nejen nacisty, nýbrž Čechy samotnými) a proč. ■ Žáci si uvědomí, že podobnou situaci jako Herákoví prožívala během války celá řada romských rodin. ■ Žáci zjistí, že kořeny nenávisti a rasismu vůči Romům na českém území lze sledovat již v předválečném období a že zde existuje částečná podobnost s antisemitismem vůči Židům. ■ Žáci vědí, že Romové byli deportováni do tzv. cikánského tábora v Osvětimi-Birkenau a jak zde deportovaní žili.
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Dominantní: Multikulturní výchova Další: Občanská a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Přínos PT k rozvoji osobnosti žáka	MKV: ■ respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou si rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně ■ uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět adekvátně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu ■ uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií ■ rozumět základním pojmům multikulturní terminologie ■ dokázat objasnit obsah pojmů majorita a minorita, sociální smír aj., mít představu o postavení národnostních a dalších menšin OSV: ■ uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka VMEGS: ■ být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života, učit se porozumět odlišnostem
Mezioborové přesahy a vazby	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk (pokud žáci vyhledávají informace v angličtině)
Didaktická povaha příspěvku	Skupinová práce, kritická analýza obrazového materiálu
Organizační forma výuky	Individuální, skupinová
Vyučovací metoda	Aktivizující (diskusní, heuristická)
Předpokládaný časový nárok	2 vyučovací hodiny a domácí práce
Nutné pomůcky a prostředky	Pomůcky pro každou skupinu: Mapa ČR, materiály ze stránek www.holocaust.cz, převážně z prezentace Osud Jaroslava Heráka: ■ romské osídlení v Luhačovicích; ■ rodina Jaroslava Heráka; ■ odhadní cena domku; ■ vysvědčení Jaroslava Heráka (dle volby); ■ vyhláška okresního úřadu v Uherském Brodě omezující volnost pohybu Romů v Luhačovicích; ■ protestní dopis proti usazení Romů; ■ cikánská legitimace; ■ hromadný soupis; ■ dražba majetku deportovaných luhačovických Romů; ■ text „Cikánský tábor“ v Osvětimi II. – Birkenau. Papíry a fixy pro každou – skupinu

DOMÁCÍ SLOHOVÝ ÚKOL

Napište pravdivý příběh rodiny Jaroslava Heráka (cca 200 slov) na základě informací, které jste se dozvěděli během vyučovací hodiny při práci s internetem.

DALŠÍ INTERNETOVÉ ZDROJE K ROMSKÉMU HOLOCAUSTU:

The Holocaust – O Porrajmos. Řada článků o romském holocaustu. Anglicky.

Multikulturní výchova

SINTI & ROMA: VICTIMS OF THE NAZI ERA – Brožura, krátké dějiny romského holocaustu. Anglicky. Též ve formátu PDF.

Wolfgang Benz: The Other Genocide: The Persecution of the Sinti and Roma – krátké dějiny romského holocaustu. Anglicky.

Ian Hancock: A BRIEF ROMANI HOLOCAUST CHRONOLOGY – anglicky

Bibliographies – *Sinti and Roma („Gypsies“)* – bibli-

ografie anglických a německých knih s krátkými anotacemi.

Gypsies in the Holocaust – krátké dějiny romského holocaustu. Jewish Virtual Library. Anglicky.

Gypsies. Museum of Tolerance: Multimedia Learning Center. Anglicky.

Sinti and Roma – krátký text, obsahuje především další odkazy. A Teacher's Guide to the Holocaust. Anglicky. Článek byl původně uveřejněn na www.holocaust.cz.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1162>

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RVP

Autor: Jan Buryánek

Současná doba přináší řadu změn, které způsobují rychlé zastarávání vzdělávacích obsahů i metod, kterými jsou tyto obsahy zprostředkovány. Znalosti a dovednosti, které před dvaceti lety stačily k úspěšnému zvládnutí životních situací, jsou dnes do značné míry nepoužitelné, kompetence nezbytné pro plnohodnotný a úspěšný život, pro uplatnění v pracovní, občanské i soukromé sféře se mění. Protože jednou ze základních funkcí vzdělávacího systému je příprava na život ve společnosti a světě, společenské změny kladou také nové nároky na vzdělávací systém. Odpovědí na tyto nároky je probíhající reforma vzdělávacího systému, reprezentovaná především novými kurikulárními dokumenty – rámcovými vzdělávacími programy (RVP). V nich nalézáme nejen popis cílových kompetencí, nové struktury učiva a organizace výuky, ale i některé nové vzdělávací obsahy – nová témata, která souvisejí s aktuální společenskou situací. Jedním z těchto témat je také multikulturní výchova (MKV), která má žáky a žákyně připravovat na ty aspekty života společnosti, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí. Ačkoliv je Česká republika ve srovnání s mnohými jinými evropskými státy kulturně relativně homogenní (až 95 % populace tvoří etničtí Češi a Češky), je nutné počítat s výraznějšími mezikulturními kontakty vyplývajícími z evropské integrace a ze stále silnějších globalizačních trendů. Nutnost MKV vychází také z pokračujícího procesu sociálního propadu některých menšin, s čímž se pojí i narůstající nevraživost mezi majoritou a sociálně vyloučenými skupinami, provázená vznikem či posilováním negativních etnických stereotypů (v ČR především Romové a vztah majority vůči nim). Negativní aspekty mezikulturních kontaktů, jako jsou xenofobie, intolerance a rasismus, navíc ohrožují soudržnost demokratické společnosti a jejich děsivé důsledky v podobě xenofobních či nacionálních vášní nakonec znamenají ztrátu pro všechny, nikoli jen pro příslušníky minorit. Proto se multikulturní výchova stala standardní součástí vzdělávacích strategií demokratických zemí.

MEZIPŘEDMĚTOVÝ CHARAKTER MKV

Podmínkou efektivní realizace cílů MKV ve školním prostředí je pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy i celé školy. Cílem tohoto příspěvku je popsat mezipředmětový charakter MKV a poskytnout obecnou představu o tom, které vzdělávací oblasti jsou vhodné pro realizaci jejích cílů. (Postupy, jak včlenit MKV do školních vzdělávacích programů, strategie, konkrétní aktivity a náměty pro školní projekty naplňující cíle MKV budou popsány jinde.) Citována zde bude platná verze RVP pro základní vzdělávání, mezipředmětový charakter tématu Multikulturní výchova i průniky s dalšími průřezovými tématy jsou nicméně obdobné i v RVP pro gymnaziální vzdělávání.

MKV A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

MKV jako průřezové téma přispívá k naplňování vzdělávací strategie již na úrovni obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí.

MKV ROZVÍJÍ PŘEDEVŠÍM:

kompetence sociální a personální:

- žák přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi;

kompetence občanské:

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení;

- žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.

Metodika a principy MKV zároveň plně odpovídají požadavku rozvíjení komunikativních kompetencí, schopností řešit problém, kooperovat, nenechat se manipulovat a kriticky hodnotit mediální sdělení. Obecně platí, že RVP klade důraz na výchovu zodpovědných, otevřených, kriticky myslících, komunikativních, tolerantních a soli-

dárních občanů demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě. MKV má postihovat ty aspekty sociálních interakcí (včetně mediální komunikace), které jsou ovlivněny sociální a kulturní rozmanitostí současných společností.

Připomeňme, že klíčové kompetence jsou horizontem, ke kterému směřuje celý chod školy a organizace i obsah výuky všech oblastí, včetně těch zdánlivě nesouvisajících. Před započítím práce na školních vzdělávacích programech by je měli bezpečně znát všichni učitelé a učitelky, aby byli schopni ve své výuce vyhledávat a využívat příležitosti k jejich naplňování a rozvíjení. Charakter cílů a obsahu MKV však napovídá, že některé vzdělávací oblasti budou poskytovat multikulturní tematické větší prostor.

MKV A VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Největší potenciál pro zařazování prvků MKV má vzdělávací oblast **Člověk a společnost** s obory Občanský a společenskovědní základ a Dějepis:

- rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice, kulturní instituce
- netolerantnost, rasismus, xenofobie a extremistické projevy v chování lidí, projevy lidské nesnášenlivosti
- tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti
- stereotypy v posuzování druhých lidí
- význam ochrany lidských práv a svobod
- globální problémy současnosti
- příklady mezinárodního terorismu
- kulturní rozrůzněnost v době modernizace společnosti
- totalitní systémy – komunismus, fašismus, nacismus
- národnostní problémy v prvním československém státě

Cíle MKV lze nicméně naplňovat i ve zdánlivě odtažitějších oblastech, jako Jazyk a jazyková komunikace (politická korektnost v jazyce a její zdůvodnění, zařazování „menšinových“ literatur do výuky, literatura jako svědectví o útlaku, srovnání komunikačních prostředků různých jazykových a kulturních prostředí, vliv rozličných jazyků na strukturu myšlení, rozmanité životní styly a kulturní zvyklosti, realie při výuce cizích jazyků), Umění a kultura (zařazování neevropských a „menšinových“ uměleckých projevů), okrajově dokonce i v oblasti Matematika a její aplikace (pluralita řešení problému, schopnost kooperace).

Další prostor má být MKV poskytnut ve výběrových seminářích, projektech, besedách či kurzech s multikulturní tematikou; RVP umožňují realizaci průřezového tématu MKV i jako samostatného předmětu.

MKV A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Mnoho společného má MKV i s ostatními průřezovými tématy, a to až do té míry, že bude v konkrétní výuce možné naplňovat cíle více průřezových témat najednou.

V centru všech průřezových témat je snaha vychovávat zodpovědné, otevřené, kriticky myslící, komunikativní, tolerantní, solidární a empatické občany demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě. Všechna jsou koncipována jako odpověď na naléhavé úkoly, které zrychlující se tempo společenských změn na jednotlivce klade, přičemž každé téma představuje „úhel pohledu“ na tutéž společenskou situaci. MKV má postihovat ty aspekty sociálních interakcí (včetně mediální komunikace), které jsou ovlivněny sociokulturní rozmanitostí současných společností.

PŘÍKLADY PRŮNIKŮ JEDNOTLIVÝCH PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT

MKV :

- Osobnostní a sociální výchova: pozornost vůči odlišnostem a výhody v odlišnostech, lidská práva jako regulativ vztahů,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: globální myšlení a mezinárodní porozumění, kulturní souvislosti v evropské a globální dimenzi, sociální a kulturní odlišnosti mezi národy, srovnávání projevů kultury v evropském a globálním kontextu, pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti,
- Mediální výchova: citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci, vliv médií na kulturu z hlediska současné i historické perspektivy.

ZÁVĚR

Na závěr je nutné zdůraznit, že MKV rozhodně nemá být pouze dalším „učivem“, nově přidaným tématem, takový přístup by ani neodpovídal duchu kurikulární změny, k níž RVP směřují. Vedle tematických oblastí (v terminologii RVP se jedná o „učivo“) znamená efektivní realizace MKV také zavedení interaktivních, kooperativních a diskusních výukových metod, nové organizační formy (skupinové vyučování, projektová výuka) a snahu o vytvoření (nejen) multikulturní vstřícného klimatu celé školy (otevřenost, partnerství, dialog, kooperace).

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/članek/450>

Některé další články na téma Multikulturní výchova:

JAN BURYÁNEK

První dojem / Generové rozdíly

HANA KOŠTÁLOVÁ

Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP

MONIKA STEHLÍKOVÁ

Rituál těla u kmene Nacirema

JE SVĚT V OHROŽENÍ?

Autor: Alena Matušková

KLÍČOVÉ KOMPETENCE, KE KTERÝM SMĚŘUJEME

- kompetence k učení a k řešení problémů – získávání a zpracování informací, řešení daného problému, snaha o uvážlivost tvrzení, chápání nutnosti a vyjádření ochoty celoživotního získávání informací a učení se;
- kompetence komunikativní – formulace myšlenek a názorů, věcná diskuse, argumentace, cílené využití různých informačních zdrojů;
- kompetence sociální a personální – spolupráce v týmu, zodpovědnost za výsledek týmové práce;
- kompetence občanské – pochopení základní ekologické souvislosti a environmentálních problémů a snaha respektovat požadavky trvale udržitelného rozvoje.

VLASTNÍ POPIS PRAKTICKÉHO NÁMĚTU

1. vyučovací hodina

Motivace: dne 25. 1. 2005 byl na internetu uveřejněn článek s názvem „Vědci: světu zbývá deset let do katastrofické změny klimatu“. Z něj je vybrána následující ukázka: „Globální klimatické změny dostanou do deseti let nezorátnou katastrofální dynamiku, pokud politici a hospodářské kruhy nepřistoupí na zásadní změny chování civilizace ...“ „Odtikává ekologická bomba,“ varuje v textu někdejší americký ministr dopravy Stephen Byers, jenž spolu s republikánskou senátorkou Olympií Snowovou vypracování zprávy zorganizoval. Vědci v dokumentu konstatují, že vzhledem k dosavadnímu tempu přírůstků emisí oxidu uhličitého v atmosféře zbývá už jen sotva deset let, než koncentrace tohoto plynu bránícího v ochlazení Země dosáhne kritické hranice. Půjde o život většiny lidstva. Poté se rozběhnou podle všeho již nekontrolovatelné procesy s vysoce ničivými následky pro přírodu a lidskou civilizaci: vysušení a zánik amazonských pralesů, tání ledovců v Grónsku a Antarktidě či změna cirkulace mořských proudů.

To by mělo katastrofické dopady, protože člověk jako biologický druh nebude schopen se v tak velmi krátké době, během níž by změny nastaly, přizpůsobit novým velmi tvrdým podmínkám. Globální chlad, ušudypřítomné ultrafialové paprsky, rozmach pouští na jedné a záplav na druhé straně, rozpad zemědělství by znamenal životní ohrožení pro naprostou většinu lidí.

Tým autorů chmurné předpovědi vychází z toho, že množství CO_2 v atmosféře za čtvrt tisíciletí stoupl téměř na trojnásobek a nyní se blíží hranici 400 ppm (množství částic jednoho druhu v miliónu). Tomu odpovídá oteplení o dva stupně, což v tak krátkém časovém úseku může odstartovat dominový efekt.“

(ČTK, DPA.)

Vědci: světu zbývá deset let do katastrofické změny klimatu. Citováno 25. 1. 2005. Dostupné z WWW: <http://pravo.novinky.cz/archiv/20050125/p020a00b.php>
Kooperativní výuka:

- Žáci obdrží text ukázky ve dvojicích. Seznámí se s ním a diskutují o tom, zda by bylo možné, aby tato situace na-

stala. Hodnotí věrohodnost podané informace, vyjadřují vlastní názory. Zamyslí se nad tím, jak by mohlo lidstvo předejít popsané situaci.

- Z dvojic se vytvoří čtveřice nebo větší skupinky žáků, které opět diskutují a vytvoří si na situaci názor.

Frontální rozbor článku s využitím předchozí přípravy dětí. Učitel (nebo žáci) zapisují na tabuli podle následujícího schématu:

- Co by se mohlo stát během několika let?
- Jaké by to mohlo mít důsledky?
- Co by mělo lidstvo udělat, aby popsaná situace nenastala?

Řízený rozhovor, ze kterého vyplyne, že by žáci měli mít o některých jevech a nebezpečích více informací (průběžná motivace).

Rozdělení žáků do skupin podle zájmu a pracovat na určitém úkolu:

- Globální oteplování atmosféry – příčiny.
- Ničení lesů v různých oblastech a jeho důsledky.
- Možné důsledky zvýšení hladiny světového oceánu pro lidstvo.

Možné důsledky změny klimatu na Zemi pro lidstvo. Dobrovolný úkol:

- Podle témat zadaných jednotlivým skupinám se pokusit získat co nejvíce dostupných informací, přinést do školy literaturu a časopisy k tématu.

2. vyučovací hodina

Práce skupin:

- Získávání informací z internetu, z různých dostupné literatury, atlasů apod.
- Utřídění informací, vypracování zprávy pracovní skupiny.

- Zpracování informačního panelu (např. formátu A1, A2) se základními informacemi, výstřižky, ilustracemi.

3. vyučovací hodina

Prezentace výsledků práce jednotlivých skupin – přednesení zpracované zprávy, výstavka panelů. Hodnocení práce skupin.

Diskuse:

- Je nebezpečí popsané v článku reálné? Máme se zabývat takovými zveřejněnými informacemi, nebo ne?

- Jsou informace v tisku vždy pravdivé, reálné, mají hodnověrné jádro, mohou být zkreslené? Jak a proč budeme k takovým informacím přistupovat? Můžete uvést další podobné případy?

- Je možné nebezpečí popsané v článku podceňovat? Co by mělo lidstvo udělat, aby se oteplování atmosféry zastavilo? Co by pro to mohla udělat naše země? Co by pro to mohl udělat každý jedinec (žák)? Proč je v tomto případě nutná celosvětová spolupráce?

- Je oteplování atmosféry tzv. globálním problémem (vysvětlení pojmu)? Jaké jsou další globální problémy?

V případě zbylého volného času:

- Žáci namalují plakát vybízející k řešení některého z popsaných problémů.

■ Žáci napíší krátkou zprávu, ve které osvětlí nebezpečí znečišťování atmosféry a možnost dětí přispět k dílčímu

řešení (aktuálně, až dospějí).
Výstavka z uvedených prací.

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	■ Jazyk a jazyková komunikace – rozvoj slovní zásoby, formulování a přednesení vlastního názoru, schopnost diskuse. ■ Informační a komunikační technologie – možnost získávání potřebných informací, jejich kritické hodnocení. ■ Matematika a její aplikace – zpracování číselných informací k tématu. ■ Člověk a zdraví – ohrožení uspokojování základních životních potřeb v některých oblastech v budoucnu. ■ Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova – utváření mezilidských vztahů, rozvoj základních předpokladů pro spolupráci, uvědomování si hodnoty různých názorů a různých přístupů k řešení problémů u různých lidí, nutnosti spolupráce, a to i mezinárodní; Výchova demokratického občana – uvažování o problémech v širších souvislostech, výchova k zainteresovanému postoji v životě; Výchova v evropských a globálních souvislostech – globální problémy lidstva; Environmentální výchova – uvědomění si nutnosti respektování zásad vedoucích k udržení event. zkvalitňování životního prostředí; Mediální výchova – rozbor a hodnocení mediální informace.
Didaktická povaha příspěvku	Námět na projekt
Forma výuky	Frontální i skupinová
Metoda výuky	Dle jednotlivých aktivit
Předpokládaný časový nárok	3 vyučovací hodiny, dobrovolná domácí příprava
Nutné pomůcky a prostředky	Atlasy, Internet, různá literatura, čtvrtky A1 nebo A2, pastelky (popř. nůžky a lepidlo)
Informační zdroje	Internet, noviny a časopisy, populárně-naučná a odborná literatura, přístup ke sdělovacím prostředkům, mapy
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Podle individuálních potřeb možno redukovat nebo rozšiřovat učivo

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/215>

ČINNOST ROZKLADNÝCH MIKROORGANISMŮ – POKUS

Autor: Tomáš Č. Kučera

ÚVOD

Bakterie mají zásadní význam pro funkci ekosféry. Bez činnosti bakterií a dalších mikroorganismů by v přírodě docházelo k hromadění velkého množství odumřelých těl organismů (odumřelé biomasy) a zároveň by byly z prostředí postupně odčerpávány živiny. Díky aktivitě rozkladných organismů (především bakterií a hub) jsou mrtvé organismy (složené převážně z organických látek) postupně rozkládány na látky jednodušší, až jsou nakonec uvolněny jako látky anorganické. Ty jsou potom znovu přijaté zelenými rostlinami, jako prvním článkem potravního řetězce. Bakterie nejsou jen původci chorob zvířat a člověka. Jejich význam spočívá ve schopnosti rozkladu (dekompozice) mrtvé biomasy – odumřelých těl organismů.

Následující pokus by měl žáky přivést k poznatku, že rozklad mrtvé biomasy probíhá v součinnosti půdní mikroflóry (hlavně bakterií a hub) s půdou a jejími vlastnostmi, zejména vlhkostí. V jedné z variant si rovněž uvědomí těžkou roz-

ložitelnost plastů v přírodě.

V experimentu je rozkládaným materiálem filtrační papír. Ten je tvořen v podstatě čistou celulosou, tj. nejrozšířenější organickou látkou v přírodě. Samozřejmě, odumřelá těla mají podstatně složitější chemickou stavbu, a proto se rozkládají pomaleji. Pro tento modelový experiment je ovšem filtrační papír výhodný – právě pro rychlost rozkladu.

PŘÍPRAVA POKUSU

- Žáci pracují ve skupinkách – trojicích až čtveřicích.
- Každá skupina si připraví 5 PET lahví od vody (objem 1,5 l), které mají odříznuté vrchní části. Každou láhev naplní do poloviny půdou (ideální je, pokud má každá skupina jinou půdu – z lesa, ze zahrady, prodávanou směs na květiny, písek apod.).
- Do každé láhve pak vloží předem zvážený čtverec filtračního papíru o straně asi 5 cm (tak, aby se nedotýkal stěn). Pokus dále probíhá v pěti variantách v jednotlivých lahvích:

1. filtrační papír na povrchu půdy, 2x týdně zvlhčit povrch půdy,
2. filtrační papír vložit do sáčku z PE, převrstvit 3 cm půdy, 2x týdně zvlhčit,
3. filtrační papír převrstvit 3 cm půdy, 2x týdně zvlhčit,
4. filtrační papír převrstvit 3 cm půdy, nevlhčit,
5. filtrační papír převrstvit 3 cm půdy, zalévat každý den, tak aby v láhvi „stála voda“.

■ Láhve je třeba zakrýt (např. odříznutým vrškem) a umístit na místo, kde nebudou vystaveny přímému slunečnímu světlu nebo sálavému teplu (např. od radiátoru), aby nedocházelo k jejich přehřátí a přeschnutí. Za normálních podmínek (tj. při teplotě kolem 20 °C) trvá experiment asi měsíc.

VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Po zhruba čtyřech týdnech je možné pokus vyhodnotit. Filtrační papíry se z láhvi vyjmou, štětečkem se z nich odstraní zbytky půdy a usuší se. Následně je žáci zváží a výsledky porovnájí s hmotnostmi zjištěnými na začátku experimentu. Rozklad nejrychleji probíhá v té variantě, v níž je největší úbytek hmotnosti (možno převést na procenta).

Pozn.: V některých případech může být hmotnost papíru vyšší při ukončení experimentu než při jeho zahájení. To mohou způsobit mikroorganismy, které sice kolonizují filtrační papír, ale nevhodné podmínky jim nedovolí větší rozvoj, a tím se zastaví i dekompozice.

VÝSLEDKY A ZÁVĚRY

Jednotlivé varianty jsou zaměřeny na vliv vlhkosti na rychlost dekompozice. Varianta 2 má navíc posloužit jako důkaz nerozložitelnosti plastů. Největší úbytek hmotnosti by měl být ve variantě 3, tj. průměrně vlhčené. Sucho (var. 4, ale také var. 2) není vhodnou podmínkou pro růst bakterií

ani hub, hmotnost filtračního papíru tedy nebude velmi rozdílná oproti počátku pokusu. Rozklad probíhá pomaleji i v příliš vlhkém prostředí (var. 5) – jde o brzdicí účinek nedostatku kyslíku v prostředí (v přírodě např. rašeliniště). Varianta 1 má sloužit jako porovnání s var. 3, od které se ale liší menší kontaktní plochou papíru s půdou a snazším vysycháním povrchu papíru. Protože organismy mohou k papíru přistupovat pouze ze spodní strany, bude rychlost rozkladu u této varianty nižší než u var. 3. Při dostatečné vlhkosti je možné pozorovat na povrchu papíru kolonie řas.

Žáci by si měli uvědomit následující skutečnosti:

- Rozklad biomasy způsobují organismy přítomné v půdě.
- Růst půdních mikroorganismů je závislý především na vlhkosti a dostatku kyslíku.
- Plastový sáček neumožňuje průchod mikroorganismů a průnik vlhkosti k rozložitelnému materiálu, navíc je pro běžné mikroorganismy nerozložitelný.
- Čím je větší plocha kontaktu rozkládaného materiálu s půdou, tím dochází k větší kolonizaci mikroorganismy a rychlejšímu rozkladu.
- V různých půdách probíhá rozklad různě rychle (porovnání výsledků mezi skupinami žáků s různými půdami) – mimo výše uvedené faktory má vliv také např. kyselost, obsah živin apod.

MODIFIKACE EXPERIMENTU

- Čerstvá půda v porovnání s půdou propařenou horkou vodou: horkou vodou dojde k usmrcení větší části mikroorganismů a rozklad probíhá pomaleji či vůbec.
- Porovnání rychlosti rozkladu celulózy (filtračního papíru) a přírodního materiálu (sušené listy, části rostlin apod.).

Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Environmentální výchova – půda, ekosystémy (funkce, koloběh živin v přírodě, potravní řetězce)
Didaktická povaha příspěvku	Aktivita na podporu výkladu (význam mikroorganismů v přírodě).
Forma výuky	skupinová
Metoda výuky	pokus a pozorování
Předpokládaný časový nárok	měsíční projekt
Nutné pomůcky a prostředky	PET lahve od vody, půda, filtrační papír, suché listy rostlin, laboratorní váhy, voda
Informační zdroje	
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	ne

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/141>

Některé další články na téma Environmentální výchova:

MARIE NEDVĚDOVÁ	Zkušenosti ZŠ Máj II České Budějovice s průřezovými tématy
ALENA MATUŠKOVÁ	Možnosti environmentální výchovy a Agenda 21
SVATAVA JANOUŠKOVÁ	Environmentální výchova – inspirace k realizaci průřezového tématu

OPERAČNÍ PROGRAM **VZDĚLÁVÁNÍ** **PRO KONKURENCESCHOPNOST**

Již dnes se připravte v oblasti vzdělávání na čerpání prostředků z Evropského sociálního fondu, jednoho ze strukturálních fondů Evropské unie.

Co se podporuje?

Počáteční vzdělávání

- Zvyšování kvality ve vzdělávání
- Rovné příležitosti žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení

Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj

- Systémový rámec terciárního vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů ve výzkumu a vývoji
- Vyšší odborné vzdělávání
- a další oblasti

Další vzdělávání

- Systémový rámec dalšího vzdělávání
- Individuální další vzdělávání
- Podpora nabídky dalšího vzdělávání

Kolik se rozděluje finančních prostředků?

V rámci celkového finančního plánu alokace pro ČR pro cíl Konvergence v letech 2007 - 2013 je na OP VK alokováno 7 % z prostředků strukturálních fondů EU, tj. 1 811 mil. € (cca 52 519 mil. Kč). Celková částka určená na financování OP VK činí 2 131 mil. € (cca 61 799 mil. Kč), přičemž 85 % tvoří zdroje EU (ESF) a 15 % národní zdroje ze státního rozpočtu.

Kde zjistit více?

Informace o programu naleznete na webových stránkách MŠMT www.msmt.cz, případně na centrálních stránkách ESF v ČR www.esfcr.cz.

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – INSPIRACE K REALIZACI

Autor: Jan Jirák

HLAVNÍ CÍLE A PRINCIPY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Hlavním cílem Mediální výchovy jak pro základní, tak gymnaziální vzdělávání, by mělo být rozvinutí mediální gramotnosti do takové úrovně, aby využívání médií byla činnost, kterou má jedinec co nejvíc pod vlastní kontrolou a již si dokáže řídit tak, aby mohl mediální nabídky co nejvíce využít.

Podstatné je proto, aby žáci pochopili tyto základní principy:

- **sociální prostředí, v němž se pohybujeme, je neustále zaplňováno mediálními produkty**, které se podílejí na formování našich představ o světě (například tím, že zamlžují hranici mezi realitou a fantazií) – jsou tedy aktivním faktorem konstruování společensky akceptované reality, v níž se pohybujeme;
- **zprávy nejsou věrným odrazem skutečných událostí**, nýbrž konstrukcí, kterou vytvářejí média a novináři, kteří jsou sami předmětem řady vlivů a omezení;
- na trhu existuje obrovská nabídka výrobků, jež se mezi sebou liší jen velmi málo, a tak je **úlohou reklamy vytvářet iluzi**, že rozdíly mezi výrobky jsou velké a že výrobky mohou řešit naše problémy – pomáhat nám v naplňování života v duchu hodnot, které považujeme za významné;
- **mediální organizace jsou ekonomické podniky**, které obchodují s předpokládanou pozorností svých příjemců a mají rostoucí vliv ve společnosti a vzájemně se ovlivňují;
- podstatným trendem ve vývoji mediálních institucí je směřování ke **koncentraci vlastnictví a kulturní i ekonomické globalizaci**;
- **každý z nás patří do několika publik**, která jsou určena sociodemografickými charakteristikami i zájmy a psychologickými vlastnostmi jednotlivých členů, některá publika mají společenské kořeny, jiná jsou „iniciována“ médií;
- ve skupinách příjemců se formují sdílené představy o tom, jak mají jednotlivé mediální produkty vypadat, a tyto **představy pomáhají mediální produkty interpretovat a dodávat jim smysl**;
- významy, které mediální produkty nabízejí, si příjemci „směňují“ za hodnoty, jež mají podle jejich představ společenskou platnost;
- **média ovlivňují společnost**, jíž jsou součástí, i jedince nejrozličnějším způsobem (od krátkodobých účinků po dlouhodobé, od pozitivních po negativní apod.), ale nikdy ne izolovaně;
- média představují **významné sekundární, zprostředkované poznání** (formují představy o světě, očekávání spojená s projevy jednotlivců i institucí), které stále více konkuruje poznání primárnímu a které významným způsobem pracuje se stereotypy.

MOŽNÉ FORMY A METODY REALIZACE

V následující nabídce jsou uvedena 2 důležitá témata, která jsou vhodná pro realizaci Mediální výchovy na 2. stupni základní školy a vyšších ročnících víceletého gymnázia a libovolném ročníku čtyřletého gymnázia.

DOPORUČENÉ FORMY REALIZACE

A. Integrace dílčích témat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů

Témata týkající se postavení médií ve společnosti, rozdílu mezi občanským a spotřebitelským principem a podílu médií na průběhu politického rozhodování je možné zařadit do občanského a společenskovedního základu. Aktivní nakládání s mediální produkcí (kritické čtení) se může stát součástí jazykové a literární průpravy.

B. Projekt či jiná forma specializované výuky

Získané dílčí poznatky je však vhodné aplikovat při receptivních činnostech (analytická činnost, rozvoj kritického odstupu, racionalizace využití médií) i produktivních činnostech (projekt práce v redakci, příprava vlastních mediálních výstupů), proto Mediální výchova staví zvláště na specializované výuce, kterou je možné zařadit jako povinnou a na ní navazující volitelnou součást zejména gymnaziálního vzdělávání. Specializovaná výuka je vhodná pro systematizaci poznatků o médiích a mediální komunikaci a lze ji zařadit do kontextu základů humanitního, resp. sociálněvědního vzdělávání.

TÉMATA

Média v současné společnosti a Mediální praxe

je vhodné realizovat ve dvou etapách navazujících na sebe (např. 2. pololetí 2. ročníku a 1. pololetí 3. ročníku čtyřletého gymnázia, či 2. pololetí 8. ročníku a 1. pololetí 9. ročníku základní školy) a v rozsahu přibližně 30 lekcí po 1 vyučovací hodiny (15 lekcí za pololetí). Dílčími tématy a z nich vycházejícími náměty na činnosti oba okruhy rozvíjejí všechny tematické okruhy pro základní i gymnaziální vzdělávání. Jejich obsah je stanoven tak, aby si míru náročnosti, či hloubku vzhledu do tématu mohli volit sami vyučující.

Téma I „Média v současné společnosti“ je vhodné zařadit jako první a pro jeho formu realizace je možné doporučit integraci i projekt, kombinaci obou forem či si stanovit specializovanou formu výuky, jako např. kurz, specializovaný seminář, modul či samostatný předmět. Téma je zaměřeno především na:

- a. získání základní představy o struktuře médií a fungování mediálních institucí;
- b. rozvoj receptivní činnosti (kritické čtení, poslouchání a pozorování mediálních sdělení);
- c. osvojení představ o roli a možnostech publika a o možných účincích médií.

**Média v současné společnosti
DÍLČÍ TÉMATA A NÁMĚTY NA ČINNOSTI**

Rozvoj mediálního průmyslu: média jako prostředek podnikání – jak si média vytvářejí zisk – koncentrace – mediální magnáti – křížení vlastnictví.

Činnosti: Postupné zpracování jednoduché „mediální mapy“ města či okresu, v níž budou vyznačena média, jež jsou v dané oblasti dostupná (periodika, rozhlas, televize), i s tím, kdo je vlastní. Stručný výklad o významných světových mediálních osobnostech minulosti i současnosti (Hearst, Berlusconi, Murdoch).

Co ovlivňuje činnost médií I: zákony a regulace – role Parlamentu – nezávislost a cenzura.

Činnosti: Příprava registrace listu (žádost o udělení licence pro lokální rozhlasovou stanici), rozbor norem, které je třeba dodržovat, a vlivů, s nimiž je nutné počítat.

Co ovlivňuje činnost médií II: public relations – osobní vazby – ohledy na inzerenty – veřejný zájem – mediální kritika a mediální výchova.

Činnosti: Rozbor časopisu z hlediska toho, jak se do něj – pravděpodobně – dostaly jednotlivé texty (na co přišla redakce sama, co jí někdo nabídl).

Co ovlivňuje činnost médií III: autoregulace – profesní standardy (etické kodexy) – sbližování obsahů (komercializace).

Činnosti: Srovnání titulních stránek velkých deníků z hlediska podobnosti či rozdílnosti zpráv. Stručný výklad o hlavních principech profesně uhodného (eticky přijatelného) chování médií a posouzení listů (či televizního zpravodajství) z tohoto pohledu.

Co to je zpráva: zpravodajské hodnoty – konstrukce zpráv – stereotypy.

Činnosti: Rozbor televizního zpravodajství z hlediska motivace výběru a řazení zpráv. Diskuse o očekávaných spojených se zprávami (vazba mezi tématem a záběry či fotografiemi).

Co to je zábava: svět televizní zábavy (soutěže a seriály) – časopisy pro mládež.

Činnosti: Rozbor vysílacího schématu televizní stanice (zařazováno do hlavního vysílacího času). Rozbor obálek časopisů pro mládež.

Co je reklama: základní principy fungování reklamy – ekonomické důsledky reklamy – vliv reklamy na jednotlivce.

Činnosti: Rozbor posílání konkrétní reklamy (reklamní sdělení mají různý účel – uvést nový produkt, udržet povědomí o značce, posílit asociace spojené se značkou atd.) a argumentů, které mají příjemce ovlivnit. Využití různé typy reklamy od časopisecké, přes televizní, po billboardy.

Reprezentace a stereotypy: jak jsou v mediálních produktech předváděny společenské instituce, mezilidské vztahy a sociální role.

Činnosti: Reprezentace rodiny na rozboru televizního seriálu (např. Simpsonovi), rodinného časopisu a reklamy. Rozdíly v reprezentaci rodu (gender).

Co to je publikum: jak vzniká publikum – do kolika publik člověk patří – jak média podporují ustavení a stabilitu publika (noviny pro celou rodinu, televizní vysílací schéma apod.) – co mají členové jednoho publika společné.

Činnosti: Identifikace skupin příjemců v rámci třídy. Hledání motivů pro zařazení do určitého publika. „Mediální profil“ rodiny (co kdo čte, poslouchá a sleduje) a srovnání jednotlivých profilů.

Jaký mají média vliv I: typy předpokládaných účinků – falešné představy o účincích – kdo se snaží řídit vliv médií a proč (vytváření image).

Činnosti: Sledování celebrit (např. zpěváků, herců či politiků) v médiích. Rozbor toho, co se příjemci o dotyčné osobě dozívají.

Jaký mají média vliv II: konkrétní obsahy (např. násilné scény ve filmu) a jejich předpokládaný vliv.

Činnosti: Společné sledování a rozbor akčního filmu (proč jsou zařazeny násilné scény, co jim předchází, jakou mají roli v celém ději). Návrh na kritéria zařazení „hvězdičky“ do televizního vysílání.

Další zvyšování mediální gramotnosti: možnost osobního rozvoje – profesionalizace – reflexe mediálního působení.

Činnost: Společný projekt mediální kampaně (např. na podporu nějaké veřejně prospěšné stavby ve městě).

Téma II. Mediální praxe navazuje na Média v současné společnosti, je zaměřen na produktivní, kreativní činnost – individuální a skupinové vytváření sdělení určených pro média a sestavování vlastních mediálních produktů. Pro jeho realizaci je nejvhodnější forma projektu, případně samostatného vyučovacího předmětu, kurzu či modulu. Téma je zaměřeno především na:

a. osvojení si základních postupů spojených s přípravou mediálních výstupů (zpravodajství, soutěže, roz-

hlasového vysílání, webové stránky apod.);

b. rozvíjení předpokladů pro individuální vyjádření vlastních postojů a pocitů prostředky příznačnými pro jednotlivá média;

c. zprostředkování představy o působení v médiích jako o činnosti s vysoce rozvinutou dělbu práce, s přísnou hierarchií odpovědností a pravomocí a se zřetelně formulovanými nároky;

d. prohlubování poznatků o tom, jak činnost lidí pracu-

Mediální výchova

jících ve sféře mediální komunikace omezuje či inspiruje okolí;

e. nabízí možnost poznat nutnost koordinace a aktivity, leč pokorného přístupu v prostředí vysoce rozvinuté dělby práce.

Téma se vztahuje k činnostem spojených s redakcí školního časopisu, redakcí školní webové stránky, školního rozhlasového vysílání apod. Realizaci tématu je důležité zabezpečit i organizačně: **ustavení redakce** s rozdělenými úlohami (odpovědnosti za jednotlivé rubriky či činnosti) a rozfázovanými postupy (uzávěrky, rozhodování o podobě dalšího čísla či další relace apod.).

Vyučující by měl zastávat především roli supervizora, který dohlíží na fungování redakce (dodržování termínů,

korektní vedení porad), ale sám se do práce výrazně nezasahuje. Dbá především na to, aby:

- veškerá činnost byla i předmětem reflexe (což je hlavní nástroj naplnění cílů předmětu), a to zvláště reflexe vztahů k okolí mimo redakci (např. vedení školy);
- členové redakce na každé poradě rozebírali vlastní činnosti;
- pracovali s předpokládaným publikem (dělali ankety, soutěžemi si zjišťovali, kdo je sleduje apod.);
- výstup splňoval hlavní žádoucí parametry mediálního sdělení, tj. byl věcně správný a byl psán či vyslán na odpovídající úrovni jazykové kultury (ortograficky či ortopicky správně, stylově vhodně) a odpovídající úrovni designu.

Mediální praxe

MODELOVÝ PROJEKT REDAKCE ŠKOLNÍHO INTERNETOVÉHO ČASOPISU

Náčrt redakce školního internetového časopisu v tomto programu slouží jen jako ilustrace možností, které praktická výuka nabízí. Možností je ale daleko více: vedle internetového časopisu to může být i klasické („papírové“) periodikum, školní rozhlas, televizní vysílání apod., v závislosti na technických a organizačních možnostech školy a na ochotě vedení školy přijmout roli vydavatele či provozovatele.

Záměr: Vydávat internetový týdeník pro studenty školy zaměřený na aktuální dění ve škole, možnosti krátkodobého i dlouhodobého uplatnění studentů a absolventů, nabídku další zábavy a běžný zpravodajský servis z města a okolí. Součástí týdeníků jsou fotografie a jednoduchá grafika bez animace. Vydavatelem časopisu bude škola, zastoupená členem vedení (důležité pro to, aby si frekventanti uvědomili podíl vydavatele na fungování redakce i výsledném projektu).

Realizace:

Fáze přípravy:

- ustavení redakce, rozdělení rubrik
- režim a zásady redakční práce
- zvládnutí technických prostředků (od diktafonu po umístění textů na stránku)
- vyjasnění vztahů s vydavatelem (vedením školy)
- příprava „nultého čísla“

Fáze rutinního vydávání

- režim porad a uzávěrek
- redakční úpravy textů
- služby při sestavování čísla
- vyhodnocování výsledku
- práce se čtenáři

Fáze závěrečného vyhodnocení:

- reflexe zkušeností s chodem redakce
- reflexe zkušeností s vydavatelem
- reflexe zkušeností s „okolním světem“

DOPORUČENÁ LITERATURA K TÉMATU:

Burton, G.- Jiráček, J.: *Úvod do studia médií*. Brno: BaP 2001.

Green, G. H. – Cotter, C.: *Přestaňte být manipulováni*. Pragma, Praha 2000.

Jiráček, J. – Köpplová, B.: *Média a společnost*. Praha: Portál 2003.

Machová, S.: *Argumentování*. Informatorium (v tisku).

McQuail, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Portál 1999.

McLuhan, M.: *Jak rozumět médiím*. Odeon Praha 1991.

O'Brienová, P.: *Asertivita*. Pracovní sešit. Management Press, Praha 1999.

Švandová, B. a kol.: *Argumentace a umění komunikovat*. PedF MU Brno 1999.

Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha 2000.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/87>

CO SE STALO 19. LEDNA

Autor: Marek Mičienka

Vzorová hodina, kterou představujeme, si klade za cíl přivést žáky ke zjištění, že zpravodajství je výsledkem vysoce selektivní a rutinní práce a že o zveřejnění zprávy rozhodují takové parametry, jako je negativita, jednoznačnost, přítomnost prominentní osoby apod. Aktivitu lze realizovat jako samostatnou hodinu Mediální výchovy nebo v rámci jiného předmětu (například Výchovy k občanství) s integrací průřezového tématu Mediální výchova.

Původní text je k dispozici na stránkách www.rozumetmediim.cz, které provozuje o. p. s. Partners Czech.

1. ÚVOD

Vyzvěte žáky, ať si představí, že by měli v rozhlasových zprávách, které jsou určeny pro jejich město (region), oznámit jednu z následujících informací jako hlavní zprávu. Která by to byla?

A. Dominik Hašek, známý český hokejista, bude zítra odpoledne v knihkupectví na Velkém náměstí podepisovat knihu o své kariéře.

B. Pachatel, který se minulý týden vloupal do prodejny elektroniky a odnesl si kamery a mobily za 760 tisíc korun, byl včera dopaden.

C. Jedné občance města se včera večer narodila čtyřčata – Pavel, Petr, Alena a Zdena. Zdravotní stav matky a dětí je dobrý.

D. Zastupitelstvo města na svém včerejším jednání rozhodlo o přidělení deseti bytů mladým rodinám.

Žáci vyberou jednu zprávu. Poté se jich ptejte:

Kterou z informací jste vybrali? Která z nich je nejdůležitější/nejzajímavější?

Proč? V čem je vámi vybraná událost důležitější než ostatní?

2. CO SE STALO 19. LEDNA?

Seznamte žáky s tím, že v následujícím cvičení se budou moci vžít do rolí editorů televizní stanice. Rozdělte je do skupin po šesti až osmi. Každá skupina dostane pracovní listy Co se stalo 19. ledna? s přehledem událostí, které se staly 19. ledna 2006. Jejich úkolem bude vybrat informace do hlavních večerních zpráv. První tři skupiny reprezentují televizní stanice (první skupina Českou televizi, druhá Novu, třetí Primu). V případě většího počtu žáků můžete více skupinám přiřadit stejnou televizní stanici. Mají vybrat takové zprávy, které by jim určená televize vybrala do hlavních večerních zpráv. Svou volbu musí umět zdůvodnit. Poslední skupina představuje ideální TV stanici. Její členové vyberou zprávy, které by oni sami vybrali, pokud by mohli rozhodovat o podobě zpravodajského pořadu. Skupiny se mohou rozdělit do podskupin (redakce domácího, zahraničního a sportovního zpravodajství). Úkolem každé skupiny je vytvořit zpravodajství, které bude obsahovat:

PRACOVNÍ LIST: CO SE STALO 19. LEDNA? Z DOMOVA

D1. Středa byla černým dnem řidičů

PRAHA – Středa se zapsala do statistik dopravních nehod černým písmem. Policie za jeden den zaznamenala téměř tisícovku nehod, což je dvakrát více než průměr. Policie vyzývá řidiče, aby jezdili opatrněji a jízdu přizpůsobili zimnímu počasí.

D2. Ministerstvo školství zvýší platy učitelů

PRAHA – Na školy zřizované obcemi a kraji má letos ministerstvo školství o 3,2 miliardy korun víc než loni. Díky tomu bude možné zvýšit platy učitelů, které by měly podle odhadů letos vzrůst až o šest procent.

D3. Soud poslal tři muže za únos a smrt ženy za mříž

ÚSTÍ NAD LABEM – Ústecký krajský soud poslal tři muže ze severu Čech za únos a smrt ženy na 9 až 15 let do vězení. Únos osmadvacetileté dcery podnikatele z Děčína naplánoval podle verdiktu soudu Martin Vlček, který stráví za mřížemi 15 let.

D4. Obec Lety nechala odstranit kámen instalovaný NS

LETY – Obec Lety u Písku nechala dnes odstranit kámen, který na jejím pozemku u bývalého romského tábora instalovala Národní strana (NS). Kámen s nápisem Obětem označila NS za památník obětem druhé světové války. Obec ale s jeho umístěním nesouhlasila a vyzvala stranu, aby ho odstranila, která tak však neučinila. Proti památníku protestovaly i romské organizace, podle nichž je znevažováním Romů, kteří v táborech za války zahynuli. NS považuje odstranění pomníku za krádež a chce podat trestní oznámení.

D5. Jana Nováková maminkou

PRAHA – Moderátorka Novy Jana Nováková (33) má syna! Dneska ráno sportačka porodila malého Daníla. Šťastným otcem je režisér Jiří Adamec. Jeho partnerka i syn jsou v pořádku a za pár dní už si je bude moci odvézt do jejich bytčku v Suchdole.

D6. Stát chce mít centrální registr svých dlužníků

PRAHA – Česká republika by měla zavést celostátní evidenci dlužníků státu. Nový registr by měl snížit administrativní zátěž podnikatelů, například při zařazování do projektů Evropské unie a zároveň má zlepšit boj státu proti šedé ekonomice.

D7. SZPI dala loni řetězcům pokuty za 19 milionů Kč

PRAHA – Státní zemědělská a potravinářská inspekce (SZPI) loni rozdala 18 obchodním řetězcům pokuty celkem za 19 milionů korun. Nejvíce pokutovaným obchodním řetězcem byla společnost Ahold Czech Republic, která provozuje síť hypermarketů Hypernova.

D8. Utajování virtuálních operátorů

PRAHA – Kromě stávajících tří operátorů u nás existuje řada utajovaných virtuálních operátorů. Fungují tak, že od velkých operátorů nakoupí levně větší množství SIM karet, které pak prodávají za vyšší cenu

svým zákazníkům. Zjistila to TV Prima.

D9. Neřešitelné situace na chodnicích

PRAHA – Stávající přivaly sněhu nedělají problémy jen řidičům a silničářům, ale také vozičkářům a tělesně postiženým, kterých je u nás 130 000. Na vozíku se nemohou pohybovat po řadě chodníků nebo zůstávají uvězněni na neudržovaných místech.

D10. Vdovy po členech svazu PTP budou odškodněny

Vdovy bývalých členů svazu Pomocných technických praporů se konečně dočkají odškodnění. K důchodu mohou získat až 1250 korun měsíčně. Nikdo ale přesně neví, kolik takových žen je. Evidence vdov totiž neexistuje.

ZE SVĚTA

Z1. Syn moldavského prezidenta Oleg Voronin údajně unesen v Moskvě

BUKUREŠŤ/KIŠINĚV – Syn moldavského prezidenta Vladimira Voronina zmizel v úterý v Moskvě spolu se svými dvěma tělesnými strážci. Informuje o tom rumunský tisk, podle něhož se prezidentova rodina obává, že podnikatel Oleg Voronin byl unesen.

Z2. Vichr odsunul start sondy k Plutu o 24 hodin

MYS CANAVERAL (USA) – Americký Národní úřad pro letectví a vesmír (NASA) dnes o 24 hodin odložil start sondy New Horizons (Nové horizonty) k planetě Plutu. Podle oznámení NASA je příčinou odkladu výpadek elektřiny v řídicím středisku.

Z3. Další oběť ptačí chřipky v Indonésii

JAKARTA – V Indonésii si ptačí chřipka vyžádala další oběť. Jak oznámily místní úřady, stal se jí v úterý tříletý chlapeček v městě Bandungu na Jávě. Testy potvrdily, že příčinou jeho úmrtí byla ptačí chřipka. Hochova sestra podlehlá této nemoci již minulý týden.

Z4. Al-Džazíra: Bin Ládín opět hrozí útoky v USA

DUBAJ – Vůdce teroristické organizace Al-Káida Usáma bin Ládín opět pohrozil útoky na území Spojených států. Zároveň ale „americkému lidu“ nabídl také dlouhodobé příměří. Uvedla to dnes arabská satelitní televize Al-Džazíra, která zveřejnila zvukový záznam s bin Ládinovým hlasem. Bílý dům v první reakci nabídku „příměří“ jednoznačně odmítl.

Z5. Při dvou atentátech v Bagdádu desítky mrtvých

BAGDÁD – Při dvou atentátech dnes v Bagdádu zahynulo nejméně 23 osob a 26 lidí utrpělo zranění. Útoky se odehrály současně v centru Bagdádu. Jeden spáchal sebevražedný atentátník, při druhém útočníci použili auto s výbušninami.

Z6. Železný se stal místopředsedou nové euroskeptické strany

ŠTRASBURK – V lůně Evropského parlamentu vznikla nová euroskeptická strana, Aliance nezávislých demokratů, jejímž místopředsedou se stal český europoslanec Vladimír Železný. V čele nového seskupení stojí Francouz Patrick Louis.

Z7. Rusko bojuje s extrémními mrazy

MOSKVA – Extrémní mráz už tři dny trápí nejen Moskvu a okolí, ale prakticky celou zemi. Třicetistupňové mrazy si také vyžádaly další oběti na životech – v Moskvě v noci na dnešek zemřelo na podchlazení sedm lidí, desítky

byly hospitalizovány s omrzlinami.

Z8. Whitney Houston

NEW YORK – Po letech se americká zpěvačka Whitney Houston (42) rozhodla ukončit více než třináctileté manželství s hudebníkem Bobbym Brownem (36). S odvoláním na oba partnery, kteří již delší dobu žijí odloučeně, to uvádí list New York Daily News.

Z9. Irák žádá propuštění iráckých žen, pátrá po unesených

BAGDÁD – Irák vyzval americké úřady, aby propustily šest z osmi iráckých žen, které jsou ve vojenském vězení. Mluvčí amerického ministerstva obrany dnes řekl, že americká armáda nemíní v blízké budoucnosti irácké vězenkyně propustit.

Z10. Europoslanci si zpřísnili pravidla chování

ŠTRASBURK – Vyušování, demonstrace či dokonce rvačky ve sněmovně mají být už minulostí, alespoň pokud jde o Evropský parlament. Jeho členové schválili takové změny v jednacím řádu, aby řídicí schůze mohl výtržníky s imunitou snadněji vykázat ze sálu i předsálí, či jim sáhnout na poslanecké diety.

ZE SPORTU

S1. Detroit v NBA deklaroval trápící se Atlantou

NEW YORK – Basketbalisté Clevelandu utrpěli v NBA už pátou porážku za sebou, když ve středu podlehl Denveru 89:90. Nezachránil je ani LeBron James, jenž byl s 24 body nejlepším střelcem zápasu.

S2. Štefan s Modrým přispěli k výhře

NEW YORK – Hokejisté Atlanty se v zámořské NHL dočkali premiérové výhry nad Dallasem. Po osmi porážkách zvítězili Thrashers na ledě soupeře 5:2, o což se přičinila i dvojice českých hráčů – Patrik Štefan a Jaroslav Modrý si připsali po jedné asistenci.

S3. Vaidišová a Benešová jsou ve třetím kole

MELBOURNE – Dvaadvacetiletá Benešová se dnes postarala o největší překvapení v ženské dvouhře, když vyřadila pátou nasazenou Francouzku Mary Pierceovou 6:3, 7:5. O šest let mladší Vaidišová porazila ruskou hráčku Annu Čakvetadzeovou hladce 6:2, 6:1.

S4. Navková a Kostomarov vedou soutěž tanečních párů

LYON (Francie) – Největší favorité Taťjana Navková a Roman Kostomarov na mistrovství Evropy vedou soutěž tanečních párů. Mistři světa i Evropy z posledních dvou let vyhráli dnešní originální tance a posunuli se ze třetího místa do čela soutěže.

S5. Na MS cyklokrosařů pojede 16 českých jezdců

PRAHA – Na světovém šampionátu cyklokrosařů v nizozemském Zeddamu bude Českou republiku reprezentovat šestnáct závodníků. Čeští jezdci obsadí kategorie elite a jezdců do 23 let a startovat budou i junioři.

S6. Rak v anketě ukončil kralování Lébla

PRAHA – Po čtyřletém kralování Martina Lébla má český volejbal nového nejlepšího hráče roku. Tradiční anketu trenérů, odborníků a novinářů vyhrál poprvé blokař Michal Rak a v ženské kategorii pronikla na nejvyšší post teprve osmnáctiletá Aneta Havlíčková.

S7. Výškař Bába v Ostravě splnil limit na MS

OSTRAVA – Jaroslav Bába výkonem 228 centimetrů splnil limit na halové mistrovství světa, ale při závodě Mo-

ravské výškařské tour se na stupně vítězů nevešel. Kvůli horší bilanci pokusů na něj zbyla až čtvrtá příčka.

S8. Čeští házenkáři prohráli v Makedonii

SKOPJE (Makedonie) – Čeští házenkáři prohráli ve Skopje v předkvalifikaci o postup na mistrovství světa s domácí Makedonií 31:36. Zkomplikovali si tím cestu do play off a v sobotu musejí v plzeňské odvetě zvítězit, aby vybojovali jediné postupové místo.

S9. Macík si sen nesplnil

PRAHA – Před odjezdem na dakarskou rallye snil český závodník Martin Macík o tom, že by se se svým kamionem umístil v elitní desítce. Nakonec se mu to o jedno místo nepodařilo.

S10. Na OH pojede rekordní výprava

PRAHA – Zimních olympijských her v Turíně se zúčastní největší česká výprava v historii. Český olympijský výbor dnes v Praze schválil, že na hry pojede 82 sportovců, to je o čtyři více než před čtyřmi lety do Salt Lake City. Olympijské hry budou od 10. do 26. února.

■ Události z domova

Tři události z domácí scény – z toho **jedna hlavní** domácí událost dne a **dvě vedlejší**

■ Události ze zahraničí

Tři události ze zahraničí – z toho **jedna hlavní** zahraniční událost dne a **dvě vedlejší**

■ Události ze sportu

Tři události ze sportu – z toho **jedna hlavní** sportovní událost dne a **dvě vedlejší**

Po skončení této části s žáky diskutujte. V diskusi se snažte, aby žáci formulovali kritéria, podle kterých zprávy vybírali. Kritéria můžete zapisovat na tabuli.

Jak těžké bylo vybrat jednotlivé zprávy?

V jakých událostech se shodují jednotlivé skupiny? V čem se rozcházejí? Proč?

Podle čeho jste zprávy vybírali? Jaká kritéria jste používali?

Jak probíhala diskuse ve vaší skupině? Shodli jste se všichni na výběru těchto zpráv?

Na závěr diskuse můžete pustit headlines (úvodní přehled zpráv) reálných hlavních zpravodajských relací z tohoto dne, které najdete na CD-ROMu. Pokud ukázkou nemáte, můžete žáky seznámit s tím, jaké zprávy jednotlivé televize vybraly do úvodního přehledu hlavních zpráv (TV PRIMA: D7, Z7, D1, S3; ČT: D6, Z4, D4, D1, D2, S10; TV NOVA: D4, D3, Z4, S3).

Můžete porovnat, jak se výsledky jednotlivých skupin shodují se zprávami daného dne a hledat důvody pro případné rozdíly.

3. ZPRAVODAJSKÉ HODNOTY

Na základě diskuse v předchozí části se pokuste shrnout spolu se žáky (za pomoci úvodního textu a přílohy Jak se vybírají zprávy), jaké zprávy se dostávají do zpravodajských relací.

PRACOVNÍ LIST: JAK SE VYBÍRAJÍ ZPRÁVY

Jednou z důležitých funkcí médií je přinášet informace, tj. rozpoznat a vybrat, co by se měli dozvědět všichni, a pak jim to také správně sdělit. Média tak činí prostřed-

nictvím zpráv. Mezi důležité otázky, které musí média řešit, patří: Které informace jsou důležité pro všechny? V jakém pořadí jednotlivé informace uvést? Redaktoři a vydavatelé musí vybírat z informací zprávy podle určitých kritérií, kterými poměřují přijatelnost a vhodnost určité události. Často jsou přirovnávání ke „dveřníkům“, protože rozhodují o tom, zda určitá zpráva „projde dveřmi média“ do zpravodajství, či nikoliv. Soubor kritérií pro zpracování událostí a zařazení zpráv do zpravodajství, podle kterých média posuzují zprávy, se označuje jako zpravodajské hodnoty.

Novost

Zprávy mají krátký život a rychle zastarávají. Událost, která se odehrála zcela nedávno, je pro média obvykle zpravodajsky hodnotnější, než událost, která se odehrála dříve.

Význačnost

Události, ve kterých jsou zastoupeny významné nebo známé osobnosti, např. herci, zpěváci, politici apod., jsou pro média hodnotnější.

Personalizace

Pro média jsou zpravodajsky hodnotnější zprávy o konkrétní osobě, než zprávy velmi obecné. Události, jež lze podat jako projevy jednání (či důsledky jednání) konkrétních osob, mají větší naději na zveřejnění, než abstraktní děje. Ve zpravodajství jsou proto často zachycovány příběhy lidí a jejich osudy.

Negativita

Negativní, smutné či tragické události jsou pro média zajímavější, než běžné či pozitivní zprávy, kde negativita není přítomná. Pro média bude hodnotnější nejspíše ta zpráva, ve které dojde k větším materiálním škodám, k větším zraněním či ztrátám na životech.

Překvapení

Média častěji zaměřují svou pozornost na události, které jsou nějakým způsobem originální, nečekané a překvapivé, než na každodenní události všedního života.

Blízkost

Blízkost se vztahuje k vzdálenosti (geografické, ale i kulturní či sociální), ve které se událost odehrála. Události, které jsou nám v tomto směru bližší, jsou obvykle pro média hodnotnější, než podobné události, které se odehrály na druhém konci světa.

Variace

Jako zpravodajsky hodnotné se v určité době mohou jevit informace, které souvisí s nějakou hlavní událostí. Zpravodajství tak často obohacují hlavní události dalšími, které jsou variací na toto téma.

Průběžnost

Důležitou hodnotu pro média mají další podrobné nebo související informace, které se vztahují k již jednou prezentované zprávě. Hodnotnější jsou proto ty zprávy, u kterých lze očekávat další vývoj, případně rozuzlení.

Následky

Pokud se stalo nebo se stane něco, co bude mít dopad na velký počet lidí, událost má pro média větší hodnotu, než informace, které ovlivní menší počet lidí.

Soubor zpravodajských hodnot není úplný a šlo by

Mediální výchova

uvést řadu dalších. Obecně lze však shrnout, že událost má větší šanci stát se součástí zpravodajství, pokud koresponduje s kulturními kritérii dané společnosti, probíhá v krátkém časovém intervalu, je jasná a jednoznačná, tím pádem pro autora dobře uchopitelná a pro publikum na první pohled srozumitelná, je intenzivní, negativní, výjimečná nebo nečekaná, má blízko k divákům, čtenářům a posluchačům, k prostředí, kde žijí, k hodnotám, které chápou jako základní a důležité, odpovídá také jejich očekávání a navazuje na fakta, která se už jednou ve zpravodajství objevila a publikum je přijalo za své. Dů-

ležitým kritériem je i účast osobností, skupin a národů, které jsou považovány za důležité.

4. REFLEXE

Na závěr shrňte informace, které se týkají tvorby zpravodajství a pokuste se zdůraznit to, co měly aktivity žákům v této lekci sdělit: Zpravodajství je výsledkem vysoce selektivní a rutinní práce a o zveřejnění zprávy rozhoduje řada faktorů.

Na úplný závěr můžete položit otázku, zda by po zkušenosti z této lekce žáci chtěli vybírat zprávy pro vysílání. Proč ano? Proč ne?

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň ZV
Dílčí cíle dané aktivity	■ uvědomit si, proč zpravodajství není a nemůže být úplným odrazem reality ■ popsat, podle jakých kritérií jsou vybírány zprávy do zpravodajství
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat	Mediální výchova ■ kritické čtení a vnímání mediálních sdělení ■ stavba mediálních sdělení
Přínos PT k rozvoji osobnosti žáka	■ umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich ■ umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvl. zpravodajských) ■ umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec
Mezioborové přesahy a vazby	Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost
Didaktická povaha příspěvku	Interaktivní výuková aktivita
Organizační forma výuky	Skupinová práce, diskuse
Vyučovací metoda	Aktivizační
Předpokládaný časový nárok	Jedna až dvě vyučovací hodiny
Nutné pomůcky a prostředky	Pracovní listy (případně ukázky TV zpravodajství z CD-ROMu Rozumět médiím)
Informační zdroje	www.rozumetmediim.cz Mičienka, M., Jiráček, J. a kol: Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele. Praha: Partners Czech 2006. Burton, G., Jiráček, J.: Úvod do studia médií. Brno, Barrister&Principal 2001.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1209>

Některé další články na téma Mediální výchova:

JAN JIRÁK	Média jako předmět poznání/Proč potřebujeme mediální výchovu
MARTIN SEKERA	Média a politická propaganda
ČLOVĚK V TÍSNI	Co se stalo na pláži Caravelos?

METODICKÝ PORTÁL



www.rvp.cz

PREZENTACE

METODICKÉHO PORTÁLU

VÝZKUMNÉHO ÚSTAVU
PEDAGOGICKÉHO V PRAZE

www.rvp.cz

PODPORUJÍCÍ TVORBU ŠVP

*POKUD VÁS METODICKÝ PORTÁL RVP
ZAUJAL, RÁDI PŘIPRAVÍME PREZENTACI
PŘÍMO VE VAŠÍ ŠKOLE. KONTAKTUJTE
NÁS A NAVRHNĚTE VHODNÝ TERMÍN.*

- ▶ informace pro předškolní, základní, gymnaziální a speciální vzdělávání
- ▶ praktické metodické příspěvky
- ▶ teoretické postřehy
- ▶ inspirace ze zahraničí
- ▶ konkrétní ukázky částí ŠVP
- ▶ zkušenosti českých škol a učitelů
- ▶ příklady dobré praxe
- ▶ dokumenty ke stažení
- ▶ tematické sekce
- ▶ diskuzní fóra



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze



KLÍČOVÉ KOMPETENCE

OSVOJOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Autor: Zdeněk Petržela

POPIS ČINNOSTI

K vytvoření této pomůcky mne inspirovala přednáška PaedDr. Karla Tomka. Pro snadnější zapamatování klíčových kompetencí je uváděl do vzájemných souvislostí. Dá se říci, že klíčové kompetence tvoří navzájem propojené dvojice.

KOMPETENCE K UČENÍ + KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (UČIM SE A ZVLÁDÁM PROBLÉMY)

V procesu učení a dospívání narážejí žáci na řadu problémů, které musejí (ovšem často neumějí) řešit. Nechtějme hned po žácích, aby zachraňovali lidstvo. Nabídněme jim pomocnou ruku při zvládnutí problémů jejich osobního vnitřního světa. Pokud si žák umí udělat pořádek ve svém nitru, bude ho časem chtít dělat i kolem sebe.

KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ + KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ (KOMUNIKUJI A VYTVÁŘÍM SI POSTAVENÍ VE SVÉM OKOLÍ)

Tím, jak se žák chová ke svému okolí, vytváří si určité postavení. Dá se říci, že do značné míry ovlivňuje svou

úspěšnost či neúspěšnost ve skupině. Někdo může být rozeným vůdcem, ale je arogantní a časem je nahrazen komunikativním jedincem se silně vyvinutým empatickým cítěním. Výjimečně nadaný, ale neustále vystrašený a neprůbojný žák se stává terčem šikany, přestože by mohl být v určitých situacích tahounem třídy. Zdravé sebevědomí může žák ve škole získat, nebo naopak ztratit.

KOMPETENCE OBČANSKÉ + KOMPETENCE PRACOVNÍ (JÁ, STÁT A TRH PRÁCE)

Tyto dvě kompetence se posunují více do společnosti. Žák díky svému sociálnímu a personálnímu postavení může být ve škole i mimo ni členem různých sdružení, spolků a jiných seskupení a svého členství může využívat nebo zneužívat. Může rozhodovat o budoucnosti svého okolí, a tím se pomalu připravuje na vstup do světa dospělých. Může pracovat na profesním portfoliu a vytvářet si pozici pro svou budoucí kariéru. Rozhlíží se po možném budoucím povolání, zvažuje, porovnává a v závěru vybírá.

UČIM SE A ZVLÁDÁM PROBLÉMY

Informace vyhledává, třídí, propojuje, používá.	Vhodné metody vybírá, užívá. Chce studovat.	Sám pozoruje, experimentuje, hodnotí, vyvozuje.	Termíny + symboly > souvislosti. Propojení > pohled na svět.	Chápe smysl a cíl učení > pozitivní vztah. Posoudí svůj pokrok.	Rozpozná problém. Přemýšlí. Hledá řešení.
Hledá informace pro řešení problémů.	Neodradí ho nezdár.	Sám řeší a ověřuje správnost.	Sleduje svá zlepšení.	Kriticky myslí. Rozhoduje se uvážlivě.	Své výsledky kriticky hodnotí.

KOMUNIKUJI A VYTVÁŘÍM SI POSTAVENÍ VE SVÉM OKOLÍ

Myšlenky a názory formuluje a kultivovaně vyjadřuje.	Naslouchá jiným, rozumí, zapojuje se. Názor obhazuje, argumentuje.	Chápe a využívá různé texty, záznaky, ilustrace.	Komunikuje se světem. Užívá komunikační a informační prostředky.	Využívá komunikační prostředky k vytváření mezilidských vztahů.	
Účinně pracuje ve skupině. Spoluvytváří s učiteli pravidla práce.	Podporuje kladnou pracovní atmosféru, dobré vztahy. Nabízí pomoc. Dokáže o ni požádat.	Diskutuje v malé i velké skupině.	Respektuje odlišné názory, vnímá je jako poučení.	Pracuje na své sebedůvěře a pozitivní představě o sobě.	Ovládá a řídí své jednání. Cílem je sebeúcta, sebeuspokojení.

JÁ, STÁT A TRH PRÁCE				
Respektuje druhé, váží si jejich hodnot. Je schopen empatie. Chápe povinnost boje proti násilí a bezpráví.	Zná svá práva a povinnosti. Ctí zákony a společenské normy.	Vyhodnotí situaci. Je schopen pomoci.	Respektuje tradice. Chrání kulturní a historické dědictví. Účastní se kulturního a sportovního života.	Chápe environmentální problémy. Chrání přírodu.
Bezpečně užívá materiály a nástroje. Respektuje pravidla.	Hledí na kvalitu a funkčnost pracovních výsledků, na ochranu zdraví a životního prostředí.	Znalosti a zkušenosti využívá pro svůj růst.	S rozmyslem rozhoduje o profesním zaměření.	Chápe podstatu podnikání.

TABULKA ZPĚTNÉ VAZBY

Vlastní tabulka byla sestavena na základě výše zmíněných dvojic kompetencí. Každý řádek je souborem zjednodušeně vyjádřených výstupů konkrétní klíčové kompetence a odpovídá RVP ZV. Cílem bylo vytvoření jednoduché pomůcky pro zpětnou vazbu učitele 1. stupně základní školy. Podle potřeby se na konci vyučovacího dne nebo týdne učitel podívá na tabulku, uvědomí si, co a jak v daném období vyučoval a čárkou označí tu část kompetence, kterou se žáky posiloval. Je to práce

na několik minut, která po několika týdnech ukáže učiteli efektivitu jeho práce. Pokud se některým částem jednotlivých kompetencí podvědomě vyhýbá, má možnost hledat cestu k nápravě. Někdy je to jenom otázka jinak daných úkolů, pečlivěji formulovaných otázek atd. Dovolují si však tvrdit, že se tato tabulka dá použít i na druhém stupni základní školy, protože se mohou tímto způsobem hodnotit i jednotlivé vyučovací hodiny. A tím se nám nabízí i další využití – tabulka může sloužit vedení školy jako jednoduchý a průkazný formulář při hospitační činnosti.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/1203>

Některé další články na téma Klíčové kompetence:

ZDENA ROSECKÁ	Tvořivá škola II. – Činnostní učení a rozvoj klíčových kompetencí
VÚP PRAHA	Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání
JITKA PIŽLOVÁ	Žákovská odborná činnost ve školní knihovně při ZŠ M. Horákové v Hradci Králové
ONDŘEJ HAUSENBLAS	Modelové rozpracování klíčových kompetencí
JANA KARGEROVÁ, ROMANA LISNEROVÁ, ZDENĚK BĚLECKÝ	Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy

METODICKÝ PORTÁL



NA PORTÁLU
www.rvp.cz
 MŮŽETE NAJÍT



Iniciativy ve vzdělávání

V této rubrice naleznete informace o mnoha organizacích a iniciativách působících v různých oblastech vzdělávání a také o množství realizovaných projektů, které přispívají, či mohou přispět k úspěšné realizaci školské reformy.

PROBLEMATIKA HODNOCENÍ VE ŠKOLE

Autor: Karel Starý

Současná kurikulární reforma v ČR usiluje o komplexní změny na všech stupních vzdělávací soustavy. Změnu vzdělávacího obsahu si nelze představit bez souběžné proměny výukových metod a hodnotících postupů. Společným jmenovatelem současných změn je lépe uspokojovat potřeby žáků.

Oblast školního hodnocení je ve vzdělávání budoucích i stávajících učitelů dlouhodobě podceňována. Tomu, že jsou učitelé v oblasti hodnocení ponechání víceméně bez odborné podpory, také odpovídá jeho stav ve školách. Jeho úroveň není dobrá, což má v konečném důsledku negativní dopad na žáky. Žáci nejsou ve škole připravováni projev hodnocení přijímat a sami nejsou vedeni k dovednostem někoho hodnotit. Hodnocení vnímají zpravidla jako násilný projev formální autority učitele, často je považují za nespravedlivé a neobjektivní. Dovednosti sebehodnocení jsou rozvíjeny nedostatečně.

Školní hodnocení je neoprávněně zužováno na klasifikaci.

Pětistupňová škála známek je většinou učitelů pocítována jako příliš hrubá na to, aby ohodnotila znalosti žáků. Projevuje se různými „doplňkovými systémy“, které učitelé používají. Někteří učitelé dospěli za léta praxe k velmi propracovaným systémům klasifikace, kterými se pokoušejí pětistupňovou škálu zjemnit. Používají k tomu nejčastěji jemnější bodové nebo procentuální stupnice. Takové postupy mohou klasické známkování vhodně doplňovat, přesto však zůstává mnoho problémů. Jedním z nich je skutečnost, že zpravidla má každý učitel ve škole poněkud odlišný systém. Dalším a ještě závažnějším problémem je skutečnost, že **sebesofistikovanější klasifikační systémy nejsou s to zachytit žákovo úsilí** vzhledem k jeho individuálním schopnostem. Neposkytují také dostatečné vysvětlení chybných postupů, kterých se žák dopustil a neposkytují rady, jak se podobných chyb v budoucnu vyvarovat.

Abychom správně pochopili souvislosti školního hodnocení, považujeme za užitečné věnovat se chvíli teorii. Nejdříve se pokusíme vysvětlit, jak lze školní hodnocení členit podle toho, kdo jej provádí (externí – interní), k čemu jsou výsledky učení vztahovány (normativní – kritériální) a nakonec podle účelu, k jakému slouží (sumativní – formativní).

OMEZENÉ ZDROJE

Když se český učitel rozhodne zdokonalovat své přístupy k hodnocení, narazí na fakt, že české literatury pro oblast pedagogického hodnocení je jako šafránu. Jedinou monografií důkladně se zabývající hodnocením je kniha Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999). Jedná se o poměrně rozšířenou knihu a její přínos jak pro studenty učitelství, tak pro učitele ve školách, je nezpochybnitelný. Bohužel se od konce 90. let neobjevila žádná nová publikace, která by reflektovala vývoj, který v této oblasti postu-

puje rychle vpřed.

Za pozornost proto stojí každý pokus, který se snaží učitelům poskytnout rady, jak zdokonalovat své hodnotící postupy. Jedním z nich je i publikace *Slovní hodnocení* na 1. stupni ZŠ z nakladatelství Raabe. Hodnocením se sice zabývají i učebnice obecné či školní didaktiky, co do rozsahu i kvality však v nedostatečné míře (Skalková 1999; Kalhous, Obst a kol. 2002). Nejnověji se v poslední době věnuje hodnocení Jan Kovařovic, který podává aktuální pohled na úlohu a místo evaluace od úrovně hodnocení učení žáka až po úroveň vzdělávací soustavy (Kovařovic 2004, In Walterová 2004). Z tohoto autora také budeme vycházet při vytváření teoretického rámce, do kterého zasadíme naše pojednání o formativním hodnocení. Vzhledem k omezenému množství domácích teoretických zdrojů se pokusíme upozornit na zahraniční zkušenosti, které čerpáme především z projektu Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), který probíhal v letech 2002-2004 pod názvem *Formativní hodnocení*.

TEORETICKÝ RÁMEC ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Hned v úvodu považujeme za důležité upozornit na skutečnost, že školní hodnocení chápeme jako komplexní fenomén, který zahrnuje velmi různorodé aktivity. Školní hodnocení zahrnuje známky na vysvědčení, průběžné známkování, čárky za aktivitu v hodině, ústní povzbuzení při práci na učební úloze, pochvalu za zajímavý nápad nebo napomenutí při nepozornosti. Aktéry školního hodnocení jsou nejčastěji učitelé, mohou (a měli by) jimi být i žáci samotní.

Školní hodnocení není hodnocení školy. Pro tuto oblast se v poslední době stále častěji používá pojem **evaluace školy**. **Školním hodnocením je myšleno hodnocení výsledků a procesů učení žáků.**

Školní hodnocení lze rozlišovat podle toho, kdo jej provádí, na externí nebo interní. Pro rozlišení, co je externí a co interní, doporučujeme chápat jako celek jednu třídu, kterou myslíme skupinu žáků a učitele.

Projevem externího hodnocení v tomto pojetí není jen návštěva školního inspektora, ale může jím být i jiný vyučující z téže školy. Jedná se například o vzájemné hospitování učitelů jedné školy na principu supervizní podpory. Jak interní, tak externí hodnocení má své výhody a nevýhody. Protože to není hlavním tématem tohoto článku, zmíníme jen heslovitě, že výhodou externího hodnocení je především větší míra objektivity, nevýhodou zase vyšší náklady a menší operativnost.

Hlavní výhodou interního hodnocení je, že je levnější a jednodušší. Nevýhodou je riziko subjektivního zkreslení, vlivu oblíbenosti, dobré či špatné pověsti žáka apod. Jak vyplý-

vá ze stručného výčtu výhod a nevýhod, interní a externí formy školního hodnocení se nejen vzájemně nevylučují, ale lze je dokonce úspěšně kombinovat, protože se dobře doplňují a společně mohou poskytnout daleko plastičtější obraz, než výhradně jedna či druhá forma. V dalším textu budeme pro zjednodušení hovořit výhradně o hodnocení interním. Tedy o takovém hodnocení, kdy učitel vyučuje skupinu žáků určitým znalostem a dovednostem a současně hodnotí výsledky i procesy jejich učení. Za interní budeme pokládat i případ, kdy hodnocení neprovádí učitel, ale žáci navzájem, nebo když žáci hodnotí svůj vlastní výkon.

Jiným a poněkud složitějším pohledem na školní hodnocení je rozlišování podle toho, k čemu jsou vztahovány výsledky učení žáka, či jak jsou interpretovány. Z tohoto pohledu lze hodnocení dělit na normativní a kritériální. Pokusíme se i za cenu zjednodušení vysvětlit tento rozdíl velmi stručně. Pokud jsou výsledky žáků porovnávány mezi sebou navzájem, jedná se o **hodnocení normativní** (podle tzv. normálního rozdělení podle Gaussovy křivky, nikoli ve smyslu normy jako standardu). Příkladem může být v praxi často používané hodnocení slohové práce. Nejlépe napsané práce jsou ohodnoceny jedničkou, horší práce jsou ohodnoceny dvojku nebo trojkou. Podstatné je, že tzv. vztahovou normou je v tomto případě třída. Vyplyvá z toho, že hodnocení do jisté míry závisí na složení žáků ve třídě. Slohová práce, která je v jedné třídě hodnocena jako výborná, může v jiné třídě složené z nadanějších dětí dopadnout jako průměrná. Použití normativního hodnocení způsobuje, že například známky na vysvědčení z různých škol nemusejí být vzájemně srovnatelné. Vztahová norma žáků se v běžném životě školy pohybuje v rozmezí od jedné třídy až po všechny třídy v ročníku, které vyučuje danému předmětu jeden učitel.

Kritériální hodnocení znamená, že se hodnocení provádí na základě kritérií splnění úkolu. Pokud je například jediným kritériem splnění domácího úkolu přinést do školy svou oblíbenou knihu, mohou v ideálním případě získat všichni žáci jedničku za splnění úkolu. Kritérií bývá v praxi několik a odvíjejí se od výukových cílů.

O typickém školním hodnocení v českých školách lze říci, že je svou podstatou hybridní. Jedná se o různou míru kombinace normativního a kritériálního hodnocení, přičemž nejčastější vztahovou normou je jakási „virtuální“ skupina žáků, které kdy daný učitel danému předmětu a látce učil.

Učitel si pro sebe stanovuje jakýsi standard výkonu, který musí žák splnit, aby uspěl. Jeden náš učitel to vyjadřoval rčením „na jedničku umí Pán Bůh, na dvojku já a vy můžete mít nejlépe trojku“. Nemyslel to úplně vážně, ale dobře to vystihuje normativní charakter jeho uvažování. Zdá se, že učitelé si pro sebe kritéria úspěšnosti formulují, zpravidla je však žákům explicitně nesdělují a nevysvětlují předem.

Z perspektivy žáka je kritériální hodnocení daleko užitečnější, než hodnocení normativní, protože žáci mají omezené možnosti ovlivňovat vztahovou normu, kdežto plnění srozumitelných kritérií je převážně pod jejich kontrolou. Všude tam, kde je to možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat, protože to činí učební procesy transparentnější a rozvíjí to dovednosti sebehodnocení. V následujícím odstavci se dostaneme k dalšímu pohledu na školní hodnocení, který umožní pochopit, jak mohou některé formy školního hodnocení rozvíjet kompetenci k učení.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

LITERATURA:

- BLOOM, B; HASTINGS J. T; MADHAUS G. F. *Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning*. New York: McGraw Hill, 1971.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- Formative Assessment*. Paris: OECD, 2005.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KOVAŘOVIC, J. *Evaluace v práci školy*. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, s. 403 – 426.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka*. *Učitelé listy*, roč. 12, č. 8., 2005.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- STARÁ, J. a kol. (ed.) *Slovní hodnocení na 1.stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006.
- STARÝ, K. *Formační hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy*. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005a, s. 279-282.
- STARÝ, K. *Formační hodnocení*. Zpráva o mezinárodním semináři OECD. *Pedagogika*, 2005b, roč. 55, č. 4, s. 394-396.
- STARÝ, K. *Formační hodnocení ve školní výuce*. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání : zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/993>

Některé další články na téma Autoevaluace:

DANUŠE NEZVALOVÁ	Pedagogická evaluace
ZUZANA MAŤASOVÁ	Školní portfolio
STANISLAV MICHEK	Model Excellence EFQM
KATEŘINA SMOLÍKOVÁ	Autoevaluace v mateřské / Obecné předpisy týkající se provádění vlastního hodnocení školy
ZUZANA BEČVÁŘOVÁ	Evaluační procesy
MILADA FIŠEROVÁ	Klubíčko

HODNOCENÍ

PORTFOLIOVÉ HODNOCENÍ V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Autor: Kateřina Jančaříková

PORTFOLIOVÉ HODNOCENÍ

Hodnocení – nejobtížnější složka pedagogické činnosti. Podle statistických výzkumů považuje většina pedagogů hodnocení za jednu z nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti (SLAVÍK, 1999). Způsob, jakým je žák hodnocen, totiž velmi výrazně ovlivňuje jeho současný i budoucí postoj ke studiu a i k sobě samému. Buduje či ničí jeho sebedůvěru. Motivuje ho nebo demotivuje. Výsledky učitelova hodnocení se navíc často stávají i kritériem hodnocení úspěšnosti dítěte rodiči, prarodiči, spolužáky i dalšími osobami z žákova okolí.

Bohužel se ukazuje, že **standardní známkování a testování je částečně v rozporu s cíli, které si vzdělávání klade** (BRANDT, 1989; GLASER, 1988; ROTHMAN, 1990; SHEPARD, 1989). Tento rozpor je především v tom, že žáci se soustředí na informace, které potřebují k dosažení úspěšných výsledků a nikoli na informace, které jsou důležité samy o sobě. Všechny děti touží: „Mít tak samé jedničky!“ Namísto, aby toužily: „Kéž se toho co nejvíc naučím.“ Rodiče se dětí ptají: „Jaké jsi dnes dostal známky?“ Místo, aby se ptali: „Co ses dnes zajímavého dozvěděl?“ Zvlášť na druhém stupni (SLAVÍK, 1999, s. 109) hrozí, že žák je nahlížen (a hodnocen) zkresleně jen pohledem učitelů specialistů a informace jsou podávány bez mezioborového propojení.

Proto se hledají nové cesty, jak stávající způsob hodnocení změnit nebo jak nalézt nové metody hodnocení tak, aby byl tento rozpor minimalizován. Jednou z alternativních metod je portfoliové hodnocení. Přesto, že tato metoda je v zahraničí poměrně často citována (např. JONGSMA, 1989; ROTHMAN, 1988; SHEPARD, 1989; WIGGINGS, 1989; WOLF, 1989; GARDNER, 1993) a v některých případech se v USA (např. California Assessment Program) stala i součástí vzdělávací reformy, je v Čechách stále poměrně neznámá. Cílem tohoto článku je popsat zkušenosti s využitím portfoliového hodnocení jako hlavního způsobu hodnocení žáka v rámci experimentu MŠMT Domácí vzdělávání.

CO TO JE PORTFOLIO A JAK VZNIKÁ

Portfoliem v pedagogické terminologii rozumíme „**uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka**“ (ARCHALBALD; NEWMANN, 1988, s. 29). Portfoliové hodnocení (dříve pod jiným neustáleným názvem např. soubor, složka) má u nás dlouholetou tradici na všech typech výtvarných škol pro hodnocení výtvarných prací žáků, při přijímání a závěrečných zkouškách atd.

V posledních několika letech začalo být portfoliové

hodnocení používáno pro hodnocení dalších předmětů, resp. celé žákovy osobnosti na některých progresivních školách. Např. posluchači UK PedF mohou díky doc. Spilkové státnice z primární pedagogiky skládat na základě portfolia.

Portfolio v domácím vzdělávání

Na rozdíl od portfolia s výtvarnými pracemi, portfolio dítěte v domácím vzdělávání obsahuje materiál k hodnocení všech předmětů.

Např. jazyková část portfolia může obsahovat: pracovní listy a sešity, záznamy o čtení a reakce na přečtené, převyprávěné příběhy, vlastní příběhy, básničky, kopie dopisů kamarádům, příspěvky do časopisů a jiné ukázky tvůrčího psaní, písemná a pravopisná cvičení, magnetofonové nahrávky, počítačové programy, fotografie dítěte, jak čte apod. a také hodnocení činností samotným dítětem nebo rodičem (TŮMOVÁ).

Portfolia v domácím vzdělávání mají různou podobu. Každá rodina zapojená do experimentu si během let vytvořila svůj vlastní originální způsob, jak dětské práce dokumentovat. Většina rodin začala u krabic, do kterých více méně chaoticky shromažďovala dětské výtvary, pracovní listy a sešity. Mnohé rodiny po několika měsících či letech (když materiály jimi shromážděné zabíraly více a více místa) začaly přemýšlet, jak svou dokumentaci lépe a přehledněji uspořádat. Dost často zvolily A4 pořadače, do kterých shromažďují své materiály v průhledných polypropylénových fóliích (eurobal A4). Reprezentativní materiály obvykle z celého školního roku (méně často z pololetí) jsou uloženy v jednom kroužkovém pořadači. Pořadač obvykle doplňuje nějaký šanon nebo krabice s vyplněnými písankami, cvičebnicemi apod.

Některé rodiny řadí listy do portfolia chronologicky. Jedna rodina školní léta svých dvou dcer zcela přirozeně začlenila do „rodinné kroniky“, kterou si vedla již od narození dětí. Jiná rodina řadila chronologicky listy do kroužkového pořadače. Jiné rodiny listy v pololetí a na konci roku roztřídí do kategorií odpovídajících předepsaným předmětům (matematika, rodný jazyk, cizí jazyk, výtvarná výchova atd.). Vyučující (obvykle matky) tyto kategorie uvedou svými poznámkami a postřehy a obvykle doplňují i časové údaje, aby bylo jasné, kdy který list vznikl.

Zajímavá je skutečnost sdílená na schůzkách rodičů a přátel domácího vzdělávání, že čím více roků rodiče odučili v experimentu „domácí vzdělávání“, tím méně si cenili vyplňování předtištěných cvičebnic, a tím více si cenili vlastních originálních listů zakládaných do portfolia.

HODNOCENÍ NA ZÁKLADĚ PORTFOLIA

Portfolio umožňuje sledovat pokrok dítěte

Portfolio umožňuje sledovat pokrok dítěte a také kontrolovat, jestli bylo dítě skutečně vzděláváno. Použití portfolio jako hlavního způsobu hodnocení má mnohé výhody i pro žáka – umožňuje každému v něčem vyniknout, takřka znemožňuje vzájemné srovnávání mezi dětmi a vychloubání a povyšování těch úspěšných (tak zraňujících pro ty slabší).

Základním cílem při „přezkoušení“ (TŮMOVÁ) je ověřit, zda:

1. dítě v příslušném období bylo vzděláváno;
2. došlo k rozvoji dovedností a vědomostí;
3. dosáhlo odpovídajících výsledků;
4. **probíraná látka odpovídá osnovám vybraného vzdělávacího programu;**
5. rodičem navrhované hodnocení je v souladu se skutečností.

Hodnocení na základě portfolio v praxi

Hodnocení probíhá 2x ročně – vždy před vysvědčením. Na hodnocení přinese osoba vzdělávající návrh vysvědčení. Ten, kdo provádí hodnocení dítěte, návrh vysvědčení buď schválí bez úprav nebo v něm doporučí nějaké změny.

Metodička Hana Tůmová si na hodnocení jednoho dítěte vyhradila jednu hodinu, z toho přibližně polovinu doby na rozhovor s dítětem a druhou polovinu rozhovor s rodiči. Rodiče mohou být (a obvykle jsou) účastní rozhovoru metodičky s dítětem. Při vlastním hodnocení pak dítě, za případné dopomoci vzdělávajícího (rodiče), vypráví nad donesenými materiály o průběhu vzdělávání. Dítě, které je na tomto hodnocení poprvé, obvykle mluví méně než rodič. S přibývajícím zkušeností se aktivita dětí zvyšuje, obvykle po několika hodnoceních mluví dítě samostatně bez rodiče celou hodinu (a nezbývá ani čas na pohovor s rodičem). **Dítě je schopné popísat proces tvorby, včetně časového zařazení aktivity a vlastního hodnocení** – nejen výsledku, který vidíme v portfolio, ale hodnocení také průběhu činnosti, minimálně výrokem „bavilo mě to“ nebo „nebavilo mě to“. Pokud chce rodič ovlivnit hodnocení portfolio nějakou aktivitou přidanou na poslední chvíli před hodnocením, obvykle dítě po pravdě řekne: „Tohle všechno jsem dělal(a) včera.“ Stejně tak dítě nepřipustí, aby byly v portfolio prezentovány práce někoho jiného (rodičů nebo sourozenců). Do portfolio se ovšem může zařadit také společný výtvor, dítě je schopno vyjádřit, jakou měrou se na něm podílelo.

Hodnocení na základě portfolio má vypovídající hodnotu (odhalí nedostatky ve vzdělávání, nalezne silné i slabé stránky dítěte). Na základě pohovoru s dítětem a rodičem se metodička přesvědčila o autentičnosti doneseného portfolio, zjistila, zda je dítě vzděláváno rovnoměrně během celého pololetí a obvykle mohla také zkontrolovat splnění či nesplnění osnov vybraného vzdělávacího programu. Byla schopna odhadnout, co si asi dítě zapamatovalo a další možnosti rozvoje podle současných zájmů a schopností dítěte a rodiče. Mohla

doporučit pokračování vzdělávacího trendu nebo navrhnout nějaké změny. Mohla objektivně posoudit rodičem navrhované slovní hodnocení na vysvědčení (TŮMOVÁ). Paulson a Paulson navrhli uspořádat hodnocení na základě portfolio do tří dimenzí:

1. kdo a jak se podílel – žák (především), učitel, rodiče, sourozenci aj.;
2. aktivita – důležitá je především možnost sledovat svůj vlastní pokrok (zlepšení) a následná konstruktivní představa o tom, že budoucích cílů lze s vynaložením určitého úsilí dosáhnout;
3. historie – portfolio je jakousi kronikou žákova školního vývoje, deníkem.

JAK DĚTI VNÍMAJÍ PORTFOLIOVÉ HODNOCENÍ

Hodnocení na základě portfolio je dětem příjemné

Na hodnocení se děti z domácího vzdělávání velice těší. Upřednostňují, aby je hodnotil stále stejný člověk, s nímž navazují často velmi intenzivní vztah, který v mnoha případech přerostl do rodinného přátelství. Dívka ve druhé třídě (nyní studentka osmiletého gymnázia) vymyslela pro hodnocení název „chlubírna“ – těšilo ji totiž, že se někomu mimo svou rodinu může pochlubit svými znalostmi a výtvy.

Mladší sourozenci doma vzdělávaných dětí touží po „svém portfolio“ a většina z nich si ho také začala spontánně vytvářet a nosit je na hodnocení svých starších sourozenců s přáním, aby se i oni mohli předvést. (Díky nezměrné laskavosti metodiček jim obvykle bylo vyhověno, i když na hodnocení vlastně neměli ještě nárok a metodičky si s nimi povídaly de facto ve svém volném čase.)

Děti se naučí dokumentovat svou práci

Úplně přirozené se děti hodnocené pohovorem nad portfolio naučily zaznamenávat a dokumentovat všechnu svou činnost. Mnohokrát jsem na výletě s dětmi z domácího vzdělávání zaslechla: „To si zaznamenám.“ Nebo: „To dám do portfolio.“

Tuto kompetenci si později velmi považují jejich učitelé z druhého stupně, resp. osmiletých gymnázií. Absolventi domácího vzdělávání vynikají v psaní seminárních prací, v olympiádách a podobných, pro praktický život dospělého člověka velmi důležitých činnostech. (GARDNER, 1993)

PŘÍNOSY PORTFOLIOVÉHO HODNOCENÍ

Spravedlivější hodnocení

Srovnávání dítěte se sebou samým – ne s vrstevníky. Sleduje se pokrok žáka – není srovnáván s ostatními dětmi stejného věku. Např. **nadaný žák**, kdyby nepracoval, neměl by v portfolio nic, ale v klasickém hodnocení je teoreticky možné, že by stejně měl samé jedničky, i když se vlastně vůbec nic nového nenaučil. Oproti tomu **žák s problémem** (např. dyslexie), který pracuje intenzivně několik hodin denně, si do portfolio zakládá dokumentaci své práce. Při hodnocení je vidět jeho velké úsilí i pokrok, který udělal. Klasickým hodnocením by byl ale hodnocen třeba trojkou, což by nepochybně mělo demotivující účinek.

Portfolio umožňuje zachytit dovednosti, zážitky a zkušenosti mimoškolní. Když Dan připravil narozeninovou oslavu pro mladší sestřičku, založili jsme do portfolio fotografie chlebiček v podobě šípkových Růženek. Každé dítě může být v něčem úspěšné.

Portfoliové hodnocení umožňuje **globální náhled na žákovu osobnost.** Dovoluje rozpoznávat schopnosti a nadání v různých oblastech zájmů žáka, což je důležité při úvahách o jeho dalším vzdělávání a o výběru povolání, aniž by se podkopávalo jeho sebevědomí špatnými výsledky v okruzích, které mu nejsou blízké. Umožňuje autentické hodnocení skutečných praktických dovedností žáků – např. jeho schopnost aplikovat matematické znalosti při nakupování (do portfolio je založena účtenka s poznámkou: „Toto jsem nakoupil sám.“), gramatické znalosti (kopie skutečného dopisu kamarádovi) apod.

Portfoliové hodnocení umožňuje vytvořit mozkově kompatibilní prostředí a vytvořit prostor k upevňování zdravých studijních návyků. Stres ze zkoušení je minimalizován, resp. anulován. Děti se soustředí na získávání vědomostí a ne na sbírání jedniček. Nadaným dětem umožňuje portfoliové hodnocení postupovat rychleji, aniž by vznikl prostor pro jejich povyšování se nad dětmi méně nadanými, což se pozitivně odráží v sourozeneckých vztazích a ve vztazích mezi dětmi vůbec.

Portfoliové hodnocení hodnotí celoroční práci dítěte, nejen výsledek jednoho testu. Všichni víme, že existují dva typy lidí – jedni pod stresem přidají („překonají sami sebe“), druhí nejsou schopni podat svůj normální výkon. Je také vědecky prokázáno, že výkon dívek kolísá podle jejich menstruačního cyklu. Děti, které pod vlivem stresu nejsou schopny pořádně pracovat, ačkoli jsou inteligentní, pilné, pracovité i samostatné nebo dívka na začátku menstruace nebo dítě s počínající virózou, ti všichni jsou při běžných přijímacích zkouškách, resp. při všech zkouškách, znevýhodněni. A školy přichází o studenty, kteří by jim dělali čest. Pokud by součástí přijímacích zkoušek byl pohovor nad portfolio, zkoušející, i když by viděl uchazeče o studium poprvé, by si mohl uvědomit, že dotyčný nepodal dnes svůj obvyklý výkon a mohl by k tomu při přijímacím pohovoru přihlídnout.

Vzájemné hodnocení dětí v domácím vzdělávání Domnívám se, že portfoliové hodnocení umožňuje dětem vytvářet mezi sebou lepší vztahy (VESELÁ) – učí přijímat jeden druhého pozitivně. Děti se nehodnotí podle známek, průměru, procent, čili nestaví se na jakýsi žebříček od nejhorších po nejlepší žáky, což bohužel stále ještě vidíme na mnohých školách. Ale jinak – podle toho, v čem kdo vyniká, bez porovnávání, jestli je dotyčný lepší, nebo horší než já. Např. „Vlastička hraje dobře na housle, Dan hezky maluje, Tomáš umí rozdělat oheň jednou sirkou a já umím...“

Pochopily, že nikdo nemůže být vynikající ve všem. Nehodnotí ostatní ani sami sebe pouze jedním kritériem (školní zdatnost). Pociť být úspěšný si prožívají i děti, které jsou nadány mimo spektrum ve škole oceňova-

ných kompetencí. Nemají tendenci soutěžit a povyšovat se nad druhé, ale spolupracovat. Zdá se, že právě toto je důvod pozdější velké oblíbenosti dětí z domácího vzdělávání ve třídách (FOLLEROVÁ, 2006).

DISKUSE O MOŽNOSTI VYUŽITÍ PORTFOLIOVÉHO HODNOCENÍ VE ŠKOLÁCH

Vytváření i vlastní hodnocení portfolio je velmi náročné. Uvedené zkušenosti naznačují, že by přesto bylo vhodné uvažovat o jeho širším využití. Především u žáků nižších ročníků a v předmětech, ve kterých lze pomocí portfolio snadno dokumentovat rozvoj žákových dovedností (čtení, psaní, výtvarná výchova). Autorka článku doporučuje, aby pokud se učitel pro portfoliové hodnocení rozhodne, hodnotil tak všechny žáky ve třídě. Pokud by se rozhodl hodnotit pomocí portfolio jen žáky se specifickými poruchami učení a nebo jinak hendikepované, sama skutečnost, že je někdo hodnocen pomocí portfolio, by se pravděpodobně brzy stala „nálepkou“ méněcennosti a efektivnost tohoto moderního způsobu hodnocení by byla snížena.

ETIKA PORTFOLIA

Dítě je vlastníkem portfolio

Velmi zásadní etickou podmínkou toho, aby se portfoliové hodnocení mohlo v této své ověřené a užitečné podobě rozšířit do škol, je, aby bylo respektováno, že portfolio je vlastnictvím dítěte, resp. rodiny. Tedy ne školy, ani třídní učitelky. Dítě se může např. stydět nebo prožívat cokoliv jiného při veřejné prezentaci svých prací. Dospělí musí jeho přání vždy respektovat – jinak portfolio ne naplní svůj účel, tedy nedostanou se tam všechny dobré práce dítěte a nebude zrcadlit osobnost dítěte.

Proto, pokud si chci portfolio svých dětí půjčit na nějakou přednášku nebo k vědecké práci, vždy se jich dovolím. Zatím nikdy neodmítli, ale v jiné rodině děti svá portfolio nechtěly veřejně ukazovat, a to ani na setkání rodičů a dětí s domácím vzděláváním. Jejich maminka-učitelka je respektovala, i když ji mrzelo, že se nemá ostatním rodičům čím pochlubit.

Předcházet možnému zneužití portfolio

Dítě do portfolio vybírá ze svých výtvarů, portfolio zrcadlí celou jeho osobnost a také atmosféru v rodině, její majetkové poměry, zvyky, náboženské vyznání, vztahy mezi rodiči a sourozenci a další velmi citlivé a intimní informace. Při zacházení s portfolio je nezbytné si uvědomit, že by dětská portfolio mohla být zneužita (např. šikana pro jakoukoli neobvyklou, vykradení movité rodiny, únos), kdyby se k portfolio dostal nepovolaný člověk.

ÚSKALÍ A MOŽNOSTI PORTFOLIOVÉHO HODNOCENÍ V KLASICKÝCH ŠKOLÁCH

Kdo bude financovat portfolio?

Pořizovací náklady na portfolio nejsou velké, ale bude mít škola dost peněz, aby mohla portfolio pořídit všem svým žákům? Nebo budou portfolio financovat rodiče? Kdo bude platit náklady spojené s tvorbou portfolio (např. papír, náklady na kopírování, fotografie)?

Kde budou portfolia uskladněna?

Portfolia zabírají velký prostor. Navíc je nutné, aby byla portfolia zajištěna před nepovolanými osobami. Jsme schopni takový prostor zajistit?

Budou tuto myšlenku podporovat rodiče?

Všichni rodiče, kteří se o vývoj a potřeby svého dítěte zajímají, brzy poznají výhody portfoliového hodnocení a budou ho podporovat. Ovšem existují také rodiče, kteří se o školní docházku zajímají méně nebo vůbec. Lze očekávat, že tito rodiče také vyčlení finance a prostor pro portfolia jejich dětí? Navíc i mezi rodiči premiantů se najdou takoví, kteří nebudou chtít, aby byly děti hodnoceny na základě portfolia, protože se pyšní tím, že je jejich syn/dcera „první ve třídě“.

ZÁVĚR

Portfoliové hodnocení se při hodnocení domácího vzdělávání v ČR osvědčilo. Prokázalo se, že dovoluje objektivním způsobem ověřovat a dokumentovat proces vzdělávání, a proto je vhodné jej i nadále při hodnocení individuálně vzdělávaných žáků využívat.

Zkušenosti, které byly doposud shromážděny, ukazují, že portfolio je vhodným podkladem pro ověření ve všech uvedených bodech. Z reakcí dětí je zřejmé, že využívání portfolia při hodnocení je vhodným nástrojem pro odstranění stresu ze zkoušení (dětí se na hodnocení těší, dokonce si pro něj vytvářejí vlastní označení, např. „chlubírna“ či „předvádění“), děti mají při své práci větší možnost výběru, učí se pravdivému sebehodnocení své práce (to, co se jim podařilo, zařadí do portfolia) a sama sebe („Jsem šikovnější v matematice, než ve výtvarné výchově.“), mají možnost sledovat svůj pokrok („Takhle jsem psal na začátku roku, teď už ale píši mnohem lépe.“).

Zajímavou zkušeností je také to, že děti preferují svoji autentickou činnost, vzniklou s vnitřním nasazením (tvůrčím prouděním). Děti jsou na své studijní výsledky hrdé a díky portfoliovému hodnocení se učí je veřejně prezentovat a diskutovat o nich.

Pro tuto pozitivní zkušenost doporučuji portfoliové hodnocení více používat také v klasických třídách a školách.

Portfoliové hodnocení umožňuje globální náhled na žákovu osobnost. Dovoluje rozpoznávat schopnosti a nadání v různých oblastech zájmů žáka, což je důle-

žité především při úvahách o dalším vzdělání a o výběru povolání, aniž by se podkopávalo jeho sebevědomí špatnými výsledky v okruzích, které mu nejsou blízké. Umožňuje také autentické hodnocení skutečných praktických dovedností žáků – např. jeho schopnost aplikovat matematické znalosti při nakupování, jeho gramatické znalosti v kopii skutečného dopisu kamarádovi nebo babičce.

V průběhu experimentu se nepotvrdila domněnka (SLAVÍK, 1999, str. 109), že portfoliové hodnocení je vhodnou metodou hodnocení především pro žáky se specifickými poruchami učení. V domácím vzdělávání se systém portfoliového hodnocení osvědčil u všech skupin dětí, které byly do experimentu zapojeny, a to včetně dětí talentovaných.

LITERATURA A JINÉ ZDROJE:

ARCHBALD, D. A. NEWMANN, F. M. *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in Secondary school*. Reston, VA, National association of Secondary School Principals, 1988.

BRANDT, R. *On misuse of testing: A conversation with George Madaus*. *Educational Leadership*, 46(6), 1989, 26-29.

COTTON, J. *The Theory of Assessment (An Introduction)*. London, Kogan Page Ltd., 1995, str. 34.

McDANIEL, E. *Understanding Educational Measurement*. Dubuque, Wm. C. Brown Communication, 1994, str. 324-329.

DOBSON, L. *The homeschooling book of answers*. 1st edition. Rocklin, CA: Prima Publishing, 1998.

FOLLEROVÁ, J. *Zkušenosti s přechodem dětí z domácího vzdělávání na školy*. (Pracovní název závěrečné práce, obhajoba asi 2006. Technická univerzita v Liberci.)

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The theory in Practice*. USA, New York: Basic books, 1993, 304s. ISBN 0-465-01822-X.

GLASER, R. (1987). *Cognitive and environmental perspectives on assessing achievement*. In E. E. Freeman (Ed.), *Assessment in the service of learning*. *Proceedings of the 1987 ETS Invitational Conference* (pp. 37-43). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1995.

HOLT, J. *Proč děti neprosplívají*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1994.

JANČAŘÍKOVÁ, K., JANČAŘÍK, A. *Portfolio assessment of elementary pupils*. SEMT '05 International Symposium Elementary Maths Teaching, UK Praha, ISBN 80-7290-220-2, s. 164 – 170.

JANČAŘÍKOVÁ, K., JANČAŘÍK, A. *Domácí vzdělávání. Ani jeden matematický talent na zmar: Sborník příspěvků*. Žhouf, J.

Příspěvek je redakčně krácen, celé znění najdete na: <http://www.rvp.cz/clanek/969>

Některé další články na téma Hodnocení žáků::

KVĚTA RYSOVÁ	Hodnocení a sebehodnocení při výuce českého jazyka
KAREL STARÝ	Sumativní a formativní hodnocení
MILENA ZBRANKOVÁ	Evropské jazykové portfolio – motivace, reflexe a sebehodnocení žáků
KATEŘINA JANČAŘÍKOVÁ	Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání
JANA STRAKOVÁ	Objektivní hodnocení žákovských prací – inspirace z Austrálie
ANTONÍN MEZERA	Hodnocení žáka jako součást portfolia

MAPA PORTÁLU www.rvp.cz



RVP ZV – vše o základním kurikulárním dokumentu

- **AUTOŘI**
- **TEXT DOKUMENTU** – elektronická verze dokumentu
- **KOMENTÁŘE KE KAPITOLÁM**



ŠVP – rubrika napomáhající tvorbě ŠVP

- **STRUKTURA ŠVP**
- **KOMENTÁŘE KE STRUKTUŘE**
- **MANUÁL** – elektronická verze dokumentu
- **PROCES TVORBY** – příspěvky pojednávající o zkušenosti různých škol s tvorbou ŠVP
- **ANALÝZA PODMÍNEK ŠKOLY**
 - **ORGANIZACE PRACOVNÍCH TÝMŮ**
 - **VLASTNÍ TVORBA**
- **PŘÍKLADY ZPRACOVÁNÍ ŠVP** – konkrétní ukázky částí ŠVP pilotních škol
 - **IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE**
 - **CHARAKTERISTIKA ŠKOLY**
 - **CHARAKTERISTIKA ŠVP**
 - **UČEBNÍ PLÁN**
 - **UČEBNÍ OSNOVY**
 - **HODNOCENÍ ŽÁKŮ A AUTOEVALUACE ŠKOLY**



METODICKÁ PODPORA – metodické inspirace do výuky podle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů

- **VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A OBORY** – členění podle RVP
 - **JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE** – vzdělávací oblast
 - Český jazyk a literatura – vzdělávací obor
 - Teorie – příspěvky pojednávající o teoretickém základu
 - Praktické náměty – příspěvky z praxe, jak realizovat ŠVP
 - Zajímavosti a odkazy – zajímavosti z oboru a linky na weby využitelné pro přípravu výuky
 - Učební materiály a pracovní listy – materiály využitelné přímo v hodině
 - Nápady čtenářů – příspěvky vložené přímo čtenáři, bez garance VÚP
 - Cizí jazyk
 - **MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE**
 - **INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE**
 - **ČLOVĚK A JEHO SVĚT**
 - **ČLOVĚK A SPOLEČNOST**
 - Dějepis
 - Výchova k občanství
 - **ČLOVĚK A PŘÍRODA**
 - Fyzika
 - Chemie
 - Přírodopis
 - Zeměpis (Geografie)
 - **UMĚNÍ A KULTURA**
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
 - **ČLOVĚK A ZDRAVÍ**
 - Výchova ke zdraví
 - Tělesná výchova
 - **ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE**
- **DOPLŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ OBORY** – nepovinné vzdělávací obory
 - **DALŠÍ CIZÍ JAZYK**
 - **DRAMATICKÁ VÝCHOVA**
- **PRŮŘEZOVÁ TÉMATA** – link do části Tematické vstupy
- **INTEGROVANÉ BLOKY** – část věnovaná integraci vzdělávacích obsahů do školních projektů či různých předmětů
 - **ŠKOLNÍ PROJEKTY**
 - **INTEGROVANÉ PŘEDMĚTY**
- **JINÉ VZDĚLÁVACÍ OBORY** – např. římskokatolické náboženství
- **NÁPADY ČTENÁŘŮ** – vstup do formuláře, přes který mohou uživatelé přímo vkládat příspěvky na portál



TEMATICKÉ VSTUPY – všechna aktuální témata na jednom místě

■ PRŮŘEZOVÁ TÉMATA – příspěvky a komentáře k jednotlivým průřezovým tématům

■ OSV – Osobnostní a sociální výchova

[Teorie](#)

[Praktické náměty](#)

[Zajímavosti a odkazy](#)

■ VDO – Výchova demokratického občana

■ VMEGS – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

■ MKV – Multikulturní výchova

■ ENV – Environmentální výchova

■ MV – Mediální výchova

■ KLÍČOVÉ KOMPETENCE

■ TEORIE – co jsou klíčové kompetence, k čemu slouží, jak se s nimi pracuje jinde apod.

■ PRAKTICKÉ NÁMĚTY – jak rozvíjet samotné klíčové kompetence

■ HODNOCENÍ / OVĚŘOVÁNÍ – jak si poradit s vyhodnocováním dovedností, hodnot a postojů

■ AUTOEVALUACE ŠKOLY

■ OBECNÉ INFORMACE – uvedení do problematiky autoevaluace školy

■ OBLASTI AUTOEVALUACE PODLE VYHLÁŠKY Č. 15/2005 – podrobnější informace k obsahu oblasti, cíle a kritéria, vhodné nástroje k evaluaci

[Podmínky ke vzdělávání](#)

[Průběh vzdělávání](#)

[Podpora školy žákům](#)

[Výsledky vzdělávání žáků a studentů](#)

[Řízení školy](#)

[Úroveň výsledků práce školy](#)

■ MODEL PRO HODNOCENÍ KVALITY – základní informace k nástrojům pro řízení kvality

■ SPOLUPRÁCE INSTITUCÍ – informace z institucí zabývajících se problematikou hodnocení

■ TIPY A NOVINKY – zajímavosti a rady

■ LITERATURA – doporučená literatura vztahující se k této oblasti

■ HODNOCENÍ ŽÁKŮ – část věnovaná vlastnímu hodnocení z různých hledisek

■ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

■ RŮZNÉ FORMY HODNOCENÍ

■ LITERATURA

■ SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – link do sekce speciálního vzdělávání

■ NADANÍ ŽÁCI – část věnovaná práci s nadanými, včetně praktických ukázek

■ KLIMA ŠKOLY – příspěvky týkající se vnitřní atmosféry školy, co ji ovlivňuje a jak ji vytvářet

■ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY – sekce věnovaná tvorbě ŠVP a specifickým práce těchto škol

■ ŠKOLNÍ DRUŽINY A KLUBY – základní informace pro zájmové vzdělávání

■ VZDĚLÁVÁNÍ MENŠIN – metodická podpora vzdělávání Romů, cizinců a dalších menšin



■ DVPP – nabídka seminářů a kursů spojených s tvorbou ŠVP, možnost zadávat nabídky přes formulář



■ POHLED ZA HRANICE – zkušenosti ze zahraničí

■ ZAHRANIČNÍ KURIKULA – překlady částí kurikul

■ INSPIRACE A PŘÍKLADY – různé střípky pro přehled o situaci ve světě



■ ČASTÉ DOTAZY – odpovědi na nejčastěji kladené dotazy, stále aktualizováno



■ INFORMUJEME A REAGUJEME

■ AKTUÁLNÍ TÉMATA – reakce na aktuální témata

■ INFORMUJEME – důležité zprávy a informace z MŠMT, VÚP apod.

■ ZAJÍMAVÉ ROZHOVORY – osobnosti nad tématem školství

■ INICIATIVY ve VZDĚLÁVÁNÍ – přehled o tom, co se v oblasti vzdělávání děje v neziskovém sektoru

■ PROJEKTY – stručná charakteristika realizovaných vzdělávacích projektů NNO

■ ORGANIZACE – přehled organizací s jejich krátkou anotací

■ PROJEKTY ESF – prezentace projektů financovaných ESF



■ TRADICE A ZKUŠENOSTI – část věnující se minulosti s možností přesahu k současné reformě

■ INSTITUTE

■ OSOBNOSTI

■ REFORMY



■ DISKUSNÍ FÓRA – prostor pro výměnu zkušeností

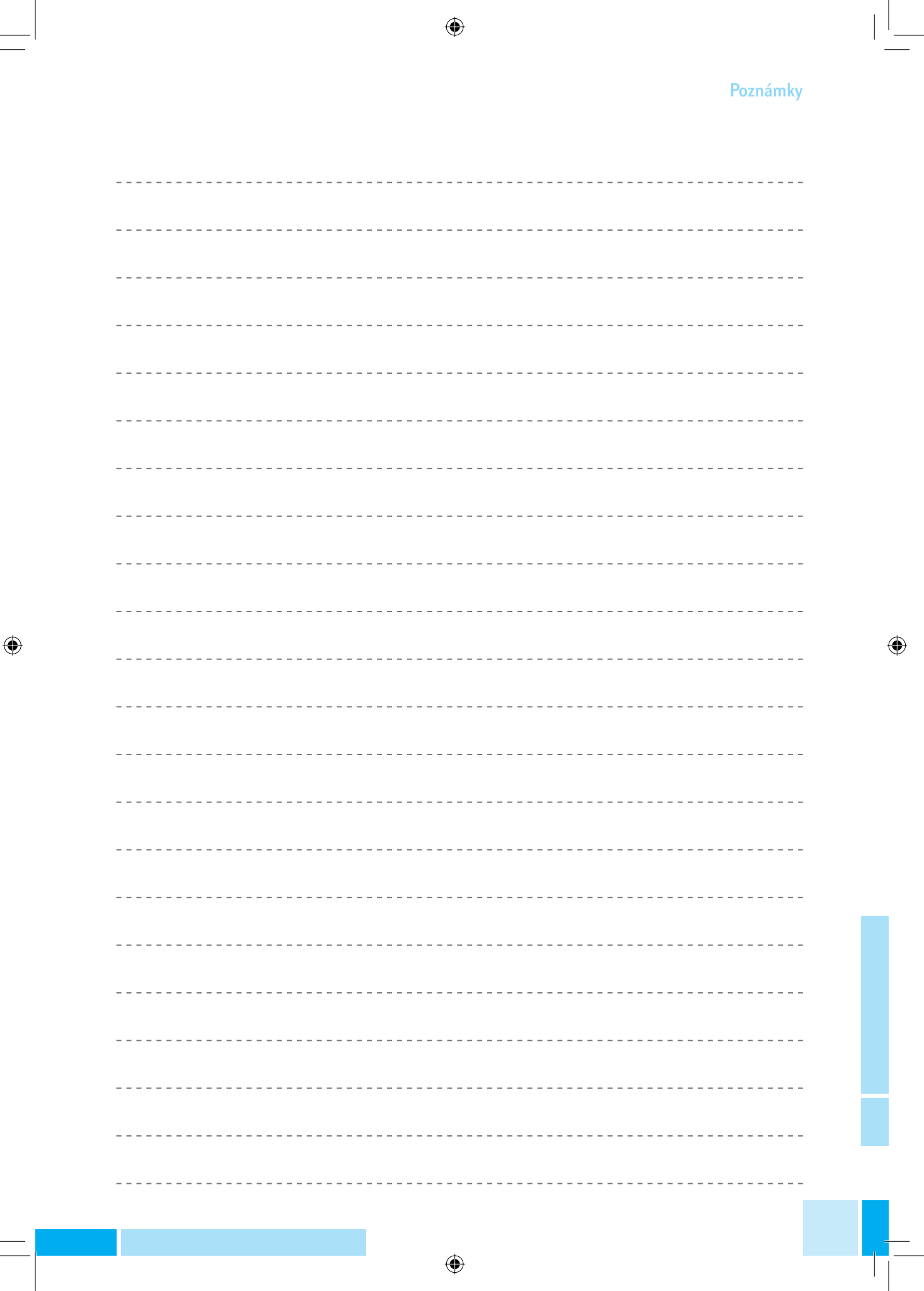


P

OZNÁMKY

POZNÁMKY

Handwriting practice area with 20 horizontal dashed lines.



Poznámky

POZNÁMKY